

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT

**POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL**

Porto Alegre
2017

ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT

**POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marília Costa Morosini

Porto Alegre
2017

Ficha Catalográfica

B624p Bittencourt, Zoraia Aguiar

Política Curricular para a Educação Integral : formação de professores no Brasil e em Portugal / Zoraia Aguiar Bittencourt .
– 2017.

283 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Educação Integral. 2. Política Curricular. 3. Formação de professores. 4. Brasil. 5. Portugal. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT

**POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 24 de janeiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª Marília Costa Morosini – PUCRS

Prof^ª. Dr^ª Carlinda Leite – UPORTO

Prof^ª. Dr^ª Nalu Farenzena – UFRGS

Prof^ª. Dr^ª Maria Inês Corte Vitória – PUCRS

Porto Alegre 2017

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 1997, p. 88).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a CAPES, por ter dado as condições materiais para que eu pudesse cursar o Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) com financiamento de uma bolsa de estudos CAPES/TAXAS, bem como pelo investimento feito na atribuição de uma bolsa CAPES/PDSE de doutorado-sanduíche no exterior pelo período de agosto/2015 a abril/2016 na Universidade do Porto (UPorto). No entanto, isso não teria sido possível se não fosse o esforço do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS para contemplar com bolsas de estudos todos aqueles a que elas se candidataram.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, em especial à Professora Cleoni Fernandes, pelo carinho e pelas discussões que circulavam em suas aulas aos finais de tardes; à Professora Miriam Lacerda, pela alegria do nosso encontro, pela cumplicidade à primeira vista e pelas enriquecedoras contribuições em minha banca de qualificação de Tese e à Professora Mónica de la Fare, pelas aprendizagens proporcionadas nas aulas de Metodologia Científica e pela generosidade de conversar comigo sobre as escolhas metodológicas da minha pesquisa.

À Professora Marília Morosini, por ter me ensinado muitas coisas, talvez sem ter consciência disso e do quanto meus horizontes foram alargados pelo seu exemplo, tais como o valor do 'networking', as aprendizagens de se estudar no exterior, a importância de investir na produtividade científica em revistas qualificadas. Além disso, só posso agradecer pela atenção, pelos incentivos, por me dar autonomia para escrita da Tese e, principalmente, por confiar e por acreditar em mim.

À Universidade do Porto e aos meus professores, por terem me ensinado tantas coisas, inclusive nas manhãs de sábados congelantes de inverno, por terem me dado a oportunidade de ter aulas com autores que eu só conhecia como referências teóricas e por terem me recebido com tanto carinho, orientando-me e auxiliando-me em tudo o que um estudante estrangeiro gostaria de receber, fazendo, assim, com que eu me sentisse em casa num país que não era o meu. Em especial, um agradecimento à Professora Elisabete Ferreira, por ter dado a mim o carinho que dedica a seus orientandos e por me permitir conhecer a competente profissional e a pessoa maravilhosa, divertida e generosa que é.

À Professora Carlinda Leite, por ter me acolhido sob sua supervisão na Universidade do Porto, por ter compartilhado comigo tantos ensinamentos, por ter contribuído para o delineamento da minha Tese e por ter se colocado sempre à disposição para tudo o que eu precisei durante o período em que estive em Portugal.

À professora Ariana Cosme, por ter sido tão generosa ao abrir caminhos para eu entrar nas escolas portuguesas e realizar as entrevistas com professores envolvidos na Escola a Tempo Inteiro.

Aos professores portugueses, por, sem me conhecer, terem confiado a mim seus depoimentos e por terem contribuído para que minha pesquisa fosse possível.

Aos colegas-amigos que fiz no Programa Doutoral em Educação da Universidade do Porto, em especial à Irene, ao Hélder, ao Tiago e à Margarida, por alegrarem as nossas aulas e por

compartilharem tantos momentos de discussões acadêmicas e de aprendizagens extracurriculares (inclusive da língua e da cultura local).

Aos meus mais novos amigos que a vida me presenteou durante os meses em que estive em Portugal, Caroline, Telma, Aderli, Ariane, Alcione e Samantha, agradeço pela companhia diária, pela divisão de momentos que foram tão nossos lá tão longe e por terem continuado na minha vida de formas tão singulares e tão inesquecíveis.

Aos professores e aos gestores do Programa Mais Educação que gentilmente concederam entrevistas para minha pesquisa, sem os quais esta Tese não teria os sentidos que a ela foram dados.

Às amigas que fiz na PUCRS, Fernanda Nogueira, Michele Martelet e Fernanda Marquezan, companheiras de tantos momentos, de tantas viagens e de tantas histórias que fizeram mais felizes os anos em que estivemos juntas.

Aos amigos de Erechim, Thiago, Valéria, Rose, Luis Fernando, Fábio e Thiago Leite pela amizade, pelo apoio, pela presença constante e pela compreensão dos meus momentos de ausência.

Ao amigo Rodrigo Saballa, pela amizade, pelo incentivo, pela escuta, pelas orientações, por me ensinar tanto sobre ser pesquisadora e ser professora.

À Carla, aluna querida, sempre presente e incansável em suas demonstrações de carinho, de amizade, de lealdade e de companheirismo.

À minha mãe, pelo amor incondicional, por me incentivar aos estudos, por torcer por mim e por acreditar que posso fazer sempre mais e melhor.

Agradeço ao Giovani, meu amor, meu amigo, meu companheiro de toda a vida, pela presença nos meus dias e pelo apoio nos momentos mais importantes da escrita desta Tese.

RESUMO

Esta Tese tem como objeto de estudo as recentes Políticas de Educação Integral colocadas em circulação em Portugal e no Brasil, focando-se, especificamente, na Política Curricular para Formação dos Professores que as determinam e as organizam. A escolha de Portugal como campo de investigação se justifica pela proximidade histórica de implantação do Programa Mais Educação (PME), no Brasil (2007), e da Escola a Tempo Inteiro (ETI), em Portugal (2006), bem como pelas semelhanças dos resultados da implantação destas políticas, os quais podem ser encontrados em inúmeras pesquisas sobre esta temática nos dois países. Apresenta-se aqui um estudo empírico, também de caráter bibliográfico e documental, que, ao fazer uso do método analítico proposto pela Abordagem do Ciclo de Políticas, de Bowe, Ball e Gold (1992), busca responder a seguinte questão: Qual política curricular está sendo proposta pelas universidades para formação inicial e continuada de professores que trabalham na Educação Integral no Brasil e em Portugal? Nesta direção, o estudo está organizado na leitura e na correlação entre o Contexto de Influência, o Contexto da Produção do Texto e o Contexto da Prática das duas políticas. Para análise do Contexto de Influência, foi realizada uma revisão de literatura, além de cinco pesquisas de Estado de Conhecimento em renomados repositórios científicos do Brasil e de Portugal, totalizando a análise de 108 publicações, entre artigos, dissertações e teses. Em relação ao Contexto da Produção do Texto, foram analisadas 35 legislações portuguesas, cinco leis brasileiras e oito projetos de cursos de formação continuada realizados por universidades brasileiras. No Contexto da Prática, foram realizadas 30 entrevistas com professores portugueses e brasileiros envolvidos nesses programas governamentais de Educação Integral sobre os desafios da implantação do PME e da ETI, bem como sobre o impacto dos currículos dos seus cursos de formação inicial e continuada na sua prática pedagógica. Os participantes da pesquisa, considerando suas demandas de formação docente, fizeram sugestões quanto ao currículo de futuros cursos de formação de professores, estando essas propostas voltadas para maior articulação entre as disciplinas, ampliação dos debates sobre currículo escolar, bem como para redução da distância entre teoria e prática, entre universidade e escola. Conclui-se, assim, que as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal estão direcionadas para o cumprimento de uma agenda internacional voltada simultaneamente para qualidade, para equidade e para educação integral, o que se coloca como desafio à universidade. Por lidar de forma fragmentada, disciplinar e hierarquizada com o conhecimento, esta instituição ainda não está preparada para colaborar com a necessária ruptura paradigmática trazida pelas políticas de Educação Integral. Dessa forma, assim como a formação integral das crianças ocorrerá quando os saberes escolares dialogarem com os saberes comunitários, a formação integral dos professores poderá ser possível se a universidade considerar como legítimos os saberes da prática docente, articulando-os com os saberes universitários em projetos de formação permanente vivenciados também nos espaços escolares.

Palavras-chave: Educação Integral; Política Curricular; Universidade; Formação de Professores; Portugal; Brasil.

ABSTRACT

This thesis aims to study recent Integral Education Policies developed in Brazil and Portugal. It focuses more specifically on the curriculum policy for teachers training that determines and organizes those policies of Integral Education. The choice of Portugal as a field of research is justified by the nearby time of implementation of More Education Program (PME) in Brazil (2007) and Full Time School (ETI) in Portugal (2006). Besides, there are similarities in implementation results of these policies, which can be found in a great number of researches on this issue in both countries. This research also presents an empirical study of bibliographical and documentary nature, in which, based on Bowe, Ball and Gold's Policy Cycle approach, tries to answer the following question: what curricular policy is being proposed by universities for initial and continuing training of teachers who work with Integral Education in Brazil and in Portugal? So this study is organized by the reading and the correlation among the context of influence, context of policy text production, and context of practice of Brazilian and Portuguese policies of Integral Education. In order to analyze the context of influence, a literature review was done, as well as five states of knowledge surveys in renowned scientific repositories in Brazil and Portugal, what summarizes an analysis of 108 publications, among papers, dissertations and theses. Regarding the context of policy text production 35 Portuguese legislations, five Brazilian laws and eight projects of continuing education courses implemented by Brazilian universities were analyzed. In the context of practice, 30 Brazilian and Portuguese teachers were interviewed to talk about their involvement in these governmental programs of Integral Education, about the challenges of implantation of PME and ETI, and to talk about the impact of these courses' curricula for initial and continuing training in their own pedagogical practice. Considering demands for teachers training, participants of the interviews made suggestions on the curriculum of upcoming teacher training courses. The proposals aimed at a greater articulation among the subjects, an expansion of debates on school curriculum, and a reduction of the distance between theory and practice, between university and school. Therefore, it is possible to conclude that curricular policies for teacher training in Brazil and Portugal are directed towards the fulfillment of an international agenda focused simultaneously on quality, equity and integral education, what has been a challenge to the university. Because the university deals in a fragmented, disciplinary and hierarchical way with knowledge, it is not ready yet to collaborate with a necessary paradigmatic rupture demanded by the policies of Integral Education. This way, as well as an integral formation of children will occur when the school knowledge dialogues with the community knowledge, an integral formation of the teachers may be possible if the university considers as legitimate the knowledge of the teaching practice, together with university knowledge, whose articulation can happen in school spaces through projects of permanent formation.

Key-words: Integral Education; Curricular Policy; University; Teachers Training; Portugal; Brazil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Questões Orientadoras da Pesquisa.....	15
Quadro 2: Questões Metodológicas (BOWE; BALL; GOLD, 1992).....	17
Quadro 3: Estrutura organizacional dos aspectos metodológicos.....	22
Quadro 4: Número de publicações dos Estados de Conhecimento.....	23
Quadro 5: Lista dos primeiros documentos de formação dos professores no PME	25
Quadro 6: Lista dos primeiros documentos de formação dos professores na ETI.....	26
Quadro 7: Relação das Universidades Federais brasileiras – Ano 2014.....	28
Quadro 8: Distribuição dos cursos de formação continuada ofertados por Universidades Federais (2009-2013).....	30
Quadro 9: Distribuição dos cursos de formação continuada ofertados por região (2009-2013).....	32
Quadro 10: Distribuição dos cursos por ano por região.....	34
Quadro 11: Distribuição dos Cursos de Especialização por universidades e por ano.....	34
Quadro 12: Distribuição dos Cursos de Aperfeiçoamento por universidades e por ano.....	35
Quadro 13: Evolução das médias de Portugal nas avaliações do PISA.....	49
Quadro 14: Legislação de Portugal relacionada com a Escola a Tempo Inteiro.....	50
Quadro 15: Distribuição da carga horário do 1º CEB.....	55
Quadro 16: Modelo de horário semanal de trabalho dos Professores Titulares de Turma.....	57
Quadro 17: Desempenho brasileiro no PISA 2015.....	105
Quadro 18: Número de publicações dos Estados de Conhecimento.....	125
Quadro 19: Publicações da ANPEd por ano, título, autor e instituição.....	127
Quadro 20: Listagem completa das teses/dissertações CAPES (2011/2012).....	130
Quadro 21: Distribuição das teses/dissertações por Ano Base.....	134
Quadro 22: Distribuição das teses/dissertações por categorias analíticas.....	136
Quadro 23: Listagem completa das teses/dissertações IBICT (2010-2016).....	137

Quadro 24: Distribuição das teses/dissertações por universidades e por regiões do país	141
Quadro 25: Listagem completa das teses/dissertações RCAAP (2006-2016).....	149
Quadro 26: Publicações sobre o PME e a ETI no RCAAP e na BDTD	155
Quadro 27: Síntese das principais metas estabelecidas pelas duas Conferências da UNESCO	166
Quadro 28: Legislação referente à Formação Inicial de Professores em Portugal.....	168
Quadro 29: Habilitação exigida para educadores da infância e professores dos 1º e 2º CEB.....	173
Quadro 30: Recursos Investidos na DEB 2009 – 2013	184
Quadro 31: Programa, Marco Regulatório e Objetivos, Políticas Formação Professores, CAPES/DEB, 2015	186
Quadro 32: Legislação referente à Formação Continuada de Professores no Brasil.....	188
Quadro 33: Metas PNE 2014-2024.....	190
Quadro 34: Desafios às políticas contemporâneas de formação de docentes da Educação Básica.....	192
Quadro 35: Oficinas por macrocampos de escolas urbanas.....	202
Quadro 36: Projetos de cursos de aperfeiçoamento/especialização em análise nesta Tese	210

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	21
3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	40
3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PORTUGAL	41
3.1.1 Escola a Tempo Inteiro (ETI)	41
3.1.1.1 Contexto de Influência: o ingresso na União Europeia	44
3.1.1.2 Contexto da Produção do Texto: a autonomia dos agrupamentos escolares	50
3.1.1.3 Contexto da Prática: a continuidade da escola única	63
3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	84
3.2.1 As Escolas-Parque	85
3.2.2 Os CIEPS	90
3.2.3 O Programa Mais Educação (PME)	92
3.2.3.1 Contexto de Influência: as avaliações externas	93
3.2.3.2 Contexto da Produção do Texto: o ordenamento legal do PME	99
3.2.3.3 Contexto da Prática: duas escolas em uma única escola	105
3.3 ESCOLA A TEMPO INTEIRO E PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS PUBLICAÇÕES?	124
3.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POSSIBILIDADE E DESAFIO: PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	158
4 UNIVERSIDADE E(M) FORMAÇÃO DE PROFESSORES	164
4.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL	167
4.1.1 Conversas com professores portugueses	175
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL	180
4.2.1 Diálogos com professores brasileiros	193
5 POLÍTICA CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	198
5.1 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: MACROCAMPOS DO PME	199
5.2 POLÍTICA CURRICULAR E(M) CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	208
5.3 FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PROPOSTA CURRICULAR EMERGENTE DA ESCOLA PÚBLICA	222
6 CONCLUSÃO	228
REFERÊNCIAS	243
APÊNDICES	258
ANEXOS	264

1 INTRODUÇÃO

Por que perdura esse estilo das páginas iniciais lembrar de leis, pareceres, resoluções, normas e não partem das tensões sociais que interrogam a sociedade, o Estado, suas instituições, os currículos? (ARROYO, 2011, p. 119).

Para inaugurar o processo de construção desta pesquisa, pode-se dizer, de imediato, que a formação de professores é um tema de discussão constante tanto nas universidades quanto nas escolas. Por trás disso, há o pressuposto de que uma boa formação de professores está em sintonia com a qualificação do ensino. Por isso, busca-se qualificar o ensino a partir da qualidade do trabalho de profissionais bem formados e em constante processo de reflexão sobre sua prática pedagógica. Tendo esta questão em vista, as novas políticas contemporâneas de escolarização, tal como a implantação de uma Educação Integral nas escolas, investem nas parcerias com as universidades e com outras instituições formadoras para a profissionalização dos docentes através da oferta de palestras e de cursos de formação continuada para aqueles que já atuam na área.

A formação continuada de professores emergiu também como ponto de discussão importante dentro do campo de estudos sobre Educação Integral em virtude da internacionalização das políticas educacionais¹, uma vez que muitas das orientações de organismos multilaterais, como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), estão voltadas para a descentralização da gestão pública. Neste sentido, a responsabilização de Todos pela Educação (UNESCO, 2001) vem contribuindo, segundo algumas pesquisas, para a desprofissionalização² do magistério e, principalmente, vem impondo uma mudança paradigmática no fazer pedagógico dos professores. Nesta direção, em virtude de constantes mudanças na área educacional, os professores se deparam, quase sempre, com renovadas demandas de saberes que lhes são esperados/cobrados, a fim de que eles possam melhorar sua atuação nos espaços escolares.

Nesta perspectiva, a Educação Integral, tema desta Tese, exige uma mudança significativa de concepções, e até mesmo de paradigma, em relação a muitas das práticas tradicionais ainda em voga no ensino público. Além de, no Brasil, estar voltada para o atendimento de crianças de classes populares – o que vem se tornando uma realidade

¹ Entende-se políticas educacionais como “a ação do Estado com vistas à ordenação de um sistema de educação ou formação e se realizam por meio da prestação de serviços educacionais, tendo as escolas como o meio principal” (JESUS; FARENZENA, 2013, p.88).

² Fala-se aqui em desprofissionalização em virtude de pessoas leigas, universitários ou, ainda, todos os que se candidataram como voluntários poderem exercer a função docente nas oficinas do Programa Mais Educação.

internacional –, a Educação Integral questiona as formas de conhecer e os currículos, os quais estão há bastante tempo arraigados no interior das instituições escolares. Neste sentido, é justamente quando a Política de Educação Integral propõe a contratação de estudantes em formação universitária, de pessoas leigas da comunidade onde as escolas estão localizadas e de profissionais que não fazem parte do quadro docente da escola para o trabalho no contraturno escolar que esta política problematiza a profissionalidade docente e as relações entre os saberes escolares e os saberes populares, desestabilizando as hierarquias constituídas neste espaço.

Com isso, é possível perceber que é recorrente, nas recentes publicações relacionadas à temática da Educação Integral, o anúncio de desafios que esta questão vem colocando aos contextos nos quais esta política está em processo de implantação. Assim, exemplos destes contextos podem ser notados em países como Brasil e Portugal, cujas políticas de ampliação dos tempos, dos espaços e dos saberes escolares – Programa Mais Educação (PME) e Escola a Tempo Inteiro (ETI) – serão estudadas nesta Tese. Além disso, entre estes desafios, há ainda a precariedade da formação dos professores em relação ao seu conhecimento do que seja uma Educação Integral. Isso surge, então, como ponto de pauta. Neste viés, as publicações afirmam que a formação continuada seria uma alternativa, tanto para os professores contratados quanto para os professores do quadro permanente das escolas, pois poderia contribuir para maior clareza de concepções e uma melhor disposição para o trabalho compartilhado entre os turnos escolares, dessa forma, colocando em diálogo sujeitos, espaços e saberes.

Estudos recentes publicados em Portugal e no Brasil também fazem uma espécie de denúncia com relação a essas políticas democratizantes do acesso à educação, uma vez que resultam de exigências de organismos internacionais e emergem de disputas por legitimidade de diferentes grupos de interesses, nem sempre tendo os profissionais da escola como interlocutores. São políticas que, ao defenderem processos de descentralização na gestão das políticas educacionais, buscam na *territorialização da educação* (LEITE, 2006a) uma forma de responsabilização dos professores pelos baixos resultados obtidos em avaliações externas e, por consequência, pela baixa qualidade da educação de um país. Para propiciar, então, uma dita formação necessária aos professores, além de iniciativas governamentais em diferentes esferas, a universidade surge como uma possibilidade de espaço de formação destes profissionais através de parcerias firmadas com o governo e, localmente, com as próprias instituições de ensino ou outras instituições.

Neste ponto, portanto, é que surge uma importante questão a ser pensada. Considerando que a universidade se caracteriza historicamente por ser uma instituição formada por departamentos, com hierarquias, como ela própria pode estar habilitada a romper este paradigma que também se apresenta nas escolas cuja implantação de Políticas de Educação Integral estão em andamento? De que maneira esta universidade é capaz de propor alternativas de práticas curriculares interdisciplinares, complexas e dialógicas, uma vez que, via de regra, seus próprios saberes são fragmentados, hierarquizados e disciplinares?

A partir dessa reflexão é que se apresenta a presente pesquisa de Tese de Doutorado, que possui a seguinte pergunta de partida: “Qual política curricular³ está sendo proposta pelas universidades para formação inicial e continuada⁴ de professores que trabalham na Educação Integral no Brasil e em Portugal?” A partir deste problema de pesquisa, objetiva-se analisar como o currículo⁵ pensado para a formação dos professores está se constituindo como promotor de práticas entendidas contemporaneamente como ideais para o trabalho em escolas de Educação Integral. Além desse objetivo geral, o estudo apresenta os seguintes objetivos específicos:

a) articular a análise de textos de políticas de Educação Integral produzidos no Brasil e em Portugal na última década com a tradução/recontextualização/transformação que os professores dos dois países fazem para concretizá-los;

b) analisar as aproximações e os distanciamentos entre o Ordenamento Legal sobre Educação Integral e os cursos de formação inicial em Portugal e os de formação continuada no Brasil;

c) problematizar o Currículo que vem sendo proposto por cursos de formação continuada em sua relação com percepções de professores egressos;

d) realizar proposições para currículo de cursos de formação de professores para Educação Integral a partir da percepção de docentes envolvidos no PME e na ETI.

³ Entende-se “política curricular como um processo histórico em que diferentes protagonistas, imbuídos de seus projetos culturais/sociais, produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar” (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, p.148).

⁴ A formação continuada é o espaço de confrontação de conhecimentos, crenças e valores adquiridos e construídos na formação inicial e nas experiências pessoais e profissionais (SANTOS, 2014).

⁵ O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão de desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; TADEU, 2011).

A fim de atingir estes objetivos, esta pesquisa, além de ponderar sobre as Políticas de Educação Integral em Portugal e no Brasil, analisa cursos ofertados pelas Universidades Públicas Federais⁶ brasileiras para os professores de escolas de Educação Integral, especialmente os cursos de especialização e de aperfeiçoamento, uma vez que estes exigem maior tempo de contato entre a universidade e os professores das escolas.

Assim, problematizando a política curricular que constrói os saberes exigidos destes profissionais, serão selecionados para análise oito projetos pedagógicos de cursos de especialização e de aperfeiçoamento de Universidades Federais de todas as regiões do país. A partir destas análises, busca-se investigar o currículo presente nestes textos como materialização do “que simboliza o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e compromissos elaborados a diversos níveis de ação”, compreendendo que este currículo “não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza” (PACHECO, 2005, p.104). Essa reflexão questiona também a ideia de que a recorrência do que se espera que se aprenda nos espaços escolares é efeito de políticas curriculares, as quais correspondem àquilo que é produto de intenções e produz práticas. Para tanto, foram elaboradas as seguintes questões orientadoras, postas no quadro abaixo.

Quadro 1: Questões Orientadoras da Pesquisa

Contextos	Objeto de Estudo	Perguntas de Partida
Contexto de Influência	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Políticas de Educação Integral; ✚ Políticas de Formação de Professores. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Como a internacionalização da educação impacta na produção de políticas de Educação Integral e de Formação de Professores?
Contexto da Produção do Texto	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Ordenamento Legal das Políticas de Educação Integral; ✚ Marco Legal sobre Formação de Professores; ✚ Planos Curriculares de Cursos de Formação Contínua de Professores. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Que professores os documentos oficiais e institucionais pretendem formar? ✚ Em que medida os Planos Curriculares auxiliam os professores na tradução/recontextualização/transformação das políticas?
Contexto da Prática	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Percepções de professores de Educação Integral do Brasil e de Portugal; ✚ Sugestões para elaboração de cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Que sugestões para elaboração de cursos de formação de professores emergem das percepções de professores da Educação Integral no Brasil e em Portugal?

Fonte: Elaborado pela autora.

⁶ De acordo com análises iniciais de materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), atualmente 50% das universidades federais do país estão envolvidas com a formação continuada de professores para o trabalho na Educação Integral, ou seja, são 32 universidades federais distribuídas por todas as regiões do Brasil oferecendo cursos de extensão, de atualização, de aperfeiçoamento e de especialização para estes profissionais.

Dito isto, vale informar que este trabalho será feito a partir de cinco pesquisas de Estado de Conhecimento⁷, cujas publicações relacionadas à temática estão majoritariamente direcionadas para estudos de caso de experiências de implantação nas escolas dos dois países. Num segundo momento, será realizada uma análise do currículo proposto pelas instituições responsáveis pela formação dos docentes, uma vez que, “para a universidade, o desafio que se impõe é a articulação dos lugares de formação, enfrentando a dicotomia estrutural que secciona os currículos e a base de articulação dos docentes em territórios distintos” (FERNANDES; CUNHA, 2013, p.61). Já na terceira etapa da investigação, serão apresentadas entrevistas realizadas com 15 professores portugueses e 15 professores brasileiros, sendo estes últimos egressos de um dos cursos de Especialização analisados na Tese. Neste viés, cabe salientar que o critério para seleção dos grupos de entrevistados foi o fato de estes sujeitos terem tido experiência como docentes e/ou estarem trabalhando em escolas nas quais estas experiências educativas estão em processo de implantação.

Sendo assim, a proposta é a de compreender como os textos das políticas (aqui especificamente dos cursos de formação continuada) são recebidos pelos sujeitos da escola, ou seja, pelos atores (professores, diretores, supervisores) envolvidos diretamente na implantação da política, com o objetivo de investigar os efeitos da política curricular nas práticas destes docentes. Deste modo, torna-se relevante analisar como as políticas estão sendo (res)significadas pelos profissionais da escola. Em outras palavras, o que cabe é verificar se os cursos ofertados estão respondendo às demandas da formação dos professores anunciadas pelas recentes publicações na área, tais como: maior conhecimento conceitual do que seja Educação Integral, melhor capacidade de aproximação dos saberes cotidianos dos alunos com os saberes escolares, maior articulação entre sujeitos, tempos e espaços, identificando se já estão sendo observados alguns efeitos dos cursos de formação continuada onde estão inseridos alguns desses docentes.

Para isso, esta Tese está baseada na defesa de que professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e o que pensam e acreditam têm implicações na implementação das políticas curriculares. Com efeito, é possível dizer que os significados estão em disputa e os textos das políticas podem, muitas vezes, sofrer alterações e adaptações para que se concretizem nas especificidades de diferentes contextos locais. Assim, ao considerar os sujeitos diretamente

⁷ Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

envolvidos na execução dos projetos de ampliação da jornada escolar, ao lhes dar voz, buscase, pelo viés de uma pesquisa qualitativa, fazer emergir os significados que estes estão atribuindo aos textos da (e produzidos a partir da) política, além de trazer suas sugestões de como qualificar os cursos dos quais são destinatários.

Portanto, o corpus de análise da pesquisa constitui-se de um conjunto de materiais de três ordens: análise das publicações sobre a política de Educação Integral (pesquisa bibliográfica e Estados de Conhecimento), análise dos documentos orientadores da política (pesquisa documental na legislação e nos projetos de cursos de formação continuada) e análise dos depoimentos sobre a política (pesquisa de campo a partir de entrevistas com professores). É nesta direção que este estudo pretende se aproximar da abordagem do Ciclo de Políticas, de Bowe, Ball e Gold (1992), uma vez que, segundo estes autores, o Ciclo de Políticas não é compreendido como uma teoria, mas como um método de análise de políticas, um instrumento, uma forma para entender a própria política. Sendo assim, Bowe, Ball e Gold (1992) propõem um ciclo contínuo, constituído inicialmente de três contextos principais de análise, a saber Contexto da Influência, Contexto da Produção do Texto e o Contexto da Prática. São estes contextos que serão percorridos no transcorrer dos três momentos da pesquisa.

A fim de conceituar minimamente estes contextos, vale dizer que o Contexto da Influência tem como foco de análise as influências internacionais, nacionais e locais que exercem força para fazer emergir uma política educacional. O Contexto da Produção do Texto, por sua vez, está relacionado ao momento da formulação dos documentos orientadores, das leis, dos materiais colocados em circulação como forma de organizar e implantar políticas educacionais. Já o Contexto da Prática analisa como as políticas chegam às escolas, investigando a ressignificação que os profissionais da escola e os sujeitos da comunidade fazem dos textos das políticas, bem como as condições de possibilidade de sua implantação em diferentes contextos locais.

Quadro 2: Questões Metodológicas (BOWE; BALL; GOLD, 1992)

Contextos	Tipo de Pesquisa	Métodos
Contexto de Influência	Pesquisa Bibliográfica	Estado de Conhecimento na ANPEd, no Portal CAPES, no IBICT e no RCAAP de publicações sobre Educação Integral em Portugal e no Brasil
Contexto da Produção do Texto	Pesquisa Documental	Análise documental de Orientações Legais de Portugal e do Brasil; Análise dos Planos Curriculares de cursos brasileiros de formação continuada para Educação Integral.
Contexto da Prática	Pesquisa de Campo	Análise de Conteúdo das Entrevistas com 15 professores de Portugal e com 15 professores egressos de um dos cursos de Especialização analisados na Tese.

Considerando ainda os apontamentos de Bowe, Ball e Gold (1992), cabe salientar que as análises em política curricular, para terem validade política e teórica, devem considerar os três contextos primários da política curricular: o Contexto de Influência, o Contexto de Produção do Texto político e o Contexto da Prática, todos vistos como inter-relacionados e como textos, uma vez que são produtores de significados. Nesta perspectiva, as publicações, os documentos e os depoimentos em análise não são lidos como simples textos que apresentam dados, relatos de experiências de processos pedagógicos e diretrizes que devem ser postas em funcionamento para operacionalização das propostas de Educação Integral, mas sim como textos que geram efeitos sobre a conduta dos indivíduos, que conduzem, que produzem e mobilizam os mesmos para que se envolvam em seu processo de funcionamento. Por essa razão, são estudadas também as *práticas* pedagógicas, não somente para descrever e problematizar as *estratégias* pedagógicas utilizadas para que eles se tornem os sujeitos almejados por estes projetos de formação continuada, mas para compreender e publicizar a repercussão (ou não) destes cursos nos ambientes escolares a partir da escuta dos profissionais diretamente implicados nestas propostas.

Dito isto, cabe mencionar que esta Tese está organizada em cinco capítulos, além desta parte introdutória. Sendo assim, no primeiro momento, são apresentados os Caminhos Metodológicos que guiarão a elaboração e a concretização da presente pesquisa, apresentando as escolhas metodológicas e os critérios da seleção, organização e análise dos dados. Na sequência disso, serão mobilizados os aspectos históricos mais recentes da Educação Integral no Brasil e em Portugal, sendo que, no Brasil, parte-se da trajetória da Escola-Parque, dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs e da mais atual experiência de Educação Integral, o Programa Mais Educação (PME). Já em Portugal, o estudo tem foco especificamente na política Escola a Tempo Inteiro (ETI). Além disso, com ênfase nestes programas governamentais, neste mesmo capítulo, são trazidas à baila as condições internacionais de produção das diretrizes orientadoras do PME e da ETI, assim como a legislação que autoriza sua implantação. Também, será compartilhado um levantamento das publicações dos maiores repositórios científicos de cada país: IBICT, no Brasil, e RCAAP, em Portugal, desde o período de surgimento dessas políticas até o presente momento.

Por sua vez, o capítulo seguinte a esse, além de discutir como ocorre a formação de professores em Portugal e no Brasil, apresentará a avaliação dos 30 professores participantes da pesquisa de campo sobre o currículo e o impacto dos cursos de formação inicial e continuada nas suas práticas pedagógicas. Cursos estes que constituem as trajetórias profissionais para o trabalho nas escolas de Educação Integral onde estes entrevistados atuam.

O último capítulo, antes da Conclusão, discutirá o currículo pensado para o Programa Mais Educação (Brasil), a partir do qual serão analisados os Macrocampos que englobam as Oficinas pedagógicas. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que viabilizam a Escola a Tempo Inteiro (Portugal), já terão sido discutidas anteriormente e os planos curriculares portugueses não serão analisados, pois o objetivo é investigar a política curricular presente em formações continuadas financiadas pelo governo central com a intenção específica de formar professores na perspectiva de compreender o que significa uma Educação Integral, e isso só acontece no PME. Essa apresentação do currículo do PME resultará, então, na análise dos planos curriculares de oito cursos de especialização e de aperfeiçoamento oferecidos no Brasil nos últimos anos, sendo estes representativos de todas as regiões do Brasil. Por fim, baseando-se nos depoimentos dos 15 entrevistados brasileiros, será feito o fechamento deste capítulo com a apresentação de suas propostas para a elaboração de cursos de formação continuada que estejam mais sintonizados com as necessidades destes sujeitos, a fim de que possam melhor realizar seus trabalhos nas escolas de Educação Integral.

Para concluir, levando em consideração a própria prática como professora do Ensino Superior de uma universidade pública – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim/RS*, em cujos cursos e ações de extensão tenho atuado, esta pesquisa é mobilizada também para responder alguns anseios que se instalaram a partir de minha trajetória no magistério superior e na formação de professores para o Programa Mais Educação.

À guisa de concluir esta parte introdutória, vale salientar ainda que, em virtude da temática proposta como pesquisa para esta Tese e prescindindo de uma ampliação dos conhecimentos no campo do currículo, da política curricular e da formação de professores, buscou-se conhecer com mais afinco os trabalhos da Professora Dr^a. Carlinda Leite, pesquisadora portuguesa reconhecida nesta área de estudos. Este objetivo se concretizou a partir da concessão de uma bolsa de estudos PDSE/CAPES para estudar nove meses na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) em Portugal. Sendo assim, o Plano de Trabalho apresentado e aprovado pela minha orientadora da PUCRS e pela minha supervisora na FPCEUP previa a realização de pesquisa documental e empírica sobre a Escola a Tempo Inteiro (ETI), isto é, uma experiência portuguesa de política de ampliação da jornada escolar contemporânea à implantação brasileira do Programa Mais Educação (PME).

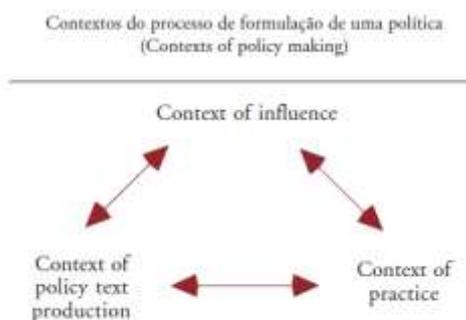
Espera-se, dessa forma, que a análise apresentada a partir dos resultados desta pesquisa também possa contribuir para a reflexão sobre as políticas e as práticas de formação de professores, especialmente em relação aos atuais debates sobre Educação Integral.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O Programa Mais Educação (PME), instituído no Brasil desde 2007, e a Escola a Tempo Inteiro (ETI), implementada em Portugal desde 2006, serão aproximados nesta Tese em virtude da localização histórica de suas implantações, do impacto que sofrem pelas políticas de internacionalização educacional e dos desafios que estão apresentando às universidades e às escolas. Embora países em contextos diferentes, percebe-se, em virtude de um sistema globalizado e de aspectos relacionados à cultura escolar, nuances que nos possibilitam observar contradições, conflitos e tensões comuns às duas políticas. O estudo busca, assim, “identificar os tópicos recorrentes, as semelhanças nas retóricas produzidas e nas soluções propostas, mas também as dessemelhanças significativas e os traços particulares de âmbito nacional” (LIMA; AFONSO, 2002, p. 7). Para tal, serão analisadas naquilo que possuem de comum e naquilo que apresentam de específico em cada um dos três contextos nos quais ocorrem as políticas educacionais, a saber o Contexto da Influência, Contexto da Produção do Texto e Contexto da Prática.

Esses contextos são apresentados por Bowe, Ball e Gold (1992) como inter-relacionados e podem ser analisados a partir do que eles denominam *Abordagem do Ciclo de Políticas*, a qual será utilizada como aporte metodológico desta Tese. Compreendida como um instrumento, como um método de análise para entender a própria política, essa abordagem pode dar uma grande contribuição ao focar simultaneamente os contextos macro e micro, compreendendo as políticas não como ações de intervenção do Estado na sociedade, mas como arenas de debates, influências, interesses locais, nacionais e internacionais de inúmeros grupos que buscam legitimidade e imposição de discursos. Além disso, também se constitui em um método não-linear de análise de políticas educacionais, o que vai ao encontro de compreendê-las em seus movimentos por cada ciclo, em sua natureza complexa.

Figura 1: Esquema do Ciclo de Políticas



Fonte: Bowe et al., 1992, p. 20.

Fonte: Mainardes (2006, p. 51).

Bowe, Ball e Gold (1992), no livro *Reforming education and changing school*, rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação, alegando que estes ignoram as disputas e os embates sobre a política (MAINARDES, 2006). Por não serem adeptos da ideia de que as políticas são ações de intervenção direta do governo na sociedade, os autores entendem que cada fase pela qual passam as políticas pode ser compreendida como uma arena de lutas e disputas entre diferentes atores e interesses, desvelando o caráter complexo dessa discussão. Sendo assim,

a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais [que] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p.48)

A partir desse referencial analítico, apresento, a seguir, os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa a partir do seguinte quadro:

Quadro 3: Estrutura organizacional dos aspectos metodológicos

CICLO DE POLÍTICAS	TIPO DE PESQUISA	MÉTODOS
Contexto da Influência	Pesquisa Bibliográfica	Revisão de literatura em livros e artigos. Estados de Conhecimento em trabalhos, teses, dissertações.
Contexto da Produção do Texto	Pesquisa Documental	Análise documental de orientações oficiais; Análise documental de projetos de cursos de formação continuada.
Contexto da Prática	Pesquisa de Campo	Entrevistas com 15 professores portugueses; Entrevistas com 15 professores brasileiros egressos de um dos cursos de formação continuada analisados na Tese.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme quadro apresentado acima, o Contexto da Influência, no caso específico desta Tese, tem como foco de análise as influências internacionais, nacionais e locais que fizeram emergir a política de Educação Integral em Portugal e no Brasil a partir da realização de um levantamento bibliográfico em livros da área e também da realização de cinco pesquisas de Estados de Conhecimento relacionados à análise dos resultados apresentados por publicações: i) das reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) no período de 2007 a 2012; ii) do Portal de Teses Capes nos anos de 2011 e 2012; iii) do IBICT, especificamente da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2007 a 2016; iv) do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)

do período de 2006 a 2016. O quadro a seguir apresenta o número de publicações analisadas sobre o PME e sobre a ETI:

Quadro 4: Número de publicações dos Estados de Conhecimento

PME (ANPEd)	PME (CAPES)	PME (IBICT)	ETI (RCAAP)	ETI x PME (IBICT/RCAAP)	Total de Publicações
08	54	33	11	02	108

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo assim, a primeira etapa da investigação está constituída pela revisão de literatura nestas principais bases de dados produzidos no Brasil e em Portugal sobre essas políticas de escolarização contemporâneas, bem como de um estudo bibliográfico de natureza histórica da constituição das políticas de Educação Integral, dos discursos sobre universidade e formação de professores que permearam recentes publicações no campo educacional. Nesta perspectiva, Noronha e Ferreira (2000, p. 191) afirmam que a revisão de literatura se refere aos estudos que

analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas idéias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Nesta mesma etapa, entende-se, então, que a realização destes Estados do Conhecimento potencializou o reconhecimento das temáticas norteadoras das pesquisas que estão sendo produzidas sobre estas políticas. A intenção foi identificar problemas de pesquisa, objetivos, principais referenciais teóricos que as subsidiam, tipos de metodologias e de instrumentos de coleta de dados utilizados, além de verificar os resultados preliminares e finais do que está sendo produzido acerca da temática que se deseja investigar. De acordo com UNIVERSITAS (2002), o Estado do Conhecimento é conceituado como

um estudo quantitativo/qualitativo, descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis como, por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, etc.

Para realizar a análise dos textos dos artigos, teses e dissertações sobre Educação Integral, é utilizada a Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2009), não pode ser desenvolvida com base em um modelo exato e definido. O pesquisador deve relacionar as estruturas semânticas com as estruturas sociológicas para articular os textos coletados com os

fatores que determinam suas características psicossociais, de contexto cultural e o processo de produção da mensagem (MINAYO, 2000).

Para se fazer uma Análise de Conteúdo, é necessário recolher o material a ser estudado tomando ciência de suas fontes. Conforme Lakatos e Marconi (2010, p.151), a “Análise é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”. Isso abrange as iniciativas de explicitação, de sistematização e de expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens.

A primeira etapa se refere à fase de buscar materiais diversos, tais como livros, artigos, teses, jornais, revistas e documentos oficiais. Após a escolha dos documentos a serem analisados, retoma-se os objetivos da pesquisa pensando no material coletado. Nesta fase há uma leitura flutuante e também são elaborados indicadores que influirão na conclusão final. A exploração do material encontrado consiste em ler com atenção, escolher e separar de acordo com as hipóteses e os objetivos iniciais para alcançar uma possível interpretação do texto. Cabem ainda recortes, colagens, contagens, classificações e regras previamente estabelecidas. Interpretação dos resultados, então, é quando os dados brutos são submetidos à análise minuciosa para verificar a veracidade dos mesmos. Neste momento, o pesquisador propõe suas inferências e realiza sua interpretação de acordo com o referencial teórico e os objetivos preestabelecidos. Pode-se, assim, identificar novos rumos para o trabalho, chegando-se aos resultados esperados ou não.

Desta forma, a análise destas publicações científicas está construída com base nas seguintes etapas: primeiramente, foi realizada a coleta, a leitura e a organização dos dados, identificando os trechos das teses, dissertações e artigos que mais se aproximavam do objeto da pesquisa, portanto, sobre o tema da Educação Integral. “Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43). Depois de encontrados os objetivos, as metodologias e os resultados de tais pesquisas, foram agrupadas, então, as informações em categorias, o que se constitui num processo de classificação dos dados.

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. [...] Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

Uma vez definidas as categorias e identificado o material, foi construído o texto da pesquisa, cruzando e interpretando entre si as informações/resultados das pesquisas disponibilizadas em todos esses repositórios científicos em busca de possíveis recorrências.

O Contexto da Produção do Texto, nesta Tese, está relacionado à análise dos documentos orientadores, da legislação e de projetos de cursos de formação de professores. Sendo assim, será realizada, na segunda etapa da Tese, uma Análise Documental, já que, segundo Ludke e André (1986, p.38), esta “pode se constituir numa técnica valiosa de análise de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Por esta razão, nesse momento, serão analisados os principais documentos normatizadores que se referem à Escola a Tempo Inteiro (ETI) e ao Programa Mais Educação (PME). A seleção de tais documentos ocorreu a partir de sua importância e representatividade na operacionalização dos referidos programas, especialmente no que tange às questões curriculares e à formação de professores. Como o Brasil, na sequência da instituição do PME, produziu uma série de materiais para formação dos professores, disponibilizando-os *online* para apresentação detalhada da política, de conceitos envolvidos no Programa, bem como das concepções de Educação Integral que estavam sendo colocadas em circulação, foram lidos, preliminarmente, os seguintes documentos oficiais:

Quadro 5: Lista dos primeiros documentos de formação dos professores no PME

* Educação integral: texto referência para o debate nacional (2009)
* Rede de saberes: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (2009)
* Bairro-escola: passo a passo (2007)
* Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender (2008)
* Gestão intersetorial no território (2009)
* Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira (2009)

Fonte: Elaborado pela autora.

Por sua vez, Portugal não apresentou publicações voltadas à explicitação de conceitos envolvidos na ideia de Escola a Tempo Inteiro (ETI), mas disponibilizou, também *online* no site do Ministério da Educação, quatro livros para contribuir na formação dos professores. No entanto, estes livros, diferentemente do Brasil, foram produzidos para dar apoio pedagógico específico para três das áreas propostas por lá como Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e apresentavam apenas as *Orientações Programáticas* do que deveria ser ensinado às

crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, nível no qual foram implementadas essas atividades após o horário escolar⁸. A seguir, o quadro com a listagem destes materiais.

Quadro 6: Lista dos primeiros documentos de formação dos professores na ETI

* Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações programáticas – Materiais para o Ensino e a Aprendizagem (2005)
* Ensino do Inglês 1º Ciclo do Ensino Básico - Orientações programáticas 1º e 2º anos (2006)
* Ensino da Música 1º Ciclo do Ensino Básico - Orientações programáticas (2006)
* Actividade Física e Desportiva 1º Ciclo do Ensino Básico - Orientações programáticas (2007)

Fonte: Elaborado pela autora.

Além desses materiais, foram lidos e analisados 40 documentos legais (leis, decretos-lei, portarias, resoluções, recomendações, instruções normativas), sendo:

- a) 20 legislações de Portugal que instituíram as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC);
- b) 15 legislações de Portugal sobre a formação inicial de professores do 1º Ciclo;
- c) 05 legislações do Brasil sobre a formação continuada de professores da Educação Básica.

A análise documental destas leis mostra como elas se constituem como resultado de metas e de orientações internacionais no campo educacional. Neste sentido,

os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (MAINARDES, 2006, p.52).

Por fim, no diálogo com estas orientações oficiais, o principal corpus de documentos a ser analisado neste Contexto de Produção do Texto será especificamente brasileiro, uma vez que não existe em Portugal o mesmo tipo de documentos, o que será analisado, nesta Tese, na direção de mostrar o quanto o Brasil avança neste aspecto. Trata-se de projetos⁹ de cursos gratuitos de formação continuada de universidades públicas federais do Brasil cadastrados no Ministério da Educação (MEC), os quais possuem o objetivo específico de formar professores que estejam trabalhando no Programa Mais Educação. Esses cursos resultam de parcerias firmadas entre as universidades federais e o governo federal, pelos quais o governo se

⁸ As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), da Escola a Tempo Inteiro (ETI), de Portugal, assim como as Oficinas, do Programa Mais Educação (PME), do Brasil, serão apresentadas e discutidas detalhadamente no Capítulo 3 desta Tese.

⁹ Modelo em anexo.

responsabiliza financeiramente e as universidades contribuem com seu conhecimento técnico-científico. Desde a criação do Programa Mais Educação, está sendo grande o investimento nestes cursos de extensão, de aperfeiçoamento, de atualização e de especialização como oferta de formação continuada para os profissionais envolvidos com o PME (professores, monitores, agentes sociais, gestores), tendo sido disponibilizados 145 cursos entre os anos de 2009 e 2013¹⁰ em todas as regiões do país. Busca-se, nesta análise dos projetos dos cursos, especificamente de cursos de especialização e de aperfeiçoamento¹¹, investigar o currículo¹² que vem sendo pensado como necessário/adequado para o trabalho em escolas de Educação Integral, problematizando a política curricular¹³ que constrói os saberes/fazeres exigidos para a prática destes profissionais na escola.

Com foco na formação em nível de especialização, foram oferecidos 28 cursos de especialização e 23 cursos de aperfeiçoamento entre 2009 e 2013 no Brasil, totalizando 51 cursos, dos quais foi possível ter acesso a oito projetos, tendo neles representadas todas as regiões do país. Após leitura flutuante destes projetos, foram analisadas as **ementas** das disciplinas, a **estrutura organizativa** das mesmas dentro do curso, a **justificativa** para oferta do curso, os **objetivos** e a **concepção de Educação Integral**, bem como a **metodologia** e as formas de **avaliação** propostas por esses documentos. Nessa análise, que se pretende também curricular, tem-se como referência que “o discurso da qualidade introduzido nas organizações escolares pelas políticas internacionais aponta para que [essa] formação permita a obtenção de um conjunto de [novos e complexos] conhecimentos, aptidões e atitudes” (LEITE, 2012).

Como o Programa Mais Educação é uma ação resultante das políticas de internacionalização, uma de suas principais características é a descentralização da gestão. Neste sentido, o governo, como dito, estabelece essas parcerias para colocar em andamento o programa, responsabilizando *Todos pela Educação*. Nesta direção, as universidades públicas federais vêm cumprindo, então, um importante papel na formação dos profissionais que trabalham em escolas de Educação Integral. Para tal, desde já, apresento um panorama recente das Universidades Federais existentes no Brasil.

¹⁰ Este recorte temporal se refere aos materiais que foram disponibilizados pelo Ministério da Educação.

¹¹ Serão analisados estes cursos, e não os cursos de extensão, por exemplo, pois os cursos de especialização e de aperfeiçoamento são os que apresentam maior tempo de duração (mínimo 180h/a) e, por consequência, exigem maior tempo de contato dos professores com a universidade.

¹² A formação continuada se organiza em torno de um currículo que visa oferecer ao professor conhecimentos de natureza teórico-prática, os quais possibilitam a atividade intencional, organizada e sistemática do trabalho docente. (SANTOS, 2014)

¹³ A política curricular não é imposta, uma vez que é constituída por textos que, sendo processos simbólicos, são constantemente contextualizados e recontextualizados de modo subversivo no momento da implementação e da produção (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Quadro 7: Relação das Universidades Federais brasileiras – Ano 2014

Nome	Sigla	Região
Universidade de Brasília	UnB	Centro-Oeste
Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	Centro-Oeste
Universidade Federal de Goiás	UFG	Centro-Oeste
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Centro-Oeste
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Centro-Oeste
Universidade Federal da Bahia	UFBA	Nordeste
Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSB	Nordeste
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	Nordeste
Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	UNILAB	Nordeste
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Nordeste
Universidade Federal do Cariri	UFCA	Nordeste
Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Nordeste
Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	Nordeste
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Nordeste
Universidade Federal de Sergipe	UFS	Nordeste
Universidade Federal do Ceará	UFC	Nordeste
Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Nordeste
Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB	Nordeste
Universidade Federal do Piauí	UFPI	Nordeste
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Nordeste
Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSB	Nordeste
Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	Nordeste
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	Nordeste
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	UFERSA	Nordeste
Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Norte
Universidade Federal de Roraima	UFRR	Norte
Universidade Federal do Acre	UFAC	Norte
Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	Norte
Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Norte
Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	Norte
Universidade Federal do Pará	UFPA	Norte
Universidade Federal do Tocantins	UFT	Norte
Universidade Federal Rural da Amazônia	UFRA	Norte
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESSPA	Norte
Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	Sudeste
Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI	Sudeste
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Sudeste
Universidade Federal de Lavras	UFLA	Sudeste
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Sudeste
Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Sudeste
Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	Sudeste
Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	Sudeste
Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	Sudeste
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Sudeste
Universidade Federal de Viçosa	UFV	Sudeste
Universidade Federal do ABC	UFABC	Sudeste
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Sudeste
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	Sudeste
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Sudeste
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Sudeste
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	Sudeste
Universidade Federal Fluminense	UFF	Sudeste
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	Sudeste
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Sul

Universidade Federal da Integração Latino-Americana	UNILA	Sul
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFCSPA	Sul
Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	Sul
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Sul
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Sul
Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	Sul
Universidade Federal do Paraná	UFPR	Sul
Fundação Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Sul
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Sul
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	Sul

Fonte: Elaborado pela autora a partir de materiais disponíveis na internet.

Total: 64 universidades federais

Número de Universidades Federais por unidade federativa

- 1- Minas Gerais: 11 universidades
- 2- Rio Grande do Sul: 7 universidades
- 3- Bahia: 5 universidades
- 4- Pará: 4 universidades
- 5- Rio de Janeiro: 4 universidades
- 6- Paraná: 4 universidades
- 7- Ceará: 3 universidades
- 8- São Paulo: 3 universidades
- 9- Pernambuco: 3 universidades
- 10- Paraíba: 2 universidades
- 11- Piauí: 2 universidades
- 12- Rio Grande do Norte: 2 universidades
- 13- Santa Catarina: 2 universidades
- 14- Mato Grosso do Sul: 2 universidades
- 15- Alagoas: 1 universidade
- 16- Maranhão: 1 universidade
- 17- Sergipe: 1 universidade
- 18- Espírito Santo: 1 universidade
- 19- Acre: 1 universidade
- 20- Amapá: 1 universidade
- 21- Amazonas: 1 universidade
- 22- Roraima: 1 universidade
- 23- Tocantins: 1 universidade
- 24- Rondônia: 1 universidade
- 25- Distrito Federal: 1 universidade
- 26- Goiás: 1 universidade
- 27- Mato Grosso: 1 universidade

Maior número de instituições por Estado

Minas Gerais – 11 instituições

Rio Grande do Sul – 7 instituições

Bahia – 5 instituições

Pará, Rio de Janeiro e Paraná – 4 instituições cada

Maior número de instituições por Região

Região Nordeste: 19 universidades (UNILAB e UNIVASF pluriestaduais)

Região Sudeste: 19 universidades

Região Sul: 11 universidades (UFFS pluriestadual)

Região Norte: 10 universidades

Região Centro-Oeste: 5 universidades

Universidades pluriestaduais

Região	Estados	Nome	Sigla
Nordeste	Ceará Bahia	Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	UNILAB
Nordeste	Pernambuco Bahia Piauí	Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF
Sul	Santa Catarina Paraná Rio Grande do Sul	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS

Fonte: Elaborado pela autora a partir de materiais disponíveis na internet.

Após pôr em evidência o cenário nacional em relação às universidades federais, serão apresentados, a seguir, alguns quadros construídos com o objetivo de fazer um mapeamento da distribuição (por ano, por universidade, por região) de todos os cursos de formação continuada (extensão, atualização, aperfeiçoamento, especialização) ofertados por algumas das universidades federais listadas anteriormente no período de 2009-2013. A construção dos quadros subsequentes só foi possível por terem sido disponibilizados diversos documentos do Ministério da Educação¹⁴, especialmente pela Diretora de Currículos e Educação Integral, Professora Clarice Traversini, entre os quais constam: i) Lista Completa de Cursos de Educação Integral desde 2009; ii) Lista dos cursos de 2014 cadastrados no SISFOR¹⁵; iii) Lista de Contatos dos proponentes dos projetos; iv) documentos de ordem mais orçamentária.

Quadro 8: Distribuição dos cursos de formação continuada ofertados por Universidades Federais (2009-2013)

Nome*	Sigla**	Região	2009 (24 cursos)	2010 (33 cursos)	2011 (43 cursos)	2012 (32 cursos)	2013 (13 cursos)	Total de cursos (145 cursos)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Sul	1	4	4	3	---	12
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Sudeste	3	1	3	3	2	12
Universidade Federal do Paraná	UFPR	Sul	1	2	3	4	1	11

¹⁴ Estes documentos foram disponibilizados mediante apresentação de um Ofício, assinados pela minha orientadora e por mim, informando o caráter da pesquisa, bem como declarando sua institucionalização na PUCRS.

¹⁵ Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada - SISFOR, que tem como objetivo conferir maior agilidade e transparência aos processos de acompanhamento e controle dos cursos e programas de formação continuada já existentes, incluindo a concessão e a solicitação de pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes dos cursos e programas de cada instituição (BRASIL, 2014).

Universidade Federal de Goiás	UFG	Centro-Oeste	1	1	2	3	2	9
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Sudeste	---	2	5	1	---	8
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Nordeste	1	2	1	3	---	7
Universidade Federal do Piauí	UFPI	Nordeste	2	1	3	1	---	7
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	Sudeste	3	1	1	1	---	6
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Sul	---	2	3	1	---	6
Universidade de Brasília	UnB	Centro-Oeste	1	1	1	1	1	5
Universidade Federal do Ceará	UFC	Nordeste	1	1	2	1	---	5
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Nordeste	---	1	1	3	---	5
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Sudeste	3	---	1	---	---	4
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Sul	2	2	---	---	---	4
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Sul	---	1	1	1	1	4
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Nordeste	1	1	2	---	---	4
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	Nordeste	---	2	1	---	---	3
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Centro-Oeste	1	2	---	---	---	3
Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	Nordeste	---	---	1	2	---	3
Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Nordeste	1	1	1	---	---	3
Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	Nordeste	---	1	---	1	1	3
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Sudeste	---	---	1	1	1	3
Universidade Federal de Roraima	UFRR	Norte	---	1	1	1	---	3
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Centro-Oeste	---	---	1	---	1	2
Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Nordeste	---	---	2	---	---	2
Universidade Federal do Acre	UFAC	Norte	1	---	---	---	1	2
Universidade Federal do Tocantins	UFT	Norte	1	1	---	---	---	2
Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Norte	---	---	1	1	---	2
Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	Sul	---	1	1	---	---	2

Universidade Federal de São João del-Rei	UFSJ	Sudeste	---	---	---	---	1	1
Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	Norte	---	1	---	---	---	1
Universidade Federal do Pará	UFPA	Norte	---	---	---	---	1	1

*Estão envolvidas 32 das 64 universidades federais do país, totalizando exatamente 50% de adesão.

** Distribuição organizada por maior oferta de cursos.

Quadro 9: Distribuição dos cursos de formação continuada ofertados por região (2009-2013)

Região Nordeste

Nome*	Sigla**	Região	2009 (24 cursos)	2010 (33 cursos)	2011 (43 cursos)	2012 (32 cursos)	2013 (13 cursos)	Total de cursos (145 cursos)
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Nordeste	1	2	1	3	---	7
Universidade Federal do Piauí	UFPI	Nordeste	2	1	3	1	---	7
Universidade Federal do Ceará	UFC	Nordeste	1	1	2	1	---	5
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Nordeste	---	1	1	3	---	5
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Nordeste	1	1	2	---	---	4
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	Nordeste	---	2	1	---	---	3
Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	Nordeste	---	---	1	2	---	3
Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Nordeste	1	1	1	---	---	3
Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	Nordeste	---	1	---	1	1	3
Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Nordeste	---	---	2	---	---	2
Total por ano	---	---	6	10	14	11	1	42

*Estão envolvidas 10 das 19 universidades federais desta região, totalizando 53% de adesão.

** Distribuição organizada por maior oferta de cursos.

Região Sul

Nome*	Sigla**	Região	2009 (24 cursos)	2010 (33 cursos)	2011 (43 cursos)	2012 (32 cursos)	2013 (13 cursos)	Total de cursos (145 cursos)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Sul	1	4	4	3	---	12
Universidade Federal do Paraná	UFPR	Sul	1	2	3	4	1	11
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Sul	---	2	3	1	---	6
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Sul	2	2	---	---	---	4
Universidade	UFSM	Sul	---	1	1	1	1	4

Federal de Santa Maria								
Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	Sul	---	1	1	---	---	2
Total por ano	---	---	4	12	12	9	2	39

*Estão envolvidas 6 das 11 universidades federais desta região, totalizando 55% de adesão.

** Distribuição organizada por maior oferta de cursos.

Região Sudeste

Nome*	Sigla**	Região	2009 (24 cursos)	2010 (33 cursos)	2011 (43 cursos)	2012 (32 cursos)	2013 (13 cursos)	Total de cursos (145 cursos)
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Sudeste	3	1	3	3	2	12
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Sudeste	---	2	5	1	---	8
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	Sudeste	3	1	1	1	---	6
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Sudeste	3	---	1	---	---	4
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Sudeste	---	---	1	1	1	3
Universidade Federal de São João del-Rei	UFSJ	Sudeste	---	---	---	---	1	1
Total por ano	---	---	9	4	11	6	4	34

*Estão envolvidas 6 das 19 universidades federais desta região, totalizando 32% de adesão.

** Distribuição organizada por maior oferta de cursos.

Região Centro-Oeste

Nome*	Sigla**	Região	2009 (24 cursos)	2010 (32 cursos)	2011 (43 cursos)	2012 (32 cursos)	2013 (13 cursos)	Total de cursos (145 cursos)
Universidade Federal de Goiás	UFG	Centro-Oeste	1	1	2	3	2	9
Universidade de Brasília	UnB	Centro-Oeste	1	1	1	1	1	5
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Centro-Oeste	1	2	---	---	---	3
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Centro-Oeste	---	---	1	---	1	2
Total por ano	---	---	3	4	4	4	4	19

*Estão envolvidas 4 das 5 universidades federais desta região, totalizando 80% de adesão.

** Distribuição organizada por maior oferta de cursos.

Região Norte

Nome*	Sigla**	Região	2009 (24 cursos)	2010 (33 cursos)	2011 (43 cursos)	2012 (32 cursos)	2013 (13 cursos)	Total de cursos (145 cursos)
Universidade Federal de Roraima	UFRR	Norte	---	1	1	1	---	3
Universidade Federal do Acre	UFAC	Norte	1	---	---	---	1	2
Universidade	UFT	Norte	1	1	---	---	---	2

Federal do Tocantins								
Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Norte	---	---	1	1	---	2
Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	Norte	---	1	---	---	---	1
Universidade Federal do Pará	UFPA	Norte	---	---	---	---	1	1
Total por ano	---	---	2	3	2	2	2	11

*Estão envolvidas 6 das 10 universidades federais desta região, totalizando 60% de adesão.

** Distribuição organizada por maior oferta de cursos.

Quadro 10: Distribuição dos cursos por ano por região

Região	2009	2010	2011	2012	2013	Total*	Percentual
Nordeste	6	10	14	11	1	42	29%
Sul	4	12	12	9	2	39	27%
Sudeste	9	4	11	6	4	34	24%
Centro-Oeste	3	4	4	4	4	19	13%
Norte	2	3	2	2	2	11	7%
Total por ano	24	33	43	32	13	145	100%

* Distribuição organizada por maior oferta de cursos.

Como o foco de análise desta Tese são os cursos de maior duração, será apresentada a seguir a distribuição dos Cursos de Especialização, os quais possuem um mínimo de 360h/a.

Quadro 11: Distribuição dos Cursos de Especialização por universidades e por ano

Nome*	Sigla**	Região	2009	2010	2011	2012	2013	Total de cursos
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Sul	---	1	3	---	---	4
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Sul	---	2	2	---	---	4
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Sudeste	---	1	1	1	---	3
Universidade Federal de Goiás	UFG	Centro-Oeste	---	1	1	---	---	2
Universidade Federal do Piauí	UFPI	Nordeste	---	1	1	---	---	2
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	Nordeste	---	1	1	---	---	2
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Nordeste	---	1	---	1	---	2
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Centro-Oeste	---	2	---	---	---	2
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Sudeste	---	1	---	---	---	1
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	Sudeste	---	1	---	---	---	1
Universidade	UFC	Nordeste	---	1	---	---	---	1

Federal do Ceará								
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Sudeste	1	---	---	---	---	1
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Sul	---	1	---	---	---	1
Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Nordeste	---	1	---	---	---	1
Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	Sudeste	---	---	---	---	1	1
Total por ano	---	---	1	15	9	2	1	28

*Estão envolvidas na oferta de Cursos de Especialização 15 das 32 universidades federais que propuseram cursos de formação continuada em Educação Integral.

** Distribuição organizada por maior oferta de cursos.

O próximo quadro apresenta as universidades responsáveis pelos 23 Cursos de Aperfeiçoamento disponibilizados aos professores do PME entre os anos de 2009 e 2013, os quais tiveram carga mínima de 180h/a de duração.

Quadro 12: Distribuição dos Cursos de Aperfeiçoamento por universidades e por ano

Nome	Sigla	Região	2009	2010	2011	2012	2013	Total de cursos
Universidade Federal de Goiás	UFG	Centro-Oeste	---	---	1	1	2	4
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Sudeste	---	---	---	1	1	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Nordeste	---	---	1	1	---	2
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Sudeste	---	---	---	---	2	2
Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	Sudeste	---	---	---	1	---	1
Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Norte	---	---	1	---	---	1
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	Sudestes	1	---	---	---	---	1
Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	Sul	---	---	1	---	---	1
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	Nordeste	---	1	---	---	---	1
Universidade Federal do Pará	UFPA	Norte	---	---	---	---	1	1
Universidade Federal do Acre	UFAC	Norte	---	---	---	---	1	1
Universidade Federal de Brasília	UnB	Centro-Oeste	---	---	---	---	1	1
Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	Nordeste	---	---	---	---	1	1
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS	Centro-Oeste	---	---	---	---	1	1
Universidade	UFPR	Sul	---	---	---	---	1	1

Federal do Paraná								
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Sul	---	---	---	---	1	1
Total por ano	---	---	1	1	4	5	12	23

Ao analisar os projetos de Cursos de Especialização e de Aperfeiçoamento das IES federais, busca-se investigar o currículo presente nestes textos como materialização do “que simboliza o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e compromissos elaborados a diversos níveis de acção”, compreendendo que este currículo “não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza” (PACHECO, 2005, p.104).

A recorrência do que se espera que se aprenda nos espaços escolares é efeito de políticas curriculares, as quais correspondem àquilo que é produto de intenções e que produz práticas. Destaca-se que estas políticas curriculares não estão aqui sendo compreendidas como lineares por um viés *top-down*, mas constituídas por estratégias de negociação entre os diversos atores envolvidos na sua produção.

Por esta razão, na terceira etapa da investigação, foram realizadas entrevistas¹⁶ com 30 professores, sendo 15 deles de Portugal e 15 do Brasil, sob a justificativa de considerá-los como leitores críticos dos textos políticos que têm o direito de terem suas vozes ouvidas na construção das políticas educacionais, o que nem sempre ocorre. Sob esse prisma, Mainardes (2006, p.50) afirma que estudos

indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Relativamente ao Brasil, foram entrevistados 15 professores egressos de um destes Cursos de Especialização analisados na Tese. O critério de seleção dos participantes foi o de que estivessem, após conclusão do curso, trabalhando em escolas onde o Programa Mais Educação estivesse em processo de implantação. Em todo o caso, é importante destacar que o foco desta ênfase metodológica reside em descrever

¹⁶ Como toda a pesquisa com seres humanos, esta também terá a preocupação de preservar os aspectos éticos que lhe são inerentes, sendo garantido o anonimato através da entrega de um Termo de Consentimento Informado aos sujeitos entrevistados. Este Termo está no Anexo B desta Tese.

nexos de sentido entre as produções discursivas das políticas contemporâneas e as dimensões praticadas pelos indivíduos nas múltiplas produções das culturas escolares.

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35-36).

Como roteiro para minha entrevista, me aproximarei da pauta de questões norteadoras propostas por Mainardes (2006) para a aplicação da *Abordagem do Ciclo de Políticas*, a qual foi adaptada dos trabalhos de Vidovich (2002). As questões abaixo estão relacionadas à pesquisa em relação ao Contexto da Prática de uma política educacional. Por isso que aqui me interessa pensá-las em relação à recepção dos textos do Programa Mais Educação nos diferentes contextos onde vem sendo implantado.

Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa? Há evidências de resistência individual ou coletiva? Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte? Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política? Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades? Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de depressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias? O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Assim, o desvelamento dos desafios apresentados à implantação do programa só será possível se voltarmos o nosso olhar para a escola e nos propormos a escutar, a conversar e a compreender, considerando os sujeitos diretamente envolvidos na execução dos projetos de ampliação da jornada escolar. Essa opção de diálogo com os professores está na contramão do que aponta Moreira e Macedo (2000, p.105) quando afirmam que

exceptuando a produção que, mais recentemente, se tem contraposto às políticas educacionais neoliberais, que têm vindo a ser implementadas pelo governo federal, a grande maioria dos textos abordados opera análises teóricas descoladas do concreto.

Ao se dar voz para estes sujeitos, na direção de uma pesquisa qualitativa, será possível fazer emergir os significados que estes estão atribuindo aos textos da política, já que uma das principais características de uma pesquisa qualitativa é a preocupação “com o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida [...] Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.12).

Paralelo a isso, a proposta também é verificar se os cursos ofertados estão respondendo às demandas da formação dos professores anunciadas pelas recentes publicações da ANPEd e do Portal de Teses CAPES, tais como maior conhecimento conceitual do que seja Educação Integral, melhor capacidade de aproximação dos saberes cotidianos dos alunos com os saberes escolares, maior articulação entre os sujeitos, tempos e espaços, identificando se já estão sendo observados alguns efeitos dos cursos de formação continuada no *Contexto da Prática* onde estão inseridos alguns de seus professores egressos.

Os 30 professores, monitores, técnicos e gestores entrevistados no Brasil e em Portugal responderam perguntas referentes à: i) sua formação inicial; ii) sua formação continuada; iii) sua função dentro da política em análise; iv) suas concepções, críticas, elogios e sugestões em relação aos cursos de formação inicial e continuada que fizeram, bem como, num olhar mais amplo, sobre desafios e possibilidades da ETI e do PME. Essas perguntas foram apresentadas aos entrevistados no formato de um roteiro de entrevista¹⁷ no qual constavam também os objetivos do estudo, sendo informado a eles que poderiam usar o tempo que fosse preciso para pensar, reelaborar, expressar em palavras seus pensamentos, considerando que

o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

¹⁷ Em anexo.

Antes de respondê-las, os participantes autorizaram a gravação dos áudios e assinaram um Termo de Confidencialidade e um Termo de Consentimento Informado¹⁸, nos quais foram assegurados do sigilo de seus depoimentos e de suas identidades. Segundo Ludke e André (1986, p.50), “uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes é o uso de nomes fictícios no relato, além, evidentemente, do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los”, tendo sido dada a essa questão ética uma atenção especial nesta pesquisa.

Concluindo, o *corpus* de análise da pesquisa, então, será o conjunto de materiais produzidos nas três etapas da presente investigação: as publicações sobre a política (*Contexto da Influência*), os documentos orientadores da política (*Contexto da Produção do Texto*) e os depoimentos sobre a política (*Contexto da Prática*). Considerando que a comparação é um processo de identificar as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento do outro a partir si mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença é que, no próximo capítulo, serão apresentadas em detalhes cada um destes contextos nos quais circulam a Escola a Tempo Inteiro, de Portugal, e o Programa Mais Educação, do Brasil. Para isso, será apresentada a análise das políticas de internacionalização da educação, da legislação fundante das políticas e das publicações acadêmicas sobre a ETI e o PME entrelaçadas às entrevistas dos 30 professores participantes deste estudo.

¹⁸ Em anexo.

3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O campo de pesquisa em políticas educacionais vem crescendo nas últimas décadas. As pesquisas sobre políticas educacionais estão direcionadas prioritariamente para análises teóricas em relação a mudanças em contextos macropolíticos ou para pesquisas empíricas que buscam realizar análises de programas educacionais específicos (BALL; MAINARDES, 2011). A necessidade de articulação entre essas análises teóricas e práticas no sentido de fazer avançar estes estudos se faz evidente. Além disso, este campo de estudos está pouco consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes.

Sendo assim, a partir da *Abordagem do Ciclo de Políticas*, este capítulo pretende avaliar as políticas da Escola a Tempo Inteiro, de Portugal, e do Programa Mais Educação, do Brasil, como políticas educacionais voltadas à Educação Integral nas escolas dos dois países, debatendo as possíveis articulações entre os processos micropolíticos e as instâncias macro. A análise aqui proposta aborda os três contextos originais do ciclo (BOWE; BALL; GOLD, 1992) – Contexto da Influência, Contexto da Produção do Texto e Contexto da Prática –, percorrendo as influências da internacionalização das políticas educacionais (DALE, 2001) e os embates de grupos de interesse na formulação dos documentos orientadores. Os estudos sobre *Abordagem do Ciclo de Políticas*¹⁹ tiveram repercussão nacional a partir das publicações de Mainardes (2006). Segundo o autor, essa abordagem vem sendo utilizada por muitos pesquisadores como referencial teórico-analítico de políticas educacionais²⁰.

Considerando a natureza complexa da política educacional e o avanço que significa a fuga de análises para além de binarismos, uma das grandes contribuições da *Abordagem do Ciclo de Políticas* é a de compreender que as políticas educacionais estão em movimento e analisá-las em todos os ciclos pelos quais elas circulam. Isso possibilita percorrer as políticas em seus processos macro e articulá-los às políticas no nível local.

Sendo assim, para a análise da Escola a Tempo Inteiro (Portugal) e do Programa Mais Educação (Brasil), como dito, serão discutidos os três principais contextos propostos pelo Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) – Contexto da

¹⁹ *Policy Cycle Approach*, de Richard Bowe, Stephen J. Ball e Anne Gold (1992).

²⁰ Este termo será discutido com maior atenção no decorrer deste capítulo.

Influência, Contexto da Produção do Texto e Contexto da Prática – com o objetivo de compreender a influência de múltiplos atores na produção desta política educacional.

3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PORTUGAL

3.1.1 Escola a Tempo Inteiro (ETI)

A ampliação da jornada escolar em Portugal está ocorrendo desde 2006 através do programa Escola a Tempo Inteiro, instituído por um conjunto de dispositivos legais publicados pelo Ministério da Educação. Também por lá, em virtude de políticas de internacionalização nascidas ao final dos anos 1980, “entravam no léxico do campo educativo vocábulos fortemente vinculados ao mundo económico e empresarial, particularmente os de qualidade, eficácia e eficiência”. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 129). Esses termos surgem dentro de uma lógica neoliberal de competitividade, que tem resultado nos relatórios de desempenho dos países em avaliações externas, numa busca constante de melhores resultados a partir de uma perspectiva de educação comparada.

Em Portugal, como resposta a diagnósticos e recomendações que esses relatórios têm divulgado e que colocam o país na ‘cauda da Europa’, no que concerne, por exemplo, aos níveis de escolarização e qualificação da população, a própria noção de reforma tem vindo a ser abandonada, sendo considerada incongruente com a urgência e a agilidade dos processos de tomada de decisão tendentes à recuperação do dito ‘atraso’ (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 140).

Inicialmente a ideia de Educação Integral foi apresentada às escolas de Portugal a partir da instauração das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), as quais pretendiam, num primeiro momento, ampliar em duas horas o período escolar com a oferta de atividades voltadas ao ensino do Inglês, à cultura e aos esportes, ocupando, assim, o tempo ocioso das crianças. O foco principal, nesta direção, também era o de responder às necessidades das famílias de ter onde deixar os seus filhos no contraturno escolar. Os novos conteúdos eram definidos pelo governo, que entendia, naquele momento, estarem voltados para o enriquecimento cultural dos estudantes para além dos tradicionais conteúdos escolares. Sendo assim,

no início do ano lectivo de 2006/2007, o Ministério da Educação, através de um nova directiva (PORTUGAL, [2006]a), considerando que o tempo lectivo de trabalho semanal deve ser orientado ‘para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio’, determina tempos mínimos para a leccionação do programa do 1º ciclo – à Língua Portuguesa são destinadas

oito horas lectivas de trabalho semanal, nas quais se inclui uma hora diária para a leitura; à Matemática destinar-se-ão sete horas lectivas; ao Estudo do Meio cinco horas, das quais metade dedicadas ao ensino experimental das Ciências; e à área das expressões e restantes áreas curriculares cinco horas lectivas de trabalho semanal. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 134).

A entrada em vigor desta normativa pode ser compreendida como diretamente relacionada com o objetivo de obter melhores resultados nas avaliações externas. Aqui especificamente fica nítida a relação com os conhecimentos exigidos pelo PISA²¹, uma vez que este teste avalia as áreas de Português, Matemática e Ciências, as mesmas que tiveram horas a mais incluídas pelo governo nas escolas. Provavelmente esta preocupação tenha surgido da necessidade de Portugal apresentar uma melhor colocação no ranking mundial dos países em relação à qualidade da educação, pois, num total de 65 países, no ano de 2012 obteve o 31º lugar²² nesta prova do PISA. Voltar o olhar para estas disciplinas em detrimento de outras já começava a levantar polêmicas em Portugal:

Este Programa, condensando no mesmo objectivo propósitos diversos de mudança, tem contribuído, por um lado, para prolongar o tempo de aulas das crianças e compartimentar em disciplinas o 1º Ciclo do Ensino Básico, parecendo querer fazê-lo recuar ao tempo do *ler, escrever e contar* e, por outro, para estimular a funcionalização da actividade docente e até a sua proletarianização, pois muitos dos professores que asseguram as designadas actividades de enriquecimento curricular, além de serem contratados de acordo com uma lógica mercantilizada, são bastante mal pagos, em comparação com os ordenados em vigor na normal carreira dos docentes (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 135).

Junto à discussão dos aspectos curriculares, veio à tona, então, a discussão das questões de formação dos professores, pois, assim como no Brasil, para dar conta da ampliação da jornada escolar e para redução dos gastos do Estado, foram realizadas parcerias para contratações temporárias em detrimento da realização de concursos públicos. Novamente temos a situação de professores externos às escolas com saberes

²¹ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade. Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>.

²² O Brasil ficou em 58º lugar entre os 65 países.

diferenciados e objetivos curriculares diversos, o que, também por lá, vem suscitando uma difícil relação entre os profissionais da educação, como já apontam pesquisas realizadas no país.

A Escola a Tempo Inteiro coloca o desafio da integração curricular de dois tempos e momentos; o letivo curricular obrigatório, assegurado pelo Estado e o não letivo, de enriquecimento curricular, de frequência facultativa assegurado pela autarquia sobre o financiamento do Estado (ABDULMASSIH; CHIZZOTTI, 2013, p.186).

Pesquisa realizada por Coelho e Trindade (2008) sobre “Avaliação da Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º Ciclo do Ensino Básico num concelho do Distrito do Porto, no decurso do ano lectivo 2006/2007”, a partir de entrevista com 56 professores dinamizadores das AECs, mostrou que

ainda que a ‘Participação de todas as crianças’, a ‘Componente lúdica das actividades’ e o ‘Interesse dos alunos’ surjam como os principais princípios orientadores das metodologias adoptadas pelos professores dinamizadores das AEC, elegidas, respectivamente, por 71,4%, 69,6% e 48,2% dos professores que responderam aos questionários, as estratégias metodológicas que afirmam utilizar com mais frequência são a ‘Exposição Oral’ (46,4%) e o ‘Trabalho com o grupo-turma’ (39,3%) que, reconheça-se, não parecem ser as estratégias mais congruentes com a natureza daqueles princípios. [...] nos instrumentos que os professores dinamizadores das AEC utilizam para avaliarem o trabalho dos alunos, parece pertinente sublinhar que uma percentagem bastante significativa, 53% dos professores que responderam aos questionários, afirma utilizar ‘Testes de avaliação’ e 17,9%, a percentagem mais baixa relacionada com a amostra em questão, afirma que recorre ao ‘Portefólio’, um possível e interessante instrumento de avaliação alternativo (COELHO; TRINDADE, 2008).

Ao analisar estes dados, os autores afirmam que a proposta de AEC não estava se constituindo como uma alternativa para o enriquecimento curricular, uma vez que contribuía para a manutenção de uma pedagogia de moldes tradicionais ao ofertar mais duas horas diárias “do mesmo”.

Embora seja importante e politicamente justa a intenção de criar condições de funcionamento da escola, em horário alargado, como forma de apoio às actuais dinâmicas familiares, na prática tem-se verificado que isso representa, não um tempo de aprofundamento da cidadania no espaço escolar, mas um acréscimo diário de duas horas de trabalho escolarizado para as crianças. E isto porque, ao invés de se criarem condições para que o alargamento do horário correspondesse a um tempo privilegiado para se proporcionarem formas criativas de promoção da participação das crianças e dos jovens nos espaços públicos das escolas e das comunidades onde aquelas se inserem, organizou-se mais do mesmo. O *modus operandi* deste Programa tem revelado, desta forma, segundo uma lógica de racionalização, e sob as bandeiras da *igualdade de oportunidades, qualidade, eficácia e eficiência*, uma intensificação do tradicional modelo escolar (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 136)

Considerando que muitos destes professores não possuem formação específica para a função que desempenham e que não possuem clareza sobre as concepções que embasam a proposta de mudança curricular, não surpreenderá se não desempenharem adequadamente o seu trabalho, o que resultará na continuidade dos mesmos índices na educação. Estando o governo desresponsabilizado de suas funções com os serviços públicos, ele transfere aos agentes locais esta responsabilidade, fazendo uso, para isso, do discurso de que, por ser democrático, dá autonomia às escolas para cuidarem da gestão de seus próprios sujeitos e espaços.

Tem-se gerado, assim, uma espécie de mito redentor do *local* (FERREIRA, 2005), com base no pressuposto de que estão a emergir novos espaços e actores locais, autónomos e empreendedores, capazes de enfrentarem e resolverem os complexos problemas das nossas sociedades, numa lógica de proximidade, em relação aos quais o próprio Estado começara a reconhecer e a dar sinais de ter esgotado as soluções (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 139).

Essa descentralização na gestão das políticas educacionais busca na *territorialização da educação* (LEITE, 2006a) uma forma de responsabilização dos professores pelos baixos resultados obtidos nas avaliações externas e, por consequência, pela baixa qualidade da educação de um país. A Escola a Tempo Inteiro surge, então, num contexto em que Portugal apresentava um desempenho abaixo do esperado na área da educação e, sob influência de diversos acordos internacionais, inclui nessa política muitas das metas que precisava atingir. Para melhor compreender essas exigências internacionais, a seguir será apresentado esse cenário político e econômico.

3.1.1.1 Contexto de Influência: o ingresso na União Europeia

O ingresso de Portugal na Comunidade Europeia, em 1986, pode ser considerado o início de um longo processo de mudanças no sistema educativo português. Neste mesmo ano, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que, impulsionada por algumas das diretrizes dos países que constituíam esse bloco econômico europeu, já começava a direcionar a legislação para associação da educação ao sistema econômico.

Neste documento há “notadamente uma preocupação com o ensino da língua inglesa, a informática, a atividade experimental, o desporto escolar e o estudo

acompanhado” (ANTUNES; FERREIRA, 2011), buscando contribuir para uma “formação integral e a realização pessoal dos educandos”. Nesse ponto, já é possível observar a primeira aparição da expressão “formação integral”, a qual implicará futuramente no acréscimo de atividades curriculares complementares e, por consequência, no acréscimo de horas à jornada escolar.

O surgimento do Programme for International Student Assessment (PISA), ou seja, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, no ano de 2000, mostrou que os estudantes portugueses, nas avaliações de Português, Matemática e Ciências, apresentavam resultados muito inferiores aos índices dos demais países da Europa, ocupando a 27ª posição neste ranking internacional. Para melhorar esses índices, foi colocada em ação uma série de iniciativas direcionadas a melhorar esses resultados, tais como o Plano Nacional de Leitura, o Plano Nacional de Matemática, o Programa Nacional de Ensino do Português, entre outros.

As orientações da Comunidade Econômica Europeia (CEE), que, em 1993, passou a se chamar União Europeia, tiveram forte influência nas iniciativas educativas tomadas pelo governo português. Sendo assim, ainda em 2000, na Cimeira de Lisboa, ficou definido como objetivo essencial “garantir o crescimento económico sustentável, mais e melhores empregos e maior coesão social, cujos eixos se centravam na educação, formação e qualificação profissional” (COSTA, 2012, p.17).

Também no ano 2000, em Dakar, foi assinado o *Marco de Ação de Dakar: Educação para Todos* (EPT), documento elaborado por ocorrência do Fórum Mundial de Educação, que apresenta os compromissos assumidos pelos países membros da UNESCO. Muitos foram os compromissos assumidos por países, incluindo Portugal, na direção de construir reformas nos seus sistemas educativos que pudessem propiciar, de fato, uma Educação Para Todos (EPT). Nesse documento, os países signatários se comprometeram a, entre outros objetivos, “melhorar a qualidade dos programas de desenvolvimento integral e educação da primeira infância, [...] promovendo programas adaptáveis e flexíveis para as crianças pequenas que sejam apropriados à idade delas e não meras extensões dos sistemas escolares formais para uma idade inferior” (UNESCO, 2001, p.18).

Outro aspecto bastante ressaltado por esse Marco foi a exigência de inclusão de todas as crianças na escola no menor tempo possível, principalmente daquelas em maior desvantagem econômica e mais vulneráveis socialmente. Para atingir tais objetivos, os países se comprometeram a:

II – promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento;

III – assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação;

IV – desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas (UNESCO, 2001, p.9).

Para tal, o documento prevê que os países criem ações a nível nacional, mas que busquem, para isso, dividir essa responsabilidade “por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país apoiada pela cooperação com agências e instituições internacionais e regionais” (UNESCO, 2001, p.6). Sendo assim, há uma abertura para descentralização do Estado para a qual Portugal já vinha caminhando desde 1986, quando informa, na LBSE, que as autarquias teriam autonomia para propor mudanças curriculares locais.

No ano de 2006, por Recomendação do Parlamento Europeu, é instituído o *Quadro Europeu de Competências Essenciais*, prevendo a integração curricular de um conjunto de saberes que avançam muito em relação àquilo que se entendia até então como os saberes necessários. Essas competências, na perspectiva de uma Aprendizagem ao Longo da Vida, orientavam a ação educativa dos países europeus a basear o ensino “numa nova conceção de Cidadão no quadro da realização pessoal, da inclusão social, da cidadania ativa e da empregabilidade” (TEIXEIRA, 2013, p.32-33).

Esse Quadro de Referência definiu oito competências essenciais a serem trabalhadas nas escolas da Europa, sendo elas: 1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial; 8) Sensibilidade e expressão culturais.

Analisando essas competências, é possível identificar uma preocupação maior com as disciplinas que fazem parte das avaliações externas do PISA, ou seja, Língua Materna, Matemática e Ciências. Além disso, são priorizadas áreas ligadas ao âmbito econômico internacional, como a exigência de competências relacionadas às Tecnologias Digitais, à Aprendizagem da Língua Inglesa e, principalmente, aquelas voltadas ao “Espírito de iniciativa e empresarial”. Muitas dessas competências, incluindo as que estão relacionadas às “questões sociais, cívicas e culturais”, já estavam

previstas desde 1986 na Lei de Bases de Portugal, quando da instituição das “atividades curriculares complementares”.

Para dar conta dessas metas, bem como das que já estavam previstas pelos documentos e acordos assinados anteriormente, Portugal, em legislações publicadas a partir de 2001, amplia o processo de descentralização de competências para as autarquias, de alargamento do tempo de escola com Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e de europeização do currículo escolar. Nesse aspecto, o lançamento do Programa de Generalização do Ensino do Inglês para aos anos iniciais do Ensino Básico, mostra uma preocupação em antecipar o contato com a Língua Inglesa, que, segundo os próprios documentos, poderia contribuir para desfazer fronteiras, principalmente na construção do “cidadão europeu”, e para maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho, também internacional. Nessa mesma perspectiva, Cruz e Silva (2012, p.8) entende que “em Portugal, à semelhança do que se verifica por todo o mundo, o Sistema Educativo abrange conceitos como os de descentralização, autonomia e territorialização das políticas educativas”.

No entanto, há pesquisadores do campo das Ciências da Educação que veem todo esse movimento político-educacional português para atingir metas internacionais e melhorar o rendimento escolar de seus estudantes na seguinte perspectiva:

Daqui tem decorrido a implementação de medidas de alta velocidade, baseadas numa lógica de racionalização, nomeadamente, o encerramento de escolas de pequena dimensão situadas em meio rural e o Programa Escola a Tempo Inteiro, as quais evidenciam a dominância de uma lógica de satisfação do cliente em detrimento de uma lógica dos direitos dos cidadãos (TEIXEIRA, 2013, p.24-25).

Nesta mesma direção, mas especificamente sobre a instalação da Escola a Tempo Inteiro (ETI) nos agrupamentos de escolas portuguesas, Tavares (2012, p.158) denuncia que:

o ME pretendeu, com a medida política da ETI e de uma forma algo irrefletida, promover a igualdade de oportunidades, recuperar o atraso do país, elevar os resultados escolares, intensificar a jornada escolar, apoiar socialmente as famílias, alterar as práticas docentes e modificar a organização estabelecida para o 1º CEB, sem acautelar previamente as condições mínimas para implementar um modelo tão ambicioso.

Em 2010, meia década após a implementação da Escola a Tempo Inteiro, mais um documento é firmado entre os países da Europa. Em Bruxelas, o documento *Europa 2020* instituiu outras cinco metas para a Europa, devendo os países signatários o

traduzir em ações nacionais, as quais deveriam estar voltadas a: i) emprego; ii) investigação e inovação; iii) alterações climáticas e energia; iv) educação; e v) luta contra a pobreza.

Dentre as áreas nas quais a Europa almejava atuar até o ano de 2020, estava a “Educação, formação e aprendizagem ao longo da vida”, meta reiterada por esse documento. Para tal, apresenta um panorama dos principais índices referentes à educação, nos quais revela que 25% dos jovens europeus têm dificuldades na leitura, um em cada sete jovens abandona precocemente a escola e menos de uma em cada três pessoas entre 24 e 35 anos possui diploma universitário. Além disso, os países europeus, segundo o documento, devem dar acesso a “estruturas de acolhimento de crianças e de cuidados para outros dependentes” (BRUXELAS, 2010, p.21).

Podemos afirmar que a instituição, em 1996, dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)²³ e, dez anos depois, em 2006, da Escola a Tempo Inteiro, já significariam importantes passos na direção de atingir esses objetivos. Com a criação dessas políticas, “a escola assume a custódia das crianças ao longo do dia, preconiza facultar-lhes igualdade de oportunidades e liberta os pais e encarregados de educação para se dedicarem aos afazeres profissionais” (CAPELO, 2007, p.146). Nas palavras de Jesus e Farenzena (2013, p.82), esse seria o papel das políticas públicas, uma vez que “são pensadas, implantadas e implementadas visando corresponder, ou, pelo menos, aparentar corresponder, às demandas da sociedade e se efetivam em diversos setores desta”.

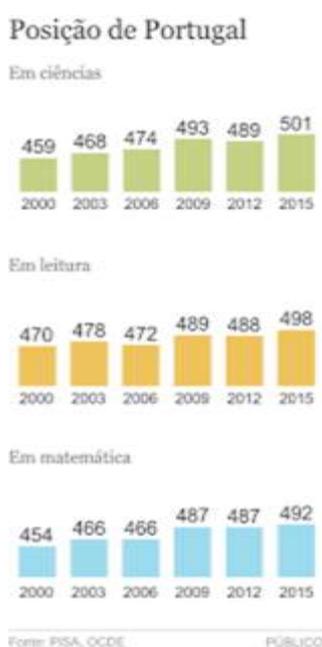
Importante retomar aqui que, além da UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) também demonstra particular interesse na questão da educação e vem determinando as políticas internacionais educacionais. Isso ocorre a partir da aplicação da prova estandardizada do PISA, que avalia mundialmente pelos mesmos critérios países absolutamente diferentes e também propõe diretrizes a cada um desses países após a divulgação trienal desses resultados. Essas “recomendações” incentivam um processo de desnacionalização das decisões educativas, uma vez que estão atreladas a um quadro das agendas políticas e

²³ Segundo site do Ministério da Educação de Portugal: “O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos”. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/teip>>.

econômicas voltadas a uma sociedade globalizada, que, agora, deverá estar constantemente em busca da melhoria das competências básicas exigidas pela OCDE.

Neste sentido, todas as políticas colocadas em circulação por Portugal nas últimas décadas estavam voltadas para melhorar o desempenho escolar dos seus estudantes e, por consequência, atingir patamares mais altos no ranking dos países europeus, objetivo esse que, agora, se observarmos os últimos resultados do PISA 2015, parece ter sido atingido.

Quadro 13: Evolução das médias de Portugal nas avaliações do PISA



Fonte: Disponível em <www.público.pt>

Em 15 anos de existência dessa avaliação internacional, ficou evidente o avanço de Portugal quanto ao desempenho escolar de seus estudantes. Segundo o Jornal Público, de circulação portuguesa, os próprios relatores internacionais afirmaram que, “entre os países da OCDE, Portugal tem melhorado mais de sete pontos a cada três anos, em média”. Considerando a nota geral de Portugal nas avaliações das três áreas de conhecimento, o país já ultrapassou significativamente a média dos países da OCDE, considerada como referência para uma “educação de qualidade”.

Não é consenso que a ampliação do horário escolar, com a inclusão de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), colocadas em ação pela política da Escola a Tempo Inteiro (ETI), tenha contribuído para melhoria do desempenho escolar.

Não há publicação de pesquisas que relacionem o aumento do tempo de permanência na escola com o avanço significativo dos estudantes no desempenho das avaliações do PISA. No entanto, a Escola a Tempo Inteiro foi uma iniciativa que esteve direcionada para esse objetivo, bem como para outros tantos objetivos exigidos pela UNESCO, OCDE, Parlamento Europeu, Fórum Mundial. Até chegarmos a essa política tal como a conhecemos hoje, foi construído um longo caminho de dispositivos legais para sustentá-la e colocá-la em prática nos agrupamentos escolares portugueses, o qual será apresentado a seguir.

3.1.1.2 Contexto da Produção do Texto: a autonomia dos agrupamentos escolares

Apesar de Portugal não possuir uma normativa legal que institua a Escola a Tempo Inteiro, tal como temos no Brasil em relação ao Programa Mais Educação (PME), há uma série de documentos que versam sobre as Atividades de Complemento Curricular, agora nomeadas como Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Além disso, é vasto o ordenamento legal relacionado à organização e às orientações quanto à implantação dessa política nas escolas portuguesas. Muitas delas representam as tais “ações nacionais” que cada país deveria criar, em parceria com outras instituições, para cumprir os objetivos determinados por acordos internacionais.

Com o objetivo de apresentar como se constituiu a legislação portuguesa produzida pelo Ministério da Educação quanto às normativas que compõem o aparato legal da Escola Tempo Inteiro, foi elaborada nesta Tese uma pesquisa documental nos *Diários da República* de Portugal dos últimos 30 anos (1986-2016), tendo sido encontrados 20 documentos relacionados ao tema, os quais são apresentados no quadro a seguir e discutidos na sequência.

Quadro 14: Legislação de Portugal relacionada com a Escola a Tempo Inteiro

Ano	Legislação
1986	Lei nº 46/86, de 14 de outubro
1988	Decreto-Lei nº 35/88, de 04 de fevereiro
1989	Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto
1990	Despacho nº 141/ME/90, de 01 de setembro
1998	Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04 de maio
1999	Decreto-Lei nº 159/99, de 14 de setembro
2001	Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro
2005	Despacho nº 14753/2005, de 05 de julho
2005	Decreto-Lei nº 16795/2005, de 03 de agosto
2006	Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho

2006	Despacho nº 19575/2006, de 25 de setembro
2008	Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio
2008	Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho
2009	Decreto-Lei nº 212/2009, de 03 de setembro
2011	Despacho nº 8683/2011, de 28 de junho
2012	Decreto-Lei nº 139/2012, de 05 de julho
2013	Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de julho
2015	Portaria nº 644-A/2015, de 24 de agosto
2015	Decreto-Lei nº 169/2015, de 24 de agosto
2016	Ofício-Circular/DGE/2016/3210

Fonte: Elaborado pela autora.

Após leitura na íntegra de todos os 20 documentos, é possível afirmar que a ideia de ampliação do horário escolar já estava latente em 1986, na instituição da Lei de Bases do Sistema de Ensino (LBSE), quando esta, no artigo 48º, afirma que a “ocupação dos tempos livres” deve ocorrer a partir da oferta de “atividades de complemento curricular” na perspectiva de uma “formação integral e a realização pessoal dos educandos”. Segundo Naia (2010, p.31-32), “nesta lei a terminologia, Ocupação dos Tempos Livres; Actividades de Complemento Curricular; Educação Extraescolar tem o mesmo significado, englobando a educação formal e não formal”.

A LBSE determina que essas atividades complementares estejam constituídas pelo “enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”. Afirma, ainda, que as atividades não precisam ser somente essas de âmbito nacional determinadas pela Lei, mas que há possibilidade de que outras sejam pensadas localmente por iniciativa da própria escola ou grupos de escolas, o que já direciona para uma maior autonomia das escolas nas decisões curriculares. Por fim, preconiza que sejam valorizadas “a participação e o envolvimento” dos estudantes na “organização, desenvolvimento e avaliação” dessas atividades de ocupação dos tempos livres.

O Decreto-Lei nº 35/88, publicado dois anos após a LBSE, não trata das atividades de complemento curricular, mas traz algumas determinações que vieram futuramente influenciar a forma de funcionamento das escolas em Portugal. Ele se refere ao fechamento de escolas com menos de 10 alunos, que, com a diminuição do número de crianças matriculadas no Ensino Básico, foi o primeiro passo para, 10 anos depois, ser instaurada a dinâmica dos “agrupamentos escolares”, que possibilitariam economia nos gastos públicos.

No ano seguinte, o Decreto-Lei nº 286/89 reestrutura os Planos Curriculares para o Ensino Básico e o Ensino Secundário, os quais haviam sido instituídos pela LBSE. De

acordo com o próprio documento, essa reestruturação responde a exigências nacionais e internacionais, numa perspectiva que atenda à “construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia” (PORTUGAL, 1989, p.3638). Neste sentido, e claramente acompanhando uma visão neoliberal vinculada à sua adesão a esse bloco econômico, esse documento retoma o discurso de maior autonomia às escolas, alargando essas possibilidades para além das decisões pedagógico-curriculares e incentivando-as a estabelecer parcerias com instituições comunitárias. Desse modo, são transferidas algumas funções do Estado para as escolas e dessas para outras instituições.

Quanto às alterações nos Planos Curriculares, serão apresentadas a seguir somente as modificações que envolveram o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e as atividades de complemento curricular, uma vez que este é o nível de ensino no qual foram incluídas posteriormente as AEC. Nesse documento, o ensino de Línguas Estrangeiras ainda não era proporcionado às crianças do 1º CEB, a não ser que as próprias escolas tivessem recursos para oferecê-la, mas desde que fosse somente de forma oral e obrigatoriamente tivessem uma abordagem lúdica. Especificamente no artigo 8º, o Decreto trata diretamente das actividades de complemento curricular, definindo-as com “carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural”. Refere-se especificamente ao desporto escolar, indicando que este “deve ser tornado gradualmente acessível a todos os alunos dos vários ciclos de ensino” (PORTUGAL, 1989, p.3640).

Por fim, afirma que este documento de alteração dos planos curriculares será executado a partir de uma “aplicação experimental” somente no 1º Ano do 1º CEB durante o ano letivo de 1989-1990 em “uma rede escolar de amostragem”, a qual seria avaliada por “instituições parceiras que tivessem interesse na qualidade e conteúdo dos currículos” para verificar sua eficiência e possibilidade de ampliação de acordo com o tempo e os recursos governamentais.

Em 1990, pela primeira vez, o Ministério da Educação (ME) publica um ordenamento legal que cria um Modelo de Apoio à Organização das Atividades de Complemento Curricular. O Despacho nº 141/ME/90, segundo palavras do ME, serve de apoio às escolas no sentido de orientar a organização dessas atividades, as quais “surgem como uma das expressões mais ricas da autonomia cultural da escola, manifestada designadamente no reconhecimento e promoção dos valores e patrimónios culturais da região, no encontro das gerações e na integração social e comunitária de

todos os indivíduos” (PORTUGAL, 1990). No entanto, deixa bem claro que essas atividades se constituem por “um conjunto de actividades não curriculares”, de carácter facultativo e fora do horário escolar.

Quanto à oferta dessas atividades, e na direção do Decreto nº 286/89, além dos componentes relacionados ao desporto e à área artística, são incluídas sugestões mais direcionadas para as exigências de, naquele momento, Portugal ter sido integrado à Comunidade Europeia, tais como atividades “de carácter tecnológico; de formação pluridimensional; de solidariedade e voluntariado; de ligação da escola com o meio; e de desenvolvimento da dimensão europeia na educação” (PORTUGAL, 1990). E, ainda, na lógica da construção de parcerias, os responsáveis por essas atividades deveriam ser “um grupo nuclear, de livre designação, que pode integrar alunos, professores, associações de alunos, especialistas e outros membros da comunidade” (PORTUGAL, 1990). Esse grupo seria responsável por elaborar os projetos das atividades e submetê-los aos conselhos escolares, que, após receber o conjunto de projetos, ficaria responsável por elaborar o “programa global de actividades de complemento curricular”, o qual “deve constar do plano anual da escola” (PORTUGAL, 1990). Por fim, especifica as atribuições de todos e o formato da avaliação, que será por meio de relatórios entregues à direção da escola quanto à realização dos objetivos propostos e o grau de envolvimento e interesse dos participantes.

Como já vinha sendo aventado pelos documentos anteriores, em 1998 é publicado, então, o Decreto Lei n.º 115-A/98, que, definitivamente, instituiu o Regime de Autonomia das escolas públicas portuguesas, bem como dos seus respectivos agrupamentos escolares. Relegando a si um novo papel “de apoio e de regulação”, o Ministério da Educação, e, possivelmente, já prevendo possíveis críticas, tenta eximir-se de sua “função de provedor” a partir do seguinte discurso:

O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo (PORTUGAL, 1998).

Ficam assim instituídos os chamados “agrupamentos escolares”, que até hoje são a forma de organização escolar vigente em Portugal, ou seja, as escolas não funcionam isoladamente, mas compõem um grupo de escolas que fazem parte do mesmo bairro ou da mesma região. Nesse sentido, há apenas um diretor responsável por todo o

agrupamento de escolas, e as atividades do agrupamento são pensadas a partir de um único Projeto Pedagógico, que é construído coletivamente entre as escolas e com a participação da comunidade. Alguns dos motivos alegados para a implantação dos agrupamentos foram: i) promover a sequência de estudos das crianças dentro da mesma área geográfica, uma vez que as escolas integraram instituições públicas pré-escolares, de ensino básico e secundário; ii) evitar situação de isolamento de escolas em dadas regiões; iii) fazer um “melhor aproveitamento” dos recursos; e iv) investir num regime de autonomia administrativa e de gestão local. Por fim, prevê a “articulação da política educativa com outras políticas sociais”.

Para concretizar a autonomia dos agrupamentos, no ano seguinte é publicado o Decreto-Lei nº 159/99, que

estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, bem como de delimitação da intervenção da administração central e da administração local, concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local (PORTUGAL, 1999).

Sendo assim, o Ministério da Educação, em 1999, transfere definitivamente às autarquias locais a responsabilidade pelo Ensino Pré-Escolar e pelo Ensino Básico, levando adiante o projeto de descentralização e de municipalização de parte significativa da educação portuguesa, alegando que tais atribuições e competências devem “ser exercidas pelo nível da administração melhor colocado para as prosseguir com racionalidade, eficácia e proximidade aos cidadãos” (PORTUGAL, 1999).

O Decreto-Lei nº 6/2001, que dispõe sobre a Organização e a Gestão Curricular do Ensino Básico, determina a carga horária para cada área curricular, bem como ordena a oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular de forma optativa e lúdica. Além disso, estabelece que haja

coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a *formação integral* dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes (PORTUGAL, 2001, grifo nosso).

Ressalta-se que novamente é utilizada a expressão “formação integral” e que, pela primeira vez, as atividades de complemento curricular são nomeadas como

Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Fica, então, assim fixado o currículo referente ao 1º Ciclo do Ensino Básico:

Quadro 15: Distribuição da carga horário do 1º CEB

1.º ciclo	
Componentes do currículo	
Educação para a cidadania	<p>Áreas curriculares disciplinares:</p> <p>Língua Portuguesa. Matemática. Estudo do Meio. Expressões:</p> <p>Artísticas; Físico-motoras.</p>
Formação pessoal e social	<p>Áreas curriculares não disciplinares (a):</p> <p>Área do projecto. Estudo acompanhado. Formação cívica.</p> <p style="text-align: right;"><i>Total: 25 horas.</i></p> <p>Educação Moral e Religiosa (b).</p> <p>Actividades de enriquecimento (c).</p>

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma.

(b) Área curricular disciplinar de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º

Fonte: Portugal (2001)

Enfim, o Despacho nº 14.753/2005, ao criar o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3º e 4º anos, desloca a aprendizagem da língua estrangeira do campo das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) voltadas apenas para estudantes do 2º ciclo (crianças acima de 10 anos de idade) na direção de uma “oferta educativa extracurricular” também pra alunos dos anos finais do 1º CEB. Essa decisão é também é justificada pelo ingresso de Portugal na, agora chamada, União Europeia, tal como explicitado no documento pelo Ministério da Educação:

Tendo em conta os padrões europeus, o sistema educativo português necessita recuperar algum do seu atraso, promovendo a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do ensino do inglês desde o 1.º ciclo do ensino básico [que] deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia (PORTUGAL, 2005a).

Essa lógica econômica e guiada por determinações do bloco europeu também aparece explícita quando se afirma que essa legislação pretende contribuir para “aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa”. Assim, é estabelecido que as AEC serão uma oferta semanal com duração de um tempo e meio de aula, o que corresponde a pouco mais de duas horas no relógio, que não poderá “perturbar” o andamento normal das atividades curriculares e receberá um apoio financeiro de 100 (cem) euros por ano por aluno.

Para dar condições de execução a esse Despacho, no mesmo ano é publicado o Decreto nº 16.795/2005, que amplia o horário de atendimento das escolas em função da “importância do desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular”, bem como pela “necessidade de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias”, especificamente em escolas de educação pré-escolar e de 1º CEB. Sendo assim, fica definido o alargamento do horário escolar de 5h para 8h diárias, ou seja, decreta-se que os “estabelecimentos manter-se-ão obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias”, oferecendo, de acordo com a flexibilização curricular conferida aos agrupamentos, “atividades de animação e de apoio às famílias, bem como de enriquecimento curricular ou outras atividades extra-curriculares, de frequência facultativa por parte das crianças e alunos interessados” (PORTUGAL, 2005b).

No ano seguinte, o Despacho nº 12.591/2006 “pretendeu consolidar o prolongamento do horário nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, como tal, todas estas escolas passaram a assegurar aos seus alunos as AEC” (BENTO, 2014, p. 70). Um dos diferenciais desse documento é que torna o “apoio ao estudo” como obrigatório, tal como já havia sido feito com o ensino do Inglês para os 3º e 4º anos do 1º CEB, deslocando-a de uma AEC optativa para uma atividade de oferta obrigatória. Essas atividades de “apoio ao estudo” seriam ministradas pelos professores dos agrupamentos e se destinariam à “realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar do acesso a recursos escolares e educativos existentes na escola como livros, computadores e outros instrumentos de ensino”. Isso significa, na prática, um reforço daquilo que é trabalhado no currículo formal.

Esse Despacho é considerado o marco da instituição da Escola a Tempo Inteiro, pois é a primeira vez que algum ordenamento legal assim nomeia essa política. Afirma que, nesse mesmo ano letivo, o Programa de Generalização do Ensino do Inglês para o

3º e 4º anos do 1º CEB assumiu “claramente o papel de primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular e de *implementação do conceito de escola a tempo inteiro*” (PORTUGAL, 2006a, grifo nosso). No entanto, não há, neste documento ou naquele, qualquer definição da concepção que se tem dessa expressão.

Continua sendo incentivado neste documento que os agrupamentos escolares estabeleçam parcerias com instituições locais para a oferta das AEC. No entanto, abre-se a possibilidade de que essas atividades ocorram também fora da escola. Os professores titulares de turma (PTT) tornam-se responsáveis pelo planeamento conjunto e supervisão das AEC, tendo diminuídas suas horas de atividades com as disciplinas escolares para que possam também exercer esse alargamento das suas funções, tal como Cunha (2008) nos apresenta no exemplo a seguir:

Quadro 16: Modelo de horário semanal de trabalho dos Professores Titulares de Turma

HORÁRIO SEMANAL DOS PROFESSORES DO 1.º CEB DO AGRUPAMENTO					
Actividade lectiva	25 h	Aulas			
Actividade não lectiva	10 h	7 h	Trabalho individual	. Preparação de aulas . Reuniões	
		3 h	Trabalho de Estabelecimento	30 min	Atendimento aos Encarregados de Educação
				90 min	Apoio ao estudo
				1 h	Supervisão das AEC

Fonte: Cunha (2008, p.71)

Relembrando que as “atividades de animação e de apoio à família” são executadas no Pré-escolar e as “atividades de enriquecimento curricular” são ofertadas no 1º CEB, é determinado que, se houver necessidade dos encarregados pela educação, os agrupamentos são obrigados a prover as “atividades de apoio à família”, as quais se referem a “assegurar o acompanhamento dos alunos antes e ou depois das actividades curriculares e de enriquecimento e ou durante os períodos de interrupções lectivas”. Os professores titulares de turma serão, então, responsáveis também por essas atividades, que impõem “a abertura das escolas cerca de onze horas diárias” (TAVARES, 2012, p.39).

Por fim, neste documento, surgem definitivamente os valores referentes ao apoio financeiro que será oferecido pelo Ministério da Educação de acordo com a oferta de AEC escolhida por cada agrupamento. Os valores seriam os seguintes:

- a) Ensino do inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade, ensino da música actividade física e desportiva – E 250;
- b) Ensino do inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade, ensino da música e outra actividade de enriquecimento curricular – E 180;
- c) Ensino do inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade, actividade física e desportiva e outra actividade de enriquecimento curricular – E 180;
- d) Ensino do inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade e duas actividades de enriquecimento curricular que não sejam o ensino da música e a actividade física e desportiva – E 160;
- e) Ensino do inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade e ensino da música – E 130;
- f) Ensino do inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade e actividade física e desportiva – E 130;
- g) Ensino do inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade – E 100 (PORTUGAL, 2006a).

Como podemos observar, é evidente o incentivo à oferta do ensino do Inglês, da Música e da Atividade Física e Desportiva. Como consequência, a autonomia dos agrupamentos é fortemente influenciada, também pela questão financeira, a fazer suas escolhas de acordo com o que o ME quer que seja prioridade no currículo das AEC, ou seja, é o que podemos chamar de “descentralização centralizada”, tal como já ocorre com a determinação dos tempos mínimos e com a definição dos Planos Curriculares.

Ainda em 2006 é publicado o Despacho nº 19.575/2006, que, novamente, se refere à Escola a Tempo Inteiro ao afirmar que

a qualidade das aprendizagens no 1º ciclo do ensino básico é uma das prioridades da política educativa do Governo. Esta prioridade tem sido concretizada através de inúmeras medidas, entre as quais se destacam o Programa de Generalização do Ensino do Inglês, o Programa de Formação Contínua em Matemática para professores do 1º ciclo e a implementação da *escola a tempo inteiro* (PORTUGAL 2006b, grifo nosso).

Esse documento objetivou exclusivamente a definição dos tempos mínimos para a execução semanal de cada componente do currículo referente ao programa do 1º CEB, ficando assim definidos: Língua Portuguesa: 8h letivas de trabalho semanal, incluindo 1h diária para a leitura; Matemática: 7h letivas de trabalho semanal; Estudo do Meio: 5h letivas de trabalho semanal; Área das expressões e restantes áreas curriculares: 5h letivas de trabalho semanal (PORTUGAL, 2006b), totalizando as 25h semanais referidas anteriormente. Apresentando forte crítica a essa questão, Tavares (2012, p.47) denuncia:

Como facilmente se depreende, a soma das horas dedicadas a cada uma das áreas programáticas perfaz vinte e cinco horas semanais e estes tempos são impossíveis de cumprir, uma vez que o professor titular de turma, retirando os intervalos, não está com os seus alunos vinte e cinco horas semanais, mas vinte e duas horas e meia. Antes ou depois do tempo dedicado às atividades curriculares, todos os alunos têm noventa minutos diários ocupados com as atividades de enriquecimento curricular (AEC). Tais atividades, inicialmente com caráter facultativo, assumem-se agora obrigatórias, visto poderem estar integradas no horário letivo, como acontece em quase todos os agrupamentos, por força da aplicação da flexibilização, até dois dias, prevista no despacho nº 8 683/2011.

Uma nova normativa foi publicada somente em 2008 com o Despacho nº 14.460/2008, que efetua alteração em legislação anterior em relação aos valores repassados aos agrupamentos, ficando, assim, determinado:

- a) Ensino do inglês, ensino da música e actividade física e desportiva – € 262,5;
- b) Ensino do inglês e mais duas actividades de enriquecimento curricular – € 190;
- c) Ensino do inglês e mais uma actividade de enriquecimento curricular – € 135;
- d) Ensino do inglês – € 100.

Esses novos valores continuam reforçando o foco do governo no ensino do Inglês, da Música e da Atividade Física, mas reduz de sete opções de acordos de oferta de AEC para apenas quatro possibilidades, ficando, assim, diminuídos os incentivos para o ensino da Música e da Atividade Física e mantida a prioridade para o Inglês. Além disso, pela primeira vez, é dito algo sobre o pagamento dos professores responsáveis pelas AEC, ficando esse item assim descrito:

O valor mínimo das remunerações dos professores afectos às actividades de enriquecimento curricular em horário completo não pode ser inferior ao do índice 126 da carreira dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário, quando possuem habilitação igual à licenciatura e ao índice 89 nos restantes casos, devendo para os casos de horários incompletos ser calculado um valor por hora lectiva (tempo lectivo de quarenta e cinco minutos) proporcional aos índices referidos (PORTUGAL, 2008a).

Neste despacho, é reafirmado o número máximo de 25 alunos por turma de AEC, sendo que algumas delas têm a possibilidade de agrupar séries diferentes, como, por exemplo, Atividade Física para alunos do 1º e 2º anos e Atividade Desportiva para os alunos do 3º e 4º anos do 1º CEB. Por fim, são reforçadas as durações semanais e o perfil docente de cada uma das atividades das AEC.

Para completar o processo de transferência de competências para o município, neste mesmo ano é publicado o Decreto-Lei nº 144/2008, que prevê que fiquem

financeiramente a cargo dos municípios as despesas relativas “ao pessoal não docente do ensino básico, ao fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar, às actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, à gestão do parque escolar e à acção social nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico” (PORTUGAL, 2008b). No ano seguinte, repassa também aos municípios a prerrogativa de providenciar o preenchimento das vagas de professores das AEC quando publica o Decreto-Lei nº 212/2009, que

estabelece que os municípios podem, na sequência de um processo de selecção, celebrar contratos de trabalho a termo resolutivo, a tempo integral ou parcial, com *profissionais especialmente habilitados para o efeito*, tendo em vista assegurar necessidades temporárias de serviço no âmbito das actividades de enriquecimento curricular (PORTUGAL, 2009, grifo nosso).

No entanto, nesse documento, os professores das AEC não são chamados de professores, mas de “técnicos” ou de “profissionais especialmente habilitados para o efeito”. Como veremos nesta Tese, essa definição influenciará na difícil relação com os demais professores da escola, bem como na desvalorização destas actividades. É estabelecido que os contratos serão de, no mínimo, 30 dias e “caducam” sempre ao final do ano letivo.

Em 2011, o Despacho nº 8683/2011 altera o Despacho 14.460/2008 em algumas das normativas das AEC. Essas actividades continuam sendo de oferta facultativa, mas, agora, “uma vez realizada a inscrição, os encarregados de educação comprometem -se a que os seus educandos frequentem as actividades de enriquecimento curricular até ao final do ano lectivo” (PORTUGAL, 2011). Além disso, “a AEC ‘Outras expressões artísticas’ foi substituída por ‘Actividades lúdico-expressivas’, o que, quanto a nós, coloca a tónica no carácter lúdico das AEC, o que nem sempre se verifica” (TAVARES, 2012, p.41).

Quanto ao financiamento das AEC, surge uma quinta opção, com equivalência ao valor pago ao ensino do Inglês, da Música e da Actividade Física, mas incluindo nessa alternativa também as actividades lúdico-expressivas. É instituída, ainda, a “Mancha horária das AEC”, que equivale ao período mínimo de noventa minutos diários de oferta destas actividades. Por fim, faz alterações nos perfis dos docentes responsáveis pelas AEC, exigindo em algumas áreas formação em Licenciatura e, em outras, aumentando a exigência para titulação de Mestrado, bem como determinando que os “técnicos” contratados tenham formação profissional adequada também à faixa etária com a qual

irão trabalhar. Nesta Tese, veremos que muitos dos professores que foram contratados antes desta normativa veem essa questão como um dos desafios das suas atribuições, pois são formados para o trabalho no 2º e 3º CEB, mas contratados para trabalhar com as crianças pequenas do 1º CEB.

O Decreto-Lei nº 139/2012 altera a organização curricular dos Ensinos Básico e Secundário, no sentido de “criar uma cultura de rigor e de excelência”. Resumindo,

As medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades (PORTUGAL, 2012).

Reforça a carga horária das disciplinas obrigatórias, flexibiliza a organização curricular, “eliminando-se a obrigatoriedade de organizar os horários de acordo com tempos letivos de 45 minutos ou seus múltiplos” e torna obrigatório o ensino de Inglês. Como questão a ser discutida nesta Tese, merece destaque a determinação de que as AEC sejam “desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares”.

Em 2013, no Despacho nº 9265-B/2013, são realizadas novas alterações em relação ao funcionamento das AEC, mas elas ainda continuam sendo vistas como atividades que “complementem as atividades da componente curricular desenvolvidas em sala de aula”. Pela primeira vez na legislação é aberta uma Seção exclusiva para determinações específicas das Atividades de Enriquecimento Curricular, na qual ela fica assim caracterizada:

Consideram -se AEC no 1.º ciclo do ensino básico as atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania (PORTUGAL, 2013).

O documento define que as AEC devem ter uma duração semanal entre cinco (horas e sete horas e meia, não ultrapassando a carga horária total de 30h semanais no somatório com as 25h obrigatórias. O Despacho, ao considerar o perfil profissional dos professores a serem contratados para trabalhar nas AEC, denomina-os como “profissionais não docentes que dinamizam AEC”, mesmo que exijam Licenciatura e Mestrado para que se inscrevam ao cargo.

Essa questão é retomada na próxima legislação, a Portaria nº 644-A/2015, na qual os professores das AEC são (re)nomeados como “profissionais que dinamizam

AEC”, ou seja, é excluída a expressão “não docente”. A carga horária das AEC é definida de forma mais específica, sendo de 5h a 7h30min semanais para 1º e 2º anos e de 3h a 5h30min para 3º e 4º anos do 1º CEB, o que demonstra, se pensarmos nas crianças, uma enorme disparidade entre quantidade de tempo e faixa etária. Ponto polêmico também é a queda brusca dos investimentos destinados às AEC, ficando, assim, definido: “O valor máximo da participação financeira anual será de 150 euros por aluno dos 1.º e 2.º anos de escolaridade, e de 90 euros por aluno dos 3.º e 4.º anos de escolaridade”. Ainda em 2015 foi publicada legislação específica para autorizar a constituição de parcerias para a concretização das AEC, no qual os professores das AEC são chamados exclusivamente de “técnicos”, o que só aumenta a distância entre os profissionais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, provocando, como veremos nas próximas seções da Tese, tentativas de subordinação e de rejeição por parte dos professores titulares de turma (PTT).

Como último documento, foi incluído neste levantamento documental o Ofício-Circular/DGE/2016/3210, que foi enviado em 2016 aos diretores dos agrupamentos com a intenção de fazer algumas Recomendações referentes às AEC. O caráter mais informal do envio de um Ofício-Circular destinado especialmente aos diretores e assinado pessoalmente pelo Diretor-Geral da Educação contribui para uma aproximação com os ideais do governo numa clara tentativa de sensibilizar para as recomendações enviadas. De fato, o que essa correspondência faz é retomar alguns dos princípios das Atividades de Enriquecimento Curricular, tais como “valorização das expressões culturais locais, constituindo as AEC como resposta aos interesses e às necessidades dos alunos e das famílias, criando oportunidades de experiências novas, ricas e diversificadas que *contribuam para a formação integral dos alunos*” (PORTUGAL, 2016, grifo nosso).

Possivelmente como resultado de avaliações da política, emergem recomendações direcionadas a: i) lembrar o caráter lúdico destas atividades, “não devendo estas atividades promover o agendamento de trabalhos de casa”; ii) privilegiar o trabalho por projetos, dando vez e voz para que os alunos possam ser protagonistas das aulas; iii) flexibilizar espaços e tempos; iv) construir planejamentos interdisciplinares e integrados com as atividades do currículo regular; v) privilegiar formas de avaliação formativa; e, finalmente, vi) incentivar a criação de equipes multidisciplinares na intenção de “assegurar uma efetiva integração e articulação entre os docentes e os técnicos das AEC”. Essas recomendações se referem a alguns dos desafios diários das AEC nas escolas e serão discutidos na próxima seção desta Tese.

Concordando com Pires (2012, p.9), talvez possamos assim resumir essa grande quantidade de legislação governamental: “um pacote de valorização do 1º Ciclo do Ensino Básico [...] com vistas à resolução do problema [...] quer em sua dimensão pedagógica e da melhoria da qualidade, quer na dimensão organizacional e estrutural”.

E muitos desses problemas emergem das entrevistas desta Tese realizadas em Portugal com gestores, professores titulares de turmas e “técnicos” responsáveis pelas AEC, os quais terão seus depoimentos expostos e discutidos nesta próxima seção do texto ao analisarmos como a política da Escola a Tempo Inteiro está ocorrendo no Contexto da Prática.

3.1.1.3 Contexto da Prática: a continuidade da escola única

Para conhecer como a política portuguesa Escola a Tempo Inteiro acontece no Contexto da Prática, foram realizadas 15 entrevistas com profissionais envolvidos diretamente com a sua concretização em seis diferentes agrupamentos de escolas da região do Grande Porto²⁴ em Portugal. Para acessar diferentes pontos de vista sobre a mesma política, foram entrevistados nove professores/técnicos²⁵ de todas as áreas das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), três professoras titulares de turma, uma professora de Educação Especial, uma coordenadora de um dos agrupamentos escolares, bem como uma coordenadora geral da política *Escola a Tempo Inteiro* de uma das cidades onde foram realizadas as entrevistas.

Esses sujeitos participantes da pesquisa, após serem informados sobre o conteúdo e os objetivos da pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Informado autorizando a transcrição das gravações de seus depoimentos, bem como a sua publicização. O critério para escolha destes sujeitos foi o de trabalhar/já ter trabalhado nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) ou estar/ter estado diretamente envolvido/a com alguém/algum agrupamento que trabalhe/já tenha trabalhado com as AEC, além de apresentar disponibilidade em conceder a entrevista. O objetivo geral da realização da pesquisa empírica foi o de investigar as concepções de professores da Educação Integral sobre os seus saberes docentes, bem como analisar o impacto dos cursos de formação inicial e continuada na sua atividade profissional na Escola a Tempo

²⁴ O Grande Porto se refere às cidades que foram se desenvolvendo em redor da cidade do Porto/Portugal.

²⁵ Como dito na seção anterior, a legislação portuguesa nomeia os professores das AEC como “técnicos”. Não concordando com essa denominação, uma vez que se trata de professores formados em Licenciaturas com titulações de Mestrado, estes profissionais serão nomeados nesta Tese como “professores das AEC”.

Inteiro (ETI). Além disso, os participantes foram questionados quanto à sua opinião sobre a política em si e sobre os desafios e as possibilidades que identificam na sua execução. Sendo assim, todos (*técnicos*, professores e gestores) responderam perguntas relacionadas às mesmas abordagens sobre o tema, as quais foram organizadas em três blocos de questões: i) identificação da formação inicial e continuada dos entrevistados; ii) impacto dos cursos no trabalho desempenhado; e iii) concepções de Educação Integral, ressaltando os desafios e as possibilidades desta ideia ser concretizada nas escolas.

Nesta seção da Tese, serão apresentadas e discutidas as questões relacionadas: i) às suas concepções de Educação Integral; ii) às suas avaliações da política ETI; e iii) às dificuldades que estão se impondo, no cotidiano dos agrupamentos escolares, para esses profissionais colocarem na prática as prerrogativas legais da ETI. As questões referentes à formação inicial e continuada dos docentes, analisando o impacto que esses cursos têm no trabalho que realizam diariamente nas escolas, bem como as suas sugestões de como deveriam ser os currículos desses cursos, serão analisadas no Capítulo 4 desta Tese.

Para dar início à discussão, é preciso informar que a expressão *Educação Integral* não aparece dessa forma em nenhum dos documentos que se referem à Escola a Tempo Inteiro. No entanto, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, toda a legislação que trata disso, e especificamente em relação às atividades complementares ou, posteriormente, às AEC, apresenta a expressão *Formação Integral*, o que parece direcionar para o mesmo significado daquela, se compreendermos que se trata da concepção de que às crianças deve ser oferecida uma educação que contribua para que elas desenvolvam diferentes habilidades em múltiplas áreas do conhecimento, não somente naquelas tidas historicamente como sendo escolares.

Com exceção de uma professora de AEC que afirmou: “nós aqui não utilizamos este termo Educação Integral, por isso não tenho conhecimento do que se trata. Qual é o equivalente aqui?”, todos os demais entrevistados, após algum tempo pensando em uma possibilidade de resposta, conceituaram a Educação Integral em um desses dois sentidos: i) uma educação voltada a formar um ser completo, em todas as suas possibilidades de aprendizagem; ii) uma educação que se preocupe em articular diferentes áreas do conhecimento. A seguir, alguns conceitos elaborados pelos professores entrevistados:

Integral é no sentido de transversalidade (Professora 1 AEC Ciência Viva).

Integral eu acho que é completa, é desenvolver todas as tais competências de Gardner que eles têm (Professora AEC Inglês).

Educação Integral. Eu acho que esse é um conhecimento global, uma globalização, penso eu, de conhecimentos para a vida do cotidiano (Professora 2 AEC Ciência Viva).

Educação Integral é [...] a criança trabalhar através de projetos, onde os projetos, onde tudo seja dado por um ou por vários professores, mas respeitando sempre a criança num todo (Coordenadora ETI).

Educação Integral é adicionar ao currículo oficial algo extra, que não tem que ser obrigatoriamente conteúdo teórico. Isso pra mim é integrar coisas. Nós, portanto, pegamos na base, que é a parte do programa, do currículo, e vamos adicionar coisas extras que vão beneficiar os alunos, seja de que tipo for (Professor AEC Teatro).

No Brasil não é o mesmo que temos cá em Portugal. Nós, em Portugal, nós intitulamos de competências transversais [...] O que é uma Educação Integradora? [...] é aquela que é capaz de dar aos nossos alunos, não só, evidentemente que todas as competências que aparecem em programas e companhias do gênero, é dar a capacidade de ter competências que permitam ser um cidadão crítico, assertivo, reflexivo, questionador sobretudo [...] uma concepção humanista, dos valores do homem, da importância da solidariedade (Coordenadora Agrupamento Escolar).

Educação Integral pode ser e deverá ser pró-activa e alertar com exemplos problemas vários que irão encontrar dentro e fora da escola, deverá ser uma educação virada para o que podem aplicar na vida real (Professor 2 AEC Educação Física).

Os docentes entrevistados apresentam essas concepções de Educação Integral, mas alguns deles acreditam que as Atividades de Enriquecimento Curricular não estão enriquecendo os currículos nem proporcionando às crianças uma Educação Integral nessa perspectiva em que a conceituaram. Nessa direção, uma das professoras entrevistadas faz a seguinte acusação:

Nesta Educação, que se diz Integral, o que se está a preparar é o quê? É um indivíduo para uma sociedade para a qual ele infelizmente nem sequer está preparado, portanto, ou seja, alguma coisa está a falhar neste Integral [...] é trabalhar o indivíduo em todas as suas componentes, e isso não está contemplado no currículo, portanto a Educação Integral é uma falácia (Professora AEC Ciência Viva).

Na direção deste depoimento, há outras tantas críticas à proposta das Atividades de Enriquecimento Curricular, pois todos os entrevistados, ao serem questionados em relação às suas opiniões sobre a Escola a Tempo Inteiro, afirmaram que, na prática, ela não está sendo proposta da maneira como orientam os documentos legais. As causas para as dificuldades que serão apresentadas a seguir, segundo seus depoimentos, são: i)

a falta de investimento do governo na continuidade da política; e ii) uma cultura escolar historicamente baseada em concepções tradicionais de ensino.

Antes de discuti-las, é importante informar que, antes mesmo das atuais legislações referentes à oferta de AEC nas escolas públicas, já havia algumas instituições privadas que ofereciam essa possibilidade aos pais. Elas continuam existindo e são chamadas de ATL, ou seja, Atividades de Tempos Livres²⁶, as quais podem ser acessadas por qualquer pessoa que tenha dinheiro para pagá-las. Essas atividades abrangem uma grande e variedade oferta de atividades para que as crianças se ocupem após o horário escolar e até o horário dos seus pais saírem do trabalho. A grande bandeira do governo em relação às atividades complementares nas escolas públicas foi exatamente essa, de que estariam sendo disponibilizadas gratuitamente aquelas atividades que, até então, só tinha acesso quem tivesse como arcar com essa despesa. Todos os professores entrevistados conhecem as origens das AEC e assim a justificaram:

O governo fez porque tinha necessidade de ocupar os meninos. E não sei o que é que ele viu nos países estrangeiros porque eles vão à Suécia, ali, acolá, e depois começam a ver o que é que existe, o que é que não existe. E havia uma grande necessidade de ocupar os meninos porque os pais têm de trabalhar. Alguns têm mais do que um trabalho: põem os meninos às sete da manhã aqui e vêm busca-los às sete, sete e meia da noite, e tem que se ocupar os meninos (Professora 1 AEC Inglês).

Isso está explícito em toda legislação analisada neste Capítulo. Desde a primeira vez que se trata destas atividades, é afirmado que se referem a uma forma de auxiliar as famílias portuguesas a terem onde deixar seus filhos enquanto trabalham. Nesse sentido, para muitos autores de livros, teses e dissertações portuguesas, os objetivos do surgimento das AEC são sociais, tal como Bento (2014, p.17) nos explica:

A par, devemos considerar também as alterações económicas, sociais e familiares a que temos assistido nos últimos anos, que conduziram à necessidade de encontrar resposta para um dos problemas graves da sociedade portuguesa: o desencontro entre os horários escolares e familiares. É neste contexto que surgem as AEC dirigidas a todos os alunos, na perspetiva de construção de uma escola, de qualidade, a tempo inteiro, para todos.

²⁶ A legislação portuguesa prevê a existência de três tipos de instituições privadas: i) creches (para crianças de zero a três anos de idade); ii) pré-escolas (para crianças dos três aos quase seis anos de idade); iii) centros de atividades de tempos livres (para crianças a partir dos seis anos de idade). As atividades propostas nos ATL podem ser desportivas, artísticas, lúdicas, de apoio escolar, entre outras.

Sendo assim, desde o início, essas atividades complementares ao horário escolar, para além de alargar as áreas de conhecimento escolar, sempre foram explicitamente descritas com esse carácter assistencialista. E isso, num primeiro momento, foi entendido por diversos autores portugueses como uma mais-valia para as crianças e as famílias, que teriam seus filhos sob a guarda da escola enquanto precisassem trabalhar.

Consciente da situação das famílias quanto à ocupação do tempo pós letivo dos seus educandos, o Ministério da Educação ‘acaba’ com os ATL, os quais eram pagos e, avança com um plano ambicioso de atividades extra curriculares (2005), pressupondo o fornecimento de almoços e transportes [pelas autarquias locais] (CRUZ E SILVA, 2012, p.83-84).

No entanto, com o passar do tempo, outras publicações foram surgindo no sentido de alertar para o fato de que ampliar o horário escolar em mais 2h diárias, ou seja, até as 17h30min não estava resolvendo o problema dos pais de ter onde deixar seus filhos. Duas professoras entrevistadas nesta pesquisa se referem a isso em seus depoimentos ao dizer que, no agrupamento onde trabalham, alguns pais deixaram de inscrever as crianças nas AEC e voltaram a fazer um esforço de investimento nos ATL exatamente por aqueles atenderem melhor suas necessidades de conciliação de horário de trabalho e de escola. Para Naia (2010), isso está se constituindo como

Um grande problema para as famílias, que continuam muitas vezes a não ter onde deixar os seus filhos depois dessa hora. Essas duas horas caíram ‘em cima’ dos ATL que perderam a sua viabilidade. E, simultaneamente, não asseguraram o espaço temporal que era ‘resolvido’ para as famílias, por aquelas instituições. Se antes, das 15.30 às 19 horas, actuavam os ATL, dando ‘espaço’ aos pais até ao fim do seu período laboral e deslocações necessárias, agora tudo se complica, pois já não haverá ATL entre às 17.45 e às 19.00 (NAIA, 2010, p.34-35).

Por outro lado, mas tendo a mesma questão como problema, o acréscimo de 2h no horário escolar diário das crianças exigiu a contratação de mais docentes para trabalhar nos agrupamentos escolares. Em relação a essa contratação, emergem três preocupações que estão relacionadas entre si: i) a baixa remuneração desses docentes; e, por consequência, ii) a alta rotatividade destes profissionais e iii) a falta de vínculo profissional e afetivo com as escolas. Como a carga horária desses profissionais é pequena, eles se obrigam a preencher seus horários dando aulas em várias escolas e, muitas vezes, de diferentes agrupamentos. Essa questão é problematizada por uma das entrevistadas desta Tese, que é coordenadora de um dos agrupamentos escolares

participantes da pesquisa empírica: “se é uma escola pequena, um homem vai lá dá 1h de aulas e começa a andar. É quase como um tarefeiro, não é? É como ir fazer uma limpeza a casa num dia qualquer e ir embora, não é?”. Outra entrevistada também fez uma avaliação neste sentido:

Os contratos são por ano. E isso acaba por, no início do ano é sempre muito complicado, porque os professores estão a concorrer a essas AECs em vários sítios. Às vezes, estão aqui há algumas semanas, um mês, chamam-os para um horário maior, vão embora e, depois, temos que esperar até vir outro. Então, esse início de ano é sempre complicado e, às vezes, os meninos acabam por ter 1, 2, 3 professores dentro da mesma AEC até que as coisas normalizem [...] A questão que eu vejo também é a inconstância dos professores. Não é inconstância. É o não serem os mesmos professores. Temos um grupo que é bom, no ano seguinte já não vem ninguém daquele grupo a trabalhar aqui, já são outros. Também são bons, às vezes; outras vezes, nem por isso, mas, pronto, é muito rotativo. Não há continuidade (Professora Titular de Turma 3).

Autores de pesquisas científicas desenvolvidas em Portugal também saem em defesa dos professores responsáveis pelas AEC ao apresentarem análises muito próximas a essas que foram feitas pelos participantes da pesquisa empírica desta Tese. Cruz e Silva (2012), por exemplo, relembra ainda a questão do baixo salário desses docentes, que, apesar de receberem valores correspondentes aos valores pagos aos professores titulares de turma, possuem poucas horas de trabalho semanais. O autor, inclusive, faz alguns alertas em relação à continuidade dessa situação:

por estar em questão a cobertura de duas horas (15.30 às 17.30) somando 10 horas/semana [...] este é um horário demasiado parcial para ser sustentável por um docente desempregado – pode não chegar para as despesas – e que apenas será satisfeito por docentes de 2.º e 3.º CEB, em complemento de horário. Com todos os prejuízos inerentes: para os docentes saltimbancos vindos do 2.º e 3.º CEB, para as carreiras dos docentes com horários parciais, para a Escola que não se ‘estabiliza’. [...] Se a situação não se altera rapidamente, todas as actividades de enriquecimento de currículo passarão a ser assegurados por monitores e tarefeiros. Ou por professores não colocados com contratos parcialíssimos (2 horas/dia) com enormes prejuízos para si e para a sua carreira (CRUZ E SILVA, 2012, p.83-84).

Ainda referente à questão da carga horária dos docentes das AEC, foi preciso modificar a carga horária dos professores titulares de turma para que essas atividades fossem ajustadas ao final das tardes de trabalho, o que, segundo entrevista abaixo transcrita, acaba por influenciar também o trabalho desses docentes e a disposição das crianças:

estão a mexer com as nossas cargas horárias, que é uma coisa que, nas AEC, eu acho positivo eles terem outras atividades, eles terem outros professores,

só que, por exemplo, nós temos uma carga horária das 9 às 5 e meia, para que eles, depois, no outro dia, por exemplo, agora eu saio às 3 para que eles possam ter 2 AEC aqui neste tempo das 3 às 5 e meia. Significa o quê? Significa que eu tenho dias em que eu estou com os mesmos alunos das 9, têm os intervalos do almoço e do lanche, até às 5 e meia, estamos em tempo letivo e, depois, têm os outros dias em que temos os horários mais reduzidos para que as AEC entrem nesses horários. A nível de rentabilidade, os dias mais extensos são muito cansativos, pra nós e pros meninos, porque nós somos, é o mesmo professor numa carga horária de um dia inteiro na mesma sala (Professora Titular de Turma 3).

Além do acréscimo de horas no convívio dos mesmos professores com os mesmos alunos, que ocorre em alguns agrupamentos com o objetivo de incluir as AEC em alguns dias da semana, também é relatado, em livros²⁷ e demais publicações, que isso repercute também nas crianças, pois passam a ficar muitas horas dentro da escola. A carga horária de 8h diárias é igual e, por vezes, superior à carga horária de trabalho diário de pessoas adultas. Considerando, ainda, o tempo que as crianças gastam em casa para realização dos temas de casa, esse número torna-se assustador. Em pesquisa realizada por Capelo (2007, p.166), também foram encontrados resultados semelhantes em relação a essa constatação de estar ocorrendo um processo de hiperescolarização das crianças, quando afirma que “alguns docentes consideram que as crianças permanecem na escola num horário demasiado extenso e cansativo, embora, na ausência de melhores alternativas, a escola a tempo inteiro, seja compreendida como a melhor opção”. Outra pesquisa também apresenta esse mesmo ponto de vista: “permanecer cerca de 10 horas na escola pode tornar-se negativo levando ao cansaço das crianças” (NAIA, 2010, p.57).

Por fim, outra perspectiva referente ao horário escolar é aquela que discute o período do dia no qual foram incluídas essas Atividades de Enriquecimento Curricular, bem como a extensão do tempo dessas atividades, pois, para alguns, como vimos, é excessiva, mas, para outros, é reduzida em relação à possibilidade de realizar um trabalho de qualidade com as crianças. E, ainda, existem tanto professores titulares de turma quanto professores das AEC que, na mesma entrevista, dizem que as crianças, ao fim da tarde, já estão demasiado cansadas pela excessiva carga horária, mas, ao mesmo tempo, afirmam que suas aulas deveriam ter mais tempo para que pudessem fazer um trabalho de mais qualidade. Sobre todos esses formatos de inadequação do horário das AEC, temos depoimentos dos entrevistados desta Tese, bem como de outras pesquisas realizadas nas escolas portuguesas, como poderemos ver a seguir:

²⁷ Como exemplo, ver: ARAÚJO, M. J. **Crianças ocupadas**: como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos. Portugal: Prime Books, 2009.

A maioria dos professores titulares de turma entrevistados defende que não deveria haver duas AEC diárias, mas sim uma, com um intervalo de maior duração, pois um dos principais motores da indisciplina, em sua opinião, é o cansaço físico e mental provocado pelo excesso de tempos de aulas e o pouco tempo para as brincadeiras próprias e livres das crianças, onde também desenvolvem importantes aprendizagens e relações inter-pares (BENTO, 2014, p.111).

O horário global é muito pouco. O horário com cada turma pior ainda. As minhas turmas de 1º e 2º ano têm 1h de aulas por semana. Se calhar um feriado, são duas semanas sem os ver. (Professora 2 AEC Inglês).

Então, temos que deixar os meninos mais ou menos tranquilos porque a colega está a entrar às 3h e não há pausa, nós estamos a sair da sala, é só trocar; então, os meninos nem saem; se eles estão muito agitados, a colega, depois, nem consegue continuar ou começar a aula dela (Professora Titular de Turma 3).

E outra questão também muito interessante que é as crianças estão no recreio, portanto, o período maior, e a AEC entra das quatro e meio às cinco e meia, após um recreio. Uma das questões que eu levantei várias vezes foi ‘Como é que se para de brincar quando se entra num espaço que é dito lúdico?’ (Professora 1 AEC Ciência Viva)

Como penúltimo tópico presente nas avaliações realizadas pelos entrevistados dessa Tese em relação à política Escola a Tempo Inteiro aparecem discussões referentes à: i) infraestrutura dos agrupamentos escolares; e ii) disponibilidade de materiais para o trabalho nas AEC.

O Despacho nº 14.460/2008 informa que, para realização das AEC, “devem ser tidos em conta os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS”. Sendo assim, essas atividades não deveriam ocorrer na mesma sala de aula onde as crianças já estão tendo aulas desde às 9h da manhã. No entanto, tal como expresso por Naia (2010), a Escola a Tempo Inteiro não vem se constituindo como tal, mas como um prolongamento do horário escolar, no qual as crianças se mantêm no mesmo espaço e fazendo o mesmo tipo de atividade. Tavares (2012, p.39) corrobora essa avaliação:

A generalidade das escolas não está a deslocar a realização das AEC para os espaços avançados nos referidos despachos. As AEC estão a ser implementadas nas instalações escolares e sem qualquer tipo de adaptações. Geralmente decorrem exatamente onde antes tiveram as atividades letivas, formais. Não chega a haver uma distinção espacial entre a aprendizagem formal e a que é considerada não formal.

As queixas relativas à falta de material para o trabalho realizado nas AEC são outra constante, principalmente em relação às AEC de Inglês, Educação Física e Ciência

Viva. Os professores de Educação Física e Desporto entrevistados na pesquisa empírica dessa Tese reclamaram, principalmente, dos espaços externos inadequados. Já os professores de Inglês relataram que é muito baixa a qualidade dos livros didáticos²⁸ e que nem sempre recebem os livros que foram por eles escolhidos, faltando também atratividade a esses. Os professores de Ciência Viva, mas também outros de todas as demais áreas das AEC, manifestaram profunda indignação por terem que usar o pouco salário que recebem para adquirir cópias de atividades para os alunos e/ou demais materiais que venham a fazer uso em suas aulas, uma vez que, ao pensar em incluí-los em suas aulas, estão justamente tentando dar o exigido caráter lúdico que as AEC deveriam possuir. A seguir, alguns depoimentos nesta direção:

Os espaços e materiais em algumas escolas é um exercício de imaginação para dar aulas porque pura e simplesmente não tem espaço nem instalações desportivas e materiais, outras têm tudo, até campo de futebol coberto: há imensas assimetrias dentro da mesma Câmara²⁹ (Professor 2 AEC Educação Física).

a dificuldade que eu também encontro, assim, é de material. Por exemplo, se eu quiser uma fotocópia, eu não posso tirar na escola. Eu tenho que ir à Câmara no horário que eles têm. Há situações que, se eu quiser fazer a nível de materiais, de computador, ou então aparelho de som ou isto ou aquilo, não é fácil ou tenho que ter dinheiro [...] temos de adquirir porque, pra pedir alguma coisa, nunca há, nunca tem, demora imenso tempo, muito burocrático. Nós é que temos que trazer de casa (Professora 1 AEC Inglês).

O problema do Governo, quando propõe às Câmaras, principalmente, na minha opinião, é que depois não dão suporte a nível de material e formação para que os professores possam dar uma boa prática à AEC. Por exemplo, eu vou falar da minha área de Ciência Viva: a Câmara não tem, eu não tenho qualquer material cedido pela Câmara para fazer a AEC. Eu gasto muito dinheiro, ou eu faço e gasto com material, como nomeadamente os reagentes: às vezes os produtos que temos em casa, óleo, líquido à louça, sabão, sabonete. Compro, muitas vezes, os ímãs que temos que usar na Ciência Viva para fazer as atividades. Todo o material é comprado e preparado por mim. Nada, nenhuma ajuda vem da Câmara (Professora 2 AEC Ciência Viva).

Sobretudo, o material e o espaço porque eu já tive em escolas que tinham grandes instalações, grande pavilhão, e tudo corre muito melhor. Na minha área, que é a Educação Física, tudo corre melhor. Quando os espaços são muito pequeninos, há escassez dos materiais, as coisas não correm tão bem. (Professor 1 AEC Educação Física).

Por fim, uma última crítica dos professores se refere às AEC serem oferecidas de forma facultativa e apenas a quem se inscreva para participar, pois consideram aprendizagens significativas e importantes demais para o desenvolvimento infantil, tal como Inglês e Educação Física, que não deveriam ser uma escolha, mas estarem

²⁸ Em Portugal, os livros didáticos são chamados de manuais escolares.

²⁹ As Câmaras municipais, em Portugal, possuem uma função semelhante às Prefeituras brasileiras.

incluídas no currículo formal da escola. O Inglês para o 3º e 4º ano, agora, já se tornou obrigatório. Além disso, alertam para as disparidades que isso irá ocasionar, pois alunos que não participam das AEC, uma vez que possuem essa opção, não terão tanto contato com o Inglês, por exemplo, o que fará com que fiquem em desvantagem em relação àqueles que participaram desde o 1º ano do 1º CEB. Em pesquisa realizada por Costa (2012, p.57), os participantes “ainda referem que o apoio ao estudo deveria ser dirigido apenas a alunos que têm dificuldades de aprendizagem”.

Todas as questões apresentadas até aqui se referiram ao caráter mais estrutural da Escola a Tempo Inteiro e de como os entrevistados avaliaram tal política. No entanto, uma política é, fundamentalmente, construída e (re)significada por sujeitos, que, especificamente ao nos referirmos a escolas, trata-se de professores, pais e alunos. A questão que se coloca aqui é que a maioria dos professores das AEC entrevistados não se sente parte da escola.

Claro que depois senti, não sei se era daquele agrupamento, depois senti-me um bocado, senti-me um bocado sozinho às vezes, sabes? O agrupamento é grande, tem várias escolas, e eu estava sempre naquela escola primária, só saía do agrupamento quando era para tratar do contrato e coisas assim. E, portanto, tirando o contato que eu tinha com a professora titular, do resto do agrupamento sentia-me completamente desligado (Professor AEC Teatro).

Além disso, eles relatam sentir uma imensa desvalorização das próprias AEC, pois estas são facultativas, acontecem fora do horário escolar e não exigem avaliações, não dão notas aos estudantes. Sendo assim, os professores das AEC apresentaram várias facetas desse sentimento de exclusão e de solidão que vivem em alguns dos agrupamentos escolares onde trabalham, fornecendo diversos exemplos de situações em que não é fácil realizar uma aproximação com os alunos, com os pais e com os professores titulares de turma.

A relação com os pais³⁰ parece ser aquela que pessoalmente menos impacta no cotidiano dos professores das AEC, pois eles afirmam não possuir contato com os pais de seus estudantes, por vezes à saída dos alunos, mas algo distante e indiferente por parte dos pais. O depoimento a seguir aponta para essa questão: “posso cumprimentar, posso falar, mas, obviamente, não temos a mesma relação que eles têm com o professor titular da turma, não é?” (Professora AEC Música).

³⁰ Em Portugal, para que não abarquem apenas os pais (mãe/pai), os professores – e também os documentos legais – usam a expressão “encarregados da educação” quando se referem aos responsáveis pelas crianças.

No entanto, a repercussão da visão que os pais possuem sobre as AEC atinge diretamente a relação dos professores das AEC com as crianças, pois, ao ouvirem os pais dizerem que esses profissionais não têm a mesma autoridade que os demais professores ou que as AEC não têm a mesma importância que as demais atividades escolares, os alunos perdem um pouco o respeito por esses docentes e não dão o devido valor a essas atividades. Cunha (2008, p.105) discorre sobre essa constatação: “ora, como sabemos, dita a tradição que é nas aulas que se aprende e fora delas é para brincar; é notório que os alunos e os respectivos Encarregados de Educação valorizam mais o que é avaliado”. É nessa mesma perspectiva que uma professora da AEC de Inglês, entrevistada nesta Tese, se refere a isso: “Eu acho que têm meninos que vêm de casa que os pais desvalorizam, desautorizam. Às vezes somos vistos como animadores, como ocupadores dos tempos livres, e não como profissionais, com muito background pra trás na área da educação”. Outra entrevistada, professora da AEC de Ciência Viva, também explica essa relação com os pais: “Eu sinto que os pais, portanto, realmente veem a AEC como uma coisa muito lúdica e pra ocupar os meninos ainda mais tempo na escola, e não como forma de os meninos aprenderem mais alguma coisa, mais algum conhecimento”.

Outra questão bastante interessante que foi apresentada nessa pergunta referente à relação dos pais com as AEC é o fato de os professores considerarem que os pais reproduzirem um discurso bastante comum, que é a existência de hierarquias entre as disciplinas escolares, sendo dado mais valor àquelas que serão exigidas pelas avaliações externas. Nessa direção, também vimos, em seções anteriores desse mesmo Capítulo, que a própria legislação portuguesa e as diferenças de financiamento do governo para cada disciplina, mesmo entre as AEC, contribuíram para essa diferenciação. Quanto a isso, uma das entrevistadas afirma:

Acho que há uma distinção. Mesmo pela própria comunidade, que parece que não vê o professor da AEC como se tivesse a fazer um trabalho importante, desvalorizam um bocadinho. Acho que a sociedade em geral acaba por desvalorizar, não é? Se disser que é professora de Matemática, tem uma conotação muito diferente de dizer que é professora de uma Expressão, não é?, de uma Atividade de Enriquecimento Curricular (Professora AEC Expressões).

Muitos dos professores entrevistados fizeram menção à relação das AEC com os ATL, explicando que os pais entendem essas atividades complementares das escolas públicas apenas como uma possibilidade de não pagarem para ter o mesmo serviço,

ignorando-as como ofertas de novas e diferenciadas aprendizagens às crianças. Por outro lado, indicaram a perda de alguns alunos das AEC para os ATL em período de avaliações externas, uma vez que naqueles é possível ter um reforço dos conteúdos escolares e a AEC de Apoio ao Estudo, com o tempo, foi deslocada para o horário regular das escolas públicas.

Para alguns pais as AECs são mais uma atividade que eles têm na escola em que os mantêm ocupados porque trabalham, não é?, e precisam que eles estejam mais tempo na escola. É uma forma de, depois, eles não terem que pagar um ATL para que os filhos estejam ocupados enquanto eles estiverem no trabalho, não é? (Professora Titular de Turma 1).

Quando os miúdos têm alguma dificuldade, e os tiram das AECs para os porem em ATLs para combater as dificuldades de aprendizagem, é uma coisa que nós também temos combatido porque achamos que é preferível que eles fiquem nas AECs do que fazer ATLs às 3h ou às 4h. Nota-se isso agora. Não sei se foi os exames (agora já acabaram os exames), se foi com o medo dos exames as pessoas começaram a fazer isso. [...] agora parou os exames vamos ver. Porque havia exames para o quarto ano e, agora, como a coisa parou, talvez as coisas regridam (Coordenadora ETI).

Por outro lado, outros, já no final do ciclo, não os deixam aqui lamentavelmente porque acham que estarão melhor se tiverem num ATL, numa explicadora, num centro de estudos... [...] Pago, não é? E, pronto, e depois com a situação de haver exame. Agora o 4º ano já não, foi alterada a situação, mas, na situação de haver exame, alguns achavam que fosse pra uma sala no centro de estudos o menino provavelmente ia obter melhor rendimento nas outras notas e esquecem-se que, depois, o que estão aqui a fazer nas atividades vai lhes fazer falta quando mudarem de ciclo também, não é?, como é o exemplo do Inglês (Professora Titular de Turma 2).

Neste momento, está a melhorar um bocadinho. Se calhar, mais por necessidade, não é? Porque já não tem aquelas atividades que podiam pagar porque estamos cá um bocado em crise, então, já não conseguem pagar atividades fora da escola, então, acabam por colocá-los nestas atividades, mas, no início, era muito (Professor 1 AEC Educação Física).

Por fim, em relação aos pais dos estudantes do 1º CEB, os entrevistados disseram que, muitas vezes, estes não buscam as crianças ao término do período letivo mesmo estando em casa, deixando-as nas AEC, porque, de fato, não querem mesmo estar com as crianças. Citaram exemplos de pais que não trabalham e, mesmo assim, deixam lá as crianças.

Era mesmo deixar porque, por exemplo, houve uma das senhoras que eu questionei mesmo: ‘se a senhora tá desempregada, poderia vir buscar a criança mais cedo, passar tempo de qualidade com a criança’. ‘Ah, sabe, eu fico muito cansada, muito desanimada, muito deprimida. Enquanto está aqui, está com os colegas, está a brincar!’ (Professora 1 AEC Ciência Viva).

engraçado, eu acho que os pais acham que os miúdos têm que estar aqui até às 5 e meia. Então, eles ficam até às 5 e meia. A maior parte dos pais não

trabalha. Alguns pais não trabalham, e esses também ficam aqui até as 5 e meia. Ou seja, o necessitar é um bocadinho relativo [...] Os pais trabalham e não os pegam às 5 e meia, não é? Pronto. Têm que arranjar alguém com que os miúdos ficar, ou ATLS ou família que os venham buscar porque 5 e meia não respondem, não é? Agora, que os pais, em geral, aceitam que as escolas começam às 9h e acabam às 5 e meia também é verdade (Coordenadora ETI).

Quanto às crianças que participam das AEC, os entrevistados foram unânimes em dizer que as crianças adoram essas atividades, afirmando que os alunos “Gostam. Acho que sim. Nota-se. São aulas diferentes. E verem uma cara diferente ao fim do dia, mais próxima, se calhar, a deles, se calhar, gostam” (Professora 2 AEC Inglês). Essa opinião também é compartilhada pelos professores titulares de turma, que, assim, se posicionaram: “Os meus adoram AEC, participam lindamente, são elogiados pelos colegas nas reuniões, por isso eles adoram as AEC” (Professora Titular de Turma 1). Outra professora titular faz afirmação semelhante: “Nem que seja só pela mudança de professor. Normalmente gostam”. Inclusive, exatamente porque os alunos gostam das AEC, é que a participação nestas atividades pode, raras vezes, provocar situações como essa:

No agrupamento houve a situação de que, se, por ventura, a avaliação do aluno descesse, ele poderia ser excluído da AEC. Portanto, a AEC funcionava como uma espécie de recompensa: ‘se tu não te portares bem, se não tiveres os resultados esperados, saís da AEC’. Eu tive um aluno da turma que não participou comigo na AEC pelo comportamento (Professor AEC Teatro).

Por outro lado, também foram declarados vários aspectos que interferem na relação das crianças com os professores destas atividades, dentre eles estão: i) a idade das crianças; ii) a indisciplina destes estudantes; iii) o cansaço de tantas horas de estudo. Certamente todas estas questões estão bastante relacionadas, pois a pouca idade das crianças faz com que, após 8h de rotina escolar, estejam cansadas e isso causa a indisciplina citada em quase todas as entrevistas, com a qual nem todos sabem como lidar, demonstrando, por vezes, atitudes e falas inadequadas:

Há tendência para criar indisciplina [...] Há dois primeiros anos e eles colocam tudo junto. Ficam vinte e tal alunos numa sala. Às vezes, saio um bocado estourada da cabeça, mas é possível, e tento sempre fazer isso e dizer-lhes: “Portem-se bem, senão não temos tempo para o nosso jogo!” (Professora 1 AEC Inglês).

E eu lembro-me de uma frase que não me orgulho, mas, quando a criança se portava mal, eu dizia “lembra ao teu pai que é facultativo, tá bem? Não és obrigado a cá estar” (Professora 1 AEC Ciência Viva).

Sobre a idade das crianças, os próprios professores das AEC admitem que, como professores formados para trabalharem com 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico – uma vez que lecionam Inglês, Música, Educação Física –, não possuem habilitação para o trabalho com as crianças tão pequenas do 1º CEB, nível de ensino no qual ocorrem as AEC. Houve relatos, por exemplo, dos professores de Educação Física, de que, por vezes, como estão acostumados a trabalhar com pré-adolescentes e adolescentes, eles têm medo de tocar nas crianças porque elas parecem muito frágeis e que, algumas vezes, por qualquer coisa, elas choram, e eles ficam sem saber como agir. Exemplo dessa situação é a fala do professor responsável pela AEC de Teatro quando afirma, entre as dificuldades encontradas cotidianamente no seu trabalho, que

são muito infantis, digamos assim. Portanto, para eles, a AEC era recreio, era a continuação do recreio; aliás, eles vinham do recreio para a AEC, não é? [...] Como são muito novos, eles gostam, assim, de estarem a brincar uns com os outros e, depois, fazem queixinhas deste, queixinhas daquele, e, depois, fazem rasteiras uns aos outros e puxam cabelos e não param quietos (Professor AEC Teatro).

Basta haver uma distração que todo o grupo se distrai e, depois, para pegar nos estudos outra vez. Portanto, eu perdia sempre imenso tempo a concentrá-los: “venham, vamos trabalhar”, porque eles distraíam-se com tudo e com nada. Bastava haver um miúdo que chegava mais tarde ou um miúdo que tivesse que sair mais cedo, pronto, já estragava tudo (Professor AEC Teatro).

Outro desafio que a idade destas crianças causa a esse grupo de professores é a dificuldade que encontram em adaptar as atividades que lhes são conhecidas para esta faixa etária, pois muitas coisas eles ainda não conseguem fazer.

Essa questão da faixa etária, aliada ao cansaço resultante de horas na escola, acaba por criar muita indisciplina nas AEC, aspecto esse que, segundo os entrevistados, também está relacionado com o fato de pais, alunos e professores titulares de turma não darem às AEC a mesma importância das demais disciplinas. Como diz uma das professoras da AEC de Inglês participantes desta pesquisa, “quando é obrigatório, quando vale notas, a sério, a valer, que eles podem ficar retirados, já é um bocadinho mais de respeito”. Muitos outros depoimentos apontam para essa mesma causa:

A parte do compromisso. Eles estão a ver que aquilo não é aula, não conta pra nada. Ouvem dos professores titulares que aquilo é divertimento ou dos pais que contam que aquilo ali é divertimento, que não é aula que conta para alguma coisa, para aprender. É para eles se divertirem e terem algum conhecimento (Professor 1 AEC Educação Física).

E mesmo a atitude da turma com relação ao professor titular é completamente diferente da atitude da turma em relação ao professor da AEC porque eles

sabem que o professor regular está diretamente em contato com o encarregado da educação via caderneta, tanto é que muitos professores titulares nem querem que o professor da AEC utilize a caderneta do aluno para comunicar com o encarregado da educação. Não querem que isso aconteça. Portanto, automaticamente os meninos sabem disso (Professora 2 Ciência Viva).

Alargando as opiniões sobre a indisciplina nas AEC, os gestores e os professores titulares de turma também foram convidados a emitir suas opiniões em relação a como eles veem essa dificuldade relatada pelos professores das AEC, posicionando-se quanto à existência ou não dessa situação e suas possíveis causas. A seguir, alguns de seus depoimentos, os quais nos levam a constatar que a situação parece ser muito mais complexa do que aparenta.

Agora, o discurso dos professores das AECs eu vos posso dizer: os miúdos não os respeitam na sala de aula, porque os miúdos vêm fazendo mais barulho, não sei mais o quê, não sei o que mais. Eu também entendo o discurso deles, mas eu entendo, também, que as AECs não têm que ser uma aula formal. Também entendo que, numa aula formal, eles não têm que estar sentados e responder todos em fila e de dedo levantado dentro da organização e gestão dentro da sala de aula. Isso tem a ver com as dinâmicas que se criam em sala de aula (Coordenadora Agrupamento).

No início era mais difícil que os colegas conseguissem manter a tranquilidade dentro da sala de aula porque eles achavam que, pronto, até os próprios pais, que era só para passar o tempo, agora acho que é um percurso que se vai fazendo, as pessoas vão percebendo que é importante (Professora Titular de Turma 3).

A maior dificuldade eu suponho ser, às vezes, um ou outro aluno que os levem na brincadeira. Eu tenho na minha sala um aluno ou outro menos bem comportado, mas, enquanto comigo estão ali dentro, com eles, com uma ou outra professora, eles abusam um nadinha a mais. Às vezes, inclusive, eles deixam-me um ou outro recadinho no livro-ponto pra eu, no outro dia, pra eu chamar a atenção (Professora Titular de Turma 2).

Há professores que acham que disciplina é a criança estar sentadinha num lugar e não incomodar. Há muitos colegas das AECs que pensam isso também. Também há colegas de turma que pensam isso. Não é isso, não é? Muito menos num contexto de umas atividades como é as AECs. Pela definição e pelo próprio conceito não é uma disciplina, não tem que ter o carácter curricular e o peso das disciplinas que colocam: se é uma de Expressão Dramática, por que cargas d'água que o rapaz há de estar sentado numa cadeira? Nem eu consigo estar sentada numa cadeira hora e meia, como é que o desgraçado, numa aula de Expressão Dramática, que é corpo, que é vida, que é movimento, há de estar sentado? Muitas vezes, essas questões perdem-se um bocadinho por aí (Coordenadora Agrupamento).

Eu acho que, realmente, o mais difícil para eles é esta questão da indisciplina e da pouca motivação que os alunos já estão naquele horário, da pouca motivação que têm para aprendizagem (Professora Educação Especial).

Os miúdos até gostam. [...] Agora, portam-se pior, é verdade, portam-se pior, acham que não é aula e portam-se pior. Acho que, no fundo, até, os miúdos não desgostam. Agora, nós, os professores, achamos que eles estão tempo

demais no mesmo espaço e que ficam muito irrequietos, isso tudo. E se perguntarmos aos miúdos, não sei se eles dirão a mesma coisa (Coordenadora ETI).

Pela análise desses depoimentos, chegamos àquele que parece ser o maior obstáculo para o sucesso das AEC nas escolas públicas, ou seja, a relação entre os professores das AEC (PAEC) e os professores titulares de turma (PTT), pois, até mesmo pelo não pagamento de horas adicionais para reuniões de articulação entre os dois grupos, são raros os relatos de integração entre as atividades escolares e do horário pós-escolar. Estes relatos de existência de boa relação entre os PAEC e os PTT, de momentos de partilha e de planejamentos conjuntos entre os docentes foram citados, entrelaçados também por alguns limitadores, por seis professores, ou seja, menos da metade dos 15 entrevistados desta Tese, como podemos ler a seguir:

Excelente, excelente. Pelo menos aqui nesta escola, eu já estive em várias, aqui nesta escola não tenho razão de queixas. O relacionamento é muito bom, os professores partilham conosco, estamos sempre sentados uns com os outros (Professora 2 AEC Inglês).

Esta separação dos horários, muitas vezes, torna-nos difícil esse encontro, essa partilha, mas, dentro das condições e das limitações, há sempre alguém que faz a ponte, normalmente eu, mas qualquer colega faz (Coordenadora Agrupamento).

Claro que nos reunimos nas reuniões trimestrais, nas reuniões dos pais, nas reuniões de trabalho em que se procura organizar o trabalho da escola. A coordenadora convoca-os pra essas reuniões e participam como os outros. Agora, assim, às vezes, o impedimento de terem de estar aqui e ter de sair a correr para outra escola também não facilita muito esses contatos, mas não os sinto, assim, afastados (Professora Titular de Turma 2).

A titular da turma, a professora que era responsável por aquela turma, de x em x tempo, vinha me pedir algum feedback, ver se eu precisava de ajuda em alguma coisa. [...] Aliás, mal me contrataram me disseram que a professora titular era uma pessoa muito disponível e que estaria interessada em me ajudar (Professor AEC Teatro).

Isso depende muito do grupo de docentes com quem se trabalha. Eu já peguei colegas docentes professores titulares que trabalham muito bem e que até é feita uma articulação entre o Programa da sala de aula e o Programa que fazemos na AEC (Professora 2 AEC Ciência Viva)

Eu acho que os cinco primeiros anos funcionou muito bem: nós tínhamos reuniões frequentes, muito frequentes, uma vez por mês tínhamos e púnhamos em comum as coisas [...] eles estavam muito mais conosco antigamente, agora não, eles têm 5h e têm que ter trabalhos extras, portanto, eles saem daqui e vão para outro lado qualquer (Coordenadora ETI).

No entanto, há a ressalva feita por um dos professores da AEC de Educação Física participante desta pesquisa quando afirma que, “de uma forma pessoal, a relação

é boa, mas, de uma forma subliminar, há sempre um ‘descrédito para com os professores das AEC’ porque são considerados professores de tempos livres”. Assim como ele, outro colega da AEC de Educação Física, que trabalha em outro agrupamento, também relatou situação semelhante: “há aquela diferença dos professores da AEC para os professores titulares, é um bocadinho, mas nota-se mais numa escola do que em outras, mas há escolas em que somos postos como professores de segunda, e os professores, de primeira”. Ainda houve relato de que as atividades e os professores das AEC são considerados pelos professores titulares de turma como algo “índiferente, porque acabavam o horário deles e iam-se embora” (Professora 1 AEC Ciência Viva).

E esse sim é um discurso muito mais recorrente nas entrevistas realizadas nesta pesquisa empírica, pois todos os 15 entrevistados se referiram à dificuldade de realização de um trabalho articulado, tal como orientado pela legislação vigente. A dificuldade de ajuste nos horários dos PAEC e dos PTT, bem como a forma de contratação dos PAEC, contribuíram para esse afastamento, tal como apontado no estudo de Naia (2010, p.32) quando mostra os resultados de sua pesquisa, também realizada em agrupamentos portugueses: “o diálogo, a inter-ajuda entre estes dois grupos, responsáveis pelas actividades, nem sempre é possível de concretizar”. Na dissertação de Bento (2014, p.112), as conclusões mostraram que “os PAEC afirmam que não têm contemplado no seu horário um tempo para reunirem com os PTT, para planificarem as suas atividades, refletirem sobre o seu desenvolvimento e sobre as aprendizagens dos alunos”. Essas questões do pouco horário dos contratos de trabalho e do desencontro de horários entre os dois grupos também emergiu nas entrevistas desta Tese, como observamos nos excertos a seguir:

O facto também de ter que mudar de escola também é outra dificuldade porque acabo por não conhecer tão bem os colegas de trabalho, mais a nível dos professores titulares do que dos professores das AECs porque o horário é comum. E, às vezes, as situações acabam por ser difícil de gerir, por exemplo, quando chega ao final do ano letivo, as festas coincidem mais ou menos no mesmo dia ou até mesmo à mesma hora, então, é impossível estar em todas as escolas (Professora AEC Expressões).

O tempo que temos para estar juntos nem sempre favorece os contatos. Temos muitos contatos informais na saída ou à entrada. Hoje, por exemplo, eu saio às 15h, vai entrar uma professora, não é? Nesse bocadinho do entra e sai, dois ou três minutos, ela é capaz de dizer “Atenção, aquela menina não tem participado. Que que se passa com ela? Sabes de alguma coisa ou outra?” Só aquele bocadinho inicial, assim, uns minutinhos, não é? (Professora Titular de Turma 2).

Resultado: nunca têm tempo para reunir conosco e isso acaba por, nós também não os queremos dificultar a vida, mas acaba por não ser muito bom. É um dos constrangimentos que eu sinto, mas noto que eles estão mais sozinhos agora (Coordenadora ETI).

Adentrando um pouco nessa relação, também houve depoimentos que apontaram um evidente incômodo dos professores titulares de turma (PTT) quanto à presença dos professores das AEC (PAEC) na escola e, até especificamente, nas suas salas de aula, resultando em situações como as que serão apresentadas a seguir. Dentro desses mesmos depoimentos, é possível encontrarmos uma tentativa dos próprios PAEC, que vivenciam esses fatos com alguma frequência, e também da Coordenadora do agrupamento, de explicarem por que os PTT agem dessa maneira:

Nós aqui procuramos ter uma relação muito integrada, muito integradora, não no sentido da educação integradora brasileira, mas procuramos ter uma relação de muita proximidade com os professores, mas o professor é um bicho muito estranho e tem mania das hierarquias e, quer seja o professor das AECs quer seja o professor estagiário, ou seja, o professor mais novo, não digo que seja por mal, mas, muitas vezes, há a tendência de marcar as fronteiras, mas não digo que não seja por mal. Nós procuramos aqui que não seja, mas é natural que, como eu digo, antigamente os horários nos permitiam uma maior flexibilidade, uma maior aproximação. Agora, tentamos essa aproximação, mas é natural. Algumas coisas falham (Coordenadora Agrupamento).

já peguei colegas que, nitidamente, estão a demonstrar o seu desagrado na ocupação da sala de aula depois das quatro e meia. É que a AEC funciona das quatro e meia às cinco e meia, e há colegas que fecham os armários, limitam o uso até do quadro interativo ou do computador porque não querem que a gente mexa, colocam password no computador, fecham os armários para os alunos não terem acesso aos materiais. Portanto, há de tudo um bocadinho. Depende, às vezes, do espírito de cada professor titular. Já apanhei colegas muito colaborantes e já apanhei colegas que fecham tudo e que transmitem que não querem mesmo ou que não queriam que eu estivesse na sala deles, no espaço deles [...] o professor do 1º ciclo está habituado a que aquela sala é a sala dele, portanto, tem a secretária dele, o computador dele, as gavetas fechadas à chave, os materiais, em vez de ter um escritório em casa, não, tem o escritório na sala de aula [...] se tivessem outra realidade, a do 2º ciclo, que estamos sempre a trocar de salas, cada um dá aquela horinha, vai embora e pega noutra turma, é uma realidade completamente diferente, não é? Na realidade dos professores do 1º ciclo [...] estão acostumados a isso. (Professora 2 AEC Ciência Viva).

Em duas das três entrevistas realizadas com professoras titulares de turma (PTT), surgiu uma questão curiosa, que é a compreensão destes docentes de que a ideia de realizar um trabalho articulado com os professores das AEC poderia ser traduzida na perspectiva de mantê-los *a serviço* do turno regular. Os PAEC, em suas aulas, a pedido dos PTT, complementaríamos atividades e conteúdos que estivessem sendo realizadas nas

disciplinas escolares. Nesse sentido, uma das professoras da AEC de Inglês contou que a professora titular informou que estava trabalhando “os animais” e, então, ela ensinou às crianças os nomes dos animais na Língua Inglesa. Essa parece uma prática tão naturalizada que não houve qualquer tipo de incômodo sobre isso nas falas dos PAEC e nenhum tipo de constrangimento na fala das PTT. Talvez essa naturalidade seja resultado dos próprios documentos legais, que, desde a primeira vez que se referiram a isso, trataram essas atividades como “complementares”. Vejamos alguns exemplos de depoimentos pela perspectiva de duas PTT:

como temos um programa de escolas, como temos aqui, eles, depois, se enquadram no programa da escola. Nós temos um plano anual e eles vão trabalhando neste parâmetro anual também, além do que já está previsto na planificação (Professora Titular de Turma 3).

Sim, de vez em quando, não é aquelas reuniões em que estamos cá todos a falar o que cada um faz no dia-a-dia, mas eu tenho o meu, a minha programação trimestral, e eles vão fazendo conforme aquilo que vamos trabalhando. E eles me dão a parte deles para eu ver o que é que eles estão a fazer [...] As AECs complementam aquilo que nós fazemos, né? [...] É diferente daquilo que fazemos no dia-a-dia (Professora Titular de Turma 1).

quando nós conversamos no início, eu disse-lhes que eram professores da mesma forma que eu sou professora, que só porque eu tenho nome “professora titular” não quer dizer que deixem de ser professores. Eu sou professora da mesma forma que eles são, por isso eles têm que incutir as mesmas regras da forma que eu também as incuto e têm que lhes pedir que eles se comportem numa sala de aula da mesma forma que eu também lhes peço, por isso as coisas funcionam bem, mas já houve situações em que não, em que os alunos portavam-se mal [...] Somos todos professores. Somos todos colegas. Trabalhamos para educar as crianças, por isso toda a gente tem que ter sua parte, não é? (Professora Titular de Turma 1).

Por fim, encerrando a discussão sobre a relação entre os PTT e os PAEC, é consenso entre os entrevistados desta Tese e os entrevistados participantes de outras pesquisas empíricas realizadas em Portugal que a existência de momentos de reuniões conjuntas com os dois grupos, tanto no sentido de planejamento conjunto de atividades quanto no sentido de avaliação do andamento das aulas e dos avanços dos alunos, poderia contribuir muito para, de fato, podermos dizer que há *formação integral* dos estudantes. Os professores são unânimes em afirmar essa importância e, como vimos, encontram brechas em seus horários nessa tentativa:

É reconhecida por todos os entrevistados a importância de uma planificação conjunta, bem como de uma boa articulação. Contudo, na prática é muito difícil a sua implementação. Não está previsto nos horários, nem de uns, PTT, nem de outros, PAEC, tempo de reuniões, pelo que o que vão fazendo é

sempre além dos seus horários, nos intervalos, ou nas horas em que permanecem na escola no cumprimento do apoio ao estudo. A articulação resume-se, portanto, a conversas informais antes ou depois das aulas (BENTO, 2014, p.102).

Eu acho que, da minha experiência, daquilo que eu assisti, acho que é preciso ter um trabalho muito próximo, uma articulação muito próxima com o professor titular da turma. Quando isso acontecia e quando os alunos percebiam isso ('atenção, há realmente aqui uma comunicação entre o professor da atividade extracurricular e o professor da turma'), eu acho que eles mudavam a sua postura e melhoravam em termos de comportamento (Professora Educação Especial).

Sendo assim, podemos dizer que há movimentos de resistência, mas também há pequenas atitudes que demonstram tentativas de concretizar a política tal como pensada pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, há, sim, o relato de três dos 15 professores entrevistados ressaltando alguns elogios em relação a aspectos que os entrevistados compreendem como sendo contributos positivos da Escola a Tempo Inteiro, principalmente em relação à ampliação da oferta de saberes e ao seu conteúdo lúdico:

Eu considero que é uma mais valia porque acaba por ser um reforço de áreas que são realmente importantes para o desenvolvimento da criatividade, pronto, o reforço do Inglês, que cada vez mais é uma língua utilizada (Professora Educação Especial).

Portanto, eu acho que sim, que a AEC traz muita coisa positiva e de diferente da sala de aula, não é? Porque, na sala de aula, eles não conseguem expressar nada: eles estão sentados a ouvir e a fazer o que a professora manda. A AEC dá-lhes a liberdade [...] Então, a minha opinião também é bastante positiva. É assim, não vejo, assim, nada de muito negativo que diga: 'Ô pá! As AECs não deviam existir'. Acho que sim. É um complemento pros alunos, não é? A escola não pode ser só taxada numa sala a ouvir o professor a dar matéria. Nem que seja como recompensa: acho que os miúdos merecem-no ao fim do dia ter aquela, aquele bocadinho (Professor AEC Teatro).

É uma oportunidade porque, no ensino regular, como temos tantos conteúdos para cumprir, não há possibilidade de o professor titular dispender tempo para fazer determinadas atividades práticas com os alunos e, pronto, essas atividades práticas acabam por passar para a AEC porque é isso mesmo que esperam de nós, que fazamos atividades práticas (Professora 1 AEC Inglês).

Para concluir, é importante registrar que, durante a realização das entrevistas, foi possível sentir que estava latente nestes professores uma grande necessidade de falar das suas impressões sobre essa política. Suas queixas, seus sorrisos cúmplices, suas confidências demonstraram a confiança de quem sabia que seus depoimentos seriam publicados, que seriam lidos e, assim, talvez, os olhares fossem voltados para a escola, para a série de desafios que estão enfrentando para conseguir levar adiante a Escola a Tempo Inteiro, às vezes sem materiais, sem infraestrutura, sob péssimas condições

trabalhistas, sem apoio dos pais e dos colegas. Tal sentimento transborda nesse depoimento da própria coordenadora geral da Escola a Tempo Inteiro de um dos municípios que fizeram parte deste estudo: “Obrigada por me ter dado a oportunidade de falar um bocadinho sobre as AEC porque ninguém me ouve sobre a AEC. Eu acho que necessito falar, mas, pronto!”.

Após ter vivenciado esta experiência em diversos agrupamentos escolares e ter conhecido e conversado com 15 professores portugueses, é possível afirmar que tê-los entrevistado em diferentes cidades, em diversos agrupamentos escolares, sendo eles responsáveis por distintas tarefas dentro da mesma política, enriqueceu muito a pesquisa empírica, bem como possibilitou compreender o que Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam sobre as políticas como texto e como discurso. Nessa perspectiva teórica, é possível entender que os sujeitos que estão na escola não só executam as leis da política tal como foram escritas pelos legisladores, mas ressignificam, traduzem, adequam, reformam, rejeitam esses ordenamentos legais. Além disso, ainda segundo esses autores, há disputas de território, de espaços, de saberes, num cenário de busca de legitimidade, de criação de hierarquias, de diluição do poder. Sendo assim, é possível compreender por que houve algumas divergências e outras tantas convergências nos depoimentos, pois estamos falando de 15 sujeitos diferentes, com idades, formações e histórias de vida diferentes, de agrupamentos escolares diferentes, desempenhando funções diferentes, ou seja, que leem e interpretam os textos da política de formas diferentes.

Mesmo assim, foi possível encontrar muito mais recorrências do que distanciamentos nos seus depoimentos, os quais apontaram predominantemente para um grande abismo entre a prática e a legislação que dá suporte à Escola a Tempo Inteiro, principalmente quanto às exigências de que as AEC possuam um caráter lúdico e aconteçam em articulação com o turno regular de estudo das crianças. Como aponta o título dessa seção da Tese, as AEC, segundo visão dos profissionais entrevistados nesta pesquisa, por estarem, predominantemente, apenas prolongando o tempo escolar e proporcionando por mais duas horas o mesmo tipo de atividades que as crianças já tiveram durante todo o seu dia escolar, estão representando a “continuidade da escola única”. Essas mesmas dificuldades, assim como outras tantas aqui citadas, também foram encontradas nas 11 teses e dissertações produzidas em Portugal nos últimos anos (2006-2016), as quais também são resultado de pesquisas empíricas realizadas com professores e gestores de agrupamentos de escolas dessa mesma região do Grande Porto e de muitas outras regiões de Portugal. Essa discussão, bem como a análise de outros

depoimentos presentes nessas publicações, será apresentada nas últimas seções deste Capítulo, quando forem apresentados esses desafios e também as possibilidades da Escola a Tempo Inteiro e do Programa Mais Educação emergirem como políticas que contribuam para a existência de uma Educação Integral nas escolas portuguesas e brasileiras.

Como veremos a seguir, muitos dos desafios apresentados por esses agentes envolvidos com o processo de execução da Escola a Tempo Inteiro estão presentes também no cotidiano dos profissionais brasileiros responsáveis pela implantação do Programa Mais Educação (PME). No entanto, o Brasil possui uma série de experiências prévias a essa que serviram de *base*, de *exemplo* e de *inspiração* para as ideias presentes na atual política nacional de Educação Integral, as quais serão brevemente apresentadas antes de nos determos especificamente ao PME.

3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A discussão sobre a temática da Educação Integral não é nova no cenário brasileiro. De acordo com Paro (1988, p.189), as discussões têm início na década de 1920, “ainda que não necessariamente ligada ao regime de período integral, mas já apontando para algumas necessidades a serem supridas pela educação”.

Nesse sentido, muito se vem falando da importância da Educação Integral para a formação do sujeito, para a ampliação das áreas dos saberes no âmbito escolar e para a concretização de um ensino e de uma aprendizagem mais abrangentes e satisfatórios. A ampliação da jornada escolar e das aulas extraclasse não é uma novidade, no entanto, sua necessidade tem sido colocada em evidência com frequência nos dias atuais.

Conforme Cavaliere (2010), os conceitos de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral surgem desde o século XIX, sendo decorrentes da ideia de emancipação humana, buscando no socialismo o fim da exploração e dominação capitalista. No Brasil, a Educação Integral surge na metade do século XX, baseada nas concepções do Socialismo, Liberalismo e Integralismo. Conforme Pinheiro (2009), o percurso histórico destas três concepções de Educação Integral se deu da seguinte forma: na concepção Conservadora, o movimento do Integralismo tinha como ideologia formar o homem completo, no aspecto físico, intelectual e espiritual, embora ainda não se falasse em ampliação da jornada escolar. Seu principal membro foi Plínio Salgado, que defendia a leitura como um meio possibilitador da cultura. E, apesar de ter sido

apenas uma concepção, o Conservadorismo teve fundamental importância para o início do discurso acerca da Educação Integral no país. Já a concepção Socialista tinha como principal corrente o Anarquismo, que buscava a liberdade a fim de formar o indivíduo para uma sociedade mais solidária, onde a emancipação do sujeito é necessária. E, na educação sob a concepção Liberal, a escola deveria formar o indivíduo para a democracia, respeitando a sua individualidade e abrangendo os espaços de atuação da sociedade.

Anísio Teixeira era um defensor da concepção libertária e tinha como base para sua proposta de educação o Escolanovismo ou Escola Nova, em busca de um movimento educacional renovador, no qual defendia o ensino obrigatório, laico e gratuito para todos, a fim de formar cidadãos aptos e úteis numa sociedade moderna. Nesse contexto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil teve relevância por objetivar uma mudança educacional, atribuindo ao Estado a sua responsabilidade perante a educação, onde escola, família e comunidade estariam unidas em busca de uma formação integral. Experiências pioneiras citadas por Paro (1988, p.192) têm como foco as camadas populares e sua formação, o que, em certa medida, antecipa as questões que se farão presentes nas décadas seguintes, quando se “procurava atribuir à escola o papel de contribuir para a solução de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população”.

Sendo assim, é de longa data que a Educação Integral já existia, em forma de internato ou semi-internato, com um regime escolar mais voltado para uma educação da escola primária de boa qualidade. No princípio era estendida somente aos de maior poder aquisitivo. Posteriormente, como dito, os Pensadores do Movimento Anarquista influenciaram o educador brasileiro Anísio Teixeira, que defendia a implantação de uma instituição de Educação Integral gratuita a todos, o que levou esse educador a implantar um Centro de Educação Integral no Estado da Bahia.

3.2.1 As Escolas-Parque

Para Anísio Teixeira, a educação visava a uma formação para o homem comum numa perspectiva de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, a fim de superar os modelos escolares precários e celetistas da época. Dentro desta concepção, Anísio foi um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da

Escola Nova, já pensando na implantação de um Sistema Público de Ensino para o país (BRASIL, 2009a, p.15):

[...] propunha uma educação em que a escola desse à criança um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais e mais artes industriais de desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia.

Como tentativa para solucionar o problema da minimização do tempo e da qualidade da escola pública, uma das mais importantes obras de Anísio Teixeira foi a criação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, inicialmente denominado Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro, que era parte de uma política pública para a escola primária. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) foi instalado na Bahia em 1950. Carneiro Ribeiro foi um importante educador baiano, que contribuiu na formação de personalidades como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha. Por este motivo e a pedido do então Governador Octávio Mangabeira, o centro recebeu seu nome. Na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, Teixeira disse o seguinte:

Por isso é que este Centro de Educação Popular tem as pretensões que sublinhei. É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Sabemos que sem educação não há sobrevivência possível. A questão sobre a escola é que o ceticismo nacional aceita os seus tiros tão certos e eficazes. O brasileiro não acredita que a escola eduque. E não acredita porque a escola, que possui até hoje, efetivamente não educou [...]. Como acreditar em escolas? Tem razão o povo brasileiro. E para que não tenha razão seria preciso que reconstruíssemos as escolas (TEIXEIRA, 1959, p.78, 84.).

Idealizada por este educador, a estrutura do Centro era composta por quatro escolas: classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e possuía, além das salas de aula, áreas cobertas, gabinetes médicos e dentários, instalações para a administração, jardins, hortas e áreas livres, e uma escola-parque composta por: pavilhão de trabalho, setor socializante, pavilhão de educação física, jogos e recreação, biblioteca, setor administrativo e almoxarifado, teatro de arena ao ar livre e setor artístico (PARO, 1988).

A Escola-Parque, como foi chamada, ocorria de forma alternada ao horário da Escola-Classe, sendo que o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde se alimentava e tomava banho. O complexo abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididos, a princípio, por idade, mas se previa a construção de residência para 5% do total de crianças que estivessem abandonadas e que poderiam viver ali (PARO, 1988).

Para Serpa (2000), a Escola-Parque pretendia elevar a comunidade humana a um nível superior ao existente. Sua estrutura previa: “jardim-de-infância”, “escola-classe”, “artes gerais”, “educação física”, “atividades sociais”, “biblioteca escolar” e “serviços gerais”. Sua estrutura física previa um prédio de 20.000 m² e 200 profissionais. Nas palavras de Anísio Teixeira, no discurso de inauguração, “um para cada vinte alunos”.

O CECR foi um modelo para a expansão das matrículas e ampliação das oportunidades educacionais. O dia letivo iniciava às sete horas e trinta minutos e terminava às dezesseis horas e trinta minutos, dividido em dois setores: um de instrução, que era destinado ao ensino das letras, ciências físicas e sociais, e outro de educação, que compreendia atividades de trabalho, educação física, atividades sociais e artísticas (PONCE, 2013).

As Escolas-Parque representavam, para Anísio Teixeira, a oportunidade de os alunos desenvolverem-se em suas múltiplas dimensões. Era o espaço-tempo em que realizariam experiências culturais, esportivas, artísticas e de socialização, importantes para a vivência e o aprendizado da democracia. O objetivo de Anísio era construir ao todo nove Centros como esse, parecidos com uma Universidade infantil, onde se oferecia um retrato da vida em sociedade. Os objetivos do CECR podem ser definidos como:

Dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que o levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles; Torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico; Desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros. (EBOLI *et. al.* apud PARO, 1988, p. 191).

A implantação do Centro Carneiro Ribeiro foi um momento de grande expectativa pelo empreendedor Anísio Teixeira. Esse importante Centro também visava à educação do homem integral, já que nele os educandos aprendiam, além da educação formal, também esporte e trabalhos manuais, o que ia ao encontro da sua ideia de formar para a vida, não como privilégio, mas como sendo algo justo. O Centro foi criado para a formação das camadas populares (CELLA, 2010).

Na Escola-Parque os alunos eram agrupados em turmas de 20 e no máximo 30, pelos diversos setores, todos em funcionamento para realizar diversas atividades, as quais se podem destacar:

a) artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados e bijuterias,

- tapeçaria, confecção de brinquedos, flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no setor de Trabalho;
- b) jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação;
- c) grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja no Setor Socializante;
- d) música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico, leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca.

A experiência do Centro foi reconhecida pela sua importância, recebendo a visita de representantes da ONU e UNESCO. Como enfatiza Nunes (2009, p. 127), o Centro Educacional pretendia “integrar os alunos na comunidade escolar; torná-los conscientes de seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros”.

Sua intenção era reformular o que havia em educação, ampliando e democratizando a escola infantil. Nesse ambiente é que deram início às atividades programadas pelo grupo que seria responsável pelo desenvolvimento da mais completa proposta de Educação Integral já vista na América Latina.

Anísio Teixeira, idealizador da ampliação da jornada escolar, para enriquecer as atividades práticas e ampliar a formação de hábitos da vida real, tinha como objetivo criar oportunidades para a classe menos favorecida para que esta tivesse as mesmas possibilidades dos mais favorecidos. Para ele, a universalização da escola pública brasileira não poderia, de forma alguma, comprometer sua qualidade em função da quantidade, sendo necessária uma nova concepção de educação.

Do ponto de vista de Anísio Teixeira, a educação levava a escola a ter um novo papel. Ela seria transformada em um centro de vivência, no qual o aluno é trazido para o centro do processo de educação escolar, e não mais um centro preparatório para a vida. O aluno não é mais meramente espectador, e sim, agora, colaborador/organizador de atividades em conjunto com o professor. Os objetivos do Centro eram de “manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola” (NUNES, 2009, p. 123).

Coelho (2009) ressalta que a proposta de Anísio Teixeira fundava-se em uma concepção de educação que a incluía como possibilidade real de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no país. Sua proposta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro estava preocupada não somente em dar acesso à escola,

mas, para que o projeto de educação firmado no desenvolvimento científico e tecnológico avançasse, era preciso formar para o trabalho e para a sociedade. E para que isto acontecesse, a escola deveria funcionar em tempo integral, com uma formação que viabilizasse esse projeto.

O projeto da Escola-Parque para Anísio trazia um olhar para o sujeito no sentido de que este tivesse direito à educação de forma igualitária, sendo um dever do Estado oferecer oportunidades amplas, sobretudo nas áreas mais pobres. Isto tudo almejava que educandos se integrassem numa sociedade moderna, com saberes-base, tornando o sujeito consciente dos seus direitos e deveres, desenvolvendo atitudes de autonomia, iniciativa e responsabilidade. Além da formação plena do indivíduo, profissionalmente e intelectualmente, o projeto da Escola-Parque também visava à formação integral do professor e do corpo docente.

Sendo assim, ainda hoje, o projeto piloto da Escola-Parque criado pelo pensador é referência para vários segmentos e ideologias político-partidárias, pois é uma ferramenta que deu certo, integrando o aluno com as atividades de classe e extraclasse. Ao estudar as suas ideologias e os seus planos de uma educação igualitária e com oportunidades para a classe menos favorecida, percebe-se seu direcionamento construtivista para a formação de um indivíduo pleno, consciente de seus direitos e deveres com desenvolvimento de autonomias, iniciativas e responsabilidades. Ao refletir a respeito do pensamento de Anísio Teixeira, é possível compreender como a sua visão social, política e educacional era avançada. Muitos conceitos mencionados pelo autor no século XX remontam perfeitamente à sociedade em constante modificação em que se vive atualmente.

Diante disso, a importância da obra e do pensamento de Anísio Teixeira é inegável, sobretudo no que tange à educação e seus métodos. Ainda hoje, Anísio Teixeira continua também alimentando o ideal de professores pesquisadores e de todos os interessados em continuar o trabalho iniciado por ele e seus seguidores, da construção de uma escola pública, inclusiva e de qualidade.

No entanto, o mesmo recebeu críticas de opositoristas que alegavam o estado precário em que se encontravam as demais escolas do Estado. Por outro lado, também recebeu elogios pelos aspectos arquitetônicos e pedagógicos, vindos inclusive, como dito, de organizações internacionais (ALMEIDA, 2001). A proposta de educação de Anísio Teixeira contestava as práticas vigentes de educação, as quais estavam reduzindo a escola primária à alfabetização ou à preparação para o exame de admissão às escolas

médias ou secundárias. A pressão dos industriais para a formação rápida de pessoas como mão-de-obra barata levou os cursos a serem encurtados cada vez mais, o que, na concepção do educador, vinha na contramão da explosão do conhecimento humano³¹. Por fim, foi com seu afastamento da vida política, na ditadura militar em 1964, que suas propostas, como os Centros Educacionais, não deram continuidade, resultando no esquecimento da Educação Integral por cerca de 20 anos. A concepção de Educação Integral só retoma sua trajetória entre os anos 80 e 90, com a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

3.2.2 Os CIEPS

Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) constituiu-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no Brasil. Darcy Ribeiro colocou-a em prática, baseando-se na experiência de Anísio Teixeira. Os centros foram arquitetados por Oscar Niemeyer, e construídos aproximadamente quinhentos e seis prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”. Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades (BRASIL, 2009a).

O objetivo da implantação dos CIEPs era desenvolver uma proposta de educação pública em tempo integral para o Ensino Fundamental em 500 unidades escolares, as quais atenderiam a um quinto do conjunto de estudantes do Estado.

Conforme Maurício (2004), o CIEP foi projetado para atender 600 crianças em turno único e mais 400 alunos à noite para a educação juvenil. O funcionamento da escola era planejado para durante o dia os estudantes terem as aulas curriculares, orientação de estudo dirigido, atividades recreativas e esportivas, acesso à leitura e revistas na biblioteca, vídeos, e participação em eventos culturais. Como o projeto era voltado para crianças de famílias de baixa renda, as escolas foram localizadas onde havia maior incidência desta população.

³¹ TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. p.181-188. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/notas2.html>> Acesso em: 10 fev. 2014.

Darcy Ribeiro, preocupado com a desigualdade e o descaso sofrido pela população brasileira, propôs uma escola de horário integral, com o objetivo de evitar que as crianças de famílias de classes populares fossem condenadas pelo abandono nas ruas ou pela falta de assistência, sendo que a maioria dessas famílias precisava trabalhar, tornando-se a escola o local para suprir as necessidades da infância (MAURÍCIO, 2004). A concepção pedagógica dos CIEPs acontecia da seguinte forma:

Buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola devia servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muita coisa para garantir a sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade. (MAURÍCIO, 2004, p.41)

Darcy Ribeiro acreditava que a escola pública era elitista e seletiva e não estava preparada para receber aqueles que eram pobres. Lançou-se, então, a defender e construir este projeto para o bem comum, pois acreditava que a educação integral “poderia tirar do abandono das ruas, as crianças em que os pais não podem estar com elas durante o dia” (BOMENY, 2009, p. 115). Tinha uma receita simples para a educação no Brasil: “a escola aberta para todos em tempo integral onde iniciaria as crianças nos códigos de sociabilidade, relacionamento e preparo para a vida, ação contínua e duradoura” (BOMENY, 2009, p.114). O sonho de Darcy Ribeiro era que o CIEP fosse tão bom que a classe média disputasse vaga para colocar o filho lá dentro.

Contudo, Maurício (2004) menciona que o lançamento dos CIEPs foi visto como plataforma política para a candidatura de Leonel Brizola. O primeiro centro foi inaugurado em maio de 1985 e recebeu o nome do Presidente da República Tancredo Neves, que havia recém-falecido. Segundo ela, a meta dos 500 CIEPs foi atingida em 1994. Além disso, no mesmo ano, ainda foi realizado o primeiro concurso do Estado para a contratação de professores em regime de 40 horas, pois com a meta atingida a oferta de matrículas para os estudantes em tempo integral aumentou significativamente. Foi implantado em prédios de CIEP, então, o projeto experimental chamado de Ginásio Público, com o currículo integrando programas de 5ª a 8ª série do 1º e 2º grau, com a opção de horário integral ou parcial. Esta opção de permanecer na escola em horário integral ou parcial provocou a evasão dos CIEPs pelo Ensino Fundamental. Entretanto,

durante o ano de 1994, com a eleição do candidato Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República, as redes de escolas de horário integral mais uma vez perdem sua força e foram sendo desativadas. Os centros se multiplicaram, mas o projeto não vingou de forma mais consistente e duradoura.

Desta forma, a Educação Integral somente volta com grande significância ao cenário brasileiro no ano de 2007, com a criação do Programa Mais Educação, pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que visa fomentar a Educação Integral para os estudantes, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

3.2.3 O Programa Mais Educação

Hoje, em pleno século XXI, encontramos várias experiências de Educação Integral em jornada ampliada presentes em diferentes regiões do país, mas vale ressaltar que essas experiências se tornam possíveis pela história e trajetória que se iniciaram na década de 50, com Anísio Teixeira, com suas tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral e, posteriormente, nas décadas de 80 e 90, com a proposta dos CIEPs, por Darcy Ribeiro. Desta forma, Moll (2012, p. 28) se refere a esta trajetória da Educação Integral no Brasil:

O esforço empreendido por meio do Programa Mais Educação nos últimos anos dirigiu-se à mobilização de ‘forças vivas’ da educação brasileira e de recursos orçamentários, para a construção de práticas pedagógicas e de um campo conceitual que permitem caminhar na perspectiva de educação integral, tendo como referência as Escolas-Parque de Anísio e os Centros Integrados de Escola Pública de Darcy, sem que o contorno preciso de uma ou outra experiência paralisasse encaminhamentos construídos sob as condições contemporâneas das escolas públicas.

Nesta direção, a Educação Integral foi retomada, novamente, em 2007, com o lançamento do Programa Mais Educação (PME). O Programa Mais Educação, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Cultural vinculada ao Ministério da Educação, é um projeto de indução a uma política de Educação Integral no qual os estudantes que frequentam escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) têm oferta de oficinas de acompanhamento escolar, bem como de atividades culturais, no contraturno escolar, nas quais se pretende investir no desenvolvimento integral do sujeito a partir da constatação do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante. Sendo assim, constitui-se também em uma ação estratégica que visa garantir proteção e

desenvolvimento integral aos educandos, minimizar as desigualdades sociais, oferecer uma maior equidade de oportunidades, reduzir o fracasso, e, em consequência, diminuir a evasão escolar.

Conforme o Ministério da Educação, o programa foi constituído como estratégia para a construção da agenda de Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino, com o objetivo de ampliar a jornada escolar na rede pública de ensino, com a carga horária de, no mínimo, 7 horas diárias, através de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Neste sentido, este programa, ativo em parte das escolas do país, repercute sim muito do ideário de Teixeira, visando a adoção à escola em tempo integral, além do aprendizado através da percepção da mudança contínua, da construção do senso crítico e do homem livre. Para além disso, há a ampliação do tempo e dos espaços da escola, a integração entre diferentes saberes e a democratização das oportunidades a todos.

As próximas seções desta Tese apresentarão uma análise pormenorizada do Programa Mais Educação, uma vez que este, assim como a política da Escola a Tempo Inteiro, de Portugal, se constitui como objeto de análise desta pesquisa de doutorado. Para tal, serão apresentadas quais as condições internacionais de produção das diretrizes orientadoras do PME, a legislação que possibilita a implantação desta política educacional, bem como as entrevistas realizadas com os docentes brasileiros.

3.2.3.1 Contexto de influência: as avaliações externas

A educação brasileira costuma ser representada como a estratégia adequada para a promoção da inclusão social, tendo nos últimos anos o Estado brasileiro implementado políticas com especial foco para que este objetivo educacional fosse concretizado. Dentre as iniciativas governamentais, merecem destaque as que estimulam e promovem o desenvolvimento de projetos educacionais voltados para a Educação Integral. Estes programas, metodologias de trabalho que se alicerçam em oficinas de dança, de letramento, de teatro, de musicalidade, de expressão gráfica, de atividades culturais, de uso de tecnologias comprometem-se com a construção de um novo cidadão brasileiro, um sujeito integral. De certo modo, novos sentidos e práticas

culturais chegam à escola contemporânea através destes projetos, corporificando-se também nas recentes políticas de Educação Integral (SILVA; BUSNELLO; PEZENATTO, 2013). Neste sentido, é que cabe destacar o Programa Mais Educação como exemplar desta tendência.

Nos últimos anos diversas legislações e ações governamentais buscam incluir na escola e ampliar o tempo de escola de crianças de classes populares. No entanto, essas iniciativas acabam por problematizar um sistema e um modelo de educação pensado historicamente apenas para atender os filhos de uma pequena parcela da sociedade. As diretrizes e os princípios democratizantes presentes nestas ações entram em contradição com métodos de ensino, grades curriculares e estratégias de avaliação presentes há séculos em nossas escolas, pois defendem o foco na aprendizagem, o respeito à diferença, a diversidade de modos de ensinar, a ampliação dos saberes para além dos muros escolares. As atuais propostas de Educação Integral, nessa perspectiva, estão interessadas também: em manter mais tempo na escola crianças das camadas mais pobres da população, também como uma estratégia de proteção de risco social. Por parte dos cidadãos trabalhadores, que não têm onde deixar seus filhos enquanto trabalham, há a necessidade de “construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares em tempo integral” (GADOTTI, 2009, p. 29).

No entanto, estas novas produções discursivas escolares não estão desprovidas de hierarquias ou interesses, pelo contrário, evidenciam-se novos jogos de relações políticas, socioeconômicas e pedagógicas, não podendo, assim, supor que as finalidades educativas modernas depositadas nas escolas esmaeceram, ou que se tornaram destituídas de seus potenciais de regulação social, mas passaram a conviver com outros dispositivos sociais de deliberação (DEWEY, 1970), na razão em que estabelece a conformação de outros campos valorativos de democratização da cultura, na escola e fora dela (SILVA; BUSNELLO; PEZENATTO, 2013).

Isso permite compreender a presença constante de projetos e políticas culturais, de iniciativas pública e privada, em seu interior. O trânsito destes programas nas instituições de ensino evidencia, assim como em Portugal, o declínio da institucionalidade moderna da escola, a consequente divisão da responsabilidade social e a conformação de novos modelos valorativos que lhe reconstruam o sentido social. Assim, as políticas educativas passam a formular discursos, pautas de ação e intervenção com a pretensão de reconstrução dos sentidos da escolarização. Tais

proposições, como dito, tornam-se particularmente visibilizadas em políticas educacionais implementadas pelo Estado Brasileiro (SILVA; BUSNELLO; PEZENATTO, 2013).

Como vimos, as políticas educacionais sofrem influências globais, internacionais, nacionais e locais, tais como de organismos multilaterais, movimentos sociais, sindicatos, iniciativa privada, os quais disputam espaço para também apresentar seus interesses, suas “necessidades sociais”, que nem sempre coincidem com aquelas dos agentes das comunidades escolares. Assim, é estabelecida uma conexão entre os interesses do Estado e as necessidades de parte da sociedade, o que, veremos, dá condições de possibilidade ao surgimento de uma política intersetorial de desenvolvimento social.

Para Franco (2003), este momento faz parte de um terceiro movimento das políticas sociais, sendo o primeiro o das políticas de intervenção centralizada do Estado e o segundo o das políticas públicas de oferta governamental descentralizada. Este mesmo autor nomeia este atual cenário das políticas públicas como o de parceria intersetorial entre Estado e sociedade civil para o desenvolvimento social, apresentando quatro principais características:

- i) o Estado é necessário, é imprescindível, é insubstituível, porém não é suficiente, ou melhor, o Estado é tão necessário quanto insuficiente, devendo-se, portanto, lançar mão de parcerias e buscar constelar sinergias entre todos os setores (o Estado, o mercado e a sociedade civil) para promover o desenvolvimento;
- ii) política pública não é sinônimo de política governamental, o Estado não detém nem deve deter o monopólio do público, existe uma esfera pública não-estatal em expansão, constituída por entes e processos da sociedade civil de caráter público, voltados, cada vez mais, à promoção do desenvolvimento;
- iii) promover o desenvolvimento social não constitui uma tarefa lateral e separável das outras tarefas do Estado como indutor do desenvolvimento, na medida em que todo desenvolvimento é desenvolvimento social;
- iv) induzir o desenvolvimento significa investir em capacidades permanentes de pessoas e comunidades (ou seja, basicamente, investir em capital humano e em capital social) para que possam afirmar uma nova identidade no mundo ao ensaiar seu próprio caminho de superação de problemas e de satisfação de necessidades, tornando dinâmicas suas potencialidades para antecipar o futuro que almejam. (FRANCO, 2003)

Nesse processo, atuam como atores as redes sociais, partidos políticos, governo, processos legislativos, bem como agentes globais e internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Retomando, muitas destas

agências e atores estão envolvidos nestes processos de movimentar as políticas sociais, educacionais, econômicas, ambientais no globo, intervindo no sentido de levá-las a circular internacionalmente e serem efetivadas localmente.

Para exercer controle sobre os países, em especial sobre os países em desenvolvimento, são instituídos índices de regulação internacional de indicadores de qualidade, o que promove uma ação direta dos países fortes nas políticas de desenvolvimento econômico e social de países emergentes. Na área da educação, este cenário não é diferente, uma vez que, a partir de resultados de pesquisas comparadas expressas em relatórios, emerge o conceito de “boas práticas”, o qual, como vimos, toma como referência a média dos países da OCDE, os países desenvolvidos, e deve ser difundido nos países que possuem um sistema ineficiente de educação, minimizando a historicidade dos países e as especificidades locais.

A partir dos resultados destas pesquisas comparadas, os países recebem a seguinte classificação em relação ao tipo de sistema educacional: *sistemas maduros (avançados)*, constituídos por países da OCDE e alguns do Leste da Ásia e do Oriente Médio; *sistemas reformados*, compostos por países do Leste Europeu e antigas repúblicas soviéticas; *sistemas emergentes*, dentre os quais estão América Latina, Ásia e África do Norte; *sistemas subdesenvolvidos*, como a África subsaariana e alguns países da Ásia do Sul (AKKARI, 2011). Estes movimentos globais de reforma são incorporados de maneiras diferentes no âmbito dos sistemas educacionais nacionais, e isso varia de acordo com os regimes políticos vigentes em cada país. Somente os Estados mais poderosos dentro do sistema internacional conseguem conservar políticas independentes e fortes.

O novo papel do Estado passa a ser, então, o de regulador e avaliador das grandes orientações e metas impostas por estes organismos internacionais, estabelecendo, assim, uma nova forma de controle ou uma redução controlada do controle do Estado sobre as políticas nacionais (BALL; YOUDELL, 2007 apud AKKARI, 2011). Este enfraquecimento do Estado-nação, que oscila entre o global e o local, acaba por enfraquecer o contexto local, que é singular pelas questões sócio-econômico-culturais, as quais, em nome da padronização exigida por este tipo de pesquisa, não são consideradas nas avaliações externas.

Entretanto, mesmo com fortes orientações isomórficas de qualidade existe e vem se consolidando um

estado de mutação [que] se encontra em todas as partes e tem pontos de contato, de domínio e de diferenciação, mas, como se trata de uma transição histórica de longo prazo, se apresenta muito complexo e congregador de forças que chegam de todos os lados e tem efeitos e causas desiguais entre o que está determinado e o que está surgindo (DIDRIKSSON, 2008. p.5).

Este estado de transição propicia o surgimento de movimentos que buscam defender o local e a historicidade do processo. Enquanto, via de regra, os movimentos internacionais de transnacionalização e da visão de educação como mercadoria utilizam princípios universais e aplicáveis a qualquer realidade, a postura de reconhecimento de realidades únicas também vem se consubstanciando. É de ressaltar a presença do compromisso com o desenvolvimento humano e social. Esta postura está ligada à diversidade e à equidade educacional, e o cerne é o estudo das desigualdades e o papel da educação na perpetuação das desigualdades na sociedade como um todo e as desigualdades inerentes à educação (MOROSINI, 2014).

Este entendimento da sociedade é denominado de *Contextos Emergentes da Educação*, conceituado como configurações em construção na educação que são observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletindo as tendências históricas (RIES, 2013). Esses contextos têm o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos.

É neste cenário de transição que o Brasil também está sob a tutela da regulação internacional de indicadores de qualidade e suas metas.

Regendo tais iniciativas aparecem os acordos assinados entre o governo brasileiro e os organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, os quais orientavam para a necessidade de controlar a pobreza, visando amenizar os custos sociais e humanos de um capitalismo que, para enfrentar sua crise, reestrutura sua lógica de produção e pressiona as nações a diminuírem suas Políticas Públicas, reduzindo gastos com políticas sociais [...] (SILVA; SILVA, 2012, p. 48).

O Programa Mais Educação emerge destas pressões internacionais. Com o enfraquecimento do Estado, há a necessidade da divisão de responsabilidades com outros setores da sociedade. Especificamente sobre essa questão, foi produzido o documento *Compromisso de Metas Todos pela Educação*, o qual convoca Todos a se responsabilizarem pela melhoria dos índices acima apresentados na busca de mais qualidade para educação.

Como estratégia operacional do PDE, [...] o MEC lançou o Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094/2007. O Programa, tal como informa a sua denominação, convoca “Todos” a contribuírem para a melhoria da educação: o Estado, a comunidade, os entes federados, organizações da sociedade civil, a iniciativa privada, etc. Constituiu-se, particularmente, em uma estratégia para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade. A integração dos entes federados ao PDE se dá através da assinatura do “Termo de Compromisso Todos pela Educação” [...] (SILVA; SILVA, 2012, p.29).

O Mais Educação surge neste documento como um programa que induz a implantação de jornadas escolares ampliadas no sentido de aproximar o tempo de permanência dos estudantes brasileiros da Educação Básica aos números internacionais, já que, assim, seriam resolvidos alguns entraves ao desenvolvimento do país: o controle da pobreza, a contenção do risco social, o aumento dos índices do IDEB e a diminuição das políticas públicas, uma vez que, através de uma gestão interministerial entre Ministério do Esporte, Ministério da Cultura, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente, foram articulados neste único Programa 22 diferentes políticas públicas³² que estavam voltadas para a proteção da criança e do adolescente e para a ampliação do repertório cultural de estudantes das camadas populares da sociedade.

Nesta perspectiva, a dos organismos multilaterais, o Banco Mundial vem apresentando influências tão significativas no campo da educação quanto a UNESCO. No entanto, aos poucos, o papel desempenhado pelo BM vem sendo assumido pela OCDE. A visão instrumental promulga que as prioridades dos governos deveriam ser a destinação de metade dos gastos públicos à educação, o aumento da participação do setor privado no âmbito educacional, reduzindo a pressão sobre as finanças públicas, e a

³² Ministério dos Esportes: *Esporte e Lazer* e *Segundo Tempo*; Ministério da Cultura: *Cineclube na Escola*, *Cultura Viva*, *Casas do Patrimônio*; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome: *Programa Atenção Integral à Família*, *ProJovem Adolescente*, *Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS* e *Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI*; Ministério da Ciência e Tecnologia: *Casa Brasil Inclusão Digital*, *Centros Vocacionais Tecnológicos* e *Centros Museus da Ciência*; Ministério da Educação: *Com Vidas – Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida*, *Educação e Direitos Humanos*, *Educação Inclusiva: direito à diversidade*, *Escola que Protege*, *Escola Aberta*, *Educar na Diversidade*, *Salas Recursos Multifuncionais* e *ProInfo*; Ministério do Meio Ambiente: *Sala Verde*, *Municípios Educadores Sustentáveis* e *Viveiros Educadores*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>.

descentralização da gestão da educação como forma de ampliar conhecimentos e habilidades que possam ser mobilizados no setor produtivo (AKKARI, 2011)³³.

É nesse Contexto de Influência marcado pela internacionalização que se produz tensões nas políticas nacionais e uma complexa articulação entre global, regional e local, as quais poderão ser identificadas nos documentos publicados no Brasil nos últimos anos, especialmente aqui com foco naqueles voltados à implantação do Programa Mais Educação.

3.2.3.2 Contexto da produção do texto: o ordenamento legal do PME

As leis educacionais brasileiras e a Constituição Federal estão sinalizando há bastante tempo para a ampliação do tempo de permanência na escola. A Educação Integral vem sendo pauta de crescente debate no campo educacional desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei nº 9394/96 –, que rege a ampliação progressiva da jornada escolar. Com base na Constituição de 1988 e no Plano Nacional da Educação (PNE), o Governo Federal instituiu e apresentou o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), lançando, assim, o Programa Mais Educação, a ser implementado nas escolas públicas com a finalidade de qualificar o ensino público e fomentar a Educação Integral.

Embora a Educação Integral não seja um termo novo, pois, do ponto de vista de seus fundamentos teóricos e filosóficos, é uma ideia que correntes modernas no pensamento pedagógico já haviam elaborado, tampouco faz-se novidade, desde sua operacionalização política ou de sua base normatizadora, pois há inúmeros registros de experiências políticas implementadas³⁴ e de proposições legais³⁵ que, desde a Constituição de 1988, apontam nesta direção. No entanto, o Programa Mais Educação, em boa medida, ressignifica o conceito de Educação Integral, uma vez que se direciona para dimensões como a ampliação e qualificação do espaço escolar, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e o reconhecimento das múltiplas relações pedagógicas que se tecem entre a escola e a comunidade que a circunda (SILVA; BUSNELLO; PEZENATTO, 2013). Há, como dito, enquanto pressuposto político, a

³³ Cabe mencionar que essa discussão foi realizada em trabalho anterior (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015).

³⁴ Experiências estas que, em sua maioria, se dão em esferas municipais, conforme Coelho (2009).

³⁵ Neste sentido, ver Menezes (2009).

ampliação das esferas de gestão educacional para outros órgãos e setores de governo, co-responsabilizando todos os âmbitos de atuação do Estado pela educação, ampliando, assim, o próprio campo educativo, como o documento informa:

A articulação entre educação, assistência social, cultura e esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevendo a situação de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para a melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2009a, p. 35).

Estes documentos e a legislação direcionada à indução da adoção de uma Educação Integral em nossas escolas constituem o que Bowe, Ball e Gold (1992) denominam como textos das políticas. Segundo os autores, estes textos estão permeados por vozes e interesses de grupos sociais que foram considerados como interlocutores. Os discursos, os valores, os propósitos e as intenções de agentes internacionais e nacionais, de autores estrangeiros, de coligações partidárias estão representados (ou ocultos) nas palavras destes textos, que são escritos para destinatários que, muitas vezes, não são convidados a serem autores destas escritas, mesmo que essas incidam diretamente em seus contextos de trabalho.

Para Bowe, Ball e Gold (1992), os textos políticos representam a política, uma vez que são resultados de disputas e de acordos. Neste sentido, apresentam o Contexto da Produção do Texto como uma importante arena de produção de sentidos, os quais são disponibilizados e colocados em circulação através de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais. A produção de textos cria um ordenamento legal no qual é possível encontrar vozes de diferentes atores sociais.

A legislação educacional voltada para uma política de Educação Integral do cidadão brasileiro pode ter tido seu início na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, o qual apresenta a seguinte normativa em relação à educação: “visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, em seu artigo 3, assegura que

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seus artigos 34 e 87, anuncia que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

O Plano Nacional de Educação (PNE), pensado para o período de 2001-2010, defende em sua Meta 21, “ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente”.

Podemos compreender que estes dois últimos documentos seriam um anúncio legal do entendimento de uma outra possibilidade de significação do que seja Educação Integral, diferente daquele apresentado nas últimas décadas e nos dois primeiros textos produzidos. Nos artigos apresentados da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, a denominação de Educação Integral parece estar relacionada à compreensão de “uma formação integral do sujeito”, a qual deveria desenvolver integralmente suas potencialidades nas mais diversas áreas do conhecimento. Já nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação – talvez por estes tratarem diretamente de orientações em relação à implantação de uma política de Educação Integral nas escolas do país –, o conceito está relacionado com a “ampliação do tempo escolar”.

Desde então, Educação Integral é um conceito em disputa. Os documentos produzidos pelo Ministério da Educação para subsidiar a implantação e o debate nas escolas não deixam claro o que o governo (e seus colaboradores) entendem por este termo, o que pode ter contribuído para que isso (a falta de consenso do que seja uma Educação Integral) se tornasse um dos principais obstáculos à implantação desta política nas escolas, como veremos em seções posteriores. Este cenário levou o MEC à defesa explícita da ideia de que há uma complementaridade entre estas duas denominações (e isso vem sendo veiculado pelo governo nos novos textos e nos atuais discursos sobre o tema), defendendo que a ampliação do tempo escolar com a oferta de atividades diversificadas de qualidade é o que poderá contribuir para a formação integral do sujeito.

Como foi dito, nesta busca pela formação integral do sujeito o governo lança, no mesmo ano do Programa Mais Educação, o Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), considerado o carro-chefe do Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE), o qual apresenta 28 diretrizes para a melhoria da qualidade da educação. A seguir, são apresentadas as diretrizes que podem ser entendidas como voltadas para uma política de Educação Integral:

- IV – combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- VII – ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII – valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- XXIV – integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
- XXVI – transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
- XXVII – firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas

Neste texto, é possível perceber que já fica mais evidente a concepção do MEC em relação ao que seja Educação Integral. Nele encontramos aliados os conceitos de “ampliação de tempo na escola” e de “ampliação dos saberes a serem desenvolvidos pela escola”.

É preciso também chamar a atenção para a última diretriz acima apresentada, a qual trata da necessidade de se firmar parcerias para a melhoria da educação, o que reforça o que foi apresentado anteriormente. Neste sentido, este documento, considerado por muitos autores como o PAC³⁶ da Educação,

pretende transportar o modelo empresarial para a educação, em sintonia com a lógica das reformas iniciadas na década de 1990. O que não era para menos, já que este modelo resultou do diálogo do Governo Federal com o conjunto de atores como a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), através da presença de seus representantes em debates e na realização de pesquisa para elaboração das diretrizes do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação (SILVA; SILVA, 2012, p.32).

Em outros dois documentos, o Plano Nacional de Educação (PNE) [2011-2020] e a PEC 134, também é possível encontrarmos referência à Educação Integral, nos quais

³⁶ Programa de Aceleração do Crescimento. Criado em 2007, no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), este programa “promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável. Pensado como um plano estratégico de resgate do planejamento e de retomada dos investimentos em setores estruturantes do país, o PAC contribuiu de maneira decisiva para o aumento da oferta de empregos e na geração de renda, e elevou o investimento público e privado em obras fundamentais”. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>>.

há várias ações pensadas no sentido de implantação e fortalecimento desta política educacional.

O fortalecimento desta política se dará a partir da divulgação de resultados positivos em relação aos objetivos e metas propostos pelos órgãos internacionais. Um dos principais objetivos de uma política de Educação Integral é o aumento dos índices do IDEB³⁷. Segundo o próprio governo,

o Ideb é mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino. As metas são exatamente isso: o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental³⁸.

Neste sentido, o Programa Mais Educação surge no PDE como uma iniciativa governamental que, assim como em Portugal, a partir da oferta de mais horas na escola e de um maior acompanhamento pedagógico aos estudantes de escolas com baixo IDEB, pretende atingir metas equivalentes aos índices atingidos pela OCDE, o que conduz o sistema educacional brasileiro a engajar-se ainda mais no contexto da competitividade econômica internacional.

A meta é que o Brasil chegue a 6,0 em 2022, com o bicentenário da Independência. Para reduzir as desigualdades entre o desenvolvimento de uma rede de ensino ou de outra, o MEC prevê apoio específico para reduzir esta desigualdade, bem como esforço mais concentrado no caso das redes e escolas com maior dificuldade, para que elas melhorem rapidamente. Neste sentido, a criação do *Mais Educação* tem como uma de suas justificativas a melhoria do Ideb [...] (SILVA; SILVA, 2012, p.40).

Para ajudar o governo a atingir tais metas, alguns dos patrocinadores do Compromisso Todos pela Educação são *Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho,*

³⁷ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>.

³⁸ Informação disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-sao-as-metas>>.

Fundação Educar – Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN- Real, Banco Santander, Instituto Ethos. Como percebemos, a organização e a gestão cotidianas dos sistemas educacionais passam a também ser responsabilidade dos níveis intermediários e locais. Como resultado, o Estado estabelece parcerias com estes atores privados, os quais acabam tomando parte significativa do “mercado educacional” e trazendo a lógica empresarial para dentro das escolas. (LESSARD, BRASSARD; LUSIGNAN, 2002 apud AKKARI, 2011). A este respeito, Ball (2014, p. 12) afirma:

El Estado respalda el desarrollo de ‘narrativas políticas novedosas’ y propicia las metacapacidades adecuadas para habilitar, a su vez, el desarrollo de nuevas estrategias de acumulación. El Estado también actúa como un ‘agente marcantilizador’, transformando la educación en una mercancía susceptible de compra-venta a través de un contrato. A partir de reformas en el sector público provee las medidas necesarias para redefinir las instituciones estatales y lograr que sean homologables a ‘las empresas’ y receptivas a los procesos de Mercado.

Diante deste cenário e face à visibilização do declínio da institucionalidade da escola moderna (DUBET, 2004; 2007), consolida-se, assim, um novo conjunto de relações estabelecidas entre Estado, setor privado e escola, fruto de um neoliberalismo aplicado à coisa pública, que acaba por reorganizar as políticas públicas, também na área educacional (SILVA: BUSNELLO; PEZENATTO, 2013). Através da mobilização de parceiros e voluntários, temos nestes moldes estabelecida uma parceria entre o setor público e o privado, o que acaba por reduzir os custos do Estado na solução dos problemas sociais, deslocando o seu papel para o de avaliador e de regulador³⁹.

Essa questão, e muitas outras abordadas neste panorama aqui apresentado do Programa Mais Educação, está sendo problematizada não só nos espaços acadêmicos, mas, principalmente, onde estas experiências de ampliação dos tempos, espaços e saberes estão sendo concretizadas. Sendo assim e, considerando que, muitas vezes, os profissionais que estão à frente da tarefa de colocar em prática essas políticas não são chamados para o debate político, nem têm suas opiniões presentes na construção dos textos políticos, na seção a seguir abre-se espaço para que eles digam como que essa política está chegando às escolas e, principalmente, como eles estão as ressignificando nos espaços escolares onde trabalham.

³⁹ Vale salientar que já foi realizado trabalho sobre esse assunto (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015).

3.2.3.3 Contexto da Prática: duas escolas em uma única escola

Não é de hoje que se procura atribuir à escola o papel de contribuir para a solução de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população (PARO, 1988). Ao se constatar que o fracasso nos índices do IDEB estava localizado em escolas de periferia, a intenção do Estado brasileiro foi elevar estes números para atingir as seguintes metas: contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar (BRASIL, 2007).

Dentre as iniciativas para alcançar esses objetivos, emerge, então, o Programa Mais Educação, política responsável por manter mais tempo na escola essas crianças com baixo desempenho nas avaliações externas, como a Prova Brasil e o PISA, também com o objetivo de investir no avanço desses índices a partir do acréscimo de horas de estudo. Nesta direção, foram selecionados alguns estudantes das escolas brasileiras para participar das oficinas do PME, preferencialmente aqueles estudantes que as famílias recebem Bolsa-Família, que estudam em escolas que apresentem baixo IDEB e que sejam pertencentes a zonas de vulnerabilidade social.

Além da preocupação com os resultados do IDEB, também contribuiu para necessidade de iniciativas como o PME o fato de que, em 2000, quando foi aplicada a primeira prova do PISA, o Brasil ficou em último lugar na avaliação de Leitura entre os 32 países participantes, o que exigia ações que buscassem reverter essa estatística. Agora em 2015, na última aplicação do PISA nas escolas brasileiras, passados 15 anos e contando com a participação de 70 países, o Brasil ficou na 63ª posição em Ciências, na 59ª em Leitura e na 66ª colocação em Matemática. O quadro a seguir mostra a média do desempenho de nossos estudantes:

Quadro 17: Desempenho brasileiro no PISA 2015

Desempenho em CIÊNCIAS	Desempenho em LEITURA	Desempenho em MATEMÁTICA
Média dos países da OCDE: <u>493</u> pontos	Média dos países da OCDE: <u>493</u> pontos	Média dos países da OCDE: <u>490</u> pontos
Média do Brasil: 401 pontos	Média do Brasil: 407 pontos	Média do Brasil: 377 pontos
Brasil/rede federal: 517 pontos*	Brasil/rede federal: 528 pontos*	Brasil/rede federal: 488 pontos*
Brasil/rede privada: 487 pontos*	Brasil/rede privada: 493 pontos*	Brasil/rede privada: 463 pontos*
Brasil/rede estadual: 394 pontos	Brasil/rede estadual: 402 pontos	Brasil/rede estadual: 369 pontos
Brasil/rede municipal: 329 pontos**	Brasil/rede municipal: 325 pontos**	Brasil/rede municipal: 311 pontos**

*Segundo o Inep, o desempenho médio dos estudantes da rede federal e da rede privada não é "estatisticamente diferente".

**O Inep ressalta que a rede municipal tem pontuação inferior porque, na maioria das escolas, os estudantes ainda estão cursando o ensino fundamental.

Fonte: Disponível em <<http://www.g1.globo.com>>

É possível observar, neste quadro referente ao PISA 2015, que as escolas públicas federais obtiveram notas maiores ou iguais à média dos países da OCDE, assim como as instituições privadas brasileiras. Como alertado abaixo do quadro, as escolas municipais possuem notas mais baixas porque possuem majoritariamente alunos no Ensino Fundamental, nível de ensino no qual geralmente não estão incluídos os alunos acima de 15 anos avaliados no PISA. Ou seja, o desempenho brasileiro demonstra baixos resultados também em função de ser considerada a média entre as diferentes instituições de ensino brasileiras.

Mesmo com esses resultados, ainda não é possível encontrar estudos que façam uma associação direta entre o PME e possíveis melhorias nessas avaliações externas. Na dissertação *Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luis-MA*, “evidenciou-se que a implantação do Programa Mais Educação não representa melhorias efetivas no rendimento dos alunos, como também deixa transparecer que o problema do baixo rendimento dos alunos passa por questões de planejamento e monitoramento dos processos educativos” (GODOY, 2012).

Em pesquisa intitulada *Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças Curitiba 2012*, Rocha (2012) também concluiu que “não há diferença significativa no rendimento escolar entre as crianças que frequentam o período integral e o parcial na escola pesquisada”. A autora aponta, como possíveis fatores propulsores desta situação, “a falta de currículo específico para atendimento aos educandos do tempo integral, discordâncias teóricas entre o Projeto Pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares Municipais, assim como encaminhamentos metodológicos semelhantes tanto para as crianças do tempo integral quanto do tempo parcial” (ROCHA, 2012).

Outros resultados emergem na dissertação *Programa Mais Educação: avaliação do impacto da Educação Integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul*, na qual foi demonstrado que

o programa tem um efeito positivo e estatisticamente significativo para as notas médias de português das escolas participantes do programa na 4ª série

do ensino fundamental. Esse impacto é maior para as escolas que iniciaram o programa em 2008, dado o maior tempo de exposição ao programa. Por outro lado, para a proficiência em matemática (resolução de problemas) da 4ª série, o efeito do programa mostrou-se negativo. Além disso, foi encontrado efeito nulo sobre o desempenho escolar dos alunos da 8ª série tanto para português quanto para matemática (XERXENEVSY, 2012).

Por outro lado, ainda se tratando de pesquisas realizadas no Rio Grande do Sul, Mosna (2014), em sua Tese, intitulada *Avaliação da política pública Programa Mais Educação em escolas do ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental*, assevera que, embora o PME necessite de ajustes para colocar em prática as mudanças curriculares previstas, há grande satisfação por parte dos beneficiários e dos implementadores da política entrevistados em sua pesquisa, afirmando, a partir dessas entrevistas, que o PME possui efetividade institucional e social.

Por mais que sejam tímidos os resultados do PME, um dado que está evidente é a repercussão do Programa na vida dos estudantes (condições de vida e autoestima), não só em relação à avaliação do desempenho escolar, mas em questões mais amplas e profundas de impacto na formação mesma do sujeito. Os resultados encontrados revelam que “o Programa é efetivo ao reduzir as taxas de abandono tanto para o ciclo inicial quanto para o ciclo final do ensino fundamental, mas não acarretam melhorias em termos de aprovação nem de notas” (PEREIRA, 2011). Ainda, “em termos de avanços, verificou-se a melhoria da autoestima, do interesse e dos resultados escolares dos alunos do contraturno” (MATOS, 2011).

Sendo assim, não há consenso quanto aos efeitos do PME no desempenho escolar, mas muitas pesquisas demonstram avanços no comportamento das crianças, na diminuição das taxas de abandono e na maior integração destas à escola. No entanto, há importantes recorrências presentes em muitas publicações acadêmicas e em depoimentos dos sujeitos imersos no Contexto da Prática. Considerando que, em sua maioria, as pesquisas acadêmicas derivam de entrevistas com professores, estudantes, pais e gestores de escolas participantes do Programa Mais Educação, os resultados dos depoimentos dos entrevistados nesta Tese não se afastam muito do que já vem sendo encontrado em outras pesquisas, o que demonstra que há queixas que percorrem o cenário nacional e estão contribuindo para que esta política não se concretize do modo como foi pensada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Os depoimentos que serão apresentados a seguir são resultado de 15 entrevistas realizadas com professores da Educação Básica, com monitores do Programa Mais Educação e com gestores de Secretarias de Educação, tanto municipais quanto estadual. Todos os profissionais aqui entrevistados são egressos de um dos cursos de formação continuada, que terá seu projeto analisado nesta Tese.

Especificamente nesta seção do texto serão apresentados os resultados das perguntas nas quais os participantes deveriam discorrer sobre as seguintes questões⁴⁰: i) definição da ideia de Educação Integral e do Programa Mais Educação (PME); ii) opinião sobre o PME e suas Oficinas, bem como sobre os monitores responsáveis por elas; iii) análise de possíveis aproximações e distanciamentos existentes entre o turno regular de estudos e as Oficinas; iv) explicitação de possíveis dificuldades e possibilidades que encontram na função que executam em relação ao PME. As falas dos entrevistados serão aqui transcritas em diálogo com autores que trazem em suas pesquisas depoimentos de outros sujeitos de outras escolas de outros contextos brasileiros, os quais também avaliaram o mesmo programa de Educação Integral, uma vez que se trata de uma política nacional.

No geral, o Programa Mais Educação é valorizado pelos professores e gestores por ajudar a resolver questões importantes junto a comunidades mais carentes, tais como ter ofertado uma possibilidade de local para que os pais pudessem trabalhar e deixar seus filhos por mais horas e também por disponibilizar três refeições por dia para as crianças. Essa ideia é lembrada por muitos entrevistados desta Tese quando afirmam que

era importante que a criança estivesse na escola pra não estar na rua, porque, às vezes, o pai e a mãe tinham que trabalhar, iam ficar sozinho; então, é mais seguro, às vezes, eu tenho alunos meus que a gente sabe que comem mesmo quando estão na escola, às vezes, até um cuidado, assim, de higiene (Monitora Oficina Estudo e Leitura).

os estudantes das classes menos favorecidas têm o mesmo direito daquelas crianças filhas das pessoas que têm mais condições financeiras, que estudam em Tempo Integral, porque, enquanto nós tivermos essa disparidade, essa desigualdade social, estas crianças da periferia, das classes, filhos das classes menos favorecidas nunca vão ter as mesmas oportunidades; então, a escola também tem, a educação, digo, tem esse papel também de inclusão social (Ex-Secretário Municipal de Educação).

Sendo assim, e a partir desses mesmos motivos, acabou caracterizando-se e sendo conhecido como um programa voltado para atender crianças pobres e que não

⁴⁰ As respostas às questões relacionadas à formação inicial, à formação continuada e ao impacto do curso de Especialização na sua prática pedagógica serão discutidas no próximo capítulo desta Tese.

estavam aprendendo tanto quanto as demais crianças. Neste sentido, alguns pesquisadores, tal como Moreira (2014, p.17-18), apresentam críticas ao PME:

segregar os grupos de estudantes empobrecidos e oferecer-lhes mais horas de aulas regulares para que atinjam resultados semelhantes aos estudantes de outras classes sociais [...] significa reforçar estereótipos e atestar que o problema está localizado unicamente no aprendiz e não no conteúdo, sua origem e forma como está organizado. Não são apenas os estudantes pobres que precisam de mais educação.

Nesta mesma direção, Matos (2011) sugere, então, que seja pensada uma forma de abarcar todos os alunos da escola no Programa Mais Educação, não só aqueles com maior vulnerabilidade social, com desvio idade-série, com altos índices de repetência, pois, assim como está, pode ser instaurada uma exclusão às avessas.

Ainda em relação à avaliação do PME, outra contribuição destacada pelos entrevistados é a oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar, algo que, antes desta política, tal como em Portugal, só era possível àqueles que tinham dinheiro para pagá-las. Uma das monitoras entrevistadas assim apresenta sua opinião:

eu acho fantástico essa ideia do contraturno, de proporcionar outras oficinas pra eles. A maioria das escolas que eu trabalhei foram escolas de periferia, então são escolas que crianças não teriam oportunidade de, por exemplo, eles vão, uma vez por semana, numa academia fazer Muay Thai, eles vão pro SESI, onde tem quadra, onde tem campo, um parquinho bem legal [...] nas escolas municipais, a Prefeitura contribui com transporte escolar, que é o que facilita que a gente possa aproveitar mais espaços da cidade [...] dizem que são os piores que estão no Mais Educação, que são os que nem os pais aguentam em casa, tem esse blábláblá também, mas eu não vejo por esse lado (Monitora Oficina Estudo e Leitura).

Para a oferta dessas atividades no contraturno, o Governo Federal ficou responsável pelo pagamento do ressarcimento financeiro aos monitores das Oficinas, mas, assim como foi pensado pela política da Escola a Tempo Inteiro portuguesa, as escolas brasileiras que aderiram ao PME também teriam que procurar parcerias com instituições locais que pudessem contribuir nesta tarefa. Uma entrevistada da Equipe Diretiva Municipal de Educação Integral de um dos municípios participantes da pesquisa desta Tese relatou como foram realizadas essas parcerias:

o grande objetivo do Mais Educação é proporcionar ao estudante novas vivências, o sair da escola, o saber viver na sociedade, o ter opinião própria, o argumentar, o discutir, o fazer parcerias. Nós sempre fizemos muitas parcerias, com o SESC, com o SESI, com o Programa Atleta do Futuro, temos também a AABB Comunidade [...] a informática educativa, essa desde

2012 nós temos através de uma empresa contratada que é o SENAC. Todas as turmas que participam do Mais Educação têm essas atividades. Além disso, também temos uma empresa do Karatê, entre outras atividades que acontecem. Então, são muitas as atividades, em torno de nove a dez atividades por escola que são desenvolvidas no contraturno. São várias as oportunidades (Equipe Diretoria Educação Integral).

A partir desta oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar, uma gestora, que ocupava este cargo quando ocorreu o processo de implantação da política, percebeu repercussão positiva no desempenho dos estudantes, bem como na relação com as famílias e dos próprios estudantes com a instituição, tal como apresenta em seu depoimento:

Vi avanços em todo o desempenho do rendimento escolar, principalmente na Matemática, na Língua Portuguesa, e também, na questão disciplinar, da convivência com a escola, de ver a escola com outro olhar, das próprias famílias dando esse apoio, principalmente, a gente viu, por exemplo, a escola tinha o reforço lá, o pedagógico, mas tinha música, tinha banda, tinha tudo que indiretamente ajuda na questão do ritmo, do raciocínio, da disciplina, da elaboração, também da expressão: isso tudo acabava dando um outro resultado lá na sala de aula [...] em todos os encontros de formação que a gente ouvia os relatos dos professores, eles nunca imaginavam que uma banda, por exemplo, ou Karatê, ou Judô, ou Coral, o Canto Coral pudesse ajudar tanto no desempenho dessa criança, desse adolescente lá na sala de aula.

A professora de Alfabetização que concedeu entrevista para esta Tese também concorda com a importância das Oficinas do Programa Mais Educação para a formação integral das crianças, pois, para ela, “hoje, o Mais Educação, ele serve pra que as crianças ou adolescentes [...] entendam que eu posso ter Artes, eu posso ter Música, eu posso ter Esportes, Taekondô, e não só aqueles conteúdos clássicos de Matemática, Português”. Um dos entrevistados, inclusive, considera que essas ofertas de atividades diversificadas apresentam mais qualidade do que aquelas que são disponibilizadas por escolas particulares da região, afirmando que

tem Karatê, tem Informática, tem Geografia, tem aula de vídeo, tem aula de psico, tem aula de esporte [...] Se fosse comparado, por exemplo, com a escola particular, privada, aqui do município, que eles dizem que é integral, a nossa é até mais completa porque eles dizem que é integral, mas aí tem uma ou duas oficinas que cobram um monte pro aluno fazer uma aula por semana a mais, duas e tal, e lá a criança não tem várias oficinas (Monitor Oficina Karatê).

Essa ampliação das oportunidades educativas e dos espaços escolares também é vista como positiva por alguns estudiosos da área educacional, mas muitos deles fazem importantes alertas quanto à necessidade de manutenção de envio dos recursos, do

progressivo aumento da descentralização do Estado e, principalmente, da dinâmica de trabalho voluntário como base de sustentação do PME:

Ampliar o espaço educativo para além dos espaços da escola, envolvendo sujeitos e organizações das comunidades, sem a melhoria das condições de trabalho, com a desvalorização dos profissionais da educação, com um piso salarial limitado, um financiamento aquém da amplitude do projeto ensejado e lançando mão de um instrumento de regulação baseado no controle de resultados, é notadamente a transferência do modelo de gerenciamento empresarial para o âmbito da educação. (SILVA; SILVA, 2012, p.49).

Por outro lado, Cavaliere e Maurício (2011) também constatarem que há “tendência de ampliação da jornada dentro do espaço escolar, sentido oposto às diretrizes do programa Mais Educação, de iniciativa do governo federal, que estimula as parcerias externas à escola”. Essa é uma constatação significativa que, a partir dos depoimentos presentes em pesquisas realizadas em escolas de diferentes regiões do Brasil, pode ser considerada como prática preponderante na maioria das escolas, tanto por dificuldade de estabelecer parcerias externas quanto pela falta de recursos federais para deslocar as crianças para outros espaços. Uma possível justificativa para que as Oficinas ocorram prioritariamente nos mesmos espaços do turno regular é discutida por estudiosos desta política a partir da constatação de que participam do PME escolas que apresentem baixo IDEB, o que faz com que muitas destas escolas estejam localizadas em zonas de periferia, nas quais não há muitas opções de instituições culturais com as quais possam firmar parcerias.

Mesmo nesse cenário de permanecer 7h ou 8h diárias no mesmo ambiente, os entrevistados brasileiros desta Tese são unânimes em afirmar que as crianças gostam de participar das Oficinas do PME

Acho que gostam, gostam, acho que aproveitam. A minoria tá lá por obrigação. A minoria, que, às vezes, é obrigado mesmo a ir: ou pelo pai ou porque tá com um probleminha com o Conselho Tutelar, alguma coisa assim, mas é a minoria da minoria. Aqueles mais terríveis, que mais incomodam, que, às vezes, ganham suspensão, a gente sente, eu sinto falta deles, e eles voltam, e eu acredito que gostam, porque, quando voltam, voltam melhor (Monitora Oficina Estudo e Leitura).

Meus colegas reclamam muito porque as crianças amam as aulas porque as aulas são diferentes [...] mas eu acho a interferência deles, a vinda deles pra escola, excelente, acaba desacomodando muito o professor que já é de currículo, que já é concursado, que já tem a sua carreira estável (Professora de Alfabetização).

A questão que se coloca a partir da fala dessa monitora é que, por várias razões, as crianças que participam das Oficinas do PME gostam muito destas atividades, o que, frequentemente, provoca um sentimento de disputa e de rejeição aos monitores⁴¹ por parte de alguns professores regentes de turma. O ex-secretário municipal de educação de uma das cidades e duas professoras de sua equipe gestora do programa relataram esse fato da seguinte forma:

a gente ouviu muito dos professores que os estudantes começaram a gostar mais das atividades do Mais Educação do que do professor lá do ensino regular, mas o porquê gostar mais? Porque era dinâmico, porque era lúdico, porque através de brincadeiras se realizava sim o processo de ensino e aprendizagem. E esse entendimento foi, e ainda têm professores que não conseguiram ter esse entendimento (Equipe Diretoria Municipal Educação Integral).

no início foi bastante conflituosa. Até eles diziam assim: ‘eles têm medo que a gente venha tomar o lugar deles’; Os monitores verbalizavam isso. Parecia que havia aquela disputa de espaço, aquela disputa (Diretora Educação Integral).

às vezes, tu tem estagiários que dão nó em professores, ou seja, que vem e fazem revoluções na escola; às vezes, mexem com toda aquela acomodação que existe na escola. Só que, quando aquele estagiário está fazendo um bom trabalho, de repente, ele recebe uma proposta pra trabalhar e ele sai, e tu demora a apanhar outro, tu perde toda uma construção que tu vem fazendo, então, a descontinuidade é muito ruim (Ex-Secretário Municipal de Educação).

Assim como em Portugal, a modalidade de trabalho dos monitores⁴² é por contrato anual de trabalho, mas, diferente do que ocorre por lá, aqui no Brasil estes contratados não recebem salário para o trabalho que desempenham, apenas são ressarcidos pelos seus gastos com transporte e alimentação pelas horas trabalhadas. Tal como ocorre nas escolas portuguesas, os responsáveis pelas atividades do contraturno não recebem adicionais para participação em reuniões de planejamento coletivo com os demais professores da escola e, por isso mesmo, não permanecem nas escolas após os horários para os quais são contratados, pois podem ocupar este tempo trabalhando em

⁴¹ As oficinas são ministradas por voluntários que recebem uma ajuda de custo para desenvolver seu trabalho no contraturno escolar e são desenvolvidas no âmbito dos diversos macrocampos de saberes do Programa: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; Direitos Humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital, comunicação e uso das mídias; promoção da saúde, alimentação e prevenção; investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (BRASIL, 2009a).

⁴² Podem trabalhar como monitores do *Programa Mais Educação* estudantes de Graduação e de Ensino Médio. Além disso, também é possível a contratação de educadores sociais, ou seja, pessoas da própria comunidade que se disponibilizem a ser voluntárias e tenham conhecimento de alguma atividade que se aproxime dos Macrocampos propostos pelo PME.

outras oficinas em outras escolas, resultando também em estarem constantemente saindo de uma escola para logo chegar à outra:

Dificuldade de eles se inserir na comunidade, porque eles eram diferentes, eles vinham de outros lugares. Nós queríamos isso, não só o que é nosso, mas também trazer o que é de fora, pra partilhar, pra eles perceber que existem pessoas boas em todos os lugares [...] só que eles vinham lá, trabalhavam as horinhas deles e já tinham outro lugar pra ir, eles não tinham aquela, aquele tempo, aquele vínculo, aquela linha com a família da comunidade escolar (Coordenadora Escola Estadual).

Na pesquisa realizada por Mosna (2014, p.150), em escolas estaduais do Rio Grande do Sul, a autora afirma que “os entrevistados não concebem o trabalho dosicineiros [...] como um trabalho voluntário que recebe ajuda de custo. Todos concebem as oficinas como um trabalho prestado que está sendo muito mal remunerado”. Sendo assim, Miguel (2015, p.66) defende que esses monitores fossem “educadores com vínculos com a comunidade, e não profissionais flutuantes, que veem a atividade de monitoria como um bico, algo temporário sem compromisso com a educação dos alunos”.

No entanto, como diz Rosa (2014, p.165), são esses “monitores ‘voluntários’ e que, na maioria das vezes, não têm formação adequada, que percebem entre R\$ 60,00 e R\$ 300,00, os novos responsáveis por conseguir alavancar bons índices escolares e garantir a ‘escola de qualidade para todos’”. Segundo Santos (2014, p.170), “a participação de voluntários torna-se preocupante quando se atribui a esses colaboradores a responsabilidade pela garantia da aprendizagem”. Nesta direção, considerando que serão esses monitores os responsáveis pelo aumento do IDEB, já que também são os responsáveis por oficinas de Letramento e Matemática, é, no mínimo, preocupante que eles não estejam integrados à escola.

E eles não estão integrados à escola exatamente pela baixa remuneração, o que ocasiona muita rotatividade de monitores. Assim que encontram um trabalho mais rentável, acabam por abandonar o PME, ficando difícil o estabelecimento de vínculos com as escolas, pois os vínculos são desfeitos uma vez por ano, tal como relata uma das monitoras entrevistadas nesta Tese:

uma pessoa que resolve trabalhar como voluntário (porque no Programa Mais Educação a gente tá lá como voluntário) tem uma ajuda de custo, que, se tu vai pesar na balança, essa ajuda de custo é mínima mesmo. Eu acredito que quem tá trabalhando nisso, a maioria é por amor, o desemprego é grande, mas não acredito que uma pessoa vai ficar muito tempo se não gosta [...] tem gente que tá lá, mas não se identifica com o programa, e continua por essa

ajuda de custo, devido a sua própria situação financeira, e daí acontece muita troca de monitores, porque daí as pessoas acabam conseguindo uma coisa melhor, e não, não criam vínculo (Monitora Oficina Estudo e Leitura).

A proposta de trazer para a escola pessoas que não sejam formadas no Magistério ou em algum curso superior de Licenciatura para assumir a frente destas oficinas está baseada na ideia de abertura da escola para o diálogo com conhecimentos populares, os quais estão muito mais próximos dos saberes dessas crianças oriundas das classes populares. Acredita-se que, partindo daquilo que a criança já sabe, ela avança muito mais na direção daquilo que ela ainda não sabe. Isso se tornaria possível na articulação do currículo que é proposto no turno regular com essas atividades propostas no contraturno, tal como instituído por documento oficial: “por meio dos educadores populares, pode-se pensar em uma educação que constrói o diálogo entre os temas transversais, disciplinas, saberes e práticas escolares e comunitárias” (BRASIL, 2009a, p.21).

No entanto, isso existe somente nos documentos orientadores da política, pois um número significativo de professores regentes de turma, assim como em Portugal, não aceitou bem essa inovação pedagógica voltada à constituição de uma formação integral dos estudantes. São vários os motivos para que esse aspecto da política não se concretize em muitas escolas brasileiras, dentre eles estão: i) a crença de que é uma iniciativa que contribui para a desprofissionalização docente; ii) a falta de experiência pedagógica dos monitores; iii) o entendimento de que as atividades ofertadas pelas oficinas são menos importantes do que as disciplinas escolares. Duas das gestoras do PME participantes da pesquisa desta Tese afirmam situações nas quais elas precisaram realizar algumas intervenções:

essa resistência sim, ela existiu muito, mas era no início. E aí que a gente foi tentando mostrar pros professores que, por mais que o profissional que estava lá em sala de aula não tinha uma formação acadêmica, mas ele tinha uma formação de vida, diferenciada. Então, ele não tinha a metodologia específica lá da licenciatura, a didática, mas ele tinha uma didática diferenciada (Equipe Diretoria Educação Integral).

quando começou o Mais Educação, que é uma proposta diferente, que podia ser com agentes da comunidade, que podiam entrar na escola, a gente percebeu uma resistência bem grande, principalmente porque alguns não tinham formação específica pra professor, sendo que o Mais Educação ele abre pra isso, pra não ser especificamente pra professor. Então, uma resistência bem grande porque eles vinham com propostas novas, um olhar diferente sobre aquele estudante, um olhar diferente na escola. Isso eu acho que embatia um pouco no trabalho que era desenvolvido com os professores [...] a resistência diminuiu bastante, porém ainda hoje temos, ainda hoje a gente enxerga que tem isso (Coordenadora Educação Integral).

Diante disso, algumas crianças foram assumindo como verdadeiros esses discursos, o que provocou, num dos municípios onde moram os entrevistados desta Tese, situações como a que foi relatada por essa monitora:

o monitor de violão era uma pessoa... ele era um agricultor, ele era uma pessoa comum, e simplesmente os alunos não conseguiam ver nele um professor. Então, vinham pra aula dele (ele era um excelente músico, ele tinha o conjuntinho dele lá, tocava e tal, excelente músico), mas os alunos não conseguiam ver nele um professor; então, aí vinham pra aula dele, mas só incomodavam. Ele sofria. (Monitora Oficina Direitos Humanos).

Sendo assim, vem diminuindo o número de educadores populares que fazem parte do PME. Uma vez que as escolas têm opção de selecionar algumas das Oficinas pelo catálogo do MEC, conseguiram, ano após ano, ir direcionando mais para as atividades nas quais poderiam encontrar estagiários de cursos superiores de universidades da região, tais como aquelas voltadas para os macrocampos relacionados ao Acompanhamento Pedagógico, às Tecnologias, ao Desporto. Esse fato é relatado pela equipe gestora de um dos municípios:

no ano passado, retrasado, enfim, a gente teve pessoas que não são estagiários, tem mestres de capoeira que não tem uma formação específica, professores de karatê também; enfim, tem diverso pessoal que trabalha com artesanato popular. [...] esse ano a gente não tem nenhum monitor. Desde 2014/15 dá pra se dizer, a gente não tem nenhum monitor que não tenha uma formação acadêmica. Todos já têm uma formação acadêmica [...] as escolas foram trocando de atividades e automaticamente a gente conseguiu [...] não é que a gente não quer o mestre de capoeira lá (Equipe Diretoria Educação Integral).

Em pesquisa realizada em dez cidades brasileiras, Próspero (2013, p.234) também identificou essa tendência, ao constatar que, em Fortaleza/CE, Recife/PE e Rio de Janeiro/RJ, “as secretarias realizam uma convocação na cidade, com cadastro por meio do site a fim de estabelecer convênio com as universidades federais, para estágio dos estudantes, e disponibilizam um banco de currículos para as escolas”.

Assim, ao dar preferência aos monitores em formação acadêmica, muitas escolas acreditam que será mais fácil o diálogo, até mesmo porque geralmente são jovens estudantes, o que, como constata pesquisa realizada em Caruaru/PE, “os coloca numa posição extremamente subordinada dentro da escola. A ausência de qualquer vínculo formal com a instituição faz com que estes monitores aceitem a todo custo temendo a demissão os ditames dos gestores e quase sempre, são obrigados a executar outras

tarefas na escola” (BARBOSA, 2015, p.264). Outra pesquisadora afirma que, mesmo que esses estagiários sejam oriundos da universidade, ou seja, estudantes que, em sua maioria, são vistos como comprometidos e identificados com o magistério, eles precisam de atenção e boa recepção das escolas, pois “vivem, nesse contexto, suas experiências de jovens educadores como alternativa em meio aos desafios cotidianos de sobrevivência, busca de escolarização e profissionalização” (ROSA, 2014, p.164). Até mesmo porque, muitas vezes, é importante lembrar, esses estudantes terão, nas Oficinas do PME, suas primeiras experiências profissionais, tal como relata uma das monitoras: “no começo, foi muito desafiador, porque eu nunca tinha entrado numa sala de aula como educadora. Então, pra mim, foi bem, foi bem difícil: Como me comunicar com eles? Como organizar as próprias atividades?” (Monitora Oficina Estudo e Leitura).

Estes estagiários universitários não são considerados monitores, pois não recebem ressarcimento de transporte e de alimentação por parte do Governo Federal. Eles são contratados pelas próprias prefeituras, como contrapartida das prefeituras ao envio de verbas federais ao município, e recebem salários equivalentes aos pagos aos estagiários municipais, o que se aproxima mais da dinâmica adotada pela política da Escola a Tempo Inteiro, de Portugal. No entanto, mesmo que estejamos falando de estagiários de cursos de nível superior, “por ser de caráter voluntário, dificilmente proporcionará ao monitor a autonomia necessária para agir como professor” (ALVES, 2013, p.104).

Diante disso, estes sujeitos, em diferentes regiões do país, também sentem atitudes de rejeição e de discriminação dos demais docentes da escola, tal como relatado nas pesquisas realizadas em Feira de Santana/BA e em Santa Maria/RS. Respectivamente, os resultados desses estudos, que entrevistaram monitores do PME, apontam que:

se sentem desvalorizados como monitores e que, muitas vezes, suas ações são invisíveis e os próprios professores da escola, do ensino regular, os quais eles consideram parceiros, parecem manter uma relação de distanciamento e oposição (ROSA, 2014, p.142).

Em relação aos monitores, 21 não observam resistências, 8 observam resistências e 5 não responderam. A maior resistência ressaltada pelos monitores diz respeito aos professores, que ocorre por conta de diferentes ideias, estilos e aumento do movimento e do barulho na escola (NASCIMENTO, 2015, p.114).

Como dito, aí está um dos principais desafios da implantação do PME nas escolas brasileiras: a resistência dos professores ao que é novo. Isso confirma, tal como defende Bowe, Ball e Gold (1992), que os professores são sujeitos ativos, que não aceitam passivamente o papel de executores das políticas educacionais, mas que buscam e, na maioria das vezes, encontram brechas para melhor se adaptarem ao que chega às escolas. Para tentar resolver essa situação, Maurício (2012) defende a integração entre as atividades que ocorrem no tempo ampliado (“tempo de brincadeira”) e no tempo regular, o que vem sendo dificultado pelas “formas de contrato precário [que] têm o inconveniente da rotatividade dos profissionais” e dessa relação tensa entre monitores e professores da rede de ensino (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015).

Ao falarmos em um necessário diálogo entre saberes populares e saberes escolares, é preciso ampliar a compreensão de que esta resistência, então, ocorre não somente aos monitores, mas a tudo que venha de fora da escola, por vezes até mesmo às instituições que aceitam ser parceiras das escolas. Como exemplar dessa situação, Felício (2011) realizou uma pesquisa que buscou avaliar uma experiência de parceria entre uma escola pública e uma ONG, que tiveram por objetivo a integração curricular como forma de propiciar uma educação integral aos sujeitos atendidos, moradores de uma comunidade em processo de desfavelização no RJ. A escola trabalhando com os saberes disciplinares e a ONG com os saberes diferenciados buscaram juntas superar esta lógica de fragmentação dos conteúdos escolares, o que, segundo a autora, não foi fácil em virtude da delimitação dos espaços e das funções de cada um, da dificuldade de integração entre os profissionais e da necessidade do respeito às diferentes concepções de educação. Felício encaminha para a necessidade de que turno e contraturno não sejam compreendidos como complementares, mas assumidos como um todo, possibilitando um trabalho conjunto entre os profissionais, na perspectiva de constituição de um grupo de trabalho que objetive formar integralmente os educandos (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015).

Matos (2011), ao realizar pesquisa sobre o Programa Mais Educação, também constatou que os saberes diferenciados colocados em ação no contraturno escolar não estão dialogando com os saberes disciplinados do horário regular de aulas. Para tal problema, propõe que haja maior interlocução entre os monitores do Programa Mais Educação e os professores da escola⁴³, alertando para a necessidade de cursos de

⁴³ Da maneira como está pensada a contratação destes monitores (Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre atividades de voluntariado no país), fica muito difícil que haja uma articulação destes com o Projeto

formação continuada para os professores e para os monitores, uma vez que, tal como apontado por Fernandes (2014) em pesquisa realizada em Juiz de Fora/MG, “o que é desenvolvido com os alunos nas oficinas quase não é valorizado pelos regentes”.

O que ocorre é que não há horários comuns para que aconteçam reuniões conjuntas entre monitores e professores, as quais tenham como objetivo articular o trabalho de turno e contraturno, ou melhor, reuniões de professores com outros professores que façam dialogar as aprendizagens do turno regular com as atividades das oficinas do PME. Se esses espaços não forem pensados, Coelho (2011) alerta que, sem essa articulação entre os conteúdos escolares e extraescolares, não há como pensarmos em uma concepção de Educação Integral como formação completa do ser humano. Essa situação está presente em dezenas de dissertações e teses sobre o PME, tal como em pesquisa realizada em Porto Alegre/RS, na qual “uma das reclamações que foi muito recorrente no espaço do programa era não ter um momento ‘remunerado’ para os monitores e coordenadores sentarem em conjunto e planejarem as atividades” (KEMPP, 2014, 72). Quando há esses momentos, geralmente são chamados apenas os professores comunitários, os quais são concursados 40h semanais, fazem parte da comunidade escolar e, como são responsáveis pela articulação da comunidade com a escola, bem como pela supervisão dos monitores, seriam os responsáveis por transmitir aos monitores o que é combinado nestas reuniões, tal como relatado em pesquisa realizada em Esteio/RS:

Nas escolas, as reuniões dos professores do currículo formal acontecem semanalmente, sem participação dos monitores. Apenas os professores comunitários participam e, mesmo assim, não comparecem em todas as reuniões, conforme informações das entrevistas. Os monitores do Mais Educação não têm reuniões periódicas. O diálogo é feito apenas com o professor comunitário. Contudo, as reuniões conjuntas foram identificadas e percorridas pela maior parte dos entrevistados como uma necessidade, especialmente pelos monitores e professores (MOREIRA, 2013, p.131-132).

Há também, assim como nos agrupamentos portugueses, uma parcela dos professores que, quando realizam reuniões conjuntas, entendem que as Oficinas do Programa Mais Educação estão a serviço das disciplinas do turno regular, o que pode ter sido motivado pelos primeiros documentos desta política, que identificavam as atividades do contraturno como atividades complementares. Neste sentido, em uma das cidades onde trabalham alguns dos entrevistados desta Tese, esta concepção já está

Pedagógico da escola e com os demais profissionais da escola, uma vez que, como dito, por receberem por hora trabalhada, também não recebem adicionais para participar de entregas de boletins, de conselhos de classe, etc.

naturalizada, tal como podemos observar na fala da professora coordenadora de uma das escolas: “os oficinairos de Letramento participavam junto na hora/atividade pra ver os planejamentos e pra ver o que eles poderiam ajudar pro crescimento dos alunos que estavam na aula de reforço escolar, que eles diziam, mas é o Letramento”. A pesquisa realizada por Lima (2015, p.104), em Diadema/SP e no Recife/PE, também diagnosticou situação semelhante: “o planejamento das atividades também leva em consideração as atividades realizadas nas aulas regulares. As oficinas são preparadas para dar um ‘reforço’ às atividades regulares”.

No entanto, experiências mais positivas⁴⁴ de articulação foram descritas por dois monitores:

Não vejo que as crianças sejam muito diferentes com os oficinairos, porque o projeto do município, que é um projeto muito interessante, a gente não trabalha muito diferente (Professora de Alfabetização).

Tem integração e convivência com os professores. Como fico manhã e tarde lá, tem uma relação legal, troca entre as turmas. Às vezes, trabalhamos junto: tem o ônibus que a gente leva o pessoal para o esporte [...] Às vezes, vamos em dois professores: eu faço uma parte, ele faz outra. Assim, eu consigo articular legal. [...] A escola onde trabalho é um modelo a ser seguido. Não tem essa de diferenciação. Todo mundo trabalha junto. Ali é legal porque funciona tudo misturado, tudo de manhã e de tarde (Monitor Oficina Karatê).

Por esses relatos, podemos observar que não é consenso, nas escolas pesquisadas, uma concepção do que seja Educação Integral. Isso corrobora os resultados de uma pesquisa de mapeamento nacional sobre Educação Integral, realizada por Menezes, Bonato e Fernandes (2010), na qual as autoras revelaram que há grande diversidade de concepções em relação a esse conceito. As denominações das experiências, segundo as autoras, podem ser agrupadas em duas grandes categorias: uma que fornece a *noção de integralidade* e outra que indica *complementaridade*⁴⁵. Neste sentido, a maioria dos 15 entrevistados desta Tese possui uma visão mais próxima da ideia de integralidade, compreendendo-a como “desenvolvimento do ser humano da forma mais completa possível, no caso, intelectual, físico, espiritual, como um todo”

⁴⁴ Estes relatos se referem a uma das escolas deste município que teve o Programa Mais Educação por muitos anos na escola, mas que, recentemente, foi transformada em uma escola referência em Educação Integral por não mais organizar as atividades em turno e contraturno, mas, de fato, aliar as aprendizagens numa escola de dia inteiro, de trabalho conjunto e de formação integral para os estudantes.

⁴⁵ Aqui a denominação de Educação Integral tende a ser compreendida como “formação integral do sujeito” ou como “ampliação do tempo escolar”. O MEC defende a ideia de que há complementaridade entre estas denominações, uma vez que a ampliação do tempo escolar com a oferta de atividades diversificadas de qualidade poderá contribuir para a formação integral do sujeito.

(Monitor Oficina Karatê). A Coordenadora do PME participante desta pesquisa também apresenta concepção nesta direção:

A educação integral pra mim é o todo da escola, o todo da criança, porque, acima de tudo, a gente tem na escola um ser humano e, muitas vezes, a gente tem um olhar muito técnico praquela estudante. A educação integral vem discutir, na minha concepção, aquele estudante que tá se desenvolvendo como ser humano, que vai atuar na sociedade (Coordenadora Educação Integral).

Mesmo assim, como visto anteriormente, ainda há professores que possuem uma visão de que as oficinas são complementares às atividades do turno regular de estudo das crianças. Acompanham essa concepção grande parte dos pais dos estudantes que foram incluídos no PME, os quais, muitas vezes, nem conhecem os monitores das Oficinas ou pouco compreendem qual é a proposta oferecida nas horas a mais que seus filhos estão na escola. Assim como diagnosticado nas entrevistas realizadas em Portugal, uma das monitoras brasileiras relatou que a participação dos pais “é muito pouca, pouquíssima participação, não tem muita participação. Eu, em nenhuma das escolas que eu trabalhei, nunca, eu nunca tive contato com os pais” (Monitora Oficina Estudo e Leitura). Alguns entrevistados entendem que, para os pais das zonas mais urbanas e periféricas, a existência do PME possibilitou que eles deixassem lá as crianças por mais horas sem se preocupar com o conteúdo ou a qualidade da educação que as crianças recebem nesse horário, pois, segundo relato da monitora da Oficina de Estudo e Leitura, há situações em que “o pai, às vezes, tá em casa, prefere que a criança esteja na escola, ou pra não estar vendo ele fumar crack, ou traficar, ou porque não aguenta a criança também”.

Por outro lado, houve relatos de que algumas famílias, principalmente daquelas crianças que vivem em regiões rurais, resistiram fortemente a permitir que seus filhos fossem mais horas para a escola, pois isso interferiria nas lógicas culturais dessas pessoas, as quais estão relacionadas à permanência dos filhos em casa no contraturno escolar para que possam auxiliar nas tarefas de casa e da agricultura familiar. A coordenadora de uma das escolas estaduais e a ex-coordenadora da Secretaria Estadual de Educação desta região descreveram assim esse primeiro momento com esses pais:

a gente teve que ir lá discutir com os pais, explicar o que era aquilo tudo, então, porque ele não era um documento acessível, um programa que tivesse uma leitura acessível e que contemplasse as realidades do Brasil inteiro, ele não foi pensado pra realidades específicas. Então, isso pra nós foi um empecilho, inclusive, na realidade do campo [...] a gente teve que ir fazer

uma manhã de discussão com a comunidade, com a Prefeitura, com todos os envolvidos além dos muros da escola, porque as famílias não entendiam. Até a gente teve que fazer uma negociação porque o programa fechava que tinha que ser as cinco oficinas, e daí a gente [buscou] fazer uma experiência diferenciada, que eles fizessem três, como um período de experiência pras famílias poder conhecer melhor, porque uma coisa é você ler o documento, explicar, fazer uma explanação, e dizer é bom, é maravilhoso. A gente tinha esse cuidado, de trabalhar com as famílias essa aceitação, até porque senão depois eles viravam as costas e não mandavam os filhos, porque os filhos são deles (Coordenadora Secretaria Estadual).

porque eles dependem dos filhos pra fazer girar a propriedade. Pra eles vir no outro horário, contrário do que eles estão na escola ou eles ficarem ao meio dia como eles ficavam, intervinha em ter alguém que substituísse eles em casa, naquele momento do trabalho deles. E essa foi a nossa maior dificuldade, foi esse aceitamento da comunidade, e também, talvez por isso, que eles foram diminuindo, diminuindo, e acabamos por não ter mais o programa (Coordenadora Escola Estadual).

Sobre esta situação, Costa (2010) defende a ideia de que não é fácil atribuir novos sentidos (educação de tempo integral) a um tempo que é utilizado pelas crianças para a prática de atividades diversas, não-escolares, no contraturno das aulas, uma vez que esta organização temporal já está “enraizada no imaginário cultural e simbólico de alunos e pais”. Nesta mesma direção, Costa (2010) alerta sobre a possibilidade de que haja conflito entre as “lógicas socializadoras de famílias populares e a da escola”, o que pode ser um obstáculo nesta busca pelo avanço no tempo de permanência das crianças no espaço escolar. Já em relação às escolas centrais, uma das professoras da equipe que coordena o PME em um dos municípios afirma que, ao realizarem uma pesquisa com os pais sobre suas avaliações das Oficinas, estes responderam nos questionários que “os estudantes aprenderam mais, conseguem se socializar, socializar mais as informações em casa, conversar mais. O que me chamou a atenção: a agitação diminuiu em casa; eles conseguem, respeitam mais os pais”. Mais uma vez, não há consenso em relação à política se analisarmos os pais de escolas estaduais, de escolas municipais, de escolas urbanas, centrais, de periferia ou do campo.

Além de todas as questões discutidas até aqui, ao serem questionados sobre os desafios que encontram cotidianamente no trabalho que desenvolvem no PME, os entrevistados elencaram alguns outros obstáculos além desses já citados, tais como: i) a indisciplina das crianças; ii) os períodos extensos das oficinas para crianças tão pequenas; iii) o desinteresse dos estudantes pré-adolescentes; iv) a diminuição nos repasses de verbas federais para o PME. A seguir, alguns desses depoimentos:

E as turmas são grandes. Pega uma turma lá de quarto ano que, se vier todo mundo, têm vinte e oito, vinte e nove. E onde dez são terríveis, digamos assim, é complicado disciplinarmente e, às vezes, são muito agressivos. São agressivos entre eles. É mais fácil com os pequenos [...] Além disso, eu tenho períodos de quarenta e cinco minutos. Geralmente à tarde são dois períodos cada turma, daí é uma hora e meia. É meio complicado porque eu sou meio contra isso [...] pega crianças da escola e dá uma hora e meia de aula. Eu trabalho com crianças do Maternal até os 17 anos. São treze turmas, eu acho (Monitor Oficina Karatê).

A dificuldade, o aspecto mais que a gente tem, é com o ensino fundamental II, são pré-adolescentes, são adolescentes que já não querem mais essas atividades, já não querem mais participar, já preferem ficar só apenas no período de aula curricular e não querem mais ficar com as atividades adicionais (Equipe Diretoria Educação Integral).

O desafio que nós temos nesse momento é a ausência de recursos do governo federal desde o ano passado. O município desenvolveu ao longo desse ano de 2016 com recursos próprios do município. Nós pagamos os monitores nesse período. Como não veio recursos do governo federal, não houve compra de novos materiais, de adicionais. Houve compra até o ano passado (Equipe Diretoria Educação Integral).

Em relação a essa última questão, relatada especialmente pelos gestores, foi possível perceber, além da insatisfação por, no último ano, não terem recebido os recursos previstos, uma forte preocupação com o futuro desta política. Talvez pela própria divulgação dessas informações e também pelo período de transição política que o Brasil está passando, com anúncio de vários retrocessos na questão da inclusão social, os monitores e os professores também se mostram incrédulos quanto à continuidade do PME:

no momento que parou de vir a verba do governo federal na minha escola, o programa não existe mais, não tem mais o Mais Educação lá (Monitora Oficina Direitos Humanos).

O programa em si já passou, é passado (Equipe Diretoria Educação Integral).

O Mais Educação é uma política pública que a gente não sabe se vai ficar [...] o Mais Educação tem lá seus dias contados (Professora de Alfabetização). Se tivesse recebido incentivo muito maior do Governo Federal, seria uma das salvasões para a educação brasileira. É um projeto bem complexo, bem formulado, que teria tudo para dar certo, só que, infelizmente, agora, com essas questões do governo, essas desorientações da parte financeira ali, acabou que, se não for o município colocar dinheiro, não se tem mais [...] Programa Mais Educação, infelizmente, está morrendo (Monitor Oficina Karatê)

No entanto, ainda há aqueles que acreditam que é possível avançar do Programa Mais Educação, que inicialmente foi concebido como um programa indutor a uma política de Educação Integral nas escolas brasileiras, para a concretização de escolas, de fato, de Educação Integral:

Precisa investir na ampliação das escolas, dos espaços, dar condição pra o pessoal realmente trabalhar (Monitora Oficina Direitos Humanos).

não vai existir Educação Integral se o gestor público não quiser investir, e educação é investimento [...] Agora o próximo passo é instituir a escola de tempo integral, com atividades diversificadas, com professores quarenta horas, com uma metodologia diferenciada e muita formação (Equipe Diretoria Educação Integral).

nós temos que avançar para a Escola de Tempo Integral, com profissionais, com professores. Pode até ter um nível de pessoas, um grupo de pessoas que não seja efetivo, do ponto de vista, assim, de nomeado, mas, com o tempo, a gente tem que avançar pra profissionalização (Ex-Secretário Municipal de Educação).

a Educação Integral, ela veio pra ficar, mesmo nos moldes em que ela está, que não é o ideal, mas ela veio pra ficar (Professora de Alfabetização).

Por fim, há também alguns dos entrevistados nesta Tese, bem como muitos pesquisadores desta política, que arriscam deixar em palavras algumas sugestões como uma tentativa de que sejam ouvidos naquilo que poderia ser melhor pensado no PME. Nesta direção, há dez anos, quando houve o início da implantação dessa política, Coelho e Menezes (2007) já alertavam que, para que possa ser adotada uma política de educação integral, há a necessidade de investimento em infraestrutura, uma vez que nossas escolas estão historicamente organizadas por turnos, e maior atenção ao aprimoramento qualitativo do tempo a mais em que a criança fica na escola, já que não será produtivo ser ofertadas a esta mais horas do mesmo. Por fim, as autoras citavam a importância de políticas de valorização dos profissionais da educação e da uniformização do conceito de tempo integral entre os sistemas educacionais do país, uma vez que esta discrepância conceitual pode estar “prejudicando a possibilidade de o tempo integral se constituir enquanto estratégia para a educação integral” (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015).

Foram apontadas como condições de possibilidade de continuidade do Programa Mais Educação, pelos professores, gestores e monitores participantes dessa pesquisa, a adoção das seguintes sugestões ao Governo Federal: i) pensar em alguma forma de exigir maior participação dos pais em relação às oficinas; ii) proporcionar, por acréscimo de salário, horários de reuniões conjuntas entre monitores e professores para que, juntos também com a comunidade, elaborassem os Projetos Político-Pedagógicos das escolas no sentido da integração curricular; iii) disponibilizar cursos de formação para todos que viessem a trabalhar no PME; iv) realizar concursos públicos para professores do PME para que sejam pagos salários dignos aos professores; e, por fim, v)

regionalizar o máximo possível o Programa, uma vez que, como se trata de uma política nacional, por vezes, não considera aspectos regionais que são fundamentais para maior aproximação da política aos sujeitos que vivem em diferentes realidades geográficas e sociais.

Concluída a apresentação do Contexto de Influência, do Contexto de Produção do Texto e do Contexto da Prática, tanto da política portuguesa da Escola a Tempo Inteiro quanto da política brasileira do Programa Mais Educação, na próxima seção, serão apresentadas e discutidas as publicações que foram lidas e analisadas durante o período de realização do Doutorado com a intenção de apresentar as aproximações e os distanciamentos com os resultados encontrados na pesquisa empírica desta Tese.

3.3 ESCOLA A TEMPO INTEIRO E PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS PUBLICAÇÕES?

A partir de agora serão, então, apresentados os Estados de Conhecimento que foram construídos durante o período de Doutorado em Educação. Com o objetivo de fazer um levantamento das pesquisas disponibilizadas nos mais renomados meios de disseminação científica dos dois países investigados, foram realizados cinco Estados de Conhecimento referentes às recentes políticas de Educação Integral de Portugal e do Brasil, respectivamente a Escola a Tempo Inteiro (ETI) e o Programa Mais Educação (PME), sendo três deles quanto à política brasileira (PME), um em relação à política portuguesa (ETI) e um referente às publicações que aproximam as duas políticas.

Para fazer um mapeamento dos resultados das pesquisas brasileiras relacionadas ao Programa Mais Educação (PME), foi realizada, em 2013, uma busca pelos trabalhos publicados nos Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) do período compreendido entre 2007 – ano de publicação da primeira legislação do PME – e 2013 – ano de ingresso no curso de Doutorado. No ano seguinte, em 2014, outra pesquisa teve como foco as publicações de teses/dissertações disponíveis no Banco de Teses do Portal CAPES, sendo que, naquele momento, estavam disponíveis apenas as teses/dissertações referentes aos anos de 2011 e 2012. Por fim, entre 2015-2016, o último Estado de Conhecimento das publicações nacionais abarcou as teses e as dissertações que, no período de 2007 a 2016, versaram especificamente sobre o PME e tinham acesso aberto na Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para conhecer o que já foi publicado em Portugal sobre a Escola a Tempo Inteiro (ETI), foi consultado, em 2016, o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). O primeiro critério de seleção foi a escolha de teses e dissertações como publicações a serem analisadas. A seguir, o recorte temporal foi de 2006 – ano de instituição da política de Educação Integral em Portugal – até 2016, ou seja, um mapeamento de dez anos de publicações provenientes de programas de pós-graduação de diversas universidades portuguesas.

Ainda em 2016 foi construído o último Estado de Conhecimento, o qual buscou, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), publicações do período de 2006 a 2016 que fizessem aproximações entre as políticas da Escola a Tempo Inteiro (ETI) e do Programa Mais Educação (PME).

A seguir, será reapresentado um quadro com o número de publicações que será analisado nesta seção do texto.

Quadro 18: Número de publicações dos Estados de Conhecimento

PME (ANPEd)	PME (CAPES)	PME (IBICT)	ETI (RCAAP)	ETI x PME (IBICT/RCAAP)	Total de Publicações
08	54	33	11	02	108

Fonte: Elaborado pela autora.

Na pesquisa realizada no Portal de Teses da CAPES, foram lidos os Resumos das 54 teses/dissertações através do levantamento dos temas, objetivos, metodologia, resultados e conclusões das pesquisas. Todas as publicações analisadas nos demais Estados de Conhecimento foram lidas na Íntegra, inclusive as 46 teses e dissertações encontradas no IBICT e no RCAAP.

Para dar início à exposição do que dizem as publicações sobre os programas de Educação Integral analisados nesta Tese, ressalta-se a importância da execução de pesquisas de Estado de Conhecimento como forma de realizar “a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 154). Este levantamento bibliográfico possibilita conhecer a quantidade, a ausência, a recorrência de publicações sobre determinada temática de investigação, bem

como perceber as finalidades, os enfoques, as percepções de pesquisadores de diferentes regiões ou países, de diversificadas instituições, de outras áreas de formação.

Neste sentido, podemos compreender que Estado de Conhecimento “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). Especificamente nos cinco Estados de Conhecimento realizados durante o período da escrita da Tese, foram priorizados três tipos de produção científica – trabalhos publicados em evento, teses e dissertações –, até mesmo por serem estes os principais veículos de disseminação do conhecimento *novo*. Sendo assim, tal como propõem Morosini e Fernandes (2014), fizeram parte deste *corpus* de análise:

Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo – CAPES [...] advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área [...] também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156).

Por fim, esse tipo de pesquisa favorece novos modos de olhar para o próprio objeto de estudo, uma vez que traz contribuições que extrapolam o fato de termos acesso ao que vem sendo dito sobre o que estamos investigando, mas também nos informa e nos leva a problematizar a relevância e a atualidade do assunto no meio acadêmico.

Sendo assim, é possível perceber, pela análise do conjunto das publicações, que o debate público sobre o aumento do tempo de permanência diário na escola e a diversificação dos saberes disponibilizados pela escola vêm se constituindo como pauta crescente de discussões também na esfera acadêmica. Neste sentido, é destaque o grande número de publicações que versam sobre o assunto, especialmente no formato de Estudos de Caso de experiências de implantação destas políticas nas escolas, tanto em Portugal quanto no Brasil. No entanto, chama atenção a existência de um número muito maior de publicações de teses/dissertações no Brasil (33 textos) em relação à mesma temática no mesmo período em Portugal (11). Os Estudos de Caso, como dito, são predominantes em todos os cinco Estados de Conhecimento realizados, sendo a Entrevista a principal técnica de pesquisa adotada pelos pesquisadores, seguida do Questionário, Observação e Grupo Focal.

Para começar a discussão, os dois primeiros Estados de Conhecimento apresentarão um panorama do que vem sendo divulgado pelas publicações da ANPEd e do Portal CAPES sobre diferentes propostas regionais de Educação Integral, bem como sobre a mais abrangente experiência do Brasil, nomeadamente o Programa Mais Educação (PME). No primeiro Estado de Conhecimento⁴⁶, serão destacados os principais resultados de um recorte de seis anos de reuniões anuais da ANPEd, ou seja, da 30ª a 35ª Reunião Anual, no qual foram publicados oito trabalhos que versaram sobre o assunto, estando sete deles no GT 13 – Ensino Fundamental – e um no GT 12 – Currículo. No quadro a seguir é apresentada a listagem dos trabalhos publicados durante este período:

Quadro 19: Publicações da ANPEd por ano, título, autor e instituição

Nº	Reunião ANPEd	Ano de Publicação	Título	Autores	Instituição
1	30ª	2007	TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ORDENAMENTO CONSTITUCIONAL-LEGAL EM DISCUSSÃO	Lígia Martha Coimbra da Costa COELHO; Janaína Specht da Silva MENEZES	UNIRIO
2	33ª	2010	TEMPO DE ESCOLA E TEMPO DE VIDA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS/RJ	Régis Eduardo Coelho Arguelles da COSTA	UFRJ
3	33ª	2010	AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NAS REGIÕES NORDESTE E SUDESTE: TEMPOS, ESPAÇOS E DENOMINAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	Janaína Specht da Silva MENEZES; Nailda Marinho da Costa BONATO; Claudia de Oliveira FERNANDES	UNIRIO
4	34ª	2011	OS SABERES DIFERENCIADOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/MAIS ESCOLA: AVANÇOS E DESAFIOS	Sheila Cristina Monteiro MATOS	UNIRIO
5	34ª	2011	A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PERSPECTIVAS DE UMA PARCERIA INTERINSTITUCIONAL	Helena Maria dos Santos FELICIO	PUC-Rio
6	34ª	2011	AS PRÁTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: SOBRE MODELOS E REALIDADES	Ana Maria Villela CAVALIERE; Lúcia Velloso MAURÍCIO	UNIRIO UERJ

⁴⁶ Estudo referente a este Estado de Conhecimento já foi realizado anteriormente (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015).

7	34 ^a	2011	ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL	Lígia Martha Coimbra da Costa COELHO	UNIRIO
8	35 ^a	2012	QUESTÕES COLOCADAS PELA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL	Lúcia Velloso MAURÍCIO	UERJ

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizar a Análise de Conteúdo dos trabalhos (BARDIN, 2009) publicados sobre Educação Integral entre os anos de 2007 a 2012⁴⁷ nas Reuniões da ANPED, os dados obtidos apontam para uma recorrência em relação ao foco das pesquisas: a avaliação de experiências de implantação de Educação Integral em diferentes regiões do país na perspectiva dos sujeitos envolvidos nesse processo. Sendo assim, esta ficou definida como categoria única de análise neste primeiro Estado de Conhecimento.

Por se tratarem de trabalhos sobre experiências educativas implementadas no contraturno escolar, as pesquisas publicadas neste evento apresentam relatos e análises de processos de implantação, tal como o faz a maioria das publicações em livros que abordam a questão da Educação Integral. Como exemplo, podemos citar Moll (2012); Coelho (2009); Gadotti (2009) e Barbara (2004). No entanto, estes artigos, em sua maioria, apresentam uma avaliação que traz à tona um cenário bastante problematizador/problemático de implantação destas políticas educacionais, o que os diferencia dos relatos de experiências de sucesso de Educação Integral presentes nos livros citados.

É significativo o fato de que todos os autores destes oito trabalhos sejam pesquisadores de IES localizadas no Estado do Rio de Janeiro (UERJ, UNIRIO, PUC-Rio e UFRJ) e que, em sua maioria, sejam os mais reconhecidos autores de publicações em livros na área de estudos da Educação Integral, tais como Ana Maria Cavaliere, Lúcia Maurício e Lígia Coelho. As demais publicações envolvem trabalhos de seus orientandos⁴⁸.

Os principais pontos problematizados e recorrentes nos oito trabalhos aqui citados, que versam sobre variadas políticas de Educação Integral em processo de implantação no Brasil, e não exclusivamente o Programa Mais Educação, são a falta de articulação entre as propostas do contraturno e o Projeto Político-Pedagógico das

⁴⁷ Anterior a este período, a maioria das publicações nesta área estavam voltadas para análise da Escola por Ciclos, a qual possui certo vínculo à ideia de Educação Integral. Ver Moll, 2013.

⁴⁸ Muitos destes autores são membros do *Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral* (NEEPHI). Mais informações sobre o NEEPHI estão disponíveis em <<http://www.unirio.br/cch/neephi/equipe.htm>>.

escolas e o regime de trabalho dos profissionais envolvidos (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015).

Além disso, os resultados gerais das pesquisas apontaram para uma pequena participação do setor privado, para falta de integração efetiva entre turno e contraturno (o que pode constituir duas escolas, “uma para alunos ‘regulares’ e outra para alunos ‘do projeto’”), para a necessidade de acompanhamento das experiências (também em seus aspectos qualitativos, não apenas controle de frequência) e investimento em espaço e infraestrutura das escolas (já que “a utilização de espaços externos à escola não pode servir de solução para precariedade de algumas escolas”). Também foi constatado que, em muitos casos, há uma compreensão assistencialista do que seja escola de Educação Integral, corroborando as análises das famílias de valorizarem estas experiências pelo fato de “retirarem a criança da rua” (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015). Como podemos perceber, todas estas constatações também estão presentes nas entrevistas realizadas nesta Tese e apresentadas neste mesmo capítulo.

A partir dos resultados apresentados por estes trabalhos publicados pela ANPEd, foi possível concluir que, segundo a avaliação de muitas destas publicações e tal como referenciado pelos entrevistados desta Tese, estão emergindo, como obstáculos ao alcance da qualidade na ampliação da jornada escolar, a carência na infraestrutura escolar, a dificuldade de integração curricular entre atividades dos programas e o Projeto Político-Pedagógico da escola, as divergentes concepções do que seja Educação Integral e uma ainda predominância de utilização dos espaços formais (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015).

Por outro lado, estes autores apontam alguns aspectos positivos na ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral, tais como maior envolvimento dos estudantes com a escola, mudanças em seus comportamentos, maior proteção contra o risco social, além de alguns exemplos de uma relação positiva entre o tempo de permanência na escola e o desempenho escolar.

O segundo Estado de Conhecimento⁴⁹, realizado no ano de 2014, no Banco de Teses do Portal da CAPES, teve como objetivo analisar as publicações de teses e de dissertações de diferentes universidades do Brasil em relação à presença da temática da ampliação da jornada escolar e/ou da Educação Integral no período de 2011 e 2012. Esta pesquisa, a partir da *leitura flutuante* de 54 Resumos de teses e dissertações

⁴⁹ Discussão realizada anteriormente em Bittencourt (2015).

defendidas nos Programas de Pós-Graduação do país e disponíveis no Portal, buscou traçar um panorama dos principais achados da produção científica sobre Educação Integral. Abaixo segue listagem das teses/dissertações publicadas sobre esta temática durante o recorte de tempo desses dois anos (2011 e 2012):

Quadro 20: Listagem completa das teses/dissertações CAPES (2011/2012)

Nº	Tipo	Instituição	Autor(es)	Ano	Título
1	M	UFRJ	Patricia Pontes BEZERRA	2011	COLÉGIO NAVAL- DESAFIOS E PERSPECTIVAS DIANTE DA FORMAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
2	M	UNB	Antonio Carlos Mansano CANELADA	2011	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA: INOVAÇÕES E DESAFIOS
3	M	UNIPLAC	Jeanine RODERMEL	2011	A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE DOCUMENTOS E DE AVALIAÇÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA
4	M	UNB	Maria Creusa MOTA	2011	O REFORÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA LEITURA A PARTIR DA PSICANÁLISE
5	M	PUC GOIÁS	Nubia Rejaine Ferreira SILVA	2011	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: RELAÇÃO ENTRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA INTEGRAL DO ESTADO DE GOIÁS
6	M	PUC MINAS	Veronica Cristina de Almeida e Silva de Barros FIGUEIREDO	2011	O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CURRÍCULO E PRÁTICAS. ANÁLISE DE SEUS DESAFIOS E POSSIBILIDADES
7	M	UNIRIO	Alessandra Victor do Nascimento ROSA	2011	EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: ESPAÇOS NO PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA, NOVA IGUAÇU RJ
8	M	UFG	Flavia Osorio da SILVA	2011	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS (2006-2010)
9	M	UNB	Greice Cerqueira NUNES	2011	TEMPO, ESPAÇO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO GUARÁ - DISTRITO FEDERAL
10	M	PUC GOIÁS	Míria Clemente de FREITAS	2011	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ANGÚSTIAS E DESAFIOS DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS
11	M	UERJ	Estela Paula Campos Moreira GOMES	2011	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E MONITORES NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO
12	M	UFMG	Jose Silvestre COELHO	2011	O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA INTEGRADA
13	M	UNIVALLI ITAJAÍ	Ines Odorizzi RAMOS	2011	ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA: UMA PROPOSTA SOB ANÁLISE
14	M	UFES	Joao Paulo GUIDONI	2011	TECITURAS DA REDE DE ATENÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA (ES): UMA ANÁLISE DAS LINHAS QUE COMPÕEM O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
15	D	USP	Juliana Maria de	2011	A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

			AQUINO		MELHORA O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES? UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO
16	D	UNESP	Florence Rodrigues VALADARES	2011	IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM TEMPO INTEGRAL NA CIDADE DE GOIÂNIA
17	D	FVC	Tadeu Ferreira PASSOS	2012	CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: HISTÓRICO, REFLEXÕES E DESAFIOS
18	M	UCB	Katia dos Santos PEREIRA	2012	A RETOMADA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM BRASÍLIA: FIEL À CONCEPÇÃO ORIGINAL DE ANÍSIO TEIXEIRA?
19	M	FVC	Marcia Regina Torres HATAKEYAMA	2012	PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO
20	M	UNIRIO	Marta Goncalves Franco de SABOYA	2012	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES
21	M	UNB	Maria Cristina Hermeto DOLABELLA	2012	DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO DISTRITO FEDERAL ENTRE 2007 E 2011
22	M	UNICID	Nilceia Gomes VETORAZZI	2011	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DA CONVENÇÃO À PARTICIPAÇÃO
23	M	UFC	Maria Ivonete Ferreira FELIX	2012	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: UM ESTUDO À LUZ DA CENTRALIDADE ONTOLÓGICA DO TRABALHO
24	M	UNINOVE	Marcia Di Giaimo MECCA	2012	EDUCAÇÃO INTEGRAL: TEXTO E CONTEXTO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO
25	M	UNIRIO	Sheila Cristina Monteiro MATOS	2011	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/ MAIS ESCOLA: AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA EDUCATIVA EM DUQUE DE CAXIAS
26	M	UFU	Ana Clara GOMES	2012	DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA MINAS GERAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES
27	M	UFJF	Rafael Marques GONÇALVES	2012	PRÁTICAS COTIDIANAS NA/DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ALTERNATIVAS E POTENCIALIDADES EMANCIPATÓRIAS
28	M	UFJF	Anna Cristina Perantoni HENRIQUES	2012	A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUAGI
29	D	UFJF	Graciele Fernandes Ferreira MATTOS	2012	AS ARTES DE SABER FAZER EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
30	M	PUC SP	Ruth Willna Ferreira de LEMOS	2012	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DA DIMENSÃO SUBJETIVA COM PAIS E ALUNOS
31	D	UNB	Rosylane Doris de VASCONCELOS	2012	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, A ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO ONILATERAL
32	M	UCB	Claudia Marcia de Oliveira GODOY	2012	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: MAIS DO MESMO? UM ESTUDO SOBRE A EFETIVIDADE DO PROGRAMA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO

					LUIS-MA
33	M	UTP	Rozane de Fatima Zaionz da ROCHA	2012	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ESTUDO SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR DAS CRIANÇAS CURITIBA 2012
34	M	CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA	Ana Silvia Bergantini MIGUEL	2012	EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE BEBEDOURO (SP)
35	M	UNB	Jaime Ricardo FERREIRA	2012	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA ESCOLAR
36	D	UNB	Rosalina Rodrigues de OLIVEIRA	2012	EDUCAÇÃO INTEGRAL: CARTOGRAFIA DO MAL-ESTAR E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE
37	M	PUC MINAS	Gleicilene Nazare FIALHO	2012	UM ESTUDO COM ALUNOS ADOLESCENTES DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (PROETI) EM BETIM-MG: INTERPRETANDO SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E A FAMÍLIA
38	M	UNILASALLE	Tiago Pavinato KLEIN	2012	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO ARTICULADOR DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CULTURAIS: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DE ESTEIO, RS
39	M	PUC GOIÁS	Joao Flavio Freire MARTINS	2012	ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS PARA O ENSINO PÚBLICO EM GOIÂNIA
40	M	UNIRIO	Valdeney Lima da COSTA	2011	MAIS TEMPO NA/DE ESCOLA: ESTUDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE RUSSAS, CEARÁ
41	D	PUC GOIÁS	Maria da Luz Santos RAMOS	2012	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS: ESCOLA DO CONHECIMENTO OU DO ACOLHIMENTO?
42	M	PUC SP	Thais Peluzo Abreu Faleiros SOARES	2012	SENTIDOS CONSTITUÍDOS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
43	M	PUC MINAS	Juliana Martins do AMARAL	2012	A POLÍTICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS
44	M	PUC PR	Simone Weinhardt WITHERS	2011	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: REPRESENTAÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE SEU TRABALHO
45	M	UFPB	Emilia Cristina Ferreira de BARROS	2012	UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O FICAR NA ESCOLA O DIA TODO SENTIDOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA VIVÊNCIA DE ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL
46	M	PUC SP	Marcia Teresa Campos NECYK	2012	SENTIMENTOS DE PROFESSORES E DE ALUNOS DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO
47	M	PUCRS	Lauren Lewis XERXENEVSY	2012	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO DESEMPENHO DE ALUNOS NO RIO GRANDE DO SUL
48	M	UEB	Cristiane Gomes FERREIRA	2012	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR: A DINÂMICA DA TOMADA DE DECISÃO E A GESTÃO PARTICIPATIVA

49	M	UFJF	Mary Margareth MARINHO	2012	ESCOLA INTEGRADA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS
50	D	UFPB	Maria Elizabete Costa de SOUZA	2012	MAIS TEMPO NA ESCOLA, MENOS TEMPO NO TRABALHO: ARTICULAÇÃO ENTRE POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS NO COMBATE AO TRABALHO INFANTIL.
51	M	UERJ	Rosana de Oliveira de ASSIS	2012	PROGRAMA BAIRO-ESCOLA DE NOVA IGUAÇU: DIRETRIZES E CARACTERÍSTICAS DESTA POLÍTICA EDUCACIONAL NA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
52	M	UFC	Eveline Ferreira FEITOSA	2012	AS PARCEIRIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: UMA ANÁLISE MARXISTA
53	M	UFMG	Flavia Renata Guimaraes MOREIRA	2012	OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PROJETO ESCOLA INTEGRADA, DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, PELA JUVENTUDE DO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL
54	M	UFRJ	Guilherme Costa PEREIRA	2011	UMA AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

O primeiro ponto que merece destaque é o alto número de publicações, especialmente de dissertações, realizadas em tão pouco tempo, de um ano para outro, sobre experiências de Educação Integral em diferentes regiões do Brasil. Um segundo ponto constatado é a ampliação das cidades/regiões onde estão localizadas as IES de onde emergem estes trabalhos. Um terceiro aspecto é que a ênfase presente nas publicações encontradas no Portal CAPES sobre a implantação de experiências de jornada ampliada nas escolas do país está direcionada para o relato de como a política de Educação Integral está sendo recebida no Contexto da Prática pelos sujeitos que estão diretamente envolvidos com sua execução no ambiente escolar. Por fim, como ponto recorrente, muitas destas pesquisas são resultados de análises do contexto macro de internacionalização das políticas educacionais em diálogo com o contexto micro, atravessado pelas peculiaridades locais, as quais são evidenciadas a partir da realização de Estudos de Caso e de Entrevistas com professores, pais, alunos, gestores, nos quais se busca conhecer os desafios e os significados que estes estão atribuindo às suas experiências. Sendo assim, já podemos compreender este fato como uma tendência teórico-metodológica quando se trata de estudos que versem sobre Educação Integral.

Após Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) de todos os 534 títulos dos resumos de teses e dissertações encontrados no Portal CAPES a partir da busca pelo descritor *Educação Integral*, foi feita a opção metodológica por descartar as pesquisas oriundas de relatos específicos de oficinas isoladas, privilegiando análises dos programas como

políticas educacionais e de seus processos de implantação/repercussão/interpretação nas escolas. Desta forma, foi constituído, então, como *corpus* de análise do presente estudo, 54 teses e dissertações sobre Educação Integral, as quais totalizam 10% do total encontrado e foram assim organizadas:

Quadro 21: Distribuição das teses/dissertações por Ano Base

Ano Base	Número de teses/dissertações	Teses	Dissertações
2011	21	2	19
2012	33	6	27
Total	54	8	46

Fonte: BITTENCOURT (2015).

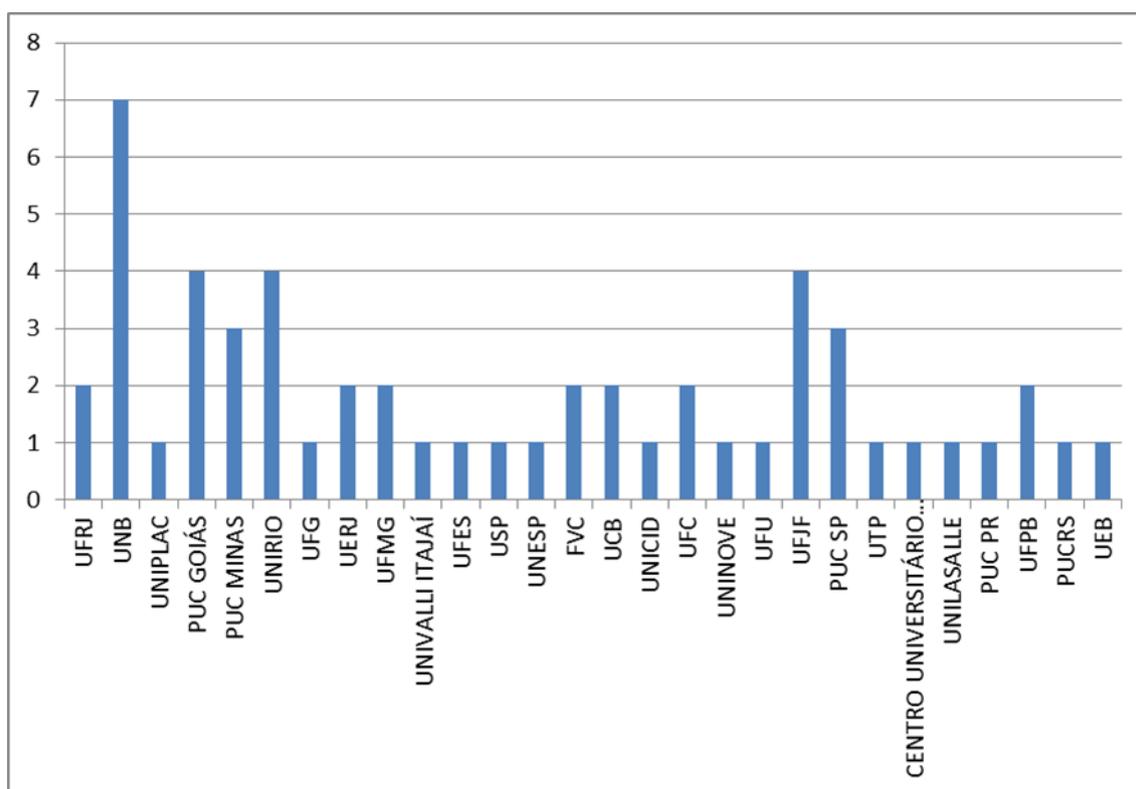
O primeiro momento de análise dos dados abarcou a identificação da distribuição destas teses e dissertações por Instituições de Ensino Superior (IES), conforme Gráfico 1, preocupando-se em investigar a recorrência de pesquisas originadas nas mesmas regiões do país e pelos mesmos grupos de pesquisadores. Buscava-se também evidenciar a repetição (ou não) dos resultados da pesquisa anterior, na qual foram analisadas as publicações da ANPED entre os anos de 2007 e 2012, que apontou o Estado do Rio de Janeiro como polo exclusivo de divulgação de estudos sobre a temática da Educação Integral (BITTENCOURT, 2015).

Os resultados apresentaram avanços⁵⁰, na medida em que já há uma distribuição bastante equânime das publicações nas diferentes regiões do país e IES, com uma discreta predominância para aquelas universidades que possuem pesquisas institucionalizadas sobre o assunto, fazem parte de redes de pesquisas interinstitucionais⁵¹ ou constituem Grupos/Núcleos de Pesquisa sobre Educação Integral⁵² (BITTENCOURT, 2015).

⁵⁰ Outra possibilidade de análise poderia considerar que há na ANPED uma legitimação das publicações provenientes do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, UNIRIO, PUC-Rio e UFRJ), e, por consequência, um silenciamento de pesquisas de outras IES, provavelmente por aquelas se tratarem de publicações de grupos de pesquisadores (e seus respectivos orientandos) bastante consagrados nesta área de estudos, uma vez que são de suas autorias as principais, escassas, mais antigas e relevantes pesquisas publicadas em livros sobre Educação Integral (CAVALIERE; MAURÍCIO; COELHO) no Brasil nas últimas décadas.

⁵¹ “O TEIA: Territórios, Educação Integral e Cidadania, criado em 2008, na Faculdade de Educação da UFMG, busca ser um núcleo de articulação entre várias ações de pesquisa, ensino e extensão no campo da educação integral e cidadania. [...] é aberto à participação de professoras e professores da UFMG e de outras instituições da educação superior e também da educação básica, alunos de graduação e de pós-graduação, técnicos em Educação, pesquisadores em geral, gestores educacionais. Como núcleo de pesquisa, o TEIA possui cadastro no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ. Entre as ações do grupo, destaca-se: a participação em projeto interinstitucional de pesquisa sobre educação integral / integrada e(m) tempo integral no Brasil (UFMG, UNIRIO, UFPR, UnB) [...]” (TEIA, 2014).

⁵² “Grupo de Pesquisa Formação, Cotidiano e Cultura – Foccus. O grupo foi criado em agosto de 2012 [na UFJF] com o intuito de promover e tecer pesquisas, projetos de extensão e de formação em

Gráfico 1: Distribuição das teses/dissertações por Instituição de Ensino Superior

Fonte: BITTENCOURT (2015)

(*) Publicações de IES vinculadas a pesquisas encomendadas pelo Governo Federal.

O segundo enfoque dado à análise esteve relacionado às recorrências em relação às ênfases na abordagem do tema em estudo. Os dados obtidos apontam para uma predominância em relação ao foco das pesquisas na avaliação de experiências de implantação de Educação Integral em escolas de diferentes regiões do país, tendo sido encontrados nesta perspectiva 43 trabalhos dos 54 analisados. Tal achado também foi apresentado e discutido na pesquisa anteriormente citada. Os demais trabalhos, totalizando 11 teses e dissertações, versaram sobre a relação entre a Educação Integral e sua repercussão no desempenho escolar dos estudantes que frequentam o contraturno escolar. Desta forma, as 54 teses e dissertações sobre Educação Integral selecionadas do Portal de Teses da CAPES foram categorizadas em duas unidades de análise, assim denominadas: *Avaliação da Implantação* e *Avaliação da Repercussão* (BITTENCOURT, 2015).

contexto envolvendo parcerias e redes de conversações entre alunos/as de graduação, professores/as da educação básica, pesquisadores/as e demais interessados. Tem como objetivo investigar as redes de conhecimentos e significações tecidas nos múltiplos espaçostempos educativos escolares e não escolares, a fim de problematizar as interfaces entre esses conhecimentos, as diferenças culturais e os saberesfazer no cotidiano das escolas” (NEPED, 2014).

Quadro 22: Distribuição das teses/dissertações por categorias analíticas

Categorias	Teses/Dissertações
Avaliação da Implantação	43
Avaliação da Repercussão	11
Total	54

Fonte: BITTENCOURT (2015)

A seguir, serão apresentados os principais resultados que emergiram destas categorias nas quais foram organizadas as pesquisas que fazem parte do *corpus* de análise desta pesquisa. Cabe esclarecer que a primeira categoria abarcou as 43 pesquisas que buscaram conhecer os significados atribuídos por alunos, docentes e demais sujeitos da comunidade escolar aos processos de implantação de projetos de Educação Integral em diferentes regiões do país. A segunda categoria de sentidos, presente nas publicações em análise do Portal de Teses CAPES, foi constituída de um conjunto de 11 teses e dissertações que abordaram a questão da Educação Integral pelo viés da relação existente (ou não) entre os projetos de Educação Integral e a melhoria do desempenho escolar e das aprendizagens dos alunos que frequentam o contraturno escolar (BITTENCOURT, 2015).

Ao dialogar com os sujeitos da comunidade escolar, os resultados das pesquisas presentes nestas teses e dissertações do Portal de Teses da CAPES não apresentaram grandes novidades ao panorama já apresentado pelas publicações da ANPED sobre a mesma temática. São predominantes os resultados que apontam para os problemas que estão ocorrendo durante o processo de implantação dos projetos de ampliação da jornada escolar, sendo raros aqueles que divulgam aspectos positivos vivenciados na escola, os quais se resumem à “satisfação e confiança dos pais em relação à unidade escolar” e ao fato de haver se identificado que “os alunos tornaram-se mais felizes com a participação nas atividades do *Programa Mais Educação* (FERREIRA, 2012)”. (BITTENCOURT, 2015).

Em relação à primeira categoria, que se referia às percepções dos sujeitos envolvidos nas experiências de Educação Integral, podemos identificar, como recorrente em muitas das pesquisas aqui analisadas, cinco principais desafios problematizados pelos entrevistados e, conseqüentemente, pelos autores destes textos. São eles: os impactos das avaliações externas, a falta de infraestrutura das escolas, a dificuldade no trabalho a partir da diversidade curricular, a escassa oferta de formação dos professores e o distanciamento entre o currículo formal e o currículo diversificado.

Quanto à segunda categoria, é recorrente, nos resultados das 11 teses e dissertações aqui analisadas, o fato de que a ampliação da jornada escolar ainda não está repercutindo em uma melhora no desempenho escolar dos alunos que estão frequentando o contraturno escolar, nem mesmo em avaliações externas. Por outro lado, é de se destacar que, das 11 teses e dissertações, três apresentaram resultados positivos quanto à relação entre Educação Integral e desempenho dos estudantes. É importante considerarmos esta informação como algo relevante, pois ela pode consolidar uma expectativa de que essas horas a mais na escola possam fazer a diferença, não só em avaliações externas com seus currículos padronizados, mas na qualidade das aprendizagens e da formação das crianças e dos jovens que estão participando destes programas (BITTENCOURT, 2015).

Por fim, em 2016, foi realizado o terceiro e último Estado de Conhecimento, este sim especificamente em relação às publicações referentes ao Programa Mais Educação (PME). Esta pesquisa teve como fonte de busca a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e será apresentada aqui na íntegra por tratar diretamente da política em análise nesta Tese. Os critérios de seleção priorizaram as teses/dissertações publicadas entre os anos de 2010-2016, que tivessem em seus títulos o descritor *Programa Mais Educação*. A instituição do Programa Mais Educação pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, marca o início da delimitação da pesquisa. Neste recorte, foram encontradas 33 publicações, as quais foram lidas na íntegra, tal como seguem na listagem abaixo.

Quadro 23: Listagem completa das teses/dissertações IBICT (2010-2016)⁵³

Nº	Ano	Tipo	Título	Autor/a	Universidade
1	2015	Dissertação	DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CURRÍCULO COMO MOVIMENTO INDUTOR	Paula Cortinhas de Carvalho BECKER	UFSC
2	2012	Dissertação	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: POSSIBILIDADES PARA O ESPORTE?	Andrea Leal VIALICH	UFPR
3	2015	Dissertação	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE	Katia Cristina Deps MIGUEL	UNESP

⁵³ Por se tratar de Estado de Conhecimento que abarca também os anos de 2011 e 2012, algumas teses e dissertações presentes no IBICT são as mesmas do Portal CAPES. No entanto, como, naquele momento, foi realizada a leitura apenas dos resumos dos textos, aqui as publicações foram lidas na íntegra.

			DO PROJETO PEDAGÓGICO		
4	2013	Dissertação	EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO "PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO"	Vinicius Borges ALVES	UFG
5	2012	Dissertação	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO DESEMPENHO DE ALUNOS NO RIO GRANDE DO SUL	Lauren Lewis XERXENEVSKY	PUCRS
6	2013	Dissertação	MÚSICA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE CANTO CORAL EM ESCOLAS PARAIBANAS	Josefa Eliane Ribeiro MENDES	UFPB
7	2014	Dissertação	AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	Ailza de Freitas OLIVEIRA	UFPB
8	2014	Dissertação	AS PRÁTICAS ESPORTIVAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO	Jaqueline Otilia KEMPP	UFRGS
9	2013	Dissertação	EDUCOMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: OS DESAFIOS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	Daniele PRÓSPERO	USP
10	2015	Dissertação	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DA IMPLANTAÇÃO EM UMA UNIDADE ESCOLAR PAULISTA	Lívia Brassi Silvestre de OLIVEIRA	USP
11	2014	Dissertação	A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE ESPAÇOS DE DIÁLOGO	Thaís Raquel SCHWARZBERG	UNB
12	2012	Dissertação	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA ESCOLAR	Jaime Ricardo FERREIRA	UNB
13	2014	Dissertação	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL?	Alessandra Rodrigues dos SANTOS	USP
14	2013	Dissertação	A FUNÇÃO DA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (2007-2012)	Viviane Silva da ROSA	UFSC
15	2015	Dissertação	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA DIRETORIA	Sônia de Lourdes Assuino	UNESP

			DE ENSINO DA REGIÃO DE MARÍLIA-SP	MATHIAS	
16	2014	Dissertação	A ATUAÇÃO DO EDUCADOR NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	Atila Cristiano BIZARRO	UNISINOS
17	2015	Dissertação	EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PARADIGMA DA EDUCOMUNICAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DE SANTA MARIA/RS	Maurício Lavarda do NASCIMENTO	UFSM
18	2012	Dissertação	PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NAS OFICINAS DE LETRAMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A AÇÃO DOCENTE	Juliana de Almeida COSTA	UFBA
19	2012	Dissertação	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: MAIS DO MESMO? UM ESTUDO SOBRE A EFETIVIDADE DO PROGRAMA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍZ-MA	Cláudia Márcia de Oliveira GODOY	UCB
20	2015	Dissertação	A GESTÃO DA INFORMAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SERGIPE	Diana Viturino SANTOS	UFS
21	2014	Dissertação	ESTADO E MERCADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	Fernanda Elias dos REIS	FIOCRUZ
22	2013	Dissertação	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO FORMAL EM TRÊS ESCOLAS DE ESTEIO - RS	Simone Costa MOREIRA	UFRGS
23	2015	Dissertação	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O HABITUS DO PROFESSOR COORDENADOR DENTRO DO CONTEXTO DA PRÁTICA	Raul Vinícius Araújo LIMA	UNICAMP
24	2014	Dissertação	A IMPLEMENTAÇÃO DO MACROCAMPO CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE	Maria Aparecida FERNANDES	UFJF

			MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA		
25	2014	Dissertação	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA NA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO DA CIDADE DE PELOTAS	Juliano de Leon GARCIA	UCPEL
26	2014	Dissertação	PARA ALÉM DE UM BISCATE: PERFIS, TRAJETÓRIAS E INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DE JOVENS MONITORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA-BA	Urânia de Souza Santa ROSA	UEFS
27	2015	Dissertação	PRODUÇÃO DISCENTE DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DIREITOS HUMANOS: O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	Renata Matias de Almeida FORMIGA	UFPB
28	2015	Dissertação	INVESTIGAÇÃO DAS ATIVIDADES DE CONTRATURNO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE FARROUPILHA/RS: CONTRIBUIÇÃO PARA ADEÇÃO AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/MEC	Priscila PORTELA	UFRGS
29	2014	Tese	AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA "PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO" EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL	Rosa Maria Pinheiro MOSNA	UFRGS
30	2015	Dissertação	A EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM CARUARUPE: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE AJUSTES E ENCURTAMENTOS NO INTERIOR DAS ESCOLAS	John Mateus BARBOSA	UFPE
31	2016	Dissertação	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BARUERI	Raimundo Nonato de Carvalho JÚNIOR	UNINOVE

32	2014	Dissertação	A POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL IMPLEMENTADA PELOS GOVERNOS LULA (2003/2010): O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	Camila Aparecida PIO	UEL
33	2014	Tese	POLÍTICAS PÚBLICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL FAZEM DIFERENÇA?: UM ESTUDO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	Fernanda Marsaro dos SANTOS	UCB

Fonte: Elaborado pela autora.

De início, é importante ressaltar o elevado número de teses/dissertações (33 publicações) sobre o Programa Mais Educação que emergiu nas universidades brasileiras neste período de 2010 a 2016, sendo, em sua maioria, composto por dissertações (31 publicações). Nas palavras de Mosna (2014, p.28), “levando em conta que o Brasil é um país continental, com disparidades regionais muito pronunciadas e que a União vem desenvolvendo um programa robusto de indução destas políticas, a proliferação de estudos empíricos do impacto das mesmas deve ser vista como oportuna”.

Outro aspecto a ser ressaltado é que a Região Sul do país foi a que mais publicou teses/dissertações sobre o PME, seguida, respectivamente, pelas Regiões Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste, o que mostra um deslocamento em relação ao primeiro Estado de Conhecimento realizado em 2013 nos trabalhos da ANPEd, que privilegiava o Rio de Janeiro (RJ) como principal produtor de pesquisas na área da Educação Integral. Outra interpretação é de que os trabalhos publicados pelas universidades do Rio de Janeiro (RJ) tenham sido apresentados na ANPEd, mas não resultaram em teses/dissertações.

Quadro 24: Distribuição das teses/dissertações por universidades e por regiões do país

UFRGS (4)
UFSC (2)
UFPR (1)
UNISINOS (1)
PUCRS (1)
UFSM (1)
UCPEL (1)
UNINOVE (1)
UEL (1)
USP (3)
UNESP (2)
UNICAMP (1)
FIOCRUZ (1)
UFJF (1)
UFPB (3)
UFS (1)
UEFS (1)
UFPE (1)
UFBA (1)
UNB (2)
UCB (2)
UFG (1)

■ Região Sul = 13 publicações
■ Região Sudeste = 08 publicações
■ Região Nordeste = 07 publicações
■ Região Centro-Oeste = 05 publicações

Fonte: Elaborado pela autora.

Após Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), na qual o foco foram as discussões referentes aos saberes e aos docentes no contexto do Programa Mais Educação, emergiram três categorias de sentido: i) Integração curricular; ii) Relação professores e monitores; e iii) Formação continuada dos educadores. Esses três aspectos, em algum momento dos textos analisados, são citados pelos pesquisadores como pontos de necessário debate, uma vez que vêm se constituindo como os principais desafios à concretização de práticas que contemplem uma Educação Integral nas escolas que fizeram parte de suas pesquisas.

A **Integração Curricular** aparece, então, como uma necessidade latente para o sucesso da proposta integradora prevista pelos documentos do Programa Mais Educação. No entanto, Mosna (2014) afirma que uma das causas da dificuldade de articulação entre os saberes escolares e comunitários podem ter sido os próprios documentos colocados em circulação pelo governo. Segundo a autora, os primeiros materiais de apoio para implementação e formação dos professores traziam a ideia de que as atividades que seriam oferecidas no contraturno tinham um caráter de complementaridade em relação às disciplinas do turno regular. Para ela, o site e os Cadernos do Ministério da Educação tratavam o acompanhamento pedagógico como “apoio metodológico”, as oficinas como “complemento ou atividades extraclasse”, a educação integral como “ação estratégica”, não como concepção de currículo. Como consequência, essas ideias inicialmente divulgadas foram as internalizadas, apesar das mudanças com o tempo (MOSNA, 2014).

É ponto comum entre os autores destas teses/dissertações que o fato de a escola historicamente trabalhar com saberes ditos elitistas e distantes dos saberes populares contribui para a não aceitação dos saberes comunitários como capazes de fazer parte, nem mesmo de dialogar com os saberes escolares. Moreira (2013, p. 106) defende que,

sem a problematização do currículo escolar hegemônico, permanecerão em posição privilegiada os conhecimentos dos grupos dominantes e em posição secundária ou inexpressiva os conhecimentos comunitários ou outros conhecimentos que hoje são excluídos do currículo pelo processo de tradição seletiva.

Neste sentido, parece difícil abrir espaço para os conhecimentos locais enquanto a escola não rever o que ensina, como ensina e por que ensina determinados conteúdos, e não outros, a partir de determinados pontos de vista, e não de outros. As próprias disciplinas escolares já possuem diferentes *status* e são organizadas em diferentes hierarquias de acordo com as exigências sociais, o mercado, o financiamento de pesquisas, as avaliações externas. “A hierarquização não desejada dos saberes continua existindo e acaba por reforçar o caráter ‘intocável’ e aparentemente consensual dos conhecimentos legitimados como conteúdos

escolares que continuam servindo como baliza para as avaliações nacionais” (MOREIRA, 2013, p.106).

Por outro lado, os pesquisadores compreendem como positiva a intenção do governo de trazer os saberes comunitários para o cenário escolar e reconhecem esta defesa nos textos produzidos pelo Ministério da Educação e colocados em circulação no seu site e nas escolas, sendo muitos deles transcritos em parte nestas teses e dissertações como forma de mostrar a concepção de integração curricular que estava sendo proposta. Nesta direção, Miguel (2015, p.72) defende que, com a implantação desta política, “os saberes renegados pela educação formal passaram a ser valorizados e reconhecidos na educação integral, em especial no PME com o rol de mais de 70 atividades abarcando diversas áreas fora do convencional”. Na mesma perspectiva, outra pesquisadora afirma:

Esse programa apresenta uma abordagem metodológica com estratégias que privilegiam o conhecimento local, o informal, o saber popular e a cultura regional, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura local (FERREIRA, 2012, p.22).

No entanto, há fortes críticas a própria iniciativa governamental de fazer distinção no valor do repasse das verbas às escolas de acordo com as oficinas que estas selecionem para o contraturno, pois isso já demonstraria que o próprio governo, também em função das avaliações externas, prioriza determinados conhecimentos em detrimento de outros. Esse é o caso das oficinas que fazem parte do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico, as quais possuem caráter obrigatório na adesão ao Programa e, possivelmente por estarem diretamente relacionadas com a possibilidade de aumento dos índices do IDEB, recebem incentivos financeiros maiores que as demais oficinas.

Muitas vezes, essas outras oficinas, tal como afirmado também pelos professores entrevistados nesta Tese, não possuem a mesma legitimidade do que aquelas que trabalham com os saberes aceitos socialmente como escolares, sendo relegadas ao segundo plano e tratadas como atividades de recreação, de menor importância. Isso também é identificado por renomados autores no campo da educação.

No turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional de trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliação, aprovação-reprovação [...] Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpórea, menos profissionais, mais soltas e mais atraentes (ARROYO, 2012, p.45)

Essa distância entre o que acontece, o que se ensina, quem ensina no turno regular e no contraturno escolar é a principal causa dos pesquisadores dessas teses/dissertações afirmarem que estamos construindo duas escolas em uma só. Isso afasta ainda mais a possibilidade de que haja a integração curricular na perspectiva preconizada pelo Ministério da Educação quando se refere aos objetivos do PME, ou seja, “uma Educação Integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como ‘contraturno’ e ‘atividades complementares’, bem como saberes escolares e saberes comunitários” (BRASIL, 2009, p.14).

Para um trabalho direcionado a atingir essa meta, a proposta do governo é que as atividades do Programa Mais Educação sejam previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola, o qual seria elaborado com as contribuições de toda a comunidade escolar, prevendo, inclusive, quais seriam seus interesses na escolha das oficinas. No *Manual Programa Mais Educação Passo-a-Passo* (2009), a proposta do Ministério da Educação é a de que:

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral das crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre com a pretensão de que, na escola, ficarão mais bem cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes ‘mais do mesmo’ – o que as experiências nesta direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 32).

No entanto, depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa desta Tese, bem como os pesquisadores autores destas teses/dissertações, afirmam que as atividades relacionadas ao contraturno não aparecem nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas onde trabalham, mesmo que cada escola tenha liberdade e seja “responsável por organizar seu desenvolvimento e redesenhar o currículo de acordo com a sua compreensão de educação integral a partir das diretrizes do Mais Educação” (BECKER, 2015, p.57).

Denunciam, ainda, que a comunidade não vem sendo convocada a construir e pensar coletivamente a perspectiva de Educação Integral que cada escola adotará, mesmo que estas tenham autonomia para elaboração dos seus projetos internos a partir de modelos de Mandalas disponibilizados pelo Ministério da Educação. Concordando com a afirmação de Miguel (2015, p.29), parece que

A tarefa de implantar um programa que contempla alguns alunos, educadores sem titulação acadêmica e a rua como lugar de aprendizagem, assustou e ainda assusta muitos gestores e supervisores, pois o preconceito em relação ao novo é frequente, impedindo de oportunizar a integração com a comunidade e a sua participação no cotidiano escolar.

Essa falta de participação da comunidade na construção dos PPP das escolas, muitas vezes, também é acompanhada pela omissão dos próprios professores na elaboração destes documentos, o que repercute na ausência de momentos de reflexão nos quais poderiam ser pensadas, além da concepção de Educação Integral, possíveis articulações entre os saberes comunitários e os saberes escolares, ou seja,

O PME, quando apenas acrescenta conteúdos no turno inverso sem reformular o projeto pedagógico e o currículo, corrobora a ideia de que falta algo no currículo regular e não de que ele não é adequado e precisa ser repensado quando se discute e educação integral (MOREIRA, 2013, p.106).

O fato dos professores não realizarem planejamentos coletivos no intuito de construir uma prática de Integração Curricular com o que está sendo proposto no contraturno escolar é um dos fatores que reflete diretamente na **Relação Professores e Monitores**, segunda categoria emergente das teses/dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A relação dos professores com os monitores surge nas publicações como um dos principais desafios à integração do Programa Mais Educação às escolas, uma vez que a falta de um trabalho conjunto no planejamento das atividades e na avaliação dos alunos, segundo eles, dificulta a concretização de uma Educação Integral. Muitas das pesquisas apresentadas nas teses/dissertações, por terem realizado entrevistas com professores e monitores, acabaram por ter acesso a um grande conjunto de fatores que, segundo estes sujeitos, contribuem para essa falta de diálogo. Becker (2015, p.54) consegue sintetizá-los da seguinte forma:

[...] a própria contratação de pessoas da comunidade que se disponibilizem a dedicar seu tempo para escola; pouco envolvimento destes agentes no processo ensino-aprendizagem; falta de articulação/integração dos conteúdos/conhecimentos trabalhados nas oficinas com as disciplinas escolares; insuficiente formação para lidar com questões educacionais na relação com os alunos. Esta situação gera, também, discussões a respeito da valorização do professor enquanto profissional da educação.

Isso quer dizer que os professores que participaram destas pesquisas, as quais foram desenvolvidas em diferentes regiões do país, estão apresentando, nas palavras dos autores, uma forte resistência ao compartilhamento das escolas, dos alunos e das tarefas com osicineiros do Programa Mais Educação. A pesquisa realizada por Mosna (2014), em escolas estaduais gaúchas, mostrou que parte dos profissionais das escolas pesquisadas possuía uma visão preconceituosa em relação aos oficineiros. Os próprios autores, neste sentido, defendem

que “o papel do professor é essencial e não poderá ser exercido por outros profissionais” (FERREIRA, 2012, p.43).

Uma das hipóteses recorrentes nestes trabalhos para a rejeição aos monitores é a falta de uma formação acadêmica dos monitores, uma vez que, por esse motivo, não são percebidos como profissionais habilitados a desempenhar as tarefas para as quais foram contratados. Neste sentido, entendem que o PME assume o “risco de atribuir funções a voluntários sem capacitação e formação para as atividades do programa, por serem apenas monitores, muitas vezes sem competência educacional, sendo meros orientadores das atividades” (MIGUEL, 2015, p.20).

Não parece aceitável aos professores entrevistados nestas pesquisas que a função docente seja realizada por pessoas da comunidade, muitas vezes com pouca instrução, por estagiários ainda em formação ou, tal como autorizado pelo MEC a partir de 2010, por alunos do Ensino Médio ou da Educação de Jovens e Adultos. Mosna (2014, p.149) percebeu, no contexto analisado em sua dissertação, que, “mesmo muitos oficinairos sendo universitários ou profissionais habilitados [...] há uma barreira ‘cultural’ entre os profissionais da escola e os oficinairos”.

Outra possibilidade aventada nas publicações foi a de que talvez a contratação de pessoas estranhas à escola em detrimento do aumento das suas cargas horárias e, conseqüentemente, aumento dos seus rendimentos mensais, provoque resistência dos professores por se sentirem injustiçados e entenderem essa opção do governo como uma ação que incentiva a desprofissionalização docente. Essa conclusão é consenso entre a maioria dos autores destas teses e dissertações disponíveis na BDTD. Mosna (2014) diz, ainda, que a contratação dos monitores foi importante para fazer “deslanchar” o Programa Mais Educação, mas que, agora, nesta fase de consolidação do PME, é preciso avançar para o trabalho com “profissionais estáveis”, sob pena de continuarmos nos deparando com situações como essa:

O que se depreende das falas dos coordenadores do programa, dos gestores e dos documentos é que há muita resistência na aceitação do oficinairo como um educador no processo de ensino-aprendizagem. [...] Talvez essa barreira existente seja porque os profissionais da escola se sintam ‘ameaçados’ devido à natureza lúdica das oficinas. Mas, também, pode ser pela rotatividade dos oficinairos, fato esse que depõe contra a credibilidade do PME (MOSNA, 2014, p.149).

Os monitores entrevistados nessa Tese afirmaram que o fato de serem contratados para ficarem na escola pelo período de um ano letivo ou, às vezes, menos tempo, de fato, faz com que tenham dificuldade de estabelecer vínculos com os demais responsáveis pela educação da criança, pois, assim que começam um processo de aproximação com estes, já precisam

desfazê-lo para começar tudo de novo em outra escola. “Já a assessoria do PME em Santa Maria entende que as resistências ocorrem por modificarem a rotina escolar, inserção de novos atores e por trazerem linguagens que até então estavam ausentes nas escolas” (NASCIMENTO, 2015, p.115).

Afirmaram, ainda, que as crianças parecem gostar muito mais das oficinas do que das aulas regulares, uma vez que estas apresentam um caráter mais lúdico e descontraído, e isso gerava, por vezes, sentimentos de rivalidade de parte dos docentes. Godoy (2012, p.89) concluiu, em sua pesquisa realizada em São Luis/MA, que, “em vários momentos foi possível perceber que os alunos afirmam aprender melhor com os monitores do que com os professores concursados”.

Em pesquisa realizada na cidade de Esteio/RS, pela perspectiva dos monitores, Moreira (2013, p.148) encontrou resultados semelhantes, uma vez que estes se sentiam “desvalorizados e, muitos deles, excluídos e discriminados [...] partilharam dificuldades de entrosamento com o corpo docente [sentindo] uma nítida segregação entre os que ‘sabem’ e os que não ‘sabem’, os que têm formação e os que não têm formação”.

No entanto, sabemos que os princípios que dão base ao Programa Mais Educação buscam exatamente problematizar a escola como única instituição capaz de educar as crianças, o professor como único responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem e, ainda, os saberes escolares como únicos conhecimentos a fazerem parte do currículo escolar. Nessa perspectiva, a ideia do Ministério da Educação seria de que os monitores fossem vistos como “novos atores na escola [que] enriquecem-na com seu saber. Muitos deles não têm titulação acadêmica, mas a titulação da experiência da vida e do trabalho contribuirá para o crescimento e a formação de novos cidadãos” (MIGUEL, 2015, p.64).

Por fim, é possível encontrar nestas pesquisas relatos de experiências bem sucedidas na abertura de outras formas de contratação dos responsáveis pelo PME. Esse é o caso do Estado de Minas Gerais, onde, em Juiz de Fora, “alguns professores assumiram o trabalho nas oficinas, recebendo uma ‘extensão de carga horária’” (FERNANDES, 2014) e, em Belo Horizonte/MG,

Os monitores são, em sua maioria, estudantes das universidades da região, que recebem bolsas para execução do trabalho nas oficinas e que reúnem-se semanalmente com seus orientadores da universidade. O município também contrata agentes culturais, que são pessoas da comunidade envolvidas com algum movimento cultural, os quais são contratados pela Secretaria Municipal de Educação, tendo carteira assinada e direitos trabalhistas assegurados (PRÓSPERO, 2013).

Há, ainda, alguns resultados positivos em relação à presença dos monitores na escola, tal como encontrado em pesquisa realizada em São Luis/MA:

Por meio da fala dos alunos participantes e entrevistados, membros do conselho escolar, conclui-se que o fato dos monitores não serem formados, ou, ainda, não serem concursados, não traz problema para a qualidade do que é oferecido [sendo] detectado que, na maioria das vezes, os monitores supriam as deficiências dos alunos, pois atuavam com mais vontade e desejavam repassar o que aprenderam na academia (GODOY, 2012, p. 90, 110).

Na contramão destes últimos achados, está a maior parte das pesquisas relacionadas ao Programa Mais Educação, as quais discutem e apontam a **Formação Continuada dos Docentes**, terceira categoria de análise deste Estado de Conhecimento, como uma possível solução para todos estes impasses que estão ocorrendo em nossas escolas, quer seja o estabelecimento de um diálogo entre os diferentes saberes, quer seja entre os profissionais de turno e contraturno⁵⁴.

A formação dos professores também é um dos principais debates quando se discute a política portuguesa de Educação Integral. Exatamente por ter encontrado sobre essa temática uma significativa discussão em publicações acadêmicas de Portugal é que foi possível perceber que são muitas as semelhanças entre os desafios que estão acompanhando a política da Escola a Tempo Inteiro (ETI) e o nosso Programa Mais Educação (PME). Com base nesta constatação, é que foi realizada a pesquisa empírica que está sendo apresentada durante os capítulos desta Tese, bem como o Estado de Conhecimento que se destaca a seguir.

Para a realização deste Estado de Conhecimento, foi selecionado como local para levantamento bibliográfico o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), por se tratar do maior banco de publicações acadêmicas de Portugal. Posteriormente, foram selecionadas para análise apenas teses e dissertações, tal como foi realizado nos Estados de Conhecimento das publicações brasileiras, desde que tivessem no título o descritor *Escola a Tempo Inteiro*. Além disso, ficaram definidos 10 anos (2006-2016) como período de recorte para este estudo, sendo que o ano inicial de busca se refere ao ano de publicação da legislação que instituiu a política da Escola a Tempo Inteiro (ETI). Por estes critérios, foram encontrados 11 teses/dissertações que versavam sobre a política portuguesa. A seguir, a listagem destas publicações.

⁵⁴ Essa categoria será discutida em separado e de forma muito mais aprofundada na próxima seção desta Tese, pois se relaciona diretamente com a temática abordada por este estudo.

Quadro 25: Listagem completa das teses/dissertações RCAAP (2006-2016)

Nº	Ano	Tipo	Título	Autor/a	Universidade
1	2008	Dissertação	A ESCOLA A TEMPO INTEIRO NUM CONTEXTO DE MUDANÇA	Elmira Maria Gomes Lourenço De-Giorgi CUNHA	Universidade Portucalense
2	2015	Dissertação	ESCOLA A TEMPO INTEIRO: ANÁLISE DOS DISCURSOS ESPECIALIZADOS	Cláudia da SILVA	Universidade do Porto
3	2014	Dissertação	A ESCOLA A TEMPO INTEIRO NO 1º CICLO: ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR – QUE PERCEÇÃO?	Susana BENTO	Instituto Politécnico de Santarém
4	2007	Dissertação	A BIBLIOTECA: UMA ACTIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO DO CURRÍCULO NA ESCOLA A TEMPO INTEIRO	Maria Regina Teixeira Ferreira CAPELO	Universidade da Madeira
5	2010	Dissertação	ESCOLA A TEMPO INTEIRO NO 1º CEB: O EXTRACURRICULAR ESCOLAR	Fátima Maria Marques Teixeira NAIA	Universidade de Aveiro
6	2012	Dissertação	A ESCOLA A TEMPO INTEIRO EM PORTUGAL - UM OLHAR SOBRE AS DIFERENTES CONCEÇÕES NA MADEIRA, AÇORES E CONTINENTE	Alexandre Paulo da CRUZ E SILVA	Universidade de Aveiro
7	2012	Dissertação	UMA MEDIDA DE POLÍTICA PÚBLICA: ESCOLA A TEMPO INTEIRO: ESTUDO DE CASO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRAFLORES	Andrêa Filipa da Silva COSTA	Universidade Técnica de Lisboa
8	2012	Tese	A "ESCOLA A TEMPO INTEIRO": OPERACIONALIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UMA ABORDAGEM PELA "ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS"	Carlos Augusto PIRES	Universidade de Lisboa
9	2013	Dissertação	A ESCOLA A TEMPO INTEIRO NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA: DO APOIO À FAMÍLIA AO SUCESSO ESCOLAR E AO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	Carla Teresa Henriques da Silva TEIXEIRA	Universidade de Lisboa
10	2012	Dissertação	A ESCOLA A TEMPO INTEIRO QUE MUDANÇAS? “UM OLHAR DOS PROFESSORES NUM CENTRO ESCOLAR DE UM MUNICÍPIO DO DISTRITO DE BRAGANÇA”	Zulmira da Conceição Paradela Pinto FERNANDES	Instituto Politécnico de Bragança
11	2012	Dissertação	CRIANÇAS NUMA ESCOLA A TEMPO INTEIRO: PRÉMIO OU PENA?: UM ESTUDO DE CASO COMPARATIVO ENTRE UM AGRUPAMENTO RURAL E UM AGRUPAMENTO URBANO	Cidália Fernanda dos Santos TAVARES	Universidade do Minho

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da leitura na íntegra de todas estas 11 teses/dissertações, é possível afirmar que, assim como nos depoimentos dos entrevistados desta Tese, há inúmeras semelhanças nos desafios encontrados na Escola a Tempo Inteiro (ETI), de Portugal, e no Programa Mais Educação (PME), do Brasil. Uma das autoras, se referindo a uma pesquisa realizada no ano de 2008, que avaliou os primeiros efeitos das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC),

encontrou, passados dois anos, as mesmas preocupações na execução desta política, principalmente quanto “à utilização do uso do tempo; a qualidade da oferta; a não assimilação do formato aula da escola curricular; a imperativa necessidade de cooperação entre os professores (monitores/ técnicos?) das AEC e os responsáveis pelo trabalho curricular dos docentes (NAIA, 2010, p.16)”.

Muitos outros desafios são trazidos à tona nas pesquisas empíricas apresentadas por estas teses e dissertações, os quais podem ser sintetizados pelos achados de Bento (2014), recorrentes e persistentes seis anos após o estudo realizado por Oliveira (2008):

o método de seleção e recrutamento dos professores das AEC; a falta de tempo para supervisão e articulação com os PTT⁵⁵; as condições físicas e/ou materiais deficitárias na maioria das escolas e ainda o facto de os alunos permanecerem sete horas no mesmo espaço físico. [...] A maioria das Atividades de Enriquecimento Curricular acabam por ser confinadas às quatro paredes dos espaços de aulas, centram-se na sua componente programática, não asseguram as indicações lúdicas designadas para estas atividades e não atendem aos gostos pessoais das crianças, aos seus interesses e à especificidade da sua personalidade (BENTO, 2014, p.5, 126).

Após ter contato com o que os autores denunciam sobre todas estas problemáticas, foram definidas três categorias de sentido como aquelas que são mais recorrentes nas publicações: i) as práticas tradicionais das AEC produzem hiperescolarização e indisciplina; ii) a precarização do trabalho docente induz à desvalorização das AEC; iii) a falta de infraestrutura e de materiais de apoio desmotiva os docentes.

Apesar da legislação que dá suporte à ETI determinar que as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) devem possuir um carácter lúdico, as pesquisas encontradas no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) são unânimes em afirmar que estes horários de trabalho após o turno regular estão se constituindo em horários de **continuidade de práticas tradicionais**. Cunha (2008, p.104), em pesquisa realizada empiricamente, concluiu que as AEC privilegiavam “a utilização de um ensino transmissivo, contrariando o que seria desejável para um ensino onde os alunos sejam sujeitos activos no processo de aprendizagem”. Passados seis anos, os depoimentos presentes no estudo de Bento (2014, p.110) não apresentam mudanças significativas, tal como relatado por um dos professores entrevistados: “O atual modelo está a levar as AEC para um aspeto mais curricular do que extracurricular. As AEC deviam ser mais leves e, sobretudo, mais lúdicas e estão-se a tornar mais disciplinas para os miúdos. É acréscimo de disciplinas (Professor C)”.

⁵⁵ Professores Titulares de Turma.

Além disso, com exceção das atividades de Educação Física, todas as demais Atividades de Enriquecimento Curricular são realizadas na mesma sala onde as crianças já estão estudando há cinco horas diárias.

Apesar dos despachos que regulamentam a ETI preverem a deslocação das AEC para outros espaços existentes na comunidade “nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS”, na maioria dos agrupamentos tal situação não se verifica, até porque seria necessário recorrer a transporte para deslocar as crianças para esses locais e tais soluções constituiriam, por si só, mais um entrave à realização das AEC noutros lugares que não o próprio estabelecimento escolar (TAVARES, 2012, p.45).

Esse cenário acaba por provocar um processo de hiperescolarização, temática essa bastante discutida por estudiosos da Psicologia e das Ciências da Educação em Portugal, uma vez que as crianças, com essa política, passaram a permanecer, minimamente, 8h diárias nas escolas no mesmo espaço físico e com o mesmo tipo de atividades escolarizadas.

Em sua pesquisa, Bento (2014) revela que “os PTT que entrevistámos apontaram o atual modelo de AEC como tendo limitações importantes por criar um excessivo tempo de permanência na escola”. Considerando que estamos nos referindo a crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ou seja, crianças dos seis aos dez anos de idade, essa ampliação do tempo escolar, com pouco intervalo de recreio e com a manutenção de atividades na mesma sala de aula, faz com que muitas crianças se sintam cansadas ao final do dia – horário de execução das AEC, provocando, assim, muitas queixas em relação à indisciplina das crianças. Tavares (2012, p.51) observou tal realidade ao fazer sua investigação, denunciando que eram “frequentes as situações de incumprimento das regras, teste dos limites, desobediência e transgressão relativamente às regras impostas pela escola e pelas assistentes”.

A modalidade de contratação dos professores responsáveis pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) também foi apontada como um fator que contribui para a **precarização do trabalho docente** e para desvalorização das AEC em relação às demais disciplinas escolares, segunda categoria de análise destes trabalhos. Assim como no Brasil, os contratos de trabalho destes profissionais têm o prazo máximo de um ano letivo, com o diferencial que, em Portugal, trata-se, predominantemente, de professores com Curso Superior e Mestrado que estão, também em função da crise pela qual passa o país, fora do mercado de trabalho. Mesmo assim, a falta de vínculo empregatício destes docentes com as escolas e com as autarquias faz com que, assim como no Brasil, sejam vistos como não-pertencentes ao quadro de profissionais da escola e, inclusive, por vezes, como sujeitos não-bem-vindos nas escolas do 1º CEB. Bento (2014, p.19) relembra que “não poderemos ainda deixar de

considerar, que com a implementação e generalização da ETI, chegaram à escola do primeiro ciclo, mais e novos professores, constituindo assim um desafio à cultura dominante nas escolas portuguesas, caracterizada por uma monodocência de pouca cooperação e partilha entre pares”.

Práticas de rejeição e de resistência à sua presença nas escolas foram relatadas pelos entrevistados portugueses participantes da pesquisa empírica relatada nesta Tese e também nas publicações dos pesquisadores portugueses autores das teses e dissertações aqui em análise. Como nos mostra a pesquisa de Cunha (2008, p.14), “nas escolas do 1.º CEB em que funcionam as AEC prevalece, aparentemente, um misto de insegurança, um certo mal-estar e, mesmo, alguma dose de resistência à mudança”.

Em outra pesquisa, Costa (2012, p.55) constata que a forma de contratação destes profissionais repercute na forma como estes são tratados pelos demais professores da escola, ou seja, a visão que os professores titulares de turma têm dos professores das AEC pode ser descrita com as seguintes palavras: “apresentam uma situação profissional precária e instável, com contratos que podem terminar a qualquer altura, sem qualquer justificação e são, em alguns casos, remunerados abaixo do que está estipulado pelo Ministério de Educação, o que pode condicionar um menor desempenho por parte dos mesmos”. Não é somente por parte dos professores titulares que há resistência aos professores das AECs. Naia (2010) encontrou também entre os pais e os alunos demonstrações de desvalorização destes profissionais:

Os professores das AEC não são considerados pela comunidade escolar como professores. Os próprios alunos e encarregados de educação atribuem a estes professores pouca autoridade e credibilidade. Em alguns casos não são considerados professores, muitas vezes intitulam-nos de “monitores”. [...] Os encarregados de educação não vêm, por vezes, estes docentes das AEC como responsáveis pelas actividades que leccionam, daí surgirem inúmeros problemas nas escolas. (NAIA, 2010, p.32).

Como acreditam que ao professor da AEC falta uma melhor situação profissional e conhecimento relacionado ao trabalho com crianças pequenas, muitos professores titulares de turma não buscam o entrosamento curricular com estes colegas que possuem pouca ou nenhuma experiência no 1º CEB. Diversas são as teses e dissertações que confirmam esta afirmação diretamente dos depoimentos dos PTT, os quais “responderam que não participam em reuniões de programação e avaliação com os professores das AEC” (CUNHA, 2008, p.91). Em pesquisa realizada seis anos após esta, Bento (2014, p.100-101) identifica os mesmos resultados em outros agrupamentos de escolas portuguesas, ou seja, “apenas as planificações de dias festivos ou de efemérides são realizadas em conjunto [...] Ao nível dos

conteúdos programáticos, do desenvolvimento de outras atividades ou na concretização de projetos comuns, os dados apontam que é fraca a sua articulação com as AEC”.

Como consequência, as Atividades de Enriquecimento Curricular são tratadas como atividades extracurriculares, fora do horário escolar, uma vez que ocorrem, de fato, após os professores titulares terem concluído seu expediente diário nas escolas. Isso dificulta o encontro entre os professores titulares e os professores das AEC, conforme justificativa dada pelas coordenadoras entrevistadas na pesquisa de Cunha (2008, p.93), na qual “foram unânimes em dizer que os professores das turmas e o das AEC não têm horários compatíveis que lhes permitam reunir para realizarem um trabalho de articulação”.

Também pelo fato de não serem pensadas em articulação com as disciplinas do Currículo Nacional e por não fazerem parte da avaliação das crianças, tal como no Brasil são consideradas disciplinas de menor valor, demonstrando uma nítida separação entre horário regular e extensão do horário escolar. “A linha que marca a sua separação tende a remeter-se para o não reconhecimento das Atividades de Enriquecimento Curricular, sendo-lhes atribuídas um carácter de clandestinidade e subalternidade em relação às áreas curriculares” (CUNHA, 2008, p.110).

No entanto, a pesquisa de Bento (2014, p.112) identificou que, quando os professores das AEC conseguem se manter na mesma escola de um ano para o outro e, por consequência, não há uma alta rotatividade destes profissionais, a “articulação e supervisão destas Atividades apresentam-se, desde o início, muito facilitadas, constituindo-se como uma prática mais organizada, e com melhores níveis de eficácia”.

Por fim, a última categoria de sentidos emergente da leitura das teses e dissertações portuguesas se refere à **falta de infraestrutura e de materiais de apoio** como fator de desmotivação dos docentes das AEC. Essa reclamação também esteve presente nas entrevistas realizadas nesta Tese quanto aos materiais pedagógicos, nas quais foram apontadas a falta de livros didáticos de Inglês e de materiais esportivos para as aulas de Educação Física. Tal situação, como revelado pela pesquisa de Costa (2012, p.3), faz com que pais/encarregados da educação e professores levantem “algumas dúvidas quanto à sua eficácia/eficiência, designadamente porque nem sempre encontram no terreno as infraestruturas, equipamentos e recursos adequados à ação/implementação da medida”.

Como, por diversas razões, não são realizadas Atividades de Enriquecimento Curricular fora dos muros escolares, as aulas acabam acontecendo nas mesmas salas de aulas das crianças, o que contribui para que os governos não precisem empenhar investimentos na

construção de obras de ampliação das escolas. Nesta mesma direção, Cunha (2008, p.72) identificou em sua pesquisa que

Os espaços interiores das escolas não possuem condições para o desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular, pois não têm outras salas alternativas para o seu funcionamento. A actividade física e desportiva em três das quatro escolas funciona no recreio exterior e quando chove ou está muito frio, funciona nos corredores e nos cobertos das escolas. É de salientar que apenas uma escola possui um polivalente onde essas actividades podem ser desenvolvidas com normalidade.

Resumindo, mesmo depois de muitos anos da implantação da Escola a Tempo Inteiro nas escolas portuguesas, muitas das pesquisas realizadas nestas teses e dissertações ainda apresentam resultados semelhantes aos encontrados na pesquisa de Cunha em 2008⁵⁶:

- 57,1% dos inquiridos responderam que não participavam nos eventos organizados pela escola;
- 64,3% dos professores considera que o trabalho desenvolvido nas AEC não é reconhecido pela escola;
- 93,75% é da opinião que o comportamento dos alunos não melhorou;
- 78,6% dos professores das AECs não se sentiam preparados para leccionar no 1º ciclo;
- 92,9% disseram não estar satisfeitos com a remuneração desta actividade;
- 76% dos professores não concordam que as AEC, ao versarem o ensino de Inglês e as áreas de expressões, estão a constituir um complemento/enriquecimento, para os alunos, como seria desejável.

Por outro lado, em muitas dessas pesquisas também são ressaltados aspectos positivos trazidos pela ampliação do horário nos agrupamentos de escolas, reconhecendo que a Escola a Tempo Inteiro (ETI) “foi um grande passo na criação de condições para uma maior igualdade de oportunidades no acesso de todas as crianças ao bem público educativo e a uma maior qualidade educativa” (BENTO, 2014, p.17). Na pesquisa de Cunha (2008), são destacados também como virtualidades os fatos da ETI promover a cooperação e a parceria entre os agrupamentos de escolas e “entidades da comunidade educativa próxima” e o alargamento de suas autonomias, tanto de gestão quanto de financiamento. Por fim, em outra dissertação, é ressaltada ainda a dimensão social da política:

Segundo a opinião de todos os professores entrevistados, a medida cumpre a finalidade de proporcionar novas oportunidades de aprendizagem, assegurando uma cobertura de horário a tempo inteiro, por forma a responder às necessidades das famílias mais carenciadas e o apoio à função parental, aquando o período laboral dos pais (COSTA, 2012, p.51).

⁵⁶ A autora reconhece que dois anos de implantação do Programa ainda não eram suficientes para avaliar o impacto no desempenho escolar.

Considerando que haviam sido realizados Estados de Conhecimento sobre as publicações brasileiras relativas ao Programa Mais Educação e sobre as publicações portuguesas referentes à Escola a Tempo Inteiro, houve interesse e necessidade de saber se havia alguma publicação brasileira que investigasse a ETI e se tinha sido publicada alguma pesquisa portuguesa relativa ao PME. Sendo assim, foi construído um último Estado de Conhecimento, tendo como base de busca teses e dissertações que tivessem nos títulos o descritor *Programa Mais Educação* no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e, inversamente, o descritor *Escola a Tempo Inteiro* na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como resultado, foi encontrada em Portugal uma dissertação sobre a política brasileira e, no Brasil, foi publicada uma tese que versou sobre as relações entre as duas políticas, ambas defendidas no ano de 2015. São elas:

Quadro 26: Publicações sobre o PME e a ETI no RCAAP e na BDTD

Repositório	Ano	Universidade	Título	Autor
RCAAP	2015	Universidade de Lisboa	Programa Mais Educação: Um Instrumento para uma Política Educativa Integral no Brasil	Ângela Decrescenzo SANT'ANA
BDTD	2015	PUC-SP	Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal	Marília Beatriz Ferreira ABDULMASSIH

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo a pesquisa brasileira aquela que realiza uma discussão mais próxima à temática desta Tese, receberá aqui maior ênfase na análise dos seus resultados. No entanto, a seguir, serão destacadas algumas conclusões da dissertação defendida na Universidade de Lisboa sobre o Programa Mais Educação.

A pesquisa realizada em Portugal sobre a política de Educação Integral no Brasil se constituiu como uma pesquisa documental que teve como metodologia a análise dos documentos orientadores do Programa Mais Educação e como objetivo “perceber as lógicas de ação subjacentes à implementação deste Programa” (SANT'ANA, 2015, p.3). Ao analisar a legislação e os livros publicados pelo Ministério da Educação brasileiro, a autora afirma que há uma concepção de “agregação de forças [...] num regime de colaboração, conferindo novas atribuições ao espaço escolar” (*ibidem*).

Na sua dissertação, após apresentação do funcionamento do PME e discussão sobre o conceito e as formas de realização de políticas públicas, analisa o enquadramento legal do Programa. Esse capítulo do seu trabalho foi elaborado numa perspectiva muito mais de

descrição do que de interpretação, uma vez que as leis e os livros que serviram de fonte para sua pesquisa documental ajudaram “a dar noção de como funcionam e qual o propósito do PME” (SANT’ANA, 2015, p.63).

As conclusões do estudo identificam o Programa Mais Educação como

um instrumento de regulação situacional, por ser um mediador, não sendo apenas um dispositivo de normas, mas também servindo como orientador, devido ao grande número de atores participantes utilizando variadas estratégias de ação nos mais distintos contextos, onde aqui não podemos deixar de lembrar das dimensões geográficas e geopolíticas deste país. (SANT’ANA, 2015, p.63).

Conforme a própria autora, devido à distância e à falta de condições para vir ao Brasil realizar um estudo *in loco* de diálogo com os sujeitos participantes do Programa, não foi possível “percebermos nós mesmos a partir da fonte onde tudo ocorre, a escola”. (SANT’ANA, 2015, p.60). Nesse sentido, e considerando que o Programa ainda está em processo de implantação, “seria temerário formular ‘julgamentos’ do senso comum, o que não compactua com a seriedade acadêmica” (*idem*, p.62).

No entanto, Sant’Ana (2015, p.65) finaliza considerando necessários programas como o PME, os quais

buscam novas possibilidades para a Educação, mesmo que precisem de ajustamentos, mas que possuam como meta principal, a construção de uma nova nação, dando uma educação de qualidade ou na tentativa de tal, com maiores e melhores condições para sua população, com o envolvimento dos atores que necessitam ou que querem colaborar, comprometidos com o processo educacional sistematizado.

Por fim, a tese publicada no Brasil, em 2015, é a única tese/dissertação disponível na internet que busca realizar um estudo comparativo entre os programas de Educação Integral do Brasil e de Portugal. Abdulmassih (2015) apresenta uma pesquisa que teve por objetivo analisar as experiências de Educação Integral nos dois países, no período de 2010 a 2013, através da realização de um Estudo de Caso, mostrando-se, assim, alinhada às demais produções deste campo de estudos. Para tal, a autora, por ter sido contemplada por uma bolsa de estudos PDSE/CAPES, teve oportunidade de realizar sua pesquisa empírica também em um agrupamento de escolas de Portugal.

Os resultados do estudo em relação às escolas brasileiras são bastante semelhantes aos encontrados nas 33 teses/dissertações disponíveis na BDTD: i) as atividades do PME não fazem parte das propostas pedagógicas da escola e não constam nos Projetos Político-Pedagógicos; ii) há despreparo das diretoras e coordenadoras das escolas para receber o Programa e, conseqüentemente, dos monitores em realizarem suas tarefas; iii) não há diálogo,

nem reuniões coletivas entre os professores e os monitores; iv) há um descrédito em relação à capacidade profissional dos monitores, bem como sobre a validade das atividades oferecidas no contraturno; v) mesmo através da oferta de atividades diversificadas, as práticas observadas no PME ainda estão muito próximas de oferecerem “mais do mesmo”.

A pesquisa empírica nas escolas portuguesas também apresentou muitas aproximações com os 11 estudos presentes no RCAAP, corroborando a constatação de que a Escola a Tempo Inteiro também passa por muitos percalços na sua trajetória, tais como: i) o alargamento do horário escolar para 8h diárias está provocando um processo de hiperescolarização nas crianças; ii) o ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico está sendo ofertado apenas para aqueles alunos que participam das AEC; iii) as AEC estão sendo escolarizadas, “não refletindo o carácter lúdico previsto pelos documentos legais”; iv) os professores titulares não trabalham junto com os professores das AEC e, quando o fazem, consideram que eles estão a seu serviço; v) as atividades são as mesmas para todo país, sem preocupação com questões locais.

Em relação aos aspectos positivos, no comparativo entre os dois países, a autora afirma que a chegada do Programa Mais Educação (PME) nas escolas do Brasil contribuiu para: i) o aumento das verbas federais repassados para escola, especialmente quanto à alimentação; ii) uma maior proteção das crianças ao mantê-las por um período maior no ambiente escolar; iii) a oferta de atividades diferenciadas também para crianças de classes sociais desfavorecidas.

Em relação a Portugal, Abdulmassih (2015) também lembra essa questão da proteção social das crianças, ressaltando que a Escola a Tempo Inteiro (ETI) surgiu da necessidade de ajudar os responsáveis pela educação a ter onde deixar as crianças após o término do horário escolar. Ademais, ressalta que, diferente do Brasil, a ETI atende indistintamente *todas* as crianças matriculadas nas escolas públicas do país que tenham interesse em participar destas atividades. Por fim, a autora considera como avanços da ETI: i) o acesso às aulas de Inglês e de Música, que, antes desta política, só seria possível se os pais tivessem dinheiro para pagá-las em instituições direcionadas a isso e ii) o aumento da autonomia de gestão e de financiamento dos agrupamentos escolares, que, agora, podem tomar uma série de decisões em parceria com as autarquias locais.

Abdulmassih (2015, p.151) conclui sua Tese afirmando que, mesmo sem estar entre as melhores referências europeias na área da educação, “Portugal está bem à frente do Brasil no que diz respeito às propostas de ampliação da jornada escolar”, afirmação essa que será problematizada durante esta Tese.

À guisa de conclusão, estas 108 publicações podem dar grande contribuição no sentido de levantarmos uma problematização sobre as influências das políticas de internacionalização e suas respectivas avaliações externas, as quais adotam como princípio para a melhoria da educação um trabalho conjunto de todos os setores da sociedade para que se possa obter melhores resultados das camadas populares, que, nos dois países, só tiveram acesso à escola pública há poucas décadas. Sujeitos esses que, agora mais tempo na escola, se não tiverem, de fato, uma ampliação dos seus saberes, continuarão a fazer diminuir os índices nacionais da educação e, por consequência, prejudicar os governos na sua intenção de cumprir as metas estabelecidas por organismos internacionais para que possam fazer parte de seletos grupos de países, considerados modelos de educação a serem seguidos.

A responsabilidade sobre esta melhoria nos resultados recai, na maioria das vezes, nos professores, os quais, como foi possível ver pelas publicações dos dois países, estão enfrentando obstáculos e apresentando resistências, pois, após uma década, ainda não colocam em prática as concepções de Educação Integral tal como pensadas pelos governos. Nesta direção, vários autores defendem a formação docente como uma necessidade e como um direito a ser providenciado pelas escolas, pelos municípios, pelas universidades, bem como pelos próprios Ministérios da Educação dos dois países.

Na próxima seção, então, será problematizada a formação dos professores, uma vez que esta emerge, nas publicações analisadas nos Estudos de Conhecimento, como possibilidade para efetiva concretização de uma Educação Integral para nossas crianças, mas, pelos resultados encontrados nos Estudos de Caso, ainda se constitui em um grande desafio em muitas escolas do Brasil e de Portugal.

3.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POSSIBILIDADE E DESAFIO: PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é apontada pelos autores das 108 publicações de artigos, teses e dissertações produzidas no Brasil e em Portugal nos últimos 10 anos sobre o Programa Mais Educação (PME) e a Escola a Tempo Inteiro (ETI) como um dos grandes desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades de sucesso da Educação Integral.

Quanto ao Programa Mais Educação, podemos chamar de desafios porque, apesar da formação dos monitores ser sugerida como a panaceia para as dificuldades na concretização dessa política de Educação Integral, as pesquisas empíricas realizadas nas teses e dissertações brasileiras disponibilizadas na BDTD denunciam, a partir de entrevistas com professores,

gestores e monitores, que são poucos os cursos de formação aos quais os monitores têm acesso. E, mesmo os que ocorrem, não estão estruturados numa perspectiva que contemple os princípios de uma Educação Integrada e Integradora. Neste sentido, uma das pesquisas, realizada em São Carlos/SP, inclusive, chega a afirmar que

apesar dos professores possuírem formação pedagógica, isso não lhes garantia conhecimento suficiente para trabalhar adequadamente com as oficinas, porque a proposta do programa é trabalhar conteúdos conectados com a vida dos estudantes, e não conteúdos estanques, sem sentido com a essência na escolarização (OLIVEIRA, 2015, p.91).

A questão que é colocada pelos autores das teses e dissertações de diferentes programas de pós-graduação do país é que não estão ocorrendo suficiente e satisfatoriamente cursos de formação continuada específicos aos oficinairos em relação às tarefas e aos conteúdos que estão sob sua responsabilidade. Próspero (2013, p.236), ao investigar a situação de 10 cidades brasileiras, afirma que, “na maior parte dos casos, as formações são direcionadas principalmente para os diretores e coordenadores das escolas e com a participação dos professores comunitários”, revelando que “apenas as Secretarias de Nova Iguaçu (RJ), João Pessoa (PB), Recife (PE) e Belo Horizonte (MG) realizam formação especificamente para os monitores”.

Segundo esta mesma autora, as secretarias justificaram a pouca ou nenhuma realização de formação para os oficinairos como consequência do elevado número de monitores e da falta de recursos destinados especificamente para isso no PME. Em Fortaleza, os gestores afirmam que é complicado fazer este investimento, pois os monitores não fazem parte do quadro de servidores públicos. “As Secretarias Estaduais, principalmente, como é o caso do Pará e da Bahia, enfrentam outros desafios para fazer a formação devido à extensão dos Estados. [...] O mesmo ocorre nas escolas estaduais de Manaus” (PRÓSPERO, 2013, p.238). Por fim, a autora afirma que, com exceção de São Paulo, todas as demais cidades oferecem tais formações, mas “cada uma segue uma maneira própria, tanto no sentido da metodologia (encontros, workshops, trocas de experiências etc) quanto ao público atendido” (*idem*, p. 236).

Outros três exemplos positivos trazidos por Próspero (2013, 237-239) se referem à cidade de Nova Iguaçu (RJ), onde são promovidas oficinas ao longo do ano; João Pessoa (PB), que “realiza momentos de troca de experiências, nos quais alguns monitores ministram oficinas para os demais, para que possam multiplicar as experiências”, bem como Fortaleza (CE), onde a coordenadora municipal afirma que, “sempre que possível, realizamos trocas de experiências e a formação se dá por meio do coordenador escolar do Mais Educação”.

Conclui, afirmando que “na avaliação dos gestores entrevistados, a falta de formação pode ter impacto direto no resultado final esperado pela política pública”.

A partir desses exemplos e dos relatos dos sujeitos participantes dos Estudos de Caso realizados em diversas regiões do país, observamos que é recorrente a demanda pela formação dos responsáveis pelas oficinas do Programa Mais Educação. No entanto, há uma lacuna quando a discussão se refere aos conteúdos que deveriam ser ensinados a esses profissionais e às modalidades de formação que poderiam ser adotadas, bem como quem seriam os responsáveis por essa formação, até mesmo porque não necessariamente os professores universitários possuem clareza sobre como propiciar uma formação profissional voltada a uma formação integral e integradora.

A falta de compreensão que governos, escolas, gestores, educadores e comunidade demonstram sobre a proposta educacional referenciada por esse Programa e sobre a importância que o educador social tem para que a proposta de Educação Integral/Tempo Integral se torne realidade nas escolas brasileiras, além da falta de realização de momentos que privilegiem a formação continuada, a partilha de conhecimentos/experiências/vivências, os diálogos, um pensar continuum e um reconhecimento profissional, acaba colocando em cheque tanto o desempenho desse profissional quanto o processo educacional no qual está inserido (BIZARRO, 2014, p. 102).

Os resultados das pesquisas apontam que as secretarias estaduais e municipais, co-responsáveis pela formação destes profissionais, têm procurado, e, em alguns casos, encontrado formas de viabilizar a formação dos monitores e dos agentes culturais, mesmo que, segundo Ferreira (2012, p.109), “os documentos norteadores do Programa (Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto nº 7083/2010) também não [façam] nenhuma menção à formação continuada dos agentes sociais”. Há ainda muitas queixas quanto à falta de orientação do Ministério da Educação.

Em pesquisa realizada por Godoy (2012, p.107), em São Luis/MA, os resultados são um pouco distintos, pois apontaram que “existem investimentos na formação dos profissionais da educação por meio de iniciativas tanto federais quanto municipais”. No entanto, faz uma ressalva de que estes cursos ou espaços de formação docente “necessitam ser repensados com estratégias formativas emergidas das próprias comunidades educativas”.

Nesta mesma perspectiva, Próspero (2013, p.295), em sua pesquisa em 10 diferentes cidades do país, encontrou uma série de iniciativas do governo federal direcionadas a contribuir na formação dos profissionais contratados para trabalhar no PME, tais como

algumas ferramentas de interface entre o MEC e parte destes atores para orientação e troca de experiências, como Seminários de Educação Integral, realizados em

Brasília, assim como Encontros de Coordenadores do Mais Educação. [...] Há também uma página não oficial do PME na rede social Facebook, criada em setembro de 2011 [para] compartilhar experiências no Programa pelo país.

No campo das possibilidades, Mosna (2014, p.89) sugere que os cursos de formação estejam voltados para “discussões em torno do PME, adequando a organização curricular às intenções da educação integral”. Já Ferreira (2012, p.123) relata que, das conversas com os professores, “destaca-se a necessidade de participação deles em todos os momentos da própria formação: planejamento, execução e avaliação, como requisito identificado para tornar o conteúdo dessa formação mais próximos das suas necessidades”. Nesta mesma direção, de pesquisas que não apenas denunciam, mas anunciam algumas possíveis alternativas para a resolução do problema, Próspero (2013) elenca uma série de sugestões:

- capacitação via ambiente virtual do MEC com mais webconferências;
- cursos de educação a distância;
- aproveitar materiais e recursos já existentes em outros Programas;
- fomentar ainda mais projetos de extensão das Universidades Federais;
- parceria das secretarias de educação ou das escolas com organizações não-governamentais.

Quanto à Escola a Tempo Inteiro, os desafios da formação estão direcionados para dois enfoques: i) a formação inicial dos responsáveis pelas AEC não corresponde ao nível de ensino para o qual são contratados; ii) os cursos de formação continuada não são financiados pelo governo e poucos abordam questões pedagógicas, que seriam as principais demandas destes profissionais.

As AEC são constituídas de atividades de ensino do Inglês; Educação Física e Desportiva; ensino da Música e de outras Expressões Artísticas, ou seja, os responsáveis pelas AEC tiveram sua formação inicial voltada para o trabalho com estudantes do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (CEB), o que corresponde, no Brasil, aos nossos anos finais do Ensino Fundamental. Em função disso, as pesquisas portuguesas detectaram que “os professores titulares de turma apontam que há professores das AEC que não têm qualificação especializada na área, pelo que confere ausência da componente pedagógica e fraca articulação com o programa curricular do 1.º Ciclo” (COSTA, 2012, p.55).

Nesta perspectiva, em pesquisa que objetivou avaliar o impacto no 1º CEB do Programa de Generalização do Ensino de Inglês e de outras Atividades de Enriquecimento Curricular para criação de um espaço de educação, ensino e aprendizagem mais alargado e de melhor qualidade, Cunha (2008) teve acesso à percepção dos próprios responsáveis pelas AEC em relação ao que é dito sobre eles:

Os docentes das AEC [...] em situação de contrato de prestação de serviços com as entidades promotoras [...] não se sentem satisfeitos com a remuneração. Sentem-se motivados para trabalhar com alunos do 1.º ciclo, mas afirmam não se sentirem preparados para trabalhar com estes alunos. Os Professores das AEC atestam também que os alunos não se sentem motivados para as Actividades. Será legítimo questionar se estarão eles a utilizar metodologias e estratégias pedagógicas que estimulem e captem a atenção dos alunos? (CUNHA, 2008, p.103).

Na contramão disso, os professores das AEC, por mais que reconheçam que lhes falta o conhecimento pedagógico de como trabalhar com crianças pequenas, são convictos na afirmação de que os seus cursos de formação inicial lhes oportunizou uma suficiente formação teórico-científica para o trabalho que desempenham. O que ocorre é que, por vezes, por terem formação para o trabalho com 2º e 3º CEB, não privilegiam o carácter lúdico determinado pela legislação portuguesa às Actividades de Enriquecimento Curricular do 1º CEB. Como consequência, essas atividades tornam-se escolarizadas e bastante próximas daquelas que as crianças já estão acostumadas, tornando-as muito cansativas para os finais dos expedientes escolares.

Por fim, considerando essa necessidade de formação específica a esses docentes e a não responsabilização do Estado por essa oferta, Cosme e Trindade (2007, p.10) questionam

até que ponto é que o Ministério da Educação se pode desresponsabilizar pelo processo de desqualificação educativa e profissional daqueles educadores que dinamizam as ditas actividades de enriquecimento curricular, no momento em que, a pretexto das autarquias serem a sua entidade patronal, se alheia quer das condições salariais quer dos vínculos laborais precários que, de facto, são impostos àqueles profissionais.

Como vimos, é recorrente, nas teses e dissertações de todos os Estados de Conhecimento, a discussão sobre a presença/ausência/qualidade de cursos de formação continuada para os monitores, técnicos e agentes sociais do Programa Mais Educação, no Brasil, e da Escola a Tempo Inteiro, em Portugal, sendo essa uma queixa recorrente dos demais profissionais da escola. No entanto, duas questões parecem importantes neste debate: i) poderia ser dada maior importância também à formação dos professores regentes das turmas, já que a rejeição aos monitores, e, por consequência, às políticas, está vindo de grande parte destes profissionais; ii) caberia também o questionamento sobre o tipo de formação que seria necessária aos monitores, agentes sociais e técnicos para não correremos o risco de escolarizarmos seus saberes e, por consequência, transformarmos estas atividades em prolongamentos das aulas regulares.

Nesta perspectiva, para além de um trabalho conjunto entre esses professores, tal como sugerido por quase todas as pesquisas e seus entrevistados, a formação continuada deveria se

estender também para os professores titulares de turma. Em cursos pensados para esses profissionais, nos quais a própria ideia de turno, contraturno e extraturno teria que ser questionada, sendo apresentada aos docentes a possibilidade de conhecerem e elaborarem coletivamente projetos interdisciplinares que contemplassem os saberes escolares, os saberes comunitários e os saberes de enriquecimento curricular tanto no turno quanto no contraturno, ou seja, que a escola pensasse integralmente suas propostas para um dia inteiro de trabalho.

Na direção deste objetivo, é preciso lembrar que inicialmente, em Portugal, foram disponibilizados pelas Câmaras municipais diversos cursos específicos voltados à qualificação dos “técnicos”, sendo hoje muito mais escassa ou, até mesmo, inexistente a oferta dessas formações. No Brasil, foi realizado um grande investimento dos governos Lula e Dilma, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), na concretização de parcerias com as universidades federais para o financiamento de cursos de extensão e de especialização que pudessem atender as demandas locais de formação dos profissionais envolvidos no Programa Mais Educação. O próprio Ministério da Educação, no Texto de Referência do PME, institui que se trata de “reafirmar a condição da universidade como locus da formação dos educadores e [...] de reafirmar a condição da escola como locus do trabalho empírico dessa formação” (BRASIL, 2009a, p.30).

A questão que se coloca novamente é se estas formações devem resultar de cursos de caráter acadêmico com professores universitários, se devem ocorrer na própria escola com trocas de saberes entre os docentes, se emergem de visitas a escolas que possuam as tais “boas práticas”, se acontecem em conjunto com os demais professores, entre outros questionamentos.

Nesta direção, no próximo capítulo desta Tese, serão apresentadas e discutidas as formações que estão sendo oferecidas em Portugal e no Brasil para os professores responsáveis pelas oficinas e pelas Atividades de Enriquecimento Curricular, com foco na formação inicial portuguesa e na formação continuada brasileira. Entrelaçada a essa apresentação, os 30 (trinta) depoimentos dos gestores, professores e monitores/técnicos integrantes destas políticas de Educação Integral serão trazidos à baila para discutir suas percepções e avaliações, especificamente, em relação à formação que receberam para o trabalho que desempenham.

4 UNIVERSIDADE E(M) FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo será apresentada a universidade como local socialmente legitimado para a formação inicial e continuada dos professores. Esse discurso é reafirmado por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que responsabiliza essa instituição pela qualidade da formação dos profissionais da educação e, conseqüentemente, entende esses profissionais como responsáveis pela qualidade educacional de um país: “a competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige-se muito deles e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas” (DELORS *et al.*, 1996, p. 155). Nas palavras de Valente (2001, p.13), “a profissão de professor é cada vez mais exigente. É cada vez mais um trabalho muito qualificado, porquanto lhe são atribuídos níveis de responsabilidade cada vez mais diferenciados”.

Além dessa questão, serão problematizados nesse capítulo: i) a formação de professores como panaceia para todos os problemas sociais e ii) os desafios e as contribuições da formação inicial e continuada para o trabalho de professores portugueses e brasileiros numa perspectiva de Educação Integral. Para tal, será apresentada a forma de organização e a legislação referente à formação inicial em Portugal e à formação continuada no Brasil⁵⁷, seguidas das entrevistas dos 30 professores participantes da pesquisa empírica desta Tese em relação às suas visões sobre a oferta, a qualidade e o impacto destes cursos nas suas práticas pedagógicas.

Com efeito, a universidade é a instituição responsável pela formação inicial dos professores, tanto em Portugal quanto no Brasil, mesmo que por lá também existam as Escolas Superiores de Educação (ESE) e por aqui os Institutos Federais de Educação (IF) e as faculdades particulares também possam cumprir essa mesma função. No entanto, segundo o Relatório Delors (1996, p. 141), são as universidades⁵⁸ as responsáveis por um conjunto de “funções tradicionais associadas ao progresso e à transmissão do saber: pesquisa e inovação, ensino e formação, educação permanente. A estas podemos acrescentar uma outra que tem cada vez mais importância: a cooperação internacional”. Nesta direção, cada vez mais, são

⁵⁷ Como dito em capítulos anteriores, a escolha por apresentar a formação inicial em Portugal foi feita porque, naquele país, não há formação contínua financiada pelo governo central com foco específico na Educação Integral. Já, no Brasil, será analisada a formação continuada porque é grande a oferta de cursos nesta perspectiva, não prescindindo os professores do Programa Mais Educação de formação inicial universitária, tal como em Portugal, para o trabalho voluntário que desempenham.

⁵⁸ Para Santos (2005, p.64), “só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”.

ampliadas as funções da universidade num contexto de internacionalização, de prestação de serviço, de competitividade, de exigência de qualidade, de eficiência e de excelência acadêmica. Ao mesmo tempo, Santos (2010) afirma a universidade como um bem público, que deve estar diretamente articulada ao projeto de cada país e de cada comunidade local onde esteja inserida.

Em acordos internacionais firmados entre países de todo o mundo, a qualidade da formação docente é também responsabilidade da universidade e vem sendo associada, por organizações multilaterais, à melhoria do desempenho escolar, bem como sendo anunciada como prioridade para as políticas educativas dos países signatários de acordos internacionais. O Relatório Delors afirma ainda que

adquire cada vez mais importância a qualidade da formação dada aos professores e a qualidade do ensino prestado pelas instituições de ensino superior. Estas têm um papel decisivo a desempenhar na formação de professores, na instauração de relações estreitas com os estabelecimentos de formação pedagógica que não pertencem ao ensino superior e na preparação de professores de formação pedagógica (DELORS *et al.*, 1996, p.142).

Sendo assim, temos aqui uma organização mundial, que tem uma média de 200 países-membros no mundo inteiro, ditando regras sobre o papel da universidade, da formação inicial, da formação continuada, dos professores. Isso já demonstra, como dito em capítulo anterior, que a UNESCO desempenha papel decisivo ao delinear metas, ações e recomendações para a educação global. As orientações feitas na Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, estabeleceu o compromisso mundial e compartilhado com a educação de todos os cidadãos. Dez anos depois, o Marco de Ação de Dakar, assinado no ano 2000, “fixa seis metas principais da EPT e propõe doze estratégias fundamentais com base na experiência da década passada e do contexto global em mudança” (UNESCO, 2001, p.15). Para tal, “todos os Estados [deveriam] desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação até, no máximo, 2002 elaborados a partir da participação do povo e da sociedade civil para ter suas metas atingidas até 2015” (*idem*, p.9). No entanto, a UNESCO afirma compreender que nem todos os países possuiriam recursos para atingir tais metas no período determinado, por isso sugere que os países peçam empréstimos ao Banco Mundial para que isso não sirva de justificativa para não alcançarem os objetivos. A seguir, o Quadro 27 apresenta as principais metas definidas em Jomtien (1990) e em Dakar (2000):

Quadro 27: Síntese das principais metas estabelecidas pelas duas Conferências da UNESCO

CONFERÊNCIAS MUNDIAIS DE EDUCAÇÃO PARA TODOS METAS EM JOMTIEN (1990-2000) E DAKAR (2000-20015)	
JOMTIEN 1990-2000	DAKAR: 2000-2015
1- Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências;	1- Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;	2- Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente as crianças em situações difíceis e crianças pertencentes à minoria étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la.
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;	3- Assegurar as necessidades básicas de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.
4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;	4- Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos.
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;	5- Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e até 2015 atingir a igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la.
6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, através de todos os canais da educação - inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas.	6- Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.

Fonte: GOMIDE (2007, p.5-6).

O documento de Dakar (UNESCO, 2001, p.24) determina também que os professores, em todos os níveis de ensino, “devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter

acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente [...] serem capazes de participar, local e nacionalmente, das decisões que afetam a vida profissional e ambiente de ensino”. Para tal, exige que os países melhorem o status de ser professor, a autoestima docente e o profissionalismo dos professores (*idem*, p.9).

Para atingir essa meta de melhorar o status de ser professor, bem como para oferecer aos docentes “uma formação de alto nível acadêmico, vinculada à pesquisa e à capacidade para produzir inovações, que os habilite no desempenho de suas funções em contextos socioeconômicos, culturais e tecnológicos diversos”, tal como preconizado pelo Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2001, p.35), o governo português, pressionado também pela assinatura da Declaração de Bolonha (1999), promoveu uma série de ações no campo da formação inicial dos professores.

4.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Para discutir a formação inicial de professores em Portugal, é importante compreendê-la estreitamente relacionada com um Contexto de Influência que determina orientações e exigências internacionais. Especificamente em relação a determinações no campo educacional, Portugal busca diminuir os índices de evasão escolar, elevar o desempenho estudantil em avaliações externas e integrar-se definitivamente aos padrões do quadro europeu. Para tal, são frequentes as disputas no Contexto da Produção do Texto, pois há atores que não são legitimados como interlocutores e outros, em sua maioria especialistas externos às instituições superiores e de Ensino Básico, que não só pensam a educação portuguesa como também determinam padrões e indicadores de qualidade.

Como veremos a seguir, a série de transformação da legislação específica de formação inicial de professores resulta de um grande impacto da assinatura da Declaração de Bolonha, no ano 1999, a partir da qual Portugal passou a organizar o Ensino Superior em três ciclos de estudos e a fazer parte do que se denominou Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). É nessa perspectiva que podemos compreender que

a formação professores segue agendas globalizadas, politizadas e performativas, que conduzem mais à uniformização que à diversidade de modelos, agendas de profissionalização técnica, com os mesmos critérios para a organização dos cursos, e agendas que estabelecem princípios curriculares nacionais, apesar da autonomia das instituições de ensino superior (PACHECO, 2000 apud OLIVEIRA; PACHECO, 2013, p. 62).

Para demonstrar como a legislação foi *produzida por e produziu as* mudanças acima referidas, foram selecionados 15 normativos legais, os quais serão apresentados a seguir e discutidos na sua relação com o Contexto de Influência.

Quadro 28: Legislação referente à Formação Inicial de Professores em Portugal

Ano	Legislação
1986	Lei nº 46/86, de 14 de outubro
1989	Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro
1990	Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril
1997	Decreto-Lei nº 115/1997, de 19 de setembro
1998	Despacho nº 290/98, de 17 de setembro
1999	Decreto-Lei nº 194/99, de 07 de junho
2001	Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto
2005	Lei nº 49/2005, de 30 de agosto
2006	Portaria nº 88/2006, de 24 de janeiro
2006	Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março
2007	Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro
2007	Portaria nº 254/2007, de 09 de março
2007	Decreto-Lei nº 369/2007, de 05 de novembro
2009	Decreto-Lei nº 220/2009, de 08 de setembro
2014	Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio

Fonte: Elaborado pela autora.

Após leitura destes documentos orientadores da formação inicial de professores em Portugal, foram priorizadas as orientações referentes à: i) organização do Ensino Superior; ii) às habilitações exigidas para o exercício da docência; e iii) à política curricular para formação inicial dos professores.

Com efeito, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) determina que é papel do Ensino Universitário promover uma “sólida preparação científica e cultural”, bem como uma formação técnica que habilite à execução de atividades profissionais, devendo o Estado criar as condições para que todos possam ter acesso ao Ensino Superior e para que as Instituições de Ensino Superior promovam a investigação científica. Segundo este documento, o Ensino Superior é organizado em Ensino Universitário e Ensino Politécnico, sendo compreendidos como parte do Ensino Universitário os graus de Licenciado, Mestre e Doutor e, para o Ensino Politécnico, o grau de Bacharel⁵⁹, que teria sua formação com base em uma preparação técnica sustentada em “conhecimentos científicos de índole teórica e prática”. Para lecionar, os professores poderiam se formar como licenciados ou ainda como bacharéis, desde que

⁵⁹ A Lei nº 115/97, que altera a LBSE, determina que, no Ensino Universitário, passem a ser conferidos os graus académicos de Bacharel, Licenciado, Mestre e Doutor e, no Ensino Politécnico, sejam conferidos os títulos de Bacharel e de Licenciado. Os cursos de Bacharelado têm, a partir de então, a duração normal de três anos e os de Licenciatura, a duração normal de quatro anos.

estes últimos fizessem cursos especializados direcionados para a atividade docente⁶⁰. Relacionado a isso, o Decreto-Lei nº 139-A, de 1990, que trata do Estatuto da Carreira Docente, determina que esta seja a formação exigida para ingresso na carreira docente.

A LBSE prevê ainda que a formação inicial dos professores ocorrerá em nível superior, proporcionando aos educadores de todos os níveis de ensino direito “à informação, aos métodos e às técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”. Direciona para uma formação baseada em práticas metodológicas que possam ser usadas no cotidiano escolar, voltada ao incentivo de uma prática crítica e ativa, que estimule a inovação e a investigação. Como complemento, o Decreto-Lei nº 244/89 reafirma esses princípios, especifica ainda mais as determinações da LBSE e acrescenta outros objetivos à formação inicial, tais como a adoção de atitudes de cooperação, reflexão, autonomia, participação, “interiorização de valores” e “percepção de princípios”.

Este documento determina, inclusive, a estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores. Independentemente de nível de ensino, todos os cursos devem apresentar: i) uma disciplina voltada à formação “pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência”; ii) uma disciplina de ciências da educação; iii) uma disciplina de prática pedagógica, orientada pela instituição formadora e supervisionada pela instituição escolar onde ocorrerá a prática; iv) uma disciplina que ofereça uma formação inicial em educação especial. A obrigatoriedade de que os cursos contemplem uma prática pedagógica prevê que esta esteja dispersa em atividades diversificadas ao longo de todo o curso, podendo culminar em um estágio a ser realizado ao final do curso. Ainda, para os cursos de formação de educadores de infância e do 1º CEB, é previsto que seja dada ênfase a disciplinas de formação pedagógico-didática, especialmente às didáticas de cada conteúdo a ser trabalhado. Por outro lado, aos professores de graus de ensino mais elevados deve assumir “maior importância” a disciplina de formação científica.

Com a intenção de atender a exigência europeia de criação de um “setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação”, o Decreto-Lei nº 290/1998 criou o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), que teve como função “desenvolver o sistema de acreditação de cursos superiores que certifiquem qualificação profissional específica para a docência”, assegurando a “certificação externa” dos cursos de formação de professores. Com

⁶⁰ A Portaria nº 88/2006 revogou essa autorização, determinando que somente cursos de licenciatura habilitem ao exercício da docência.

isso, a avaliação dos cursos deixou de ser responsabilidade do Ministério da Educação e passou a ser assegurada por “um organismo independente em relação ao Governo”. Os critérios para avaliação dos cursos englobaram: i) a qualidade do projeto de formação; ii) os recursos humanos e materiais disponibilizados; iii) os processos seguidos; e iv) os resultados alcançados. Este órgão ficou responsável também pela elaboração de relatórios, pela escrita de orientações/recomendações às Instituições de Ensino Superior (IES), bem como pela divulgação dos resultados globais das avaliações.

No entanto, já no ano seguinte, após verificar que o INAFOP estava dando conta apenas de analisar o projeto de curso apresentado quando da solicitação de autorização de funcionamento dos cursos, o Decreto-Lei nº 194/99 instituiu que as avaliações seriam periódicas, especialmente no primeiro ano de funcionamento do curso, devendo as instituições solicitar as renovações nos devidos prazos. Além disso, e ainda mais na direção de padronização dos cursos entre si e de integrá-los às IES da União Europeia, o INAFOP passou a “assegurar a equivalência qualitativa dos vários cursos conducentes à mesma qualificação docente específica” a partir da atribuição de diplomas de reconhecimento de cursos. Fica evidente, assim, a ligação entre a criação deste Instituto e a assinatura da Declaração de Bolonha neste mesmo ano, uma vez que

o discurso de qualidade que, de certo modo, acompanhou o Processo de Bolonha em Portugal, assim como em muitos outros países europeus, implicou que a organização dos cursos se fizesse em função do Quadro Europeu de Qualificações e que apresenta, para cada nível de qualificação, os conhecimentos, aptidões e atitudes que os futuros diplomados devem demonstrar (LEITE, 2012, p.13).

Ainda como forma de enquadramento dos profissionais da educação, o Decreto-Lei nº 240/2001 estabelece o perfil geral de competência dos educadores de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário, os quais serviriam de parâmetro para elaboração dos planos dos cursos de formação inicial de professores e como quadro de referência para acreditação dos mesmos cursos. Esse perfil geral abrange quatro dimensões: I) dimensão profissional, social e ética; II) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; III) dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; IV) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Sendo assim, é exigido o seguinte perfil para cada uma destas dimensões respectivamente:

I) O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

II) O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

III) O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

IV) O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (PORTUGAL, 2001).

Na sequência do estabelecimento desse perfil geral, no mesmo Diário da República é publicado o Decreto-Lei nº 241/2001, que já dá conta de apresentar o perfil desejado especificamente para os educadores da infância e para os professores do 1º CEB. O perfil desses profissionais é extenso e relacionado a cada uma das áreas que os professores precisam desenvolver com as crianças. No geral, estão voltados para um professor que desenvolva atividades: i) de experimentação; ii) de integração curricular entre as áreas pelas quais é responsável; iii) de trabalho conjunto com outros profissionais; iv) de estímulo à aprendizagem a partir de materiais diversificados, bem como do uso de tecnologias; v) de avaliação numa perspectiva formativa; vi) de fomento à curiosidade, criatividade, autonomia, reflexão, criticidade, cooperação; vii) de bom relacionamento com crianças e adultos da comunidade escolar. Por fim, e mescladas a esse perfil, este documento define as competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos, sob orientação dos professores, em cada uma das áreas do conhecimento previstas para cada um destes níveis de ensino, mas sempre no âmbito de um “currículo integrado”. Para a educação da infância, as áreas são: i) expressão e comunicação e ii) conhecimento do mundo. Para o 1º CEB, as áreas abrangem: i) Língua Portuguesa; ii) Matemática; iii) Ciências Sociais e da Natureza; iv) Educação Física; v) Educação Artística.

Já a Lei nº 49/2005, que promoveu a segunda alteração na LBSE, determinou, prioritariamente: i) a implementação do modelo de organização do Ensino Superior em três ciclos⁶¹; ii) a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema voltado ao desenvolvimento de competências; iii) a adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS—European Credit Transfer and Accumulation System), baseado no trabalho dos estudantes. Diante desse novo cenário, Leite (2006b, p. 292) afirma:

⁶¹ Os dois primeiros ciclos (licenciatura e mestrado) passam a ser obrigatórios para formação docente. A organização se dá da seguinte forma: os três anos de licenciatura são os responsáveis pela formação técnica e os dois anos de mestrado são para uma aproximação com os componentes práticos da profissão.

Receio que os novos compromissos, assumidos politicamente a nível europeu, constituam um retrocesso ao nível de uma formação inicial de professores que promova a interação entre as componentes de ordem teórica, de teorização do fazer docente (isto é, das práticas instituídas) e de reflexão (meta-análise) dessas práticas.

Nesta mesma perspectiva, o Decreto-Lei nº 74/2006 esteve diretamente relacionado com a concretização das metas estabelecidas pela Declaração de Bolonha, ao se comprometer, já no Preâmbulo, com a “qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações”. Para tal, o documento apresenta de forma mais detalhada os ciclos de estudo, publicados no ano anterior pela lei que alterou a LBSE, sob a seguinte justificativa:

A adopção de formações artificialmente longas, fora deste contexto europeu de referência, não é naturalmente aceitável, não só pelo que representaria em desperdício de recursos, como pelo prejuízo em que se traduziria para os estudantes dos estabelecimentos de ensino superior portugueses. Assim, e sem prejuízo da autonomia das instituições, a fórmula de financiamento terá em consideração as durações europeias de referência (PORTUGAL, 2006, p. 2242).

Este ordenamento legal pode ser considerado aquele que melhor traduz os compromissos assumidos por Portugal ao assinar a Declaração de Bolonha, significando, conforme Moraz, Leite e Fernandes (2012, p. 189), “um retrocesso ao modelo bietápico [que optou] por formações generalistas [apresentando] crescente dificuldade de condições para realizar estágios em contextos de exercício da docência, [o que] tem prejudicado a relação entre a teoria e a prática”. No entanto, somente com essas alterações na organização do Ensino Superior é que Portugal alcançou a “harmonização e a coordenação de políticas europeias”⁶², pois a regra é que

Os governos, ao participar das conferências internacionais, acolhem as recomendações, firmam compromissos e assumem obrigações de assegurar metas e objetivos propostos. Ao mesmo tempo, por meio de acordos de cooperação e empréstimos, recebem apoio técnico e financeiro das organizações internacionais, para promover reformas com a finalidade de modernizar seus sistemas de ensino e adaptá-los às novas exigências da ordem econômica internacional (CARVALHO, 2014, p.135).

⁶² Ver Lima, Azevedo e Catani (2008).

Ainda com o objetivo de atender essas recomendações, especialmente no que dizem respeito à economia de recursos, as habilitações exigidas por esses profissionais para o exercício da docência são alteradas pelo Decreto-Lei nº 43/2007, conforme quadro a seguir:

Quadro 29: Habilitação exigida para educadores da infância e professores dos 1º e 2º CEB

Referência	Domínios de habilitação para a docência	Níveis e ciclos abrangidos	Especialidade do grau de mestre	Créditos mínimos de formação na área de docência para ingresso no ciclo de estudo condizente ao grau de mestre (*)
1	Educador de infância	Todas as áreas da educação pré-escolar.	Educação Pré-Escolar	30 créditos em Português. 30 créditos em Matemática. 30 créditos em Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal). 30 créditos em Expressões.
2	Professor do ensino básico; 1.º ciclo.	Todas as áreas do 1.º ciclo do ensino básico.	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
3	Educador de infância e professor do ensino básico; 1.º ciclo.	Todas as áreas da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
4	Professor do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico.	Todas as áreas do 1.º ciclo do ensino básico e Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza do 2.º ciclo do ensino básico.	Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico.	

Fonte: Diário da República, 1ª série, n.38, 22 de Fevereiro de 2007.

Este documento autoriza, como podemos observar, uma “formação generalista”, como o próprio Decreto denomina, permitindo que haja aglutinação de habilitações da seguinte forma: i) habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico; ou ii) habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico. Fica estabelecido definitivamente, com sustentação nas modificações estabelecidas pelo Processo de Bolonha, que somente poderá exercer a docência os profissionais com título de mestre, tal como prescrito neste ordenamento legal:

a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. Nos casos dos domínios de educador de infância e de professor do 1.º ciclo do ensino básico, o aludido mestrado tem a dimensão excepcional de 60 créditos, em resultado de uma prática internacional consolidada (PORTUGAL, 2007).

Este Decreto institui que a ênfase recaia sobre a “área das metodologias de investigação educacional”, consagrando-se a “área de iniciação à prática profissional” com foco na “prática de ensino supervisionada”. Além disso, fixa quais os componentes curriculares que são obrigatórios durante os ciclos de estudos, sendo eles: a) Formação educacional geral; b) Didáticas específicas; c) Iniciação à prática profissional; d) Formação

cultural, social e ética; e) Formação em metodologias de investigação educacional; e f) Formação na área de docência. O documento, inclusive, determina a carga horária que deve ser dedicada a cada um destes componentes durante a licenciatura e no período do mestrado.

Ainda com o objetivo de se adequar ao acordo assinado em Bolonha e demais orientações internacionais, o Decreto-Lei nº 369/2007 afirma buscar

a garantia da qualificação dos portugueses no espaço europeu, a melhoria da qualidade e da relevância das formações oferecidas, o fomento da mobilidade e da internacionalização, o incremento da autonomia das instituições, o desenvolvimento de uma cultura de prestação de contas, a valorização de parcerias entre instituições nacionais e estrangeiras, bem como a estruturação de um sistema de garantia da qualidade reconhecido internacionalmente.

Para tal, é criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), com sede em Lisboa, para que a avaliação externa passe a estar a cargo de entidades que lhe “sejam efectivamente externas e não de entidades delas representativas em cuja actividade se confundiam avaliadores externos e avaliados. Preconiza-se assim a criação de uma agência de garantia da qualidade do ensino superior independente das instituições a avaliar, ao contrário da prática até então seguida”. A questão colocada aqui é que os próprios professores universitários estavam sendo avaliadores de seus colegas e de si mesmos, o que, ao mesmo tempo em que prestigiava intelectuais do campo das Ciências da Educação, provocava constrangimentos à livre expressão de seus pensamentos, pois, muitas vezes, não concordavam com essa diminuição da autonomia universitária, mas faziam parte como membros do INAFOP.

Com o objetivo de captar para as escolas “os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar”, este Decreto-Lei nº 79/2014 reconhece que,

ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

O documento preconiza “o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, o aumento da duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres e a fixação em quatro semestres da duração dos restantes

mestrados”. Esse aumento na carga horária é determinado para estes novos componentes curriculares a serem privilegiados nos dois ciclos de estudos: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Área cultural, social e ética; e) Iniciação à prática profissional.

Como sabemos, a formação inicial do professor, historicamente, esteve organizada em duas etapas: um primeiro momento de contato com os conhecimentos teóricos que dão base à profissão e, posteriormente, o contato com disciplinas voltadas à prática pedagógica, tanto em disciplinas como Didática e Metodologias quanto nos Estágios Curriculares. Segundo Simões (2013, p.139), “o currículo proposto nestes cursos de formação docente seguia o esquema ‘3 + 1’, que correspondia a três anos de disciplinas de uma área específica do conhecimento, mais um ano de disciplinas pedagógicas”. E é exatamente nisso que os novos ciclos de estudos resultantes do Processo de Bolonha estão transformando os cursos de formação inicial de professores ao resumirem a parte prática da docência somente ao curto período do mestrado:

uma formação que condiciona o contacto com situações e o tempo de acesso a saberes de ordem pedagógica e didática a uma duração tão curta – e que em Portugal vai de 1 ano a 2 anos – tem de ter evidentes efeitos na socialização com a profissão e na existência de condições para o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática (LEITE, 2014, p.20).

Nesta perspectiva, é possível afirmar que a formação inicial de professores em Portugal sofreu um grande retrocesso com essa divisão por ciclos de estudo, ou seja, teoria e prática mais uma vez foram separadas, restando uma compreensão de que o professor primeiro precisa conhecer a teoria para, depois, colocar em prática essa mesma teoria. Diante disso, Leite (2006b, p.292) apresenta a seguinte crítica: “a formação de professores organizada na estrutura delineada para cumprir os compromissos de Bolonha corre o risco de abandonar a formação integrada e talvez caminhe para lógicas de adestramento a um perfil profissional estandardizado”. Afirmações semelhantes a essa são feitas pelos professores portugueses entrevistados nessa Tese, as quais serão apresentadas a seguir como forma de estabelecer um *diálogo com e dar voz a* egressos desses cursos de formação inicial.

4.1.1 Conversas com professores portugueses

Para compreender como os 15 professores portugueses participantes desta pesquisa avaliavam os seus cursos de formação inicial, um dos tópicos da entrevista abordava essa questão. Como houve entrevistados que se formaram antes do Processo de Bolonha e outros

após este acordo, as respostas variaram de acordo com o período no qual realizaram seus cursos de formação inicial. Os entrevistados que se formaram antes de Bolonha fizeram avaliações bem positivas dos cursos, relatando que estes proporcionavam uma formação mais integral dos professores, pois articulavam melhor o conhecimento técnico com a experiência prática oportunizada pelas didáticas, metodologias e pelo maior tempo de estágio docente. Já os professores que se formaram mais recentemente, acreditam que foram mais prejudicados em sua formação, pois tiveram, em sua maioria, uma licenciatura muito mais direcionada a uma racionalidade técnica e cursos de mestrado que se assemelham a estágios de docência. Nesta direção, Almeida, Leite e Santiago (2013, p.129) apresentam crítica semelhante:

Essa lógica aponta para um retrocesso no que se refere a uma organização de formação 'bi-etápica' as consequências desse modelo poderão contribuir para um processo de desvalorização da formação de professores, fato que tem sido atribuído aos mestrados portugueses. Isso leva a um enfraquecimento da prática da investigação, que tem sido marca da educação escolar, do campo curricular e da docência.

Mesmo a formação de 2º ciclo, que atribui titulação de mestre aos professores, não constitui, segundo os entrevistados, qualificação suficiente para lidar com situações mais complexas do cotidiano escolar, tais como a indisciplina dos alunos, a relação com os responsáveis pelas crianças, a adequação dos conteúdos a diferentes faixas etárias, a articulação pedagógica com os demais profissionais da escola. Essa insegurança nas atividades diárias da profissão transparece na fala de uma das professoras das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), quando confidencia: “para além de ser licenciada, de ter mestrado e de estar em doutoramento na área das Ciências e debruçar-me sobre esses assuntos, imagina-te, eu não me sentia completamente capaz de gerir” (Professora 1 AEC Ciência Viva).

Já a formação referente ao 1º ciclo de formação oportunizou um conhecimento técnico citado por todos os 15 entrevistados como uma mais-valia destes cursos, uma vez que propiciou um conjunto de saberes científicos relacionados às áreas de formação destes profissionais. Nenhum deles comentou não se sentir habilitado a trabalhar qualquer conteúdo que tenha sido desenvolvido durante o seu curso de graduação, independentemente da idade das crianças com as quais venham a trabalhar. São predominantes frases que reafirmam as condições de exercício da profissão, tais como “se formos às fundações, se formos ao que é básico, evidente que eu aprendi” (Professora 1 AEC Ciência Viva); “a formação inicial contribuiu, é óbvio” (Professora Titular de Turma 3); ou, ainda, “sou professor e, portanto,

estou habilitado a lidar com os miúdos” (Professor AEC Teatro). Mesmo que estes saberes técnicos sejam de domínio destes docentes, é fato que eles estão sendo formados no Ensino Superior com menos tempo de contato e menos experiências prévias ao seu ingresso em sala de aula como professores.

A formação de professores, contrariamente ao que acontecia e que procurava ter características de um modelo integrado, isto é, em que os estudantes, futuros professores, iniciavam a sua formação para o exercício da docência desde o primeiro ano do curso, passou a ocorrer apenas ao nível do 2º ciclo (LEITE, 2012, p.11).

No entanto, dois dos professores mais antigos na escola afirmaram sentir que esses “novos” professores, diferente de suas expectativas de que fossem menos exigentes com as crianças, mais próximos delas, mais criativos e, talvez, até mais divertidos, estão chegando às escolas com muitos conhecimentos técnicos e pouca capacidade de fazer a transposição didática de forma a que os alunos realizem as aprendizagens necessárias. Por vezes, eles demonstram práticas tradicionais de ensino, as quais se afastam muito dos princípios propostos pela legislação portuguesa para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular. Tal situação é descrita por uma das entrevistadas:

Não tenho acompanhado muito a formação que hoje em dia, só tenho observado o produto, ou seja, os colegas novos que me chegam cá. E, às vezes, eu costumo pensar: “bolas, essa gente aí são mais rigorosos e mais formais que minha Dona Eduarda da 4ª classe”. Não sei o que falha aí nessa formação, mas alguma coisa deve falhar porque não sei se são os estereótipos, não sei o que se passa, mas há aí qualquer coisa (Coordenadora Agrupamento).

Também é consenso que estes profissionais que trabalham nas AEC possuem a habilitação adequada para o trabalho que desenvolvem, bem como são portadores dos conhecimentos que são requisitos para ingressarem como docentes nas escolas, tal como afirma essa professora titular de turma em relação a esses colegas que trabalham com seus alunos após o seu turno diário: “a nível de formação, há pessoas com muita formação, da Faculdade de Letras, das ESES [...] As pessoas que eu conheço têm quase todas o mesmo tipo de formação que nós temos” (Professora Titular de Turma 3). No entanto, mesmo possuindo habilitação em 1º e 2º ciclos de estudo do Ensino Superior, estes profissionais, em virtude do grande número de professores formados em Portugal, estão fora do mercado de trabalho, desempenhando, muitas vezes, outras funções que não aquela para a qual foram formados.

O contexto no qual foram instituídas as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) apresentou a esses professores uma oportunidade de exercício da sua profissão, tal como explica a mesma professora titular de turma: “são professores que trabalham por não

conseguir ingressar na carreira. Não conseguem colocação, no 2º ciclo, no 3º ciclo ou até no 1º e acabam por ter aqui uma oportunidade de trabalho [...] É uma forma, é um trabalho”. No entanto, há aqui duas facetas de uma situação bastante complicada, que não coaduna com orientações internacionais de valorização docente que determinam que a “valorização da profissão docente na sociedade está associada ao melhoramento de suas condições de trabalho e de vida” (UNESCO, 2001, p. 35), são elas: i) o fato de ser um cargo que é exercido sem direitos trabalhistas ou provimento de cargos públicos, pois se tratam de contratos temporários com duração de um ano letivo e, além disso, ii) o fato de ser uma oferta de trabalho não diretamente relacionada àquela para a qual o contratado possui habilitação. Essa é uma das questões imersas em tantas outras que estão na contramão da qualidade da profissão docente:

A eliminação das áreas curriculares não disciplinares, o aumento do número de alunos por turma, a quebra com algumas condições destinadas ao apoio a alunos com necessidades educativas especiais, a diminuição do número de vagas para professores com lugares efetivos nas escolas, o atraso na colocação de professores das escolas públicas são apenas alguns dos exemplos que mostram uma enorme contradição entre um discurso que, por vezes, parece ter por subjacente uma qualidade social e as condições oferecidas e que a impedem de concretizar (LEITE, 2014, p.21-22).

Outra situação que se coloca nesse cenário é que, como as atividades complementares foram instituídas para alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, mas as disciplinas a serem trabalhadas com eles exigem habilitação de 2º CEB, 3º CEB e Secundário, ou seja, Inglês, Música, Educação Física e Expressão Artística, os professores não possuem a mesma formação que os outros professores titulares de turma. De fato, possuem a mesma formação, pois foram habilitados pelo 1º e 2º ciclos do Ensino Superior, mas não tiveram, durante estes cursos, as mesmas disciplinas que esses professores que se formaram para o trabalho específico com crianças de seis a dez anos de idade. Uma das professoras relata essa situação:

eu não estava minimamente preparada para trabalhar com crianças dos 6 aos 10 anos. Não estava. E, mesmo quando fiz o estágio, não me sentia preparada para trabalhar com meninos de 7, 8 anos. É tudo muito teórico e muito pouco prático (Professora 2 AEC Inglês)

Na direção deste depoimento, há muitos outros professores de Atividades de Enriquecimento Curricular que declararam não se sentir preparados para trabalhar com crianças pequenas, pois sua formação não estava voltada para isso. Um dos professores, consciente deste fato, faz a seguinte afirmação:

eu não posso me queixar muito porque a minha Licenciatura é mais para o Ensino Secundário, não é para o Ensino Básico [...] Tudo o que eu aprendi foi de esportes sempre adaptados para pessoas com mais idades, nunca para o Ensino Básico (Professor 1 AEC Educação Física).

Este mesmo professor ainda afirma que “depois, de resto, não, não aprendi quase nada que usasse nas AEC”. Corroborando com essa crítica, Leite (2006b, p. 284) assevera que “é talvez por falharmos a esse nível que muitos professores recém-formados acusam as instituições de formação por os terem recheado de saberes que tem pouco, ou nada, a ver com as situações com que se confrontam no exercício profissional”.

Ao realizar a transcrição e a leitura de todas as entrevistas em busca de recorrência e de unidades de sentido (BARDIN, 2009) que pudessem apontar relações entre a formação inicial e as atividades docentes desempenhadas pelos entrevistados, essa questão da falta de habilitação para o trabalho com crianças dessa faixa etária emerge como principal categoria descritiva. Os professores consideram-se habilitados para dar aulas de Inglês, de Música, de Educação Física, mas, muitas vezes, não sabem como adaptar seus conhecimentos teóricos àquilo que é possível ser aprendido por uma criança de 1º Ciclo.

sentia alguma dificuldade porque é muito diferente estar a dar uma aula a alguém de 15 anos ou estar a dar uma aula a alguém de 6 ou 7 (Professor AEC Teatro).

eu creio é que há mecanismos e estratégias que são diferentes quando é um público do 1º Ciclo (Professora 1 AEC Ciência Viva).

Claro que aquela idade é uma idade muito diferente e eu não tinha formação para aquela idade (Professor AEC Teatro).

Queixam-se de não saberem como adequar conteúdos que, geralmente, são trabalhados com adolescentes a crianças tão pequenas, mas não desprezam os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de práticas, metodologias e estágios, afirmando que, muitas vezes, são nelas que buscam apoio para enfrentar esse desafio:

usei tudo o que eu aprendi nas cadeiras de Prática Pedagógica porque nessa cadeira fomos durante algum tempo, alguns dias, alguns meses, dar aula a crianças (Professor 1 AEC Educação Física).

É evidente que as Didáticas e o Estágio que eu tive me ajudaram a planear experiências, me ajudaram a planear, ter planos de aula (Professora 1 AEC Ciência Viva).

o meu, como é vocacionado para o ensino, tinha as partes das Pedagogias, do como fazer, portanto, essa parte foi bastante importante e ajudou principalmente no 1º ciclo porque eu sou professora do 1º e do 2º ciclo, mas eu sempre tive a minha experiência é mais no 2º ciclo (Professora 2 AEC Ciência Viva).

quando deparei com o 1º ciclo, que é muito diferente do 2º ciclo, tive que ir às memórias ver o que tinha aprendido na parte das Pedagogias para lidar com esses meninos mais pequenos (Professora 2 AEC Ciência Viva).

Por fim, como não são sujeitos passivos àquilo que ocorre na sua formação e na sua prática pedagógica, encontraram, no fato de participarem dessas entrevistas, uma possibilidade de tornarem públicas suas demandas e suas opiniões sobre aspectos que poderiam ser revistos nos seus cursos de formação inicial, tais como:

Não adianta uma formação que deixe de propiciar um bom domínio da didática, das disciplinas, um bom conhecimento da pedagogia, da arte de ensinar, de como ensinar. Sabes Matemática, mas não tens a capacidade de transmitir isso aos miúdos (Coordenadora Escola).

As demais sugestões estão direcionadas para que os cursos de formação inicial destinem algumas disciplinas: i) aos conhecimentos técnicos de sua área formação com foco em crianças de outros níveis de ensino; ii) à gestão do tempo, dos espaços e do trabalho pedagógico; iii) à gestão dos comportamentos; iv) à articulação pedagógica na realização de trabalhos interdisciplinares; e iv) ao conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

Na esteira do que diz uma das professoras titulares de turma para explicar a insuficiência da formação inicial para o exercício da profissão: “depois, quando nós sentimos falta, porque, na prática, nunca é igual, vamos procurar tapar as falhas ou melhorar ou corrigir aquilo em que nos sentimos mais frágeis”, é que, a seguir, passamos à discussão da formação continuada.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

O Relatório Delors defende que “a formação contínua torne-se numa componente da mudança, porque, para inovar é preciso conhecer e reflectir sobre a prática, sendo que, nesse âmbito, a formação contínua dos professores é da maior importância para o sucesso de qualquer política educativa” (DELORS *et al.*, 1996, p.53). Essa organização entende que as universidades também são capazes de cumprir essa função por serem “instrumentos de reforma e de renovação da educação”. Esta tarefa, tanto em Portugal quanto no Brasil, é dividida entre os governos centrais, os municípios, as universidades, as escolas superiores e demais instituições públicas e privadas que possam contribuir para a qualificação do trabalho docente.

os múltiplos desafios que ainda estão mal resolvidos, tais como: as contradições postas pelas políticas contemporâneas de formação e profissionalização docente; a

precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas, especialmente, as públicas; a desvalorização profissional e a degradação do *status* da profissão, agravada pelos baixos salários e pela falta de perspectivas de trabalho mais digno; os conteúdos que estão cada vez mais fragilizados, decorrentes de práticas fragmentadas; a cultura negativista e autoritária das escolas, apesar de anunciar uma gestão democrática. Isso significa dizer que, em relação às políticas de formação de professores, há uma produção de sentidos que está sendo desenvolvida e precisa ser compreendida e questionada (ABDALLA, 2012, p.24-25).

Para dar conta desta demanda por melhores resultados, percebe-se que é preciso qualificar o professor, sujeito este responsabilizado pela transformação e pela qualidade da educação. Para esse fim, surgiram várias políticas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, muitas delas com incentivo financeiro para os docentes e para os professores formadores destes cursos, tendo ainda como propósito aproximar a Educação Superior (por meio das licenciaturas) e a escola. Neste sentido, surgem, entre outras instituições, as universidades públicas como aliadas do Estado na tarefa de formar os profissionais responsáveis pelo sucesso destas políticas de inclusão escolar. Maués (2003, p.89) a este respeito entende

a reforma na formação de professores como uma tendência internacional, ligada às exigências dos organismos multilaterais, que visam atender ao processo de globalização/mundialização, que possui como eixos de sustentação as ideias de 'universitarização', profissionalização, ênfase na formação prática/certificação de experiências, formação contínua e pedagogia das competências.

A expansão da Educação Superior também vem refletindo na formação inicial e continuada de professores. Segundo dados do Censo da Educação Superior 2013, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 2003 e 2013 ocorreu um aumento de 50% de matrículas em cursos de licenciatura, o que representa um crescimento médio de 4,5% ao ano. Deste número decorre que mais de 200 mil alunos concluem anualmente cursos de licenciatura, estando o Curso de Pedagogia representado por 44,5% do total destas matrículas.

Os resultados de recentes pesquisas apontam que há significativa falta de atratividade na carreira docente, baixo retorno financeiro, más condições de trabalho e pouco reconhecimento público da profissão. Razões estas que, segundo estas pesquisas, incidem sobre o interesse em ingressar em cursos de licenciatura e também em permanecer neste campo de trabalho.

Nesta direção, diversas ações governamentais de incentivo às licenciaturas nos últimos dez anos foram (estão sendo) implantadas. Talvez o indicador mais significativo da

importância da qualificação da Educação Básica tenha sido a incorporação, pela CAPES, da criação e gestão de programas relativos a este nível de ensino. A CAPES tradicionalmente cuidava exclusivamente da expansão e consolidação da pós-graduação no país, num sistema de governança fundamentado na negociação fomento-desenvolvimento. Com a criação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB⁶³, a CAPES comprometeu-se também a

1. Expandir o fomento à formação de professores e profissionais para a Educação Básica; 2. Estimular e induzir a criação e a expansão de cursos de formação de professores e profissionais para a Educação Básica em regiões com déficit de pessoal qualificado; 3. Ampliar a cooperação internacional na área de formação de professores e profissionais da Educação Básica; 4. Estimular e induzir a integração da pós-graduação com a Educação Básica; e 5. Fomentar e induzir a capacitação de recursos humanos em áreas consideradas de alto interesse público (BRASIL, 2013).

Nesta nova tarefa, a CAPES/DEB vem atuando em duas linhas de ação: na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; e no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério. O conjunto dos programas insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento, tal como apresentado na Figura 2.

Figura 2: Matriz educacional da DEB

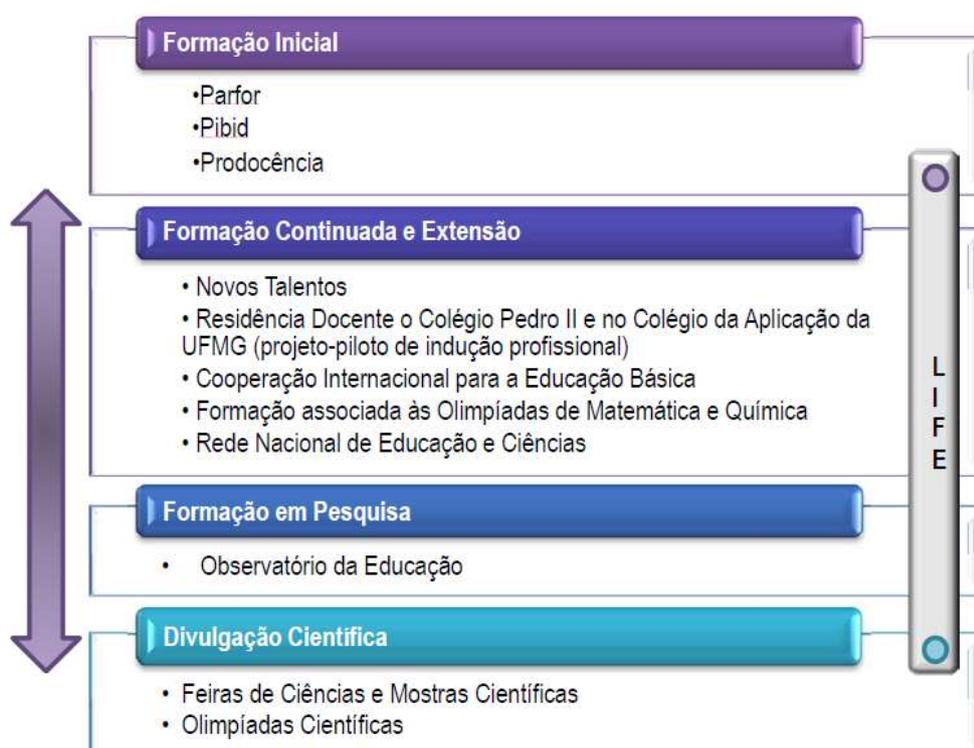


Fonte: Relatório DEB 2009-2013 (BRASIL, 2013)

⁶³ “A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada em 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 2012, o Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na Capes e nas instituições parceiras”. (BRASIL, 2013).

Além do PARFOR, há outras iniciativas do governo federal, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para a promoção de programas de formação inicial e continuada de professores, tais como o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), o Observatório da Educação (OBEDUC), o Programa Novos Talentos, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP) e o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE). A seguir, na Figura 3, são apresentadas as principais linhas de ação do DEB.

Figura 3: Linhas de ação da DEB



Fonte: Relatório DEB 2009-2013 (BRASIL, 2013)

Estes programas de formação são desenvolvidos, prioritariamente, a partir de parcerias com as universidades privadas e públicas. Em 2013, tínhamos 311 instituições parceiras da CAPES, as quais abrigavam 1032 programas, uma vez que uma mesma instituição pode abranger mais de um destes projetos educacionais citados acima.

Figura 4: Número de parcerias por programa

Fonte: Relatório DEB 2009-2013 (BRASIL, 2013)

Examinando os recursos orçamentários investidos nas Ações/DEB acima citadas, constatamos um crescimento de R\$ 44.811.805,00 em 2009 para 500.798;764,00 em 2013. Entretanto, se examinarmos o crescimento relativo anual, há uma desaceleração: de 2009-2010 o crescimento foi de 299,00%, de 2010-2011 foi de 58%, de 2011-2012 foi de 55% e de 2012-2013 foi de 13,87%. No relatório fonte é afirmado: “Em 2013, em função do contingenciamento orçamentário e recolhimento de recursos com PI detalhado, houve uma desaceleração no ritmo de crescimento da DEB. Em face dessa situação, muitos programas não puderam ser implementados em sua plenitude e alguns não chegaram a ser iniciados”. (BRASIL, 2013, p. 271)

Quadro 30: Recursos Investidos na DEB 2009 - 2013

DEB*	2009	2010	2011	2012	2013	Totais
Parfor	12.394.341,09	70.914.408,33	110.987.220,82	162.895.436,02	171.919.765,09	529.111.171,35
Pibid	20.041.950,00	80.398.941,22	138.597.928,92	219.084.614,74	287.900.596,63	746.024.031,51
Obeduc	8.195.310,63	5.851.075,25	18.863.568,37	16.676.004,54	22.687.483,34	72.273.442,13
Prodocência	4.180.203,67	6.729.426,08	2.431.199,85	2.470.474,44	36.200,00	15.847.504,04
Novos Talentos	-	7.788.894,45	2.798.072,00	4.330.579,63	3.265.992,04	18.183.538,12
Projetos Especiais	-	6.329.639,03	9.512.193,94	15.664.809,77	14.133.778,29	45.640.421,03
Life	-	-	-	14.314.025,20	0,00	14.314.025,20
Outras despesas (AAE, diárias, passagens etc)	-	955.510,93	-	4.371.217,76	854.949,53	6.181.678,22
Totais	44.811.805,39	178.967.895,29	283.190.183,90	439.807.162,10	500.798.764,92	1.447.575.811,60

* Os totais não incluem os valores inscritos em restos a pagar não processados.

Fonte: Relatório DEB 2009-2013 (BRASIL, 2013)

Dos programas identificados nos recursos investidos destaca-se o PIBID, que recebeu um total de R\$ 746.024.031,00, seguido do PARFOR, que recebeu um total de R\$ 529.111.117,00. O OBEDUC recebeu um total menor de R\$ 100.000.000,00 e os outros programas (Projetos Especiais, Novos Talentos, Prodocência e Life) receberam um total menor de R\$ 50.000.000,00 cada um.

A seguir, apresentaremos os objetivos de cada uma destas políticas. O Quadro 31 sintetiza, assim, as principais políticas, o marco regulatório inicial e seus objetivos.

PROGRAMA	MARCO REGULATÓRIO Inicial	OBJETIVOS
Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR)	Decreto nº 6.755/2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.
Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)	Portaria Capes nº 72/2010	<ul style="list-style-type: none"> • Antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública; • Articular a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais; • Unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4; • Incentivar a carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio.
Novos Talentos	Portaria nº 112/2010	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica, tais como cursos e oficinas, visando à disseminação do conhecimento científico, ao aprimoramento e à atualização do público-alvo e à melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas do país; ▪ Investir em atividades que ocorram no período de férias das escolas públicas e/ou em horário que não interfira na frequência escolar, valorizando espaços inovadores, como dependências de universidades, laboratórios, centros avançados de estudos e pesquisas, museus e outras instituições, inclusive empresas públicas e privadas; ▪ Aproximar a graduação e pós-graduação públicas, contemplando o currículo da educação básica e articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas, para enriquecer a formação dos professores e alunos da EB.
Observatório da Educação (OBEDUC)	Decreto Presidencial nº 5.803/2006	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das IES e as bases de dados existentes no INEP; ▪ Proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.
Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP)	Edital nº. 074/2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar os profissionais do magistério que atuam na rede pública da educação básica; ▪ Levar bolsistas supervisores integrantes do PIBID e alunos do PARFOR para participarem de cursos de desenvolvimento profissional em universidades no exterior; ▪ Promover uma experiência de desenvolvimento profissional em outro país, contribuindo para ampliar a visão de mundo dos professores que atuam na rede pública de ensino.
Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE)	Edital nº 067/2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investir na criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores que constituam espaços de uso comum das licenciaturas nas IPES, para a interação entre diferentes cursos de formação de professores, para desenvolvimento de metodologias voltadas para inovação das práticas pedagógicas, a formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura, a elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar, o uso de TIC's, a articulação entre os programas da CAPES relacionados à educação básica; ▪ Fomentar a aquisição de bens e materiais permanentes, para criação de laboratórios interdisciplinares de licenciaturas nas IPES.

Quadro 31: Programa, Marco Regulatório e Objetivos, Políticas Formação Professores, CAPES/DEB,2015

Fonte: CAPES, 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 31 mar 2015.

A partir destes objetivos, podemos observar que há uma preocupação em aproximar o mais logo possível os futuros professores do ambiente escolar e, por outro lado, reestabelecer os laços do professor que já está em exercício com o ambiente universitário. Sendo assim, acredita-se que a realização destes programas de ação conjunta entre universidade e escola pode vir a incidir sobre fragilidades históricas na formação do professor, como o distanciamento entre universidade e escola básica e, por consequência, a desarticulação entre teoria e prática. Ambas as iniciativas buscam uma relação cada vez mais estreita entre as instituições formadoras e as escolas da rede pública, bem como uma articulação mais eficaz entre teoria e prática, tal como pode ser observado na Figura 5.

Figura 5: Princípios articuladores da formação de docentes



Fonte: Relatório DEB 2009-2013 (BRASIL, 2013)

Outro destaque desse cenário é que estes programas buscam levar em consideração a participação de diversos atores na formação dos alunos de licenciatura, uma vez que os próprios professores da escola básica se tornam coformadores, e a escola emerge também como o lócus privilegiado para a sua formação. A oferta de bolsas para alunos de licenciaturas, para professores supervisores e/ou coformadores que estejam atuando nas escolas e para profissionais do magistério superior das universidades surge ainda como uma novidade nessas políticas educacionais.

Diante disso, o Estado brasileiro, para complementar essas iniciativas, publica uma série de ordenamentos legais que buscam contribuir para formação e valorização docente, os quais serão apresentados e discutidos na sequência:

Quadro 32: Legislação referente à Formação Continuada de Professores no Brasil

Ano	Documento	Legislação
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996
2009	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009
2011	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica pública	Portaria nº 1328, de 23 de setembro de 2011
2014	Plano Nacional de Educação 2014-2024	Lei nº 13005, de 24 de junho de 2014
2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada	Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015

Fonte: Elaborado pela autora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 62, prevê que a responsabilidade pela promoção de formação inicial, continuada e “capacitação dos profissionais de magistério” seja compartilhada entre União, Distrito Federal, estados e os municípios. Para tal, podem ser realizados cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação, os quais podem utilizar “recursos e tecnologias de educação a distância” dentro do próprio local de trabalho ou de instituições de educação básica e superior.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6755/2009, defende

- VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;
- X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e
- XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2009b).

O artigo 8º deste documento determina que a formação continuada, presencial ou a distância, ocorra a partir da oferta de atividades formativas e de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos” das escolas, das redes ou dos sistemas de ensino. Informa ainda que os cursos de atualização, de aperfeiçoamento e de

especialização serão financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico do governo, no qual consta o “acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação”. Esse item se refere à parceria que o governo federal começa a fixar com as universidades públicas para formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas.

Diante disso, a Política Nacional de Formação de Professores, documento publicado em 2009, determina que as Instituições de Ensino Superior, ao aderirem à Rede de Formação de Professores, ofereçam cursos voltados à Educação Integral na perspectiva de

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar (BRASIL, 2009b).

Nesta direção, em 2011⁶⁴, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, formada pelas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) a partir da qual o governo firmou parceria para que estas instituições se responsabilizassem pela formação dos docentes e recebessem, em contrapartida, apoio financeiro para desempenhar tal tarefa, prevendo, inclusive, a concessão e o pagamento de bolsas.

Após tramitar no legislativo federal por mais de 10 anos, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), aprovado em 2014⁶⁵, direciona quatro das vinte metas a serem atingidas até o ano de 2024 especificamente para valorização profissional e formação dos professores da Educação Básica. São elas:

⁶⁴ No ano de 2003, já haviam sido publicadas, pela Portaria MEC nº 1403/2003, as Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada.

⁶⁵ O PNE (2001-2011) não foi aqui referido por ter sido atualizado por esse PNE (2014-2024).

Quadro 33: Metas PNE 2014-2024

	Tema	Meta
15	Formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam)	garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / Formação continuada na área de atuação	formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17	Equiparação, até o final de 2019, do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente	valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
18	Planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino / Piso salarial nacional para profissionais da educação básica pública – referenciados na Lei do Piso	assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: Brasil (2014)

Especificamente a Meta 16, que trata da formação continuada dos professores, prevê o incentivo governamental às ações de formação docente, bem como estabelece como estratégia o aumento do número de bolsas de estudos para pagamento de cursos de pós-graduação para professores da rede pública de ensino.

Por fim, em 2015, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada, as quais possuem sua base de sustentação nos princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015).

Orienta que as Instituições de Ensino Superior, que desenvolvem sua função social em parceria com o Ministério da Educação, devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica “na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)”. A expectativa é que as IES aproximem suas ofertas de cursos àquilo que é proposto pelas políticas educacionais e ao que está previsto pelas diretrizes nacionais que estabelecem o que deve ser trabalhado nas escolas. Assim, acaba por estabelecer, também, quais os saberes são necessários aos professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), os quais se aproximam de uma formação nas “dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas [...], envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações”.

Por fim, este documento apresenta uma visão bem mais ampla do que significa uma formação continuada, reconhecendo-a na perspectiva do desenvolvimento profissional, tal como segue:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Com efeito, devem agregar novos saberes e práticas aos profissionais da educação, atentando para que estes estejam “articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica”. Nesta perspectiva, podemos compreender que estes cursos, até mesmo por serem financiados pelo governo federal, devem estar alinhados às políticas educacionais propostas por esse mesmo governo. Por esse ponto de vista, o desafio passa por

denunciar as reformas que “imprimem” um caráter burocrático e controlador na gestão, na forma de organização institucional e/ou em relação aos mecanismos de avaliação e regulação das respectivas políticas a serem implementadas, e abrir caminhos para aquelas que tragam marcas positivas ou possibilitem um “espaço possível” para mudanças (ABDALLA, 2012, p.31).

Isso nos leva a problematizar a imensa oferta dessas formações, que nem sempre dão margem a visões diversificadas e não são garantia de oferta de qualidade de formação, ou seja,

não podemos deixar de considerar os efeitos e as consequências das inúmeras legislações, que ora mostram possibilidades para a ação dos educadores, ora rompem com essas mesmas possibilidades, e acabam por fortalecer uma política de aligeiramento, tanto na formação inicial, quanto nas ações de formação continuada (ABDALLA, 2012, p.30-31).

Com o objetivo de investigar se essas políticas estão, de fato, contribuindo para melhoria da qualidade da formação docente, foi realizado um levantamento documental das publicações da ANPEd e da ANPEd Sul do período de 2009-2013 referentes às políticas brasileiras contemporâneas de formação inicial e continuada de professores⁶⁶. Nestas publicações, foram encontrados muitos desafios que, apesar da implementação destes ordenamentos legais, ainda precisam ser enfrentados para que, de fato, haja uma “valorização dos profissionais do magistério que atuam na rede pública da Educação Básica” (BRASIL, 2013).

Quadro 34: Desafios às políticas contemporâneas de formação de docentes da Educação Básica

DESAFIOS ÀS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
<p>a) romper com políticas educacionais que estejam distantes da realidade das escolas e dos sujeitos que nela atuam;</p> <p>b) descentralizar informações, permitindo o acesso de dados referentes às decisões do governo;</p> <p>c) acompanhar mais intensamente a implementação das ações, por meio dos instrumentos elaborados por pesquisadores da área das próprias IES;</p> <p>c) promover condições materiais, aumentando os recursos para abranger um maior número de professores favorecidos por estas políticas e, assim, assegurar uma efetiva valorização profissional;</p> <p>d) promover encontros das Instituições Formadoras (gestores, coordenadores, professores e alunos-professores) como forma de incentivar a construção de redes de experiências para socialização das aprendizagens e elaboração de estratégias conjuntas de ações;</p> <p>e) realizar uma pesquisa de demanda de cursos e das condições de oferta das instituições públicas, bem como diagnóstico das necessidades formativas dos professores;</p> <p>f) fomentar apoio às redes de ensino para que os professores possam participar dos cursos de formação, principalmente em relação às suas condições objetivas de trabalho, tal como liberação do trabalho e/ou formação no horário de trabalho;</p> <p>g) investir de forma mais clara e efetiva na articulação dos segmentos envolvidos, principalmente no que se refere ao regime de colaboração e melhor definição das responsabilidades de cada um dos entes federativos;</p> <p>g) rever as contradições teórico-paradigmáticas presentes nos documentos que referenciam as políticas contemporâneas de formação docente;</p> <p>h) (re)avaliar formações docentes aligeiradas com caráter tecnocrático que considerem os professores como meros frequentadores destes cursos e simples executores de ações, conteúdos e metas estabelecidas por organismos internacionais.</p>

Fonte: MOROSINI; BITTENCOURT (2015).

Ao ler atentamente estes desafios, é possível concluir que a formação continuada precisará fazer sentido para os professores, sob pena de estes elegerem somente pequenas mudanças ou breves adaptações às suas conhecidas práticas, uma vez que “nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores”

⁶⁶ Esta temática já foi objeto de estudos anteriores (MOROSINI; BITTENCOURT, 2015).

(UNESCO, 2001, p.24). Esse é o caso das políticas de Educação Integral, pois, ao exigirem significativa mudança conceitual dos processos educativos, exigirá novas propostas de formação dos cursos oferecidos via IES e, para tal, a adesão dos professores às mudanças, como veremos a seguir, será fundamental.

4.2.1 Diálogos com professores brasileiros

As entrevistas realizadas com 15 professores corroboraram o que vem sendo dito sobre formação continuada de professores e sobre as avaliações que possuem como foco o campo específico de cursos voltados à formação para o exercício docente. Aqui serão apresentados os depoimentos que estão voltados para uma análise geral de cursos de formação continuada, deixando para o Capítulo 5 suas opiniões específicas quanto aos cursos voltados à Educação Integral.

Após ler as transcrições das entrevistas com foco nas opiniões dos entrevistados sobre os cursos de formação continuada que vêm participando, a primeira categoria que emerge se refere à presença de um sentimento de que é necessário estar constantemente participando desses cursos. Não participar significa “parar no tempo”, “não ser um professor interessado” ou “ficar por fora do que está acontecendo”.

Cursos de formação continuada eu faço todos os que são disponibilizados pela Secretaria da Educação e também pelas Universidades da região, todos os que estão ligados a minha primeira formação, que é Biologia, e também os que estão ligados à Educação Integral (Equipe diretiva PME).

De forma ainda mais grave é a repercussão disso nos professores, ocasionando relatos sobre uma sensação de fracasso, de incompetência, de baixa autoestima e, principalmente, uma constante ansiedade por fazer mais, estudar mais, se qualificar mais na tentativa de acompanhar o ritmo da sociedade da informação que os torna diariamente obsoletos.

Além disso, algumas questões não apontadas nas pesquisas discutidas neste Capítulo também foram lembradas pelos entrevistados. Uma dessas situações é a de que esses cursos servem, segundo alguns entrevistados, para voltar ao ambiente intelectual da universidade, sentirem-se “novamente estudantes” ou, para aqueles monitores sem formação acadêmica, “sentir o gostinho de entrar numa faculdade pela primeira vez”. Apesar disso, em sua maioria, os participantes dessa pesquisa apontam preferência, por questões de comodidade mesmo, pelas formações que ocorrem no espaço da escola e durante seus horários de trabalho.

Outro aspecto que foi lembrado por alguns deles é o que se refere à oferta gratuita destes cursos quando são oferecidos pelas Secretarias de Educação ou pela universidade federal da região. Elogiam também o grande número e a variedade anual desses cursos, que, geralmente, resultam de extensão universitária com poucas horas de duração, horários compatíveis com seus horários livres e, por vezes, no próprio ambiente escolar. No entanto, questionam algumas metodologias mais diretivas de ensino e a falta de continuidade da maioria deles, não se constituindo como formação permanente.

Também foi citado pelos entrevistados o fato desses cursos, uma vez que são certificados pelas instituições, poderem ser usados como pontuação para progressão na carreira. Uma das entrevistadas comentou, inclusive, que alguns dos cursos de extensão oferecidos pela universidade federal, por terem financiamento do FNDE, possibilitaram o contato com professores renomados na área e com a escrita de artigos para publicação de livros, o que também é pontuado como publicação para avanço na carreira docente.

Os professores referiram, ainda, que o fato de estarem em sala de aula diariamente e de frequentarem simultaneamente estes cursos faz com que a formação adquira muito mais sentido para eles, pois acabam por experimentar na prática os conhecimentos adquiridos ou compartilhados.

Sobre o compartilhamento de experiências, oito dos quinze entrevistados comentaram que consideram essa dinâmica uma das mais eficientes em cursos de formação continuada, pois possibilita que “tu veja o que pode melhorar” e “tu te identifique com colegas que passam por situações que tu também passa e, assim, tu não sente que é só tu, tu não te sente tão sozinho”. Além disso, é possível, através dos relatos dos colegas, que, frequentemente, segundo os entrevistados, parecem desabafos, queixas ou reivindicações, conhecer outros contextos, os quais, muitas vezes, são descritos como “piores” do que aqueles nos quais estão inseridos, e isso faz com que se sintam melhores. Ainda nesta direção, as consideradas “boas práticas” são trazidas para o coletivo e contribuem, nas palavras deles, para “nos dar ideias de coisas legais que podemos fazer”. Em pesquisa, nesse mesmo campo de estudos, Ferreira (2012, p. 123) encontrou resultados semelhantes nos quais os professores participantes afirmaram que:

as formações facilitam a prática pedagógica em sala de aula, apresentando inovações, propostas de mudanças e oportunidades de ampliação quanto à qualificação docente, a partir das socializações de experiências com outros professores. Assim, observou-se uma validação parcial dessas formações e a sinalização de indicativos de mudanças. (FERREIRA, 2012, p. 123).

Além disso, nas palavras de duas professoras da Secretaria Municipal de Ensino, é muito enriquecedor poder ter contato com teorias renovadas.

Pra quem já está na escola contribui muito com a parte de estudos, com a parte bibliográfica, com a pesquisa [...] então a gente consegue unir a prática com a teoria e aprender muitas coisas que nunca havíamos estudado ou pensado daquela forma (Equipe diretiva PME).

Esta temática de união ou de afastamento entre teoria e prática, também presente na discussão sobre a formação inicial dos professores portugueses, aparece com ênfase em 14 das 15 entrevistas realizadas com professores brasileiros. A tentativa da universidade de aliar teoria-prática, em situações como saídas de campo, visitas a escolas, pesquisas-ação, são avaliadas como tão eficientes quanto as trocas de experiências, pois são propostas que contribuem para o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática, da vivência, da experiência cotidiana desses profissionais da educação. Uma das entrevistadas assim descreve o contato com propostas semelhantes a essas citadas por seus colegas:

você fazer essa análise do que a teoria diz e que na prática, às vezes, a vivência é um pouco diferente e que você tem que fazer as adaptações necessárias pra isso. Depois, feita a prática você também volta pra teoria pra fazer análise pra ver aquilo da teoria. No primeiro momento, talvez você não perceba que estão sincronizados, mas, geralmente, em muitas situações, elas estão sincronizadas (Equipe diretiva PME).

Por outro lado, também citam como algo positivo a possibilidade de, ao aproximar a teoria da prática, se sentirem mais capacitados para tentarem pequenas mudanças nas suas práticas pedagógicas na direção daquilo que aprenderam nesses cursos.

A formação continuada, que a gente faz aqui pela Secretaria da Educação, deu um resultado significativo. É claro que a gente fez também parceria com a Universidade Federal. Nós damos um curso de 80 horas e um de 140 horas. Foram dois cursos que contribuíram, então, de forma mais profunda, e esses estudos, que são pra tua qualificação, refletem na sala de aula (Equipe diretiva PME).

Como vimos, a universidade desempenha papel central na formação docente, com exclusividade na formação inicial, mas também com presença dominante na formação continuada, sendo capaz de impactar na aceitação, na rejeição ou nas adaptações que os professores fazem das políticas educacionais. O que foi possível perceber também é que quanto mais esses cursos se aproximam do cotidiano das escolas mais adesão garantem dos professores. O ex-secretário de educação de um dos municípios onde ocorreram as entrevistas, e também ex-aluno do primeiro curso de Especialização em Educação Integral da universidade federal dessa região, assim descreve essa relação:

Além disso, os professores das escolas têm que fazer formação, têm se dedicar a isso, e as Universidades têm esse papel de garantir essa formação para que a Educação Básica avance [...] sem construir uma forte relação com a Educação Básica, a Universidade Federal não vai cumprir um de seus papéis, que é a formação de nossos professores, e essa formação tem que acontecer com muita proximidade da prática, com uma relação muito forte (Ex-Secretário municipal de Educação).

Por fim, foram citadas duas outras contribuições trazidas pelos cursos de formação continuada: i) repensar o conteúdo escolar e ii) problematizar a concepção de currículo. Considerando que, muitas vezes, os conhecimentos que os professores possuem sobre os conteúdos de suas áreas de formação são aqueles que eles adquiriram nos seus cursos de formação inicial ou, ainda, são os que tiveram no período em que foram estudantes, é de se supor que muito do que ensinam na escola esteja desatualizado e sem relação com a realidade das crianças. Além disso, tiveram uma formação centrada em áreas consideradas, à época, prioritárias, mas que hoje são percebidas, numa visão integral de formação humana, com a mesma hierarquia e importância que uma oficina de dança ou de teatro, tal como lembrado por uma das entrevistadas:

A gente se aperfeiçoa mais, principalmente na questão do conteúdo. A gente tá muito preso aí, quer dizer, ao conteúdo: mais importante é a Matemática e o Português ainda. Embora muitos avanços tenham sido conseguidos aí em dez, vinte anos de educação, mas eu acredito que tem muita coisa ainda, alguns parâmetros, paradigmas que têm que ser quebrados, e um deles é essa questão do conteúdo (Professora de Alfabetização).

Repensar o currículo na perspectiva da Educação Integral é, talvez, um dos maiores desafios de cursos específicos de Educação Integral, os quais serão discutidos no próximo Capítulo desta Tese, pois, ao considerar o sujeito como um todo, como ser formado em todas as suas potencialidades, não hierarquiza saberes nem desconsidera a bagagem cultural e intelectual trazida pelos alunos, por suas famílias e por suas comunidades. Problematizar o que deve ser ensinado na escola é provocar descontentamento, resistência e, até mesmo, irritação de muitos professores, uma vez que há aí algo de sagrado, de estabelecido, de imutável:

a gente teve muitas reflexões assim, significativas nesse sentido, da necessidade de construir esse processo de que a Educação Integral não pode ser algo separado, mas ela tem que ser integrada ao currículo (Equipe diretiva PME)

Diante desses depoimentos e, especificamente em relação a essa afirmação de que há necessidade de discussão sobre currículo em cursos de formação continuada que se

proponham ao debate sobre Educação Integral, aliado ao fato de que, como dito no Capítulo 3, os professores desvalorizam certos saberes e não trabalham de forma articulada com os conhecimentos das Oficinas do Programa Mais Educação é que, a seguir, será priorizado o estudo do currículo da Educação Integral no Brasil. Essa escolha se justifica por entender que o Brasil vem se destacando em relação a Portugal quando se trata de concepção de Educação Integral e de oferta gratuita de cursos de qualificação docente, o que merece o destaque de um capítulo inteiro para abordar essa questão.

Para tal, a explicitação do currículo do PME será confrontada com as políticas curriculares que o determinam, as quais serão foco de apresentação, discussão e questionamento a partir da análise de planos curriculares de cursos de formação continuada ofertados por universidades brasileiras. Por fim, para não ficar na denúncia, é feito o anúncio de algumas sugestões dadas pelos professores egressos de um destes cursos em análise.

5 POLÍTICA CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo serão mobilizados os conceitos de currículo e de política curricular na perspectiva da Educação Integral, especificamente pelo viés do Programa Mais Educação (PME). Discutir a centralidade do currículo nas políticas educacionais provoca o questionamento sobre a responsabilidade pela definição dos saberes entendidos contemporaneamente como necessários para estudantes e professores. Concordando com o alargamento da formação das crianças para além da questão cognitiva, tradicionalmente priorizada pela escola, apresenta e analisa a organização curricular proposta pelos Macrocâmpus abordados nas Oficinas do PME.

Após 10 anos de implantação dessa política, trazer os saberes comunitários para dentro da escola e colocá-los em diálogo com os saberes ditos escolares ainda vem se constituindo como um desafio, e as razões para tal dificuldade de articulação também serão discutidas. Com a intenção de formar os professores na perspectiva da interdisciplinaridade e do trabalho docente coletivo, o Ministério da Educação, desde 2009, através do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), está investindo fortemente na ampliação das ofertas de cursos de formação continuada para os profissionais envolvidos com o Programa Mais Educação através de parcerias com as universidades federais brasileiras.

Como veremos nesse capítulo, as recomendações de organizações multilaterais estão presentes nos currículos propostos para escolas de Educação Integral, sendo transferidos sem questionamento dos textos de acordos internacionais para os documentos orientadores dessa política nacional e destes para projetos político-pedagógicos das escolas, bem como para os planos curriculares das universidades. Isso constitui as políticas curriculares, conceito esse que será discutido a partir da análise de oito projetos de cursos de aperfeiçoamento/especialização de sete diferentes universidades do país. Em busca de recorrências, tensões, interpretações que possam estar sendo feitas na direção da universidade assumir sua agência na produção do conhecimento, os estudos de Cowen (2012) serão utilizados como referencial teórico para avaliar as aproximações e os distanciamentos entre os projetos dos cursos e as orientações governamentais.

Diante disso, os principais objetivos deste Capítulo, a partir da análise documental apresentada, estão voltados para problematizar a universidade como única instituição capacitada para qualificar os profissionais da educação, assim como discutir o lugar da autonomia universitária frente a políticas de internacionalização da educação.

Por fim, por considerar os professores como sujeitos ativos, que não são meros implementadores de políticas educacionais e, por consequência, de políticas curriculares, apresenta as avaliações de 15 profissionais envolvidos com o PME e egressos de um destes cursos analisados em relação ao impacto dessa formação continuada nas suas práticas pedagógicas. Para ultrapassar a barreira da denúncia, estes professores de escolas públicas foram convidados a propor sugestões de um currículo para os cursos de formação continuada disponibilizados pelas universidades públicas que desse conta de avançar na qualidade do que eles entendem por Educação Integral.

5.1 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: MACROCAMPOS DO PME

O currículo carrega em si compreensões e visões de mundo que são aceitas em um determinado período histórico como verdadeiras e ideais para a formação dos sujeitos. Sendo assim, não pode ser interpretado como algo neutro e ingênuo, mas como território de disputas por legitimidade de significados, ou seja, “a forma como o currículo se organiza não é uma questão neutra, não é neutra a seleção do saber considerado importante e não é neutra a forma como o saber é distribuído” (LEITE, 2001, p. 30).

A ideia de currículo não se restringe aos conteúdos a serem trabalhados nas escolas, pois se refere também ao “que se passa na escola no nível da comunicação, dos rituais e dos códigos de conduta, isto é, no *como é dito* e não apenas no *que é dito*” (LEITE, 2013, p. 197). Nesta perspectiva, a concepção de currículo deve ser alargada ao conjunto de relações que são estabelecidas entre diversos tipos de conteúdos e entre os diferentes sujeitos escolares. Como conceitua Leite (2011, p.30), “o currículo compreende, para além dos conteúdos, actividades desenvolvidas fora do contexto das disciplinas, e, mesmo, as vivências que decorrem da organização escolar e do tipo de procedimentos seguidos no desenvolvimento da acção educativa”.

Os aspectos culturais também estão presentes naquilo que se entende como currículo, determinando o que pode ou não ser considerado como conhecimento válido, sobre quais grupos sociais são legitimados na sociedade. Currículo, nesta perspectiva, é o “conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22). O que se entende por currículo, assim, está imerso em relações de poder, que colocam em circulação representações sociais, sendo produto e produtor de identidades e de processos de identificação. Seu significado muda com o tempo e com a história, podendo levar, com o passar dos anos, conhecimentos tidos como

periféricos para o centro das discussões curriculares, e vice-versa. Por essa razão, e considerando os processos de constante questionamento e mutação pelos quais passa, não há como se fazer uma leitura ingênua das suas intenções, mas, sempre, “crítica do que se pretende ensinar, pois não é possível ao currículo se dissociar do poder que o determina” (SOUSA, 2011, p.125).

Além disso, é preciso estar atento ao fato de que há uma relação direta entre os contextos históricos e os currículos escolares, os quais variam também de espaço geográfico, cultural e social, uma vez que este não “acontece desinserido de um contexto muito mais vasto onde entram em jogo os sistemas político, ideológico, filosófico, religioso, econômico, tecnológico, etc, em interação permanente” (SOUSA, 2011, p. 125). Sendo assim, o currículo escolar “é o eixo central à volta do qual, em qualquer parte do mundo onde haja escola, se organiza a vida escolar, se concretizam políticas e intenções, fins e valores” (ESTRELA, 2011, p. 29). Por carregar interesses políticos, o currículo está seguidamente sendo repensado por aqueles que detêm o poder de o determinar. Nas últimas décadas, vemos a emergência de atores externos aos países determinando a pauta de saberes válidos para cada nação. A questão é que isso é feito de forma padronizada e sem uma preocupação com as questões locais, com os significados regionais, com os valores nacionais.

A UNESCO, como vimos, é uma dessas organizações internacionais que não só influencia os currículos nacionais, mas impõe currículos a partir de avaliações estandardizadas globalmente e de acordos internacionalmente estabelecidos nos quais os países-membros são tidos como unos e homogêneos. A listagem dos conteúdos, das habilidades, das competências, dos objetivos a serem apreendidos por professores e, por consequência, pelos alunos é determinada a partir de interesses diversos e, geralmente, alheios aos sujeitos imersos nos contextos locais. A eles só chegam as metas, em forma de provas, provinhas, provões, legislações e materiais (para)didáticos. No entanto, estas imposições, que, em sua maioria, chegam no formato de políticas educacionais, são interpretadas de diversas formas pelos docentes, uma vez que estes não são simples executores curriculares, mas “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p.53).

Também como determinação de políticas de internacionalização da educação voltadas para o ethos social, tal como o acordo Educação Para Todos (EPT), uma das mais recentes mudanças curriculares que vem sendo apresentada às escolas, não só no Brasil, mas em muitos países do mundo, incluído aí Portugal, é aquela contemplada em propostas de

Educação Integral. Exatamente como a expressão diz, a ideia é ampliar os campos de formação das crianças para além dos saberes historicamente presentes em nossas escolas, passando a considerar como necessários todos os conteúdos que possam contribuir para que haja uma formação global do sujeito. Com isso, deixa-se de pensar em um currículo que tenha como foco somente as questões cognitivas para se passar a valorizar também o físico, o artístico, o cultural como áreas fundamentais, bem como deixa-se de priorizar os saberes historicamente produzidos para abrir espaço para o diálogo com saberes locais e comunitários que fazem parte do cotidiano dos alunos.

A ideia de Educação Integral, aqui analisada através do Programa Mais Educação, está alinhada a esses novos conteúdos de um modelo emergente, os quais estão relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Nesse sentido, considera como necessário o diálogo entre os saberes escolares e os saberes comunitários.

Entre as escolas e as comunidades circulam pelo menos dois grandes grupos de saberes. De um lado estão os saberes avalizados pela sociedade através da produção acadêmica, de teses, publicação de livros etc. Conhecimentos que se estruturam através do desenvolvimento de ideias, que são sucessivamente reprocessados. Estes costumam ser cumulativos e lineares; ou seja, construídos na direção do menor para o maior, nunca retornando a experiências passadas, se não para revê-las. Em relação direta com a vida estão os saberes que têm origem no saber, que têm a experiência como grande fonte. Estes conhecimentos privilegiam qual o fim das coisas, respondem às necessidades humanas. Tratam-se de conhecimentos processados de forma circular, que muitas vezes retornam para avançar (BRASIL, 2009a, p.27).

Os saberes escolares, nessa perspectiva, estão organizados em disciplinas (Língua Portuguesa, Estrangeira, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física) estabelecendo a divisão do conhecimento escolar por áreas que, quando reunidas, compartilham o mesmo objeto de estudo. Essas áreas se organizam da seguinte forma: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (reúne Língua Portuguesa, Estrangeira, Artes, Informática, Educação Física e Literatura), Ciências da Natureza e Matemáticas (Matemáticas e as Ciências) e Sociedade e Cidadania (Filosofia, Ciências Humanas, História e Geografia) (BRASIL, 2008).

No contraturno escolar são desenvolvidas oficinas no âmbito dos diversos Macrocampos de Saberes do Programa Mais Educação: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos e Cidadania; Cultura e Artes; Inclusão Digital, Comunicação e Uso das mídias; Promoção da saúde, alimentação e prevenção; Investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica

(BRASIL, 2009a), as quais são ministradas por estudantes de licenciaturas ou por pessoas leigas da comunidade que se disponibilizem a realizar esse trabalho de forma voluntária. Os macrocampos podem ser trabalhados a partir da oferta das seguintes Oficinas:

Quadro 35: Oficinas por macrocampos de escolas urbanas

Acompanhamento Pedagógico (OBRIGATÓRIO)
<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização/letramento • Ciências (Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos) • História e Geografia • Línguas Estrangeiras • Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto • Matemática
Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de Redes Sociais • Fotografia • Histórias em Quadrinhos • Jornal Escolar • Rádio Escolar • Vídeo • Robótica Educacional
Cultura, Artes e Educação Patrimonial
<ul style="list-style-type: none"> • Artesanato Popular • Banda • Canto Coral • Capoeira • Cineclube • Danças • Desenho • Educação Patrimonial • Escultura • Grafite • Hip-Hop • Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas • Iniciação Musical por meio da Flauta Doce • Leitura e Produção Textual • Mosaico • Percussão • Pintura • Práticas Circenses • Teatro
Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica
<ul style="list-style-type: none"> • Horta Escolar e/ou Comunitária • Jardinagem Escolar
Esporte e Lazer
<ul style="list-style-type: none"> • Atletismo • Badminton

- Basquete de Rua
- Basquete
- Corrida de Orientação
- Futebol
- Futsal
- Ginástica Rítmica
- Handebol
- Judô
- Karatê
- Luta Olímpica
- Natação
- Recreação e Lazer/Brinquedoteca
- Taekwondo
- Tênis de Campo
- Tênis de Mesa
- Voleibol
- Vôlei de Praia
- Xadrez Tradicional
- Xadrez Virtual
- Yoga/Meditação

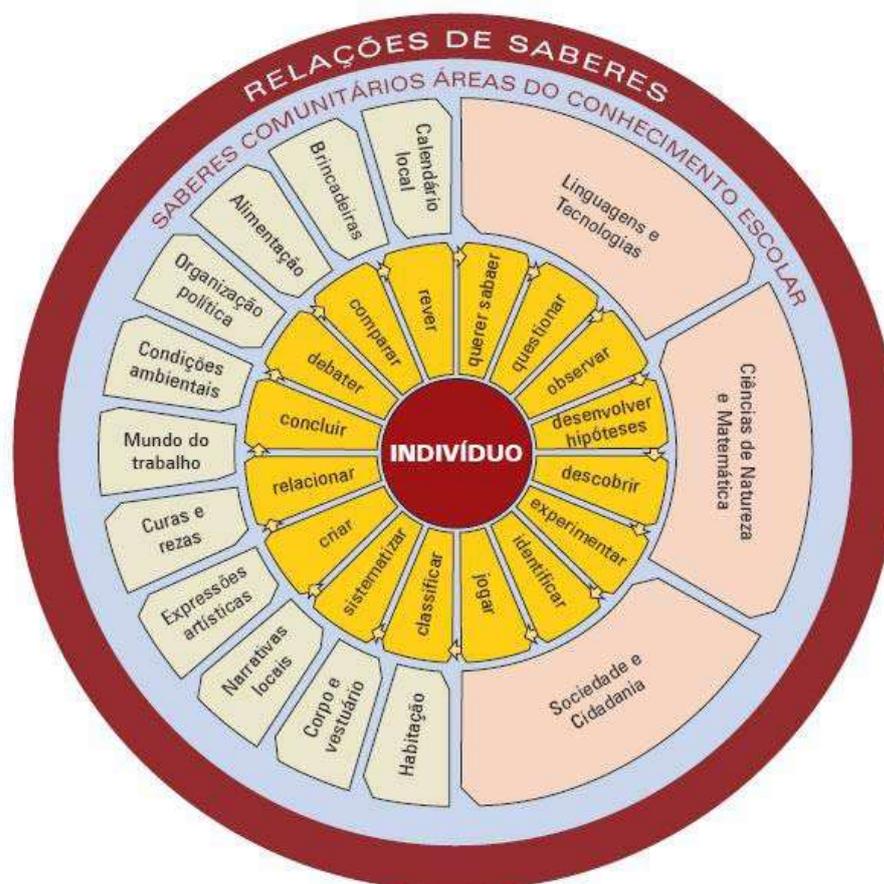
Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações disponibilizadas no site do Ministério da Educação.

Fora dos muros da escola estão esses saberes denominados comunitários, os quais buscam identificar aspectos gerais que possam ser aplicados a diversos contextos, uma vez que se trata de áreas articuladas à estrutura da realidade social e cultural brasileira. Nesse sentido, são onze áreas distintas de saberes: Habitação; Vestuário; Alimentação; Brincadeiras; Organização Política; Condições ambientais; Mundo do trabalho; Curas e rezas; Expressões artísticas; Narrativas locais; Calendário local. A intenção é de que a inclusão desses saberes comunitários e o estabelecimento de diálogo sobre eles nos espaços educacionais possam valorizar

o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais. Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: queremos é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes. Os alunos devem, portanto, ser estimulados a usar seus saberes e idéias a fim de formularem o saber escolar (BRASIL, 2008, p.37).

A proposta curricular apresentada pelo Programa Mais Educação se dá a partir da construção de uma Mandala dos Saberes, que “funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados” (BRASIL, 2008, p. 23).

Figura 6: Mandala de Saberes Programa Mais Educação



Fonte: Brasil (2008)

Esta Mandala quer mostrar que não existe uma relação assimétrica entre escola e comunidade: “doador (escola) x recipiente (comunidade); conhecimento (escola) x ignorância (comunidade); ensinar/aprender; pensar/agir; recomendar/seguir; desenhar/implementar” (BRASIL, 2008, p.46). A Mandala de Saberes reúne os principais elementos que devem integrar a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança.

É importante lembrar que os resultados de 96 artigos, teses e dissertações publicadas por pesquisadores brasileiros convergiram para o fato de que a política de Educação Integral, neste momento, ainda não trouxe modificações significativas na forma de organização dos currículos escolares. Um dos principais desafios colocados às escolas de Educação Integral de diferentes regiões do país é trabalhar a partir da ideia de diversidade curricular, aliando saberes populares com saberes escolares, uma vez que ainda há “uma grande distância entre o que foi proposto pelas Diretrizes Curriculares do Projeto e o que é vivenciado nas escolas” (NECYK, 2012). Parte dessa responsabilidade aponta para “uma grande resistência e

desconhecimento do grupo de professores em relação ao Programa Mais Educação e um distanciamento entre a escola regular e as atividades do tempo ampliado” (MARINHO, 2012).

Sendo assim, é possível afirmar que um modelo educacional tradicional ainda vigora com bastante força em muitas escolas brasileiras e, aliado a um modelo neoliberal de internacionalização das políticas educacionais (AKKARI, 2011) pautado em inúmeras avaliações externas e no controle da produtividade e das aprendizagens dos estudantes, acaba por dificultar e limitar que emergjam ações democratizantes que buscam valorizar outros saberes, outros sujeitos, outros valores. Nesta direção, o próprio documento do Ministério da Educação entende que

somente uma ação integrada e convergente, voltada para a formação diferenciada dos indivíduos e o seu reconhecimento como cidadãos, pode contribuir para a superação da desigualdade social em nosso país [...] Para alcançar tais objetivos, cabe à escola abrir-se para os saberes locais, de forma a transformar a educação numa prática comunitária. Para isto é necessário reunir atores sociais e estendê-la a espaços distintos da cidade e do território onde está a escola (BRASIL, 2008, p.89).

No entanto, como dito, em virtude de um sistema de monitoramento de indicadores de qualidade, tais como Censo Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as aprendizagens escolares acabam se voltando para avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa e da Matemática. Sendo assim, estes conhecimentos acabam sendo supervalorizados em detrimento dos demais⁶⁷, o que provoca também uma supervalorização do Macrocampo do Acompanhamento Pedagógico, deixando em segundo plano aqueles macrocampos voltados a atividades culturais e esportivas, o que “tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresentam os resultados desejados” (BRASIL, 2009a, p.36).

Saboya (2012) afirma que “os profissionais responsáveis pelo contexto da prática têm um conhecimento limitado das concepções de educação integral e currículo trazidos pelo Programa Mais Educação”. Por essa razão, muitos monitores voluntários acabam por reproduzir práticas pedagógicas já conhecidas por eles e, muitas vezes, semelhantes àquelas com as quais tiveram contato durante a sua própria escolaridade, não havendo uma complementariedade dos conhecimentos do currículo formal. Essa conduta está na contramão do que apontam os documentos oficiais, ou seja, de “um currículo organizado com o aumento

⁶⁷ Essa supervalorização das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática atualmente ganhou novamente força com a Portaria MEC nº 1144/2016, de 10 de outubro de 2016, publicada pelo atual Governo Michel Temer, que instituiu o *Novo Programa Mais Educação*. O aumento de horas previstas para o Macrocampo do Acompanhamento Pedagógico já pode ser compreendido como o início de um recuo dos avanços educativos proporcionados por essa importante política de indução à Educação Integral nas escolas do país.

das disciplinas e a incorporação de novos espaços, como parques recreativos, laboratórios, auditórios, ou seja, [...] a cultura, as artes e os esportes devem constituir-se como componentes do currículo escolar” (SANTOS, 2013).

Outra constatação preocupante, como detalhado no Capítulo 3 desta Tese, é o pouco ou inexistente diálogo entre os professores responsáveis pelas propostas do turno regular e os responsáveis pelas oficinas que acontecem no turno inverso, o que os leva a “não incorporarem a práxis da educação integral, seja em suas dimensões infraestruturais e pedagógicas, seja em seu aspecto político-administrativo” (MECCA, 2012). Rocha (2012) aponta como fatores propulsores dessa situação, a falta de currículo específico para atendimento aos educandos do tempo integral, discordâncias teóricas entre o Projeto Pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares Municipais, assim como encaminhamentos metodológicos semelhantes tanto para as crianças do tempo integral quanto do tempo parcial. Nesta mesma direção, a pesquisa de Nunes (2011) mostra “disparidades entre os conceitos e as práticas no ambiente escolar da Educação Integral, como a inadequada utilização do tempo, a falta do espaço fora da escola e a imprópria articulação do currículo com a realidade atual”.

Hatakeyama (2012), a partir dos dados analisados em sua pesquisa, corrobora a ideia de que a escola

possui professores competentes e comprometidos com o fazer docente, apesar de não terem clareza quanto à Proposta Político-Pedagógica baseada na Educação Integral, dificultando o processo de ensino-aprendizagem e implementação dos princípios pedagógicos que garantam o Desenvolvimento Humano Integral.

A partir desses estudos, é possível concluir, então, que a integração curricular está ocorrendo de forma assistemática, o tempo e o espaço pouco se distanciam daqueles utilizados pelas escolas regulares de turno parcial, tendo como diferencial apenas o tempo de permanência no interior da escola. Por outro lado, de forma bastante esporádica, foram encontrados alguns relatos bem-sucedidos que apontam para condições de possibilidade de que essa proposta de Educação Integral,

apesar de ser uma política educacional ainda recente, [esteja contribuindo] para a melhoria da prática educativa, na medida em que as oportunidades educativas foram ampliadas com a implantação do Horário Integral através das oficinas fixas de aprendizagem, esporte, cultura, informática, entre outras experiências socioeducativas desenvolvidas no âmbito escolar ou em ambientes parceiros nas comunidades do entorno das escolas (ASSIS, 2012).

Em termos de avanços, verificou-se, também, a melhoria da autoestima, do interesse e dos resultados escolares dos alunos do contraturno; o trabalho com os saberes diferenciados dos professores e monitores; o início do diálogo entre os educadores dos dois turnos; e a

formação inicial dos professores e monitores do Acompanhamento Pedagógico (MATOS, 2011). Como visto, algumas dessas pesquisas apresentam algum tipo de repercussão positiva da ampliação do tempo e das experiências educacionais, seja no aspecto de integração curricular, seja no rendimento escolar, o que mostra a necessidade de continuidade de investimentos na “elaboração de uma proposta pedagógica que reflita a integração dos diversos componentes” (BEZERRA, 2011) como forma de reconhecer os diversos modos de existir e de possibilitar uma prática realmente baseada na equidade.

Especificamente em relação às publicações disponíveis do Portal CAPES, referentes aos anos de 2011 e 2012, essas denunciam que, diferente do que propõem os documentos oficiais, está havendo uma duplicação do currículo formal do turno regular, fazendo do contraturno um momento de “mais do mesmo”. Conclui-se que essa questão está diretamente relacionada com um modelo tradicional curricular que faz parte da formação de professores, dificultando, assim, um maior diálogo entre professores e monitores, no sentido de pensarem conjuntamente propostas integradas que considerem também os saberes dos alunos.

Os resultados revelaram que ainda não há impacto na melhoria do rendimento escolar dos alunos que estão frequentando o contraturno escolar, nem mesmo em avaliações externas, o que aponta para a necessidade de se pensar em formas mais eficazes de interlocução entre os saberes trabalhados no turno regular e aqueles propostos pelas oficinas do turno inverso.

A conexão entre os saberes curriculares (de turno e contraturno) e os saberes populares (de contraturno) passa pela disposição dos professores que já estão na escola de estabelecer diálogos com os monitores e de, muitas vezes, ter que rever suas concepções sobre o currículo escolar. Diante desse desafio, a universidade é convidada pelo Ministério da Educação a colaborar na realização da tarefa de levar até os professores estas novas concepções de educação presentes nos documentos orientadores do PME. A oferta de cursos de formação continuada é a opção assumida para qualificar os conhecimentos dos profissionais envolvidos em escolas de Educação Integral.

Diante disso, é necessário concordar que essa não é uma mudança insignificante e, como já podemos antever, poderá trazer questionamentos e resistências de muitos professores, os quais já vêm desenvolvendo, antecipadamente, estratégias de defesa de seus campos de conhecimento, já estão demonstrando resistência ao convívio com outros profissionais não-docentes e/ou que não façam parte do quadro permanente de professores da escola, já estão verbalizando falta de conhecimento suficiente para articular conteúdos escolares com esses novos conteúdos. De fato, a formação inicial que tiveram não os capacitou para essa mudança paradigmática, para pensar para além das suas áreas disciplinares, para trabalhar em

articulação com colegas de profissão, pois ser professor, até então, esteve relacionado com um trabalho disciplinar, fragmentado e solitário.

Por fim, como foi discutido no Capítulo 4 desta Tese, a formação continuada, apesar de apresentar avanços significativos em relação à formação inicial e na direção de ampliar as aprendizagens docentes, ainda está sendo oferecida, até mesmo por desconhecimento dos próprios professores universitários e pela própria estrutura curricular universitária, através de estratégias didáticas e de projetos curriculares que não dão conta de propostas interdisciplinares, interculturais e integrais de formação docente.

Sendo assim, para entendermos o tamanho desse desafio, serão apresentados os currículos (não só se tratando dos conteúdos, mas também das visões de mundo que carregam em si) de oito projetos de cursos de formação continuada no Brasil, especificamente de cursos de especialização e de aperfeiçoamento. Como veremos, “o currículo é o núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar” (ARROYO, 2011, p. 15), o que nos levará problematizar se a universidade, instituição historicamente disciplinar, está preparada para formar professores para o trabalho com essas diversificadas metodologias, essas novas concepções de educação, esses marginais saberes que transbordam, questionam e problematizam aquilo que até então era ensinado nas escolas brasileiras.

5.2 POLÍTICA CURRICULAR E(M) CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A universidade como a escola pode ser vista como um lugar de reprodução social e de transmissão do conhecimento socialmente legitimado como válido. Por outro lado, é possível caracterizá-la como lócus de produção de conhecimento voltado ao local e à comunidade, e de mobilidade social. O fato é que a universidade, cada vez mais, vem se consolidando como um espaço de disputas.

Durante as últimas décadas, a universidade brasileira, enquanto instituição social, científica e educativa, vem passando por grandes transformações, as quais impactam diretamente na formação docente, tanto inicial quanto continuada. Talvez uma das mais impactantes seja a da expansão acelerada. De uma taxa bruta de Educação Superior em torno de 13%, no final do século passado, passamos hoje para um valor em torno de 30% e o PNE – Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, determina, até 2022, um aumento para 50% de matrículas.

Este contexto não mais se prende somente a uma proposta de universidade tradicional e nem mesmo a uma proposta de uma universidade do século XXI, voltada ao mercado e à eficiência via competências predeterminadas, mas apresenta brechas de uma universidade diversa, na qual o *ethos* social é fundamental para a inclusão de estudantes, professores, gestores e de concepções representativas da comunidade. E tudo isso imbricado em políticas educacionais de caráter democrático dentro de um Contexto Emergente de expansão e universalização da educação. Sendo assim, as relações entre sociedade, universidade e Estado orientam a construção de paradigmas e de valores socialmente desejáveis.

Com tantos enfoques disputando legitimidade em relação à formulação de propostas de desenvolvimento profissional, também na área educacional é maior ainda a responsabilidade social da universidade quanto a esta tarefa. Nesta perspectiva, “criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação” (GATTI, 2008, p. 58), que são concretizados através de projetos nomeados de treinamento, capacitação, aperfeiçoamento e reciclagem profissional.

Muitos destes pressupostos dialogam com uma prática formativa de natureza tecnicista, conceitual, rigorosa e disciplinar, historicamente presente no bojo da instituição socialmente responsável pela formação profissional dos docentes, deixando a formação de professores ainda mais a serviço da meritocracia, da produtividade, do individualismo. Isso provoca programas de formação continuada, que, muitas vezes, acabam se transformando em cursos aligeirados e compensatórios, os quais buscam apenas suprir lacunas da formação inicial e qualificar mão-de-obra no menor tempo possível. No entanto, considerando a

nova ordem global em que vivemos é preciso avançar na concepção de formação continuada – e, conseqüentemente, no foco das ações formativas – de uma concepção de certificação, atualização, conformação – para uma concepção mais abrangente de formação do ser humano (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 86).

E esse é um desafio colocado tanto às atuais políticas democratizantes quanto às políticas de formação inicial e continuada de professores para Educação Básica. Os obstáculos estão aliados às pressões internacionais em relação às políticas educacionais (avaliações externas, metas, rankings) e também pela tensão entre os contextos coexistentes e atuantes na formação docente. Mesmo assim, são recorrentes pesquisas (principalmente financiadas pelo próprio governo) que apontam predominantemente aspectos positivos das atuais políticas de formação de professores propostas pela CAPES/DEB.

Nesta seção da Tese, então, serão apresentados e discutidos oito destes projetos de cursos de formação continuada⁶⁸, os quais constituem o *corpus* de análise desta pesquisa. Todos os cursos são de aperfeiçoamento ou especialização, pois são estes que propiciam um maior tempo de contato entre os professores e as universidades, o que poderá ter um maior impacto nas suas práticas pedagógicas. Os projetos que serão analisados a partir de agora são os seguintes:

Quadro 36: Projetos de cursos de aperfeiçoamento/especialização em análise nesta Tese

UNIVERSIDADE	TIPO DE CURSO	CARGA HORÁRIA	MODALIDADE	TÍTULO DO CURSO	ANO	PÚBLICO-ALVO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Especialização	360h/a	Semipresencial	Educação Integral	2010	50 professores
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Aperfeiçoamento	180h/a	Semipresencial	A Escola e a Cidade: Políticas Públicas Educacionais	2013	800 professores
	Aperfeiçoamento	180h/a	Semipresencial	Educação Integral e Integrada	2012	Profissionais da educação de escolas de tempo integral de Governador Valadares/MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)	Especialização	375h/a	Presencial	Educação Integral	2012	100 professores
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)*	Aperfeiçoamento	260h/a	Distância	Educação Integral Integrada	2010	500 professores
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	Aperfeiçoamento	180h/a	Semipresencial	Docência na Escola de Tempo Integral	2013	Profissionais do PME
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)	Especialização	424h/a	Presencial	Educação Integral	2012	50 professores
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Especialização	360h/a	Semipresencial	Educação Integral na Escola Contemporânea	2010	-----

*Curso ofertado por meio do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos materiais disponibilizados pelo MEC.

Estes oito cursos em análise foram oferecidos por sete universidades federais brasileiras entre os anos de 2009 e 2013, que seguramente pode ser considerado o período auge do investimento no Programa Mais Educação, até pela proximidade da data de sua instituição e início de implantação nas escolas da maioria dos municípios do país.

⁶⁸ A formação continuada pode ser compreendida, numa visão objetiva, como o conjunto de cursos que a universidade oferece, tanto em nível de pós-graduação quanto de extensão, que tem por objetivo ampliar e atualizar os conhecimentos experienciados na prática e na formação inicial dos professores.

Para dar apoio financeiro a esses cursos de formação continuada na perspectiva da Educação Integral, foram construídas plataformas no site do Ministério da Educação onde as instituições formadoras já encontram definidas as possibilidades de cursos que o governo pretende que sejam disponibilizados aos docentes do país. Uma das formas de apoiar técnica e financeiramente os Estados, os Municípios e o Distrito Federal na direção de cumprir os compromissos firmados no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi a instituição do Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio do qual cada uma dessas instâncias apresenta suas demandas, incluídas aí as que estão voltadas para ações de formação. Também como instrumento de planejamento, o MEC definiu um Catálogo de Cursos de Formação Continuada e criou, em 2012, o PDDE Interativo⁶⁹. Esta plataforma permite realizar o mapeamento dos interesses nos cursos de formação oferecidos com base na demanda identificada no PAR. Com esses dados, é disponibilizada, na matriz orçamentária da referida Instituição, recursos que viabilizem os cursos.

Neste caminho, todos os oito cursos em análise foram cadastrados em três códigos de cursos oferecidos no Catálogo de Cursos de Formação Continuada disponibilizados, à época, na plataforma SISFOR (Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada) do site do MEC, sendo eles: a) 248 – Docência na Escola de Tempo Integral; b) 252 – Proposta curricular e metodológica na Educação Integral e c) 257 – A escola e a cidade: políticas públicas educacionais. O fato de já existirem opções pré-formatadas de curso já aponta preliminarmente para a falta de autonomia que é dada à universidade ao se candidatar para formar os professores das escolas públicas do país, mais especificamente da diversidade de profissionais envolvidos no Programa Mais Educação. Além disso, cabe destacar que a maioria dessas instituições formadoras assumiu a nomenclatura dos códigos como títulos dos projetos, perdendo a oportunidade de dar a essas características mais locais.

A elaboração dos projetos a serem submetidos ao MEC deve seguir um modelo de Projeto Básico no qual constem as seguintes informações:

⁶⁹ Conforme site do MEC, “o PDDE Interativo é a ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível para todas as escolas públicas”.

- | | |
|---|------------------------------------|
| 1. Título | 10. Público-alvo |
| 2. Dados da Instituição de Ensino Superior | 11. Concepção do Programa |
| 3. Dados de identificação do Curso | 12. Cronograma |
| 4. Dados do proponente/coordenador do curso | 13. Corpo docente |
| 5. Carga horária | 14. Componentes e ementas |
| 6. Período e periodicidade | 15. Metodologia |
| 7. Justificativa | 16. Avaliação |
| 8. Histórico da instituição | 17. Plano de aplicação de recursos |
| 9. Objetivos (Geral e Específicos) | |

Apresentados os dados exigidos pelo Ministério da Educação aos formuladores dos projetos, serão considerados, para análise dos currículos dos cursos, os tópicos que se referem a: i) Justificativa; ii) Objetivos; iii) Concepções de Educação Integral; iv) Componentes e ementas; v) Metodologia; e vi) Avaliação. A intenção será a de buscar recorrências internas entre os cursos, além de estabelecer relações externas com documentos orientadores de políticas educacionais (inter)nacionais.

Para dar início à discussão, já na **Justificativa** dos projetos aparece a informação de que os cursos estão voltados especialmente para profissionais envolvidos no Programa Mais Educação por entenderem que a ideia de Educação Integral, como representa algo novo à maioria das escolas do país, precisa ser apresentada e discutida. Além disso, surge como justificativa o atendimento de uma “demanda colocada pelas recentes políticas públicas para a educação: a construção de novos espaços e tempos de escolarização”. Para tal, transparece nos projetos a ideia de consciência da universidade em relação ao seu papel nesta tarefa de “assumir parte deste compromisso com a Educação Básica e com a formação dos profissionais da educação”. As universidades seguem essa linha de pensamento vinda das políticas de internacionalização da educação, as quais carregam esse discurso da descentralização do Estado através do estabelecimento de parcerias com outras instituições sociais e políticas. Como dito no Capítulo 3, o PME emerge da ideia do Compromisso Todos pela Educação, que congrega parcerias entre empresas públicas e privadas na direção de unir forças para realizar a tarefa de contribuir para qualidade da educação do país, preconizando que o Estado não seja o único responsável pelo setor da educação nacional. Esse grupo de

atores (Todos Pela Educação)⁷⁰, inclusive, publica materiais de apoio pedagógico aos professores como referência do que se espera desses profissionais.

Exemplo disso é o livro *Formação de Professores no Brasil: Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*, coordenado por Fernando Luiz Abrucio, professor e pesquisador da Fundação Getúlio Vargas (FGV), o qual apresenta os desafios da formação docente, mas, principalmente, propõe orientações de como avançar na qualidade docente, que, segundo o texto, é determinante para qualidade da aprendizagem das crianças. A meta 15, por exemplo, se refere a essa responsabilidade coletiva pela educação: “ajudar as redes estaduais e municipais, com apoio das universidades e outras organizações que trabalham com Educação, a aperfeiçoar programas de formação continuada” (ABRUCIO, 2016). Outro documento internacional que dá centralidade à universidade nessa tarefa é o Relatório Delors (1996), ao afirmar “o papel determinante a ser desempenhado pelas universidades”. É nesse discurso que estão baseadas as justificativas dos cursos.

Dois dos oito projetos analisados também justificam sua importância a partir da apresentação desse tipo de política como um desafio, que já vem acumulando dificuldades de implantação. Um dos projetos, inclusive, cita algumas dessas dificuldades, sendo elas: i) não levar em conta as especificidades locais; ii) abandono dos alunos das atividades do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico em virtude de processos de hiperescolarização; iii) falta de diálogo entre as Oficinas e os Projeto Político-Pedagógicos das escolas; iv) dissociação entre o que acontece no turno regular e no contraturno; v) distanciamento financeiro e pedagógico das secretarias municipais e das escolas; vi) “incipiente exercício da intersectorialidade e do envolvimento das redes sociais”. Em virtude da existência dessas dificuldades, que, como diz um dos projetos, “tem sido pauta de debates em cursos e processos de formação, seminários e palestras sobre Educação Integral em escolas de tempo integral”, é que emergem esses cursos de formação com a intenção de negar aquilo que vem se constituindo como consenso dentro do próprio campo acadêmico: “a literatura indica que as universidades públicas não estão resolvendo a questão formativa dos docentes” (DELORS *et al.*, 1996).

Por fim, três dos projetos anunciam que a Educação Integral e a Formação de Professores estão dentre as prioridades do MEC, citando, nestes trechos, documentos oficiais do Ministério da Educação e elogiando a iniciativa governamental de implantar o Programa Mais Educação. Para tal, utilizam expressões como “se trata de uma tendência *importante* no

⁷⁰ Apresentado detalhadamente no Capítulo 3.

contexto atual da educação brasileira” e “dadas a *pertinência* e a *robustez* das políticas para educação integral”.

Ao analisar os **Objetivos** dos cursos, é possível voltarmos à discussão referente às parcerias sugeridas pelos agentes que vêm orientando *o que* e *como* deve ser a educação no país, tal como o Todos pela Educação, que assim trata desta questão: “poucos são os governos subnacionais que têm uma política ativa de parceria com centros formadores a fim de captar o pessoal formado por lá” (ABRUCIO, 2016). Para dar conta desta questão, podem ser encontrados nos projetos recorrências em objetivos com foco em “manter e fortalecer as relações entre as secretarias municipais e as escolas” e, ainda mais na direção de colaborar com o trabalho do governo federal, “consolidar as iniciativas de educação integral no âmbito dos programas governamentais focadas especialmente na integração entre universidade e escolas públicas de educação básica”.

Como objetivo geral comum está a formação de professores do Programa Mais Educação dentro dos “pressupostos teóricos e práticos da Educação integral/Integrada”. Já os objetivos específicos estão direcionados para produção de materiais didáticos, construção de estratégias pedagógicas, formação de grupos de trocas de experiências, estudo sobre cultura popular, território educativo, intersetorialidade, financiamento público e gestão democrática, além de promoção de “reconhecimento da necessidade” da Educação Integral, dentre outros tantos.

Quanto às **Concepções de Educação Integral**, um dos projetos apresenta de forma definitiva essa discussão ao afirmar que “o conceito e a noção de ‘educação integral’ ainda não são consensuais, mas sempre utilizados no sentido de uma nova concepção educacional, destacando-se a questão política e social da educação”. No entanto, na tentativa de conceituar Educação Integral na perspectiva que será trabalhada nos cursos, alguns projetos apresentam as seguintes concepções:

centra-se no princípio de formação humana integral, na interdisciplinaridade como princípio de integração curricular e na busca de orientações conceituais e metodológicas que viabilizem tempos e espaços escolares em favor de uma organização pedagógica eficaz, inovadora e criativa.

concepção de educação que engloba formação e informação. Implica considerar a questão do tempo – a ampliação da jornada escolar – e do espaço – colocado aqui como o próprio espaço da escola e os espaços da comunidade, entendida como comunidade de aprendizagem

concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

As concepções apresentadas se aproximam dos conceitos explicitados pelos documentos nacionais de formulação do Programa Mais Educação, tanto é que um dos projetos cita a Prof^a Dr^a Jaqueline Moll, idealizadora e ex-diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC. A concepção do Ministério da Educação articula a ideia de expansão do tempo com expansão dos conhecimentos.

Após ler e tabular os **Componentes curriculares** e suas respectivas **Ementas**, é possível identificar que alguns componentes curriculares, tais como *Bases e Fundamentos Teóricos da Educação Integral no Brasil*, *Educação Integral e Integrada*, *Educação como arranjo educativo local* e *Educação Integral e a Cidade*, assim como suas respectivas ementas, possuem esses mesmos títulos em todos os projetos analisados. Outras temáticas frequentes nos documentos oficiais do MEC, como Intersetorialidade, Cidades Educadoras, Gestão Democrática, Territórios Educativos, Redes de Aprendizagem, estão presentes nas ementas de todos os cursos. Todos os oito projetos organizam os componentes curriculares em conjuntos de duas ou três disciplinas por eixos ou módulos, independentemente se são cursos de especialização (maior duração – 360h/a no mínimo) ou de aperfeiçoamento (menor duração – 180h/a no mínimo). Como exemplo, podemos citar o Módulo *Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil*, que abarca as disciplinas *Contextualização histórica*, *Marcos legais* e *Programas e Políticas da Educação Básica Brasileira*. Apesar de ser possível identificar muitas possibilidades de trabalho conjunto dentro destes módulos e ao olhar para as ementas das demais disciplinas, somente um projeto, após a apresentação das ementas, mostra um parágrafo, intitulado “interdisciplinaridade”, no qual afirma: “este curso baseia-se em diversas ações interdisciplinares”.

Tal como relatado no Capítulo 3, os livros publicados no Brasil sobre Educação Integral por estudiosos renomados neste campo de estudos, tais como Cavaliere, Moll, Coelho, Arroyo, Freire, Guará, Ribeiro e Meneses estão presentes como referencial teórico a ser estudado nos módulos desses cursos. Alguns destes livros⁷¹ apresentam relatos de “boas práticas”, conceito bastante defendido por organizações multilaterais e pelo Todos Pela Educação, inclusive sugerindo premiações como forma de servir como *modelo*: “também poderia haver destaque para modelos de boas aulas, disseminando-as por meio de vídeos acessíveis a todos, inclusive por internet. Poderiam existir prêmios relacionados ao trabalho

⁷¹ Para ver bibliografia, ir às Referências desta Tese.

pedagógico coletivo” (ABRUCIO, 2016). Neste viés, três projetos seguem essa mesma lógica ao disponibilizarem disciplinas intituladas *Inovação Pedagógica, Experiências Exitosas e Trajetórias Criativas*.

Por fim, uma das questões mais relevantes neste tópico é que somente um dos cursos apresenta a disciplina *Currículos na Educação Integral*, o que corrobora o depoimento apresentado ao final do Capítulo 4, quando aponta que essa é uma das fragilidades dos cursos e algo no qual deveria ser mais investido considerando a centralidade do conceito de currículo para discussão sobre Educação Integral. Relacionado a isso, e tão grave quanto, é o fato de somente um dos cursos apresentar disciplinas que ofereçam discussão sobre as temáticas apresentadas nos Macrocâmpos do Programa Mais Educação. As três temáticas presentes neste mesmo curso são *Mídias, Práticas de Leitura e Direitos Humanos*, conteúdos esses não trabalhados em nenhum dos outros cursos analisados. É necessário considerar esse fato seriamente, pois o currículo que é proposto para o trabalho com as crianças nas Oficinas não está sendo o mesmo que vem sendo trabalhado na formação dos professores, nem sequer vem sendo mencionado nestes cursos.

Em relação à **Metodologia**, as aulas acontecem em cursos presenciais ou semipresenciais, os quais são propostos em consideração aos horários dos docentes e na intenção de trabalhar o uso das mídias, especialmente do ambiente Moodle. As estratégias pedagógicas, segundo os projetos lidos, estão baseadas predominantemente: i) na troca de saberes entre os professores; ii) na escrita de artigos científicos/monografias ao final do curso (no caso das Especializações); iii) na produção de projetos de pesquisa sobre Educação Integral; iv) na dinâmica de grupos de estudos; v) na socialização dos trabalhos com as escolas da rede municipal; vi) em debates e aulas expositivas (sobre temas já pré-formatados pelo MEC). Metade dos cursos, e também por receberem financiamento federal, prevê a realização de Fóruns, Seminários Locais/Regionais ou publicações de livros pelos próprios professores-alunos. Os cursos de especialização, mesmo que ocorram por módulos, estão organizados em duas partes, sendo a parte inicial mais teórica e a parte final mais relacionada com a pesquisa científica (monografia), geralmente tendo como campo empírico as escolas da região. Sendo assim, é aqui retomada a discussão sobre a compreensão da prática entendida como aplicação da teoria estudada previamente. Além disso, essas práticas prescindem de um trabalho interdisciplinar entre os professores e de ampliar os campos de atuação da universidade para outros espaços da cidade e para o próprio ambiente escolar.

Por fim, o último item a ser analisado nos projetos foi a **Avaliação**. Neste quesito, todos os projetos trabalham a partir da atribuição de conceitos (e não notas) na perspectiva da

avaliação contínua e processual. São avaliadas a frequência e a participação nas aulas, descrevendo que cada professor possui autonomia para organizar os critérios e os instrumentos avaliativos da sua disciplina. Os cursos de especialização também levam em conta a defesa final de uma monografia. Sendo assim, sete cursos não inovaram em questões avaliativas, com exceção daquele que fala sobre interdisciplinaridade, pois prevê uma atividade integradora entre as disciplinas de cada módulo ao final de suas aulas. É possível identificar aqui que este curso se propõe a realizar algo que faz parte dos documentos nacionais de implantação do Programa Mais Educação:

O manual operacional de 2013 deixou explícita a importância de trabalhar a interdisciplinaridade e o contexto social, a perspectiva da formação integral do sujeito, valorizando a sua cultura, o seu local, a compreensão do mundo, fazendo presente e construindo a educação integral com os 4 pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conviver e aprender a fazer” (MIGUEL, 2015, p.49).

Considerando as recorrências dos oito cursos entre si e as semelhanças entre o que está escrito nos textos dos seus projetos curriculares e o que dizem os acordos assinados internacionalmente, as recomendações de organizações multilaterais e as diretrizes nacionais, é possível afirmar que há aí uma política curricular determinando o que deve ser trabalhado por essas universidades na formação dos professores na perspectiva da Educação Integral. Isso pode ser confirmado a partir de entrevista realizada com a coordenadora e formuladora de um destes cursos de formação quando ela afirma que foi muito pequena a margem de autonomia que ela e os demais professores da universidade tiveram para modificar a estrutura organizacional e os componentes curriculares previstos pelo Ministério da Educação:

a gente não teve muita autonomia pra mexer, porque a proposta veio mais ou menos pré-formatada. O que me foi passado já veio com um modelo desde o próprio Ministério. [...] Havia alguns componentes curriculares que tinham que constar, mas nós tínhamos autonomia em convidar as pessoas pra poder assumir esses componentes, mas já havia uma pré-formatação [...] por exemplo, que eu me lembro bem que a disciplina *Bases e Fundamentos Teóricos da Educação Integral do Brasil* não podia ficar de fora, o *Estado da Arte* não podia ficar de fora (professora da universidade).

Num cenário como esse, os professores universitários, tidos como especialistas na área, de fato são especialistas nas suas áreas de conhecimento e somente com esse conhecimento é que poderão contribuir na elaboração e na execução desses cursos. Para qualquer outra tentativa de maior aproximação às concepções de Educação Integral difundidas por diversos estudiosos, ou mesmo pelos documentos do governo, os próprios professores

universitários, assim como os professores da Educação Básica, também precisarão ler os ordenamentos legais/oficiais, interpretá-los para poder discuti-los com os professores. Ainda conforme depoimento da professora universitária formuladora e proponente de um dos cursos analisados neste Capítulo: “essa questão da Educação Integral estava posta, mas ainda havia muitas dúvidas, muita curiosidade, até, inclusive, entre nós”. Resumindo, não são especialistas em Educação Integral os que formam os, no caso, especialistas em Educação Integral, não sendo, inclusive, as suas disciplinas articuladas na perspectiva da interdisciplinaridade ou da formação integral do sujeito. A discussão é que, assim como os professores especialistas, os componentes curriculares, as metodologias, as avaliações destes cursos também não são pensados e organizados na perspectiva de uma Educação Integral: “a esta situação não é alheio o facto de, na universidade, prevalecer uma organização curricular estruturada na base de disciplinas, assumidas como territórios instituídos de poder o que facilita a fragmentação do conhecimento e estimula a especializações de funções” (MORGADO, 2011, p. 305). Diante disso, pode-se concluir que a Educação Integral ainda vem se constituindo como um campo de conhecimento novo para a universidade.

Mesmo assim, os entrevistados consideram que são muitas e que são significativas as aprendizagens resultantes destes cursos, nos quais, segundo eles, aprendem a fazer coisas que até então não sabiam, tais como “escrever um artigo científico”, “defender uma monografia”, “conhecer quem foram e as ideias de Dewey, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira”. A diretora municipal do Programa Mais Educação, também entrevistada nesta Tese, ao fazer avaliação sobre o Curso de Especialização em Educação Integral no qual foi aluna, ressalta outro aspecto positivo: “nós tínhamos na teoria a prática que nós estávamos vivenciando no dia a dia”. Além disso, ao tratarem especificamente das orientações previstas pelo Programa Mais Educação, identificam, nesses cursos voltados ao estudo da Educação Integral, uma oportunidade de esclarecer dúvidas com os professores universitários ou com os gestores da região sobre concepções que possuem e não sentem segurança no fato de estas estarem alinhadas àquilo que é proposto pelos materiais de formação disponibilizados pelo governo. Alguns conceitos citados por eles, tais como Intersetorialidade, Interdisciplinaridade, Território Educativo, Redes de Aprendizagem, veiculados pelos documentos oficiais, são melhor compreendidos no contato com os “especialistas da área”.

Para esta perspectiva é que, em última instância, estão direcionadas as recentes políticas de inclusão escolar, que estão demandando uma formação docente que ressalte a presença do compromisso com o desenvolvimento humano e social. Esta postura está ligada à diversidade e à equidade educacional (FORMICHELLA, 2014) e ao papel da educação na

perpetuação das desigualdades na sociedade como um todo e àquelas inerentes à educação (MOROSINI, 2014). Nesse cenário, à universidade está sendo colocada a responsabilidade pública de produzir novos modelos teóricos de formação de professores com *éthos* social voltados à cidadania e à emancipação humana, e também na busca por aliar universidade e escola, teoria e prática.

Aproximando os resultados da análise dos oito projetos curriculares apresentados neste Capítulo aos estudos de Cowen (2012) sobre o processo de interpretação dos textos das políticas, no qual afirma que as instituições educativas se relacionam com os textos políticos através de processos de *transferência*, *tradução* ou *transformação*, é possível afirmar que essas universidades estão apenas *transferindo/reproduzindo* o discurso oficial. No entanto, em um dos projetos analisados, já é possível perceber algum deslocamento na tentativa de *tradução* de tais discursos oficiais em articulação com questões locais. A questão que aqui se coloca é “se a universidade não conseguir colocar em tensão fecunda abordagens plurais da melhoria da prática e das escolas, ter uma resposta sofisticada à obrigação de resultados e nem desenvolver nos docentes uma relação crítica com a ciência, quem conseguirá?” (LESSARD, 2006, p.201).

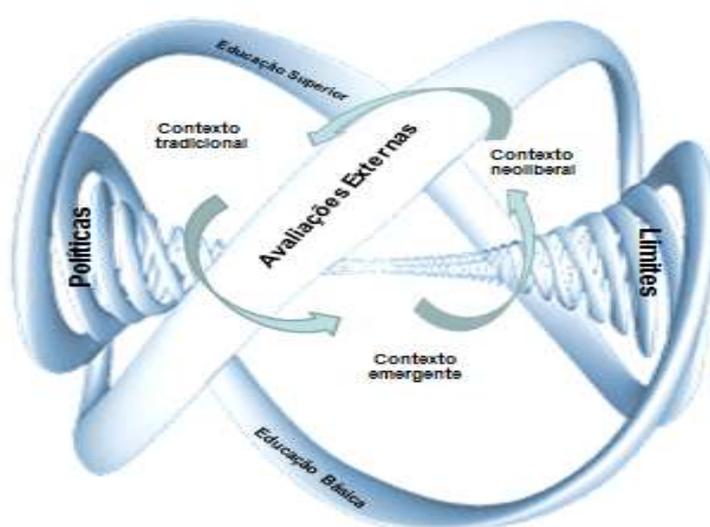
Mesmo que as universidades sejam legitimadas socialmente como espaços de produção do conhecimento, pela análise dos cursos de formação eleitos para discussão nesta Tese, ainda não estão ocorrendo processos de *transformação* dos textos políticos. Para tal constatação, é possível elencar, como forma de instigar o debate, três possibilidades: i) as universidades públicas concordam com as concepções presentes nos documentos oficiais; ii) pelo repasse de verbas do governo federal para o financiamento destes cursos, ficam constrangidas a executarem somente o que é ofertado pelo catálogo do MEC; iii) os professores universitários também não possuem conhecimento e prática direcionados para o campo da Educação Integral a ponto de avançar nos estudos apresentados como ideais para formação dos professores.

Pode-se temer [também] que a autonomia profissional dos formadores seja abalada e que, como os docentes em exercício, estes formadores sejam submetidos a uma regulação estatal mais estrita e coercitiva. Contudo, ao mesmo tempo, não se pode deixar de reconhecer que, historicamente, a autonomia universitária sempre foi uma questão relativa, vinculada a relações de força. (LESSARD, 2006, p. 224).

Há aqui uma contradição presente na coexistência de um Contexto Tradicional, um Contexto Neoliberal e um Contexto Emergente na universidade, o que pode nos levar a afirmar que os processos e as práticas formativas resultantes de modelos de formação

híbridos, tais como os que foram avaliados neste Capítulo, constroem um abismo para a implantação e a fortificação das ações democratizantes. Os limites das políticas democratizantes, nesse ponto de vista, estão dados pelas orientações que caracterizam esses diferentes Contextos, os quais estão presentes atual e simultaneamente em nossas escolas, e, como vimos, também em nossas universidades. Na Figura 7, foi elaborado esse espiral de fatores que estão imbricados e que impactam na constituição das atuais políticas educacionais brasileiras, inclusive o Programa Mais Educação.

Figura 7: Ações democratizantes na Educação Brasileira: limites e tensões



Fonte: Bittencourt; Morosini (no prelo)

O espiral demonstra que, impedindo que os objetivos das ações democratizantes sejam levados até a escola, há pressões advindas de um *contexto tradicional*, que busca imprimir práticas, crenças, valores também tradicionais à universidade e à escola básica. Nesta perspectiva, a defesa de que a escola não é para todos (elitista), precisa transmitir conhecimentos (conteudista) na perspectiva disciplinar, classificar, selecionar e excluir (positivista), funcionando como lócus da reprodução cultural e mantenedora da mobilidade social, entra em conflito com conceitos-chave presentes nas políticas atuais, tais como cidadania e equidade educativa. É de se destacar também que muitos dos professores atuantes na formação docente foram formados no paradigma anterior, tradicional, ainda estando constituídos por aqueles princípios. Dessa forma, há uma forte possibilidade de que, não refletindo sobre sua própria formação e a relação desta com as novas exigências contemporâneas, continuem reproduzindo nos espaços de formação continuada uma proposta

muito centrada num “processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas” (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

Dentro de um *contexto neoliberal*, no qual o Brasil, conforme discutimos anteriormente, está sob a tutela da regulação internacional de indicadores de qualidade, a educação sofre os efeitos da internacionalização das políticas educacionais, as quais possuem base na privatização do público, na meritocracia, na produtividade, na eficiência.

Já os *contextos emergentes*, dos quais faz parte o Programa Mais Educação, exigem que se invista na construção de um outro paradigma, com ethos social, foco no local, concepção transdisciplinar de ensino, visando garantir desenvolvimento integral aos educandos, minimizar as desigualdades sociais, oferecer uma maior equidade de oportunidades, reduzir o fracasso e diminuir a evasão escolar. E, quando nos referimos à equidade educativa, parte-se da compreensão de Formichella (2014), que está para além de tratar pessoas diferentes de forma diferente, mas na obtenção, via educação, de igualdade de atributos entre as pessoas. Esse *éthos* social está em sintonia com os novos contextos emergentes, compreendidos como “configurações em construção na educação que são observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletindo as tendências históricas” (RIES, 2013). No entanto, o que podemos observar é que muitos dos objetivos de tais políticas de acesso e de equidade escolar na Educação Básica não estão sendo atingidos em virtude dos limites dados pela coexistência destes diferentes contextos, os quais colocam em disputa diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de sujeito, de currículo.

Na contramão desta oferta, nestes Contextos Emergentes, exige-se que a universidade, como instituição formadora, oportunize um trabalho de formação continuada, de desenvolvimento profissional docente, que invista na construção de um outro paradigma educacional a partir de propostas que incentivem a participação ativa dos professores, os quais deverão sentir-se como os principais agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem escolar, ou seja, uma

ideia de Educação Continuada que contemple, muito além dos métodos e didáticas entre processos de ensino e de aprendizagem, uma ação pessoal do aprender ao longo da vida, pela qual educadores possam buscar seus desejos constantes de autoconhecimento com vistas a auto-realização, ao empoderamento docente e uma elevação crítica de sua professoralidade (ANTUNES; GUILHERME, SILVA, 2016, p. 3).

Para isso, esses profissionais da educação deverão se sentir bem preparados e seguros de suas ações enquanto educadores para que se invistam do papel de agentes de mudança do atual cenário educacional. Acreditando nessa possibilidade, esses profissionais foram ouvidos e incentivados a dizer a sua palavra em relação ao currículo, num sentido amplo desse conceito, que seria necessário para os cursos de formação nos quais vêm realizando a continuidade de aprendizagens que constituem parte de sua profissionalidade docente.

5.3 FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PROPOSTA CURRICULAR EMERGENTE DA ESCOLA PÚBLICA

As políticas educacionais carregam um currículo que, se não for pensado, interpretado, avaliado, problematizado pelos professores, poderá agir como detentor de verdades, como mero veículo a-histórico de transmissão de valores. Como vimos no Capítulo 3 desta Tese, geralmente, este processo não vem ocorrendo formalmente, ou seja, em momentos nos quais os professores se encontrem coletivamente em reuniões para pensar nos currículos embutidos nestas políticas governamentais com o objetivo de avaliarem o que serve, o que deve ser excluído, o que está distante dos contextos locais dos seus alunos. Essa passagem entre o que chega à escola como meta ou como determinação e o que, de fato, será colocado em circulação nas salas de aula, muitas vezes, é produto de ações individuais de cada professor, baseadas naquilo que ele considera ser capaz de ensinar, no que ele compreende como adequado para sua turma, como válido para aquela comunidade, como passível ou significativo de ser ensinado. Pensando assim,

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p. 53)

Considerando que podemos, então, entender as interpretações subjetivas de cada professor como determinantes para o que será ou não ensinado para seus alunos, também é possível pensarmos na possibilidade de que a ele não agrade a ideia de estar constantemente modificando seus planos, suas dinâmicas e suas práticas pedagógicas de acordo com sempre renovados conteúdos. Como dito em capítulo anterior, quando as exigências de mudança de prática parecem extrapolar aquilo que já é conhecido, aquilo no qual o professor já tem segurança no fazer, é muito provável que ele realize apenas pequenas mudanças ou, mais

pragmaticamente, rejeite tais inovações e siga (n)aquilo que já está acostumado a fazer (MARCELO GARCIA, 1999).

Nesta perspectiva, a formação dos professores precisa ser considerada levando em conta que a cada ano, a partir de sempre renovadas políticas educacionais, são novas as exigências atribuídas à categoria, ou seja, “devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior” (DELORS *et al.*, 1996, p. 140). Como vimos, a formação inicial destes profissionais não deu conta de abarcar todos estes “novos conteúdos”, uma vez que estes são inseridos na escola à medida que novos estudos e medidas políticas vão sendo realizados e publicados. Para tentar acompanhar esta dinamicidade, o governo, então, oferece esses cursos de capacitação na área, a universidade pública fica responsável pela elaboração desses cursos de formação continuada e os próprios professores buscam sozinhos leituras e/ou trocas de experiências com colegas no intuito de aprender sempre mais sobre seu ofício.

No entanto, as informações ofertadas por estes cursos de formação continuada aparecem, muitas vezes, especialmente nos cursos de extensão, que são o que possuem menor carga horária, em forma de breves notícias teóricas e de aligeiradas sugestões de atividades a plateias passivas que anotam, anotam, anotam. Isso até pode auxiliar em necessidades mais imediatas, mas não implica em revisões conceituais mais aprofundadas sobre os processos de ensino e de aprendizagem, as quais são fundamentais para uma mudança significativa no ensino. “Na dimensão da simplificação dos problemas, os professores são focalizados e, embora formados em programas aligeirados, são considerados essenciais para alcançar uma educação de qualidade” (GOMIDE, 2007, p.15).

Considerar o saber acumulado da prática dos docentes para a implementação de inovações na escola pode contribuir para que o professor sinta que o que ele faz e sabe é importante e pode ser considerado como saber válido, sentindo-se muito mais autônomo para arriscar alterações no seu fazer pedagógico. Nesta direção,

a margem de autonomia que os professores possuem, individual ou colectivamente, para tomar decisões de índole curricular determina em grande medida o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao se levar a cabo uma proposta curricular (Stenhouse, 1984). Por isso, ‘o desenvolvimento profissional dos docentes está, de certo modo, preconfigurado na política curricular’ (Gimeno, 1986: 85) (MARCELO GARCIA, 1999, p.142).

Como geralmente as propostas de inovação pedagógica chegam primeiro às universidades e centros de pesquisa e somente algum tempo depois é que chegam às escolas,

há uma lacuna de participação destes sujeitos imersos no Contexto da Prática na criação destas políticas, sendo chamados para o diálogo somente os especialistas da área. Por consequência, e, muitas vezes, por não ter clareza sobre as teorias que embasam tais propostas, muitos professores se acomodam ou se tornam indiferentes ao que vêm de fora. “Quando a concepção do papel do professor no desenvolvimento do currículo é a de um técnico, ou, mais concretamente, um utilizador de propostas curriculares elaboradas por agentes externos à escola [...] o desenvolvimento profissional que ocorre é coerente com a imagem assumida pelo professor” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 142).

Assim, no campo de estudos sobre Formação de Professores, há um forte debate sobre a constante presença da palavra *mudança* na área educacional e a relação que os professores estabelecem com esse discurso pedagógico (MARCELO GARCIA, 1999). Essa ideia de que há sempre a necessidade de mudança no fazer pedagógico dos professores desconsidera o valor que têm as suas práticas educativas habituais e entende que qualquer mudança significativa na educação depende em grande parte dos professores. “As mudanças na sociedade definirão sempre novas abordagens para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores, o que se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade” (FERNANDES; CUNHA, 2013, p.61).

As teorias sobre a *mudança* dos professores afirmam ainda que é mais provável que, ao serem desafiados à mudança, os professores assumam uma postura de desconfiança e de rejeição por desconhecerem os possíveis resultados desta ação, adotando, assim, pequenas modificações nas suas práticas, como a adoção de novos materiais. No entanto, mudanças que sejam complexas, conceituais e longitudinais, e que, portanto, envolvam crenças e concepções são tarefas mais difíceis. Estas mudanças, afirmam as teorias, só são adotadas quando o professor entende ter clareza suficiente sobre as novas ideias e quando observa mudança positiva no rendimento de seus alunos, ou seja,

como os professores são socializados no ofício de professores desde a sua vivência discente, no ofício de aluno, a mudança nos professores é mais difícil do que noutros profissionais que não têm geralmente experiência prévia prolongada de observação da sua profissão. De certo modo, os professores são os que nunca saem da escola (FORMOSINHO, 2014, p. 14).

Mesmo assim, os professores frequentemente são convocados a mudar suas práticas em virtude de novas políticas educacionais que chegam às escolas, muitas vezes de forma superficial e sem o devido acompanhamento de uma significativa formação continuada. Isso

os leva a realizar somente pequenas mudanças no seu fazer pedagógico e, por consequência, a não efetivação do que propõem os documentos orientadores das novas propostas pedagógicas. Corroborando com essa afirmação, Freitas (2001, p.19) relembra que

os professores são profissionais que tendem a ser resilientes em relação a inovações perturbadoras de esquemas de actuação que tradicionalmente se sedimentam ao longo de anos da prática lectiva. Não deveria ser assim, mas é. Ora uma reforma muito ampla implica sempre desequilíbrios no sistema educativo, e esses desequilíbrios afectam sobretudo os professores. Por isso, o êxito de uma reforma dependerá, por completo, deles; e a não ser que tenha existido um trabalho prévio de formação e informação criterioso, as reformas têm pouca viabilidade de vingar.

Por outro lado, as pesquisas na área da Educação Integral vêm apontando para a ideia de que, “quando a concepção que se assume é a do professor como agente de desenvolvimento curricular (BOLIVAR, 1992), as possibilidades de estabelecer ligações com o desenvolvimento profissional dos professores são aumentadas” (MARCELO GARCIA, 1999, p.143), levando-os, daí sim, a se implicarem em processos de mudança de suas concepções. Para tal, é preciso lembrar a importância do sujeito (adulto também) aprender a partir dos seus conhecimentos prévios, da consideração e reflexão sobre a sua atual prática e do trabalho coletivo junto aos seus pares, aspectos esses que vêm sendo desconsiderados em muitas formações. “Nesse prisma, a política curricular em ação não pode ser definida no âmbito da macropolítica, envolve a micropolítica, ou seja, os sujeitos/atores diretamente ligados com a prática educacional, considerando-se as relações que são estabelecidas entre os sujeitos/atores, sejam estes indivíduos ou instituições” (JESUS; FARENZENA, 2013, p.88)

Uma importante discussão a partir destas teorias sobre o papel da mudança na formação dos professores (MARCELO GARCIA, 1999) é a de que, muitas vezes, as (re)novadas políticas educacionais propõem que tudo o que o professor fazia ou sabia até aquele momento precisa ser destruído ou desconstruído para que floresça o novo discurso pedagógico. Nesta linha,

para explicar o comportamento docente é mais importante estudar o modo como são recebidos esses normativos pelos professores e pelas escolas do que o modo ou a intenção com que são produzidos. Todas as normas centrais podem ter uma recepção burocrática ou uma recepção não burocrática (FORMOSINHO, 2014, p. 16).

Como discutimos anteriormente, isso também está ocorrendo com as políticas de ampliação dos tempos e dos espaços escolares, muito provavelmente pela imposição externa de um currículo que se pretende como um articulador entre turno e contraturno, escola e espaços da cidade, monitores e professores, saberes populares e saberes escolarizados. A

dificuldade de provocar a mudança na prática dos docentes, neste caso específico, pode estar exatamente aí, uma vez que a formação inicial dos professores se deu, em sua grande maioria, por uma pedagogia tradicional, na qual há uma imensa fragmentação do trabalho e, especificamente, dos saberes em suas respectivas áreas de conhecimento. Nesta mesma perspectiva, Maués (2003) afirma que

os profissionais da educação que deverão atuar nesse novo mundo solidário e justo precisarão ser preparados sob outras bases, nas quais sua dignidade como pessoa e como profissional seja respeitada, traduzida em salários dignos – que vão além dos discursos e recomendações – em um plano de carreira, em condições de trabalho que incluem bibliotecas, computadores, acesso a redes de pesquisa. Além desses aspectos o perfil dos cursos deve preocupar-se com uma formação para a cidadania que inclua a capacidade de fazer análises críticas da realidade, contribuindo para o bem-estar social.

Este novo cenário, dentre outros desafios, coloca em conflito o conhecimento produzido na universidade e aquele advindo do seu entorno a partir de políticas de democratização do ensino em todos os níveis. Santos (2010) os denomina de conhecimento universitário e conhecimento pluriversitário, os quais, no confronto entre si, colocam em discussão a própria relação entre ciência e sociedade. “Essa superação requer o reconhecimento de novas dimensões da formação docente, o debate sobre conteúdos escolares consagrados no currículo e os que ainda são considerados ‘extraescolares’” (LECLERC; MOLL, 2012, p.108). À universidade está colocado, então, o dilema de reconhecer outros conhecimentos e expandir as fronteiras do saber. A questão é que, muitas vezes, nessa tentativa, “criam-se novas disciplinas para resolver os problemas produzidos pelas antigas e por essa via reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade” (SANTOS, 2008, p. 75). Nesta tentativa de problematizar o paradigma tradicional, a formação docente surge como um instrumento de aceleração de uma mudança que se impõe como necessária.

Para compreender como tudo isso vem ocorrendo no Contexto da Prática, é importante perceber que os atuais estudos sobre Formação de Professores para o trabalho em escolas de Educação Integral estão voltando os seus olhares para a escola e se propondo a executar um diagnóstico através de conversas e entrevistas com os sujeitos diretamente envolvidos na execução dos projetos de ampliação da jornada escolar. Ao se dar voz para estes sujeitos, os estudos estão possibilitando questionamentos com relação à produtividade e adequação dessas políticas em diferentes escolas do país, problematizando a forma, muitas vezes aligeirada, de o governo e seus interlocutores colocarem em ação orientações educacionais sem o necessário diálogo também com os sujeitos imersos nos espaços escolares. Nas palavras de Pacheco

(2012, p.100), “embora nem sempre sejam reconhecidos nas macroesferas de decisão política, os professores e os alunos, entre outros, também são decisores curriculares. Esta questão deve ser tida como inquestionável numa concepção aberta e processual do currículo”.

Por fim, como esta pesquisa também está baseada na ideia de que os professores são decisores curriculares, pois abreviam/excluem/modificam orientações políticas e aprendizagens acadêmicas na direção daquilo que acreditam, para finalizar esta Tese os entrevistados foram questionados sobre quais os saberes ou experiências que consideram imprescindíveis num projeto de curso de formação continuada de professores para o trabalho na Educação Integral. Como resposta, eles incluíam: i) discussões sobre como articular as Oficinas entre si e com as disciplinas escolares; ii) programariam mais visitas às escolas para elaboração de projetos concretos e coletivos para esses espaços, podendo ser esses projetos de intervenção a culminância dos cursos, e não a defesa de artigos ou monografias científicas; iii) proporiam profunda discussão sobre o currículo da Educação Integral; iv) priorizariam estudo sobre interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

Como vimos, muito do que está aí proposto pelos professores entrevistados nesta Tese pode ser caracterizado como discussões que representam lacunas nos documentos orientadores do governo ou que não são conceituados com clareza nesses materiais. Por outro lado, com exceção da discussão sobre currículo da Educação Integral, que, muitas vezes, encontra espaço nestes cursos, todas as demais proposições dos entrevistados não estão presentes nas ementas dos oito projetos de cursos que foram lidos.

Para que um programa de Educação Integral seja implantado efetivamente e com sucesso, defendo aqui um trabalho de formação continuada, de desenvolvimento profissional docente, que invista na construção de um outro paradigma educacional (complexo e holístico) a partir de propostas que contemplem a participação ativa dos professores, os quais deverão sentir-se como os principais agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem escolar. Para isso, esses profissionais da educação deverão se sentir bem preparados e seguros de suas ações enquanto educadores para que se invistam do papel de agentes de mudança do atual cenário educacional.

Esta Tese encerra com a afirmação de que nós não vamos dar respostas para Educação Integral de dentro da universidade. Nós só vamos dar respostas na relação com *o chão da escola*, porque é na escola que as políticas de Educação Integral, tais como as duas políticas que foram analisadas nesta Tese, estão acontecendo.

6 CONCLUSÃO

A implementação da agenda neoliberal combinada com o que se denomina globalização acarretou uma grande alteração na correlação de forças entre poderes nacionais e organizações multilaterais, ou seja, realocizou certos atores internacionais em uma posição de maior força do que atores e mesmo Estados nacionais. Nesse sentido, essa Tese buscou, num primeiro momento, apresentar uma discussão dos impactos das políticas de internacionalização e suas respectivas avaliações externas sobre as políticas educacionais do Brasil e de Portugal, os quais vêm adotando, como princípio para a melhoria da educação, um trabalho conjunto de todos os setores da sociedade para que se possa obter melhores resultados nos índices nacionais da educação e atingir o objetivo de fazer parte de um seleto grupo de países considerados referência na área da educação.

Uma vez que o processo de internacionalização produz tensões e difíceis articulações entre global, regional e local, acaba por estabelecer as diretrizes para o controle dos países. Nesta direção, pesquisas já apontam a inexistência de políticas educacionais genuinamente nacionais. Embora a determinação nacional de políticas públicas não seja uma garantia de resultados satisfatórios, o que está ocorrendo é o estabelecimento de parâmetros externos para se pensar as questões internas dos países. Nesta perspectiva, a forma como isso ocorre aponta para a redução, senão eliminação, da margem das especificidades nacionais e mesmo locais, o que pode ser decisivo no desenho dos resultados finais.

Para compreender esse Contexto de Influência, que contribuiu para que emergissem a Escola a Tempo Inteiro (ETI), em Portugal, e o Programa Mais Educação (PME), no Brasil – duas políticas de ampliação dos tempos, dos espaços e dos saberes escolares, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses e dissertações sobre o que vem sendo dito sobre essas iniciativas governamentais. A primeira constatação que aproxima essas políticas é a de que os dois países sofrem os impactos da internacionalização das políticas educativas, as quais, segundo Candau (2013), incidem sobre: i) as reformas curriculares; ii) a formação de professores; iii) a gestão dos sistemas escolares; e iv) as novas configurações do papel do Estado.

Além disso, o PME e a ETI resultaram também de encontros internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia. A partir de então, em consonância com uma educação pública voltada para o social, para a participação e para o comprometimento de todos, surge uma série de políticas educacionais de acesso escolar pensadas a partir do estabelecimento de parcerias para atingir

metas difíceis de serem atingidas, principalmente por países que estão historicamente em desvantagem financeira e social.

Sob tais condições objetivas, estes fatores acabam por criar textos políticos que, por mais que sejam territórios polifônicos (desiguais e hierárquicos), não levam em consideração a variação dos cenários locais (geralmente enfraquecidos) onde são implantados. Ao analisar, então, o Contexto da Produção do Texto a partir da leitura da legislação vigente em Portugal desde 1986, com a publicação da Lei de Diretrizes do Sistema Educativo (LBSE), e no Brasil desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, constata-se que tanto a ETI quanto o PME tiveram, como marcos introdutórios, a promulgação da Lei de Diretrizes do Sistema Educativo (LBSE), em Portugal (Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Brasil (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Além disso, há ainda a proximidade histórica do surgimento, em documentos oficiais, da ideia de ampliação da jornada escolar, respectivamente em Portugal no ano 2006 e no Brasil em 2007. Apesar de serem países com histórico de governos centralizadores, a partir da década de 1990 Portugal e Brasil, signatários de acordos internacionais, também analisados nesta Tese, investem mais diretamente na descentralização das funções do Estado e na municipalização da educação, repassando aos municípios, e também a outras instituições públicas e privadas, grande parte da responsabilidade financeira e de gestão da ETI e do PME.

Neste cenário, essas parcerias entre a escola e demais instituições sociais se destacam como mais um desafio para a implantação de políticas educativas, tal como essas voltadas à Educação Integral, pois o espaço para a abertura ao estabelecimento de parcerias ocorre justamente quando a escola moderna vem sendo questionada em relação ao seu papel na sociedade (DUBET, 2007). A sociedade vem gerando dúvidas quanto à sua eficiência na medida mesma em que são atribuídas a ela novas tarefas para além daquelas já institucionalizadas, entre elas interagir e articular estratégias pedagógicas e vivências para além dos muros escolares, através da reapropriação de tempos, de espaços e de diálogos com a comunidade local e regional. Transborda, assim, também para o campo educacional, as novas relações entre governo e seus parceiros, as quais reduzem, cada vez mais, a responsabilidade do Estado na solução dos problemas sociais.

As publicações analisadas sobre o Programa Mais Educação e a Escola a Tempo Inteiro detectaram a secundarização dos agentes imediatos da concretização destes projetos nas escolas. Tal característica contribui para a existência de sujeitos imersos no Contexto da Prática que acabam sendo relegados à sombra do processo de implementação das políticas, tendo suas vozes, muitas vezes, silenciadas. Assim, a arena de disputas na qual se delineiam

tais políticas está constituída por atores em posições assimétricas de poder e influência, o que nos permite lançar a interrogação sobre o debate, a formulação e a implementação de tais políticas, as quais foram, inicialmente, ações governamentais voltadas a dar uma resposta educativa e social à população ao: i) manter as crianças mais tempo na escola para aumentar o seu desempenho nas avaliações externas e ii) manter as crianças mais tempo na escola para que elas estivessem melhor alimentadas e mais seguras enquanto os pais realizavam suas jornadas diárias de trabalho.

Consequentemente, entre o questionamento da escola como lócus da reprodução social e a problematização de uma educação orientada pela eficiência, está ocorrendo, contemporânea e concomitantemente, o ingresso de grandes contingentes populacionais nos espaços escolares, os quais vêm apresentando baixo rendimento nas avaliações de muitas instituições públicas de Educação Básica ao serem comparados com países membros da OCDE.

Sendo assim, com a universalização do ensino e, atualmente, com diversas ações democratizantes que pretendem dar acesso a crianças de classes sociais historicamente excluídas, as salas de aula adquirem novo perfil. Para atender estes novos alunos, que, no Brasil, são, predominantemente, crianças pobres e, em Portugal, se refere, em muitos casos, a filhos de trabalhadores, a populações ciganas ou, mais recentemente, a filhos de imigrantes, os documentos oficiais dos dois países prescrevem o afastamento de uma visão excludente/tradicional/elitista de escola. As políticas deslocam-se, então, para práticas de acesso/permanência/aprendizagem que privilegiem/acolham alunos que, até então, estavam distantes dos bancos escolares, ampliando, assim, o tempo de permanência destes na escola e buscando eliminar práticas de reprovação, de repetência, de evasão e, consequentemente, de baixo desempenho escolar em avaliações internacionais externas.

A implantação dos programas de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal trouxe à tona o debate público em torno do aumento do tempo de permanência diário na escola e da melhoria da qualidade do ensino a partir da ideia de formação integral do sujeito, especialmente o das camadas populares, o que vem se constituindo como forte pauta de discussões, também no campo acadêmico. O elevado número de publicações sobre esta temática já mostra a relevância atual do tema. Estas publicações sobre Educação Integral convergem também ao apontar a existência dessa secundarização dos agentes imediatos da concretização das políticas nas escolas. Por esta razão, a maioria das publicações analisada nesta Tese é resultado de observações e entrevistas com estes sujeitos nos seus próprios espaços escolares (pais, alunos, professores, gestores).

A partir desta pesquisa bibliográfica em publicações na área, da análise de documentos e da discussão das 30 entrevistas realizadas no Brasil e em Portugal, constatou-se, num segundo momento desta pesquisa, que, especificamente em relação à política de formação dos professores nestes programas de ampliação da jornada, tanto em Portugal quanto no Brasil, há recorrência nos problemas que estão surgindo nas escolas. A relação dos professores com os demais profissionais convocados para atuar nestes projetos não está ocorrendo de forma a integrar a escola de turno regular e contraturno, principalmente em relação aos aspectos curriculares previstos pelos documentos orientadores dos governos. Os monitores e técnicos trabalham via contratos temporários e, de uma forma ou de outra, não possuem formação adequada para a função que estão desempenhando. Concluem esses estudos que aspectos como a formação inicial dos professores, a alta rotatividade dos profissionais contratados e a resistência a mudanças paradigmáticas estão contribuindo para a manutenção deste cenário.

Assim, pensando no Contexto da Prática, a partir dos resultados das 108 pesquisas sobre o PME e a ETI lidas para realização das cinco pesquisas de Estado de Conhecimento e também baseada nas 30 entrevistas realizadas no Brasil e em Portugal, é possível encontrar muito mais aproximações do que distanciamentos entre a Escola a Tempo Inteiro e o Programa Mais Educação. Muitas foram as dificuldades relatadas pelos professores, gestores, técnicos e monitores responsáveis pela concretização destas políticas nas escolas, mas também declararam alguns importantes avanços trazidos pela implementação dessa ideia de ampliação dos tempos, espaços e saberes escolares nos dois países.

Quanto ao currículo proposto para estas atividades, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) em Portugal são de frequência facultativa, de carácter lúdico e estão voltadas para as áreas da Educação Física, da Arte, da Ciência Viva e da Língua Estrangeira. No Brasil, essas áreas contempladas nas AEC portuguesas não são facultativas e fazem parte da Base Nacional Comum, sendo obrigatórias como disciplinas escolares, com exceção da Língua Estrangeira, que é oferecida na parte diversificada do currículo somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, mas, a partir deste nível de ensino, é de frequência obrigatória. Dessa forma, as atividades que, em Portugal, são ofertadas como atividades de enriquecimento curricular fora do horário escolar aqui no Brasil já fazem parte da matriz curricular dos nossos alunos dentro do horário escolar. Algumas Oficinas disponíveis no Programa Mais Educação coincidem com outras opções de AEC pouco ofertadas nos agrupamentos portugueses, mas presentes em seus documentos orientadores, tais como as que estão direcionadas para o ensino das Tecnologias e da relação com o Meio. Por outro lado, o PME oferece Oficinas de Acompanhamento Pedagógico, enquanto que, em Portugal, a

atividade de Apoio ao Estudo deixou de ser facultativa e passou a ser ofertada após o horário de aulas pelos próprios professores titulares de turma.

Referente ao caráter lúdico previsto para as AEC, algumas destas atividades, especialmente o ensino do Inglês e da Ciência Viva, estão sendo ministradas de forma bastante próxima às atividades curriculares dos estudantes portugueses, o que faz com que os alunos demonstrem menos apreço pela participação nestas atividades. No Brasil, isso ocorre em relação ao Macrocampo do Acompanhamento Pedagógico, também por estar se caracterizando como atividades de reforço escolar e serem ministradas, preferencialmente, por estudantes de cursos de licenciatura. No entanto, como é uma Oficina obrigatória, o estudante que se matricula em Oficinas de xadrez, capoeira, artesanato, entre outros, obrigatoriamente precisa também estar matriculado no Acompanhamento Pedagógico. A questão que se coloca aqui é que estas atividades do contraturno estão perdendo o viés lúdico e sendo cada vez mais escolarizadas no Brasil e em Portugal, até mesmo porque ocorrem predominantemente no espaço escolar, muitas vezes na própria sala de aula onde os alunos já estão estudando há várias horas, o que resulta em relatos e estudos sobre hiperescolarização dessas crianças.

Como as políticas da Escola a Tempo Inteiro e do Programa Mais Educação são iniciativas governamentais de âmbito nacional, as atividades complementares propostas são as mesmas para todo país, sem preocupação com questões locais. No Brasil, por exemplo, a oferta de Oficina de banda fanfarra é algo que, para o Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, não tem relação com a cultura local e toma o espaço de outras possibilidades musicais mais próximas dessa região. No entanto, muitas vezes acaba por ser selecionada pelas escolas motivada pela possibilidade de envio de kits musicais, os quais passam a ser bens permanentes das escolas. Essa questão do repasse de verbas é algo que faz com que um grande número de escolas faça a adesão ao PME, pois, ao assinarem o Termo de Adesão, as escolas passam a receber um acréscimo anual no valor de repasse por aluno matriculado no Programa. Várias Oficinas estão vinculadas ao envio de kits pedagógicos, como jogos didáticos, materiais esportivos, etc, o que é bastante valorizado pelas escolas como uma mais-valia desta política. Neste sentido, o Brasil avança em relação a Portugal ao enviar para as escolas esses kits de materiais vinculados às Oficinas do Programa, pois essa é uma queixa constante dos professores portugueses, ou seja, a falta de materiais didáticos para o trabalho nas AEC, tendo, por vezes, que comprarem os próprios materiais que precisam para realizar com qualidade o seu trabalho.

Os sujeitos imersos no Contexto da Prática avaliam positivamente a ETI e o PME por darem aos pais a possibilidade de terem um lugar seguro para deixarem seus filhos enquanto

trabalham e também por ofertarem às crianças gratuitamente possibilidade de atividades diversificadas que sempre foram exclusividade de quem tinha condições financeiras de pagar, como aulas de dança, de música, de teatro, de Inglês. Por outro lado, uma discussão presente é que, por serem atividades de adesão facultativa das famílias, aqueles alunos que não participam não estão tendo acesso a essas experiências educativas, o que, no caso de Portugal, volta-se para o fato de que alguns estudantes já tenham o ensino do Inglês desde o 1º ano do 1º Ciclo e outros iniciem essa aprendizagem somente no 3º ano, quando este passa a ser obrigatório. No entanto, Portugal avança ao oferecer estas atividades de enriquecimento curricular a todas as crianças do 1º Ciclo de todas as escolas do país, diferentemente do Brasil, que privilegia a seleção de escolas que possuam estudantes que estejam, preferencialmente, em zonas de vulnerabilidade social, que apresentem baixos índices no IDEB e que sejam beneficiários do Bolsa-Família.

As relações interpessoais no Contexto da Prática, tanto em Portugal quanto no Brasil, não ocorrem de forma integrada, que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Os alunos dos dois países demonstram grande apreço pela participação nestas atividades, mas também, pelos depoimentos dos entrevistados, são bastante indisciplinados por já estarem há muitas horas na escola e por não atribuírem autoridade aos técnicos/monitores destas atividades. Os pais participam pouco e não valorizam essas atividades como sendo tão importantes quanto aquelas que ocorrem no turno regular, talvez por estas não exigirem provas, avaliações e notas dos estudantes, sendo relegadas a atividades de ocupação do tempo ocioso. Além disso, muitos pais portugueses e brasileiros não conhecem nem mantêm contato com os profissionais responsáveis por essas atividades, uma vez que somente os professores titulares de turma são legitimados como responsáveis pelas aprendizagens das crianças.

Entre os técnicos/monitores e os professores regentes de turma, a relação é bastante complexa nas escolas brasileiras e nos agrupamentos portugueses, não havendo, ou havendo muito pouco, momentos de reuniões conjuntas para planejamento das atividades. Tal como informa Relatório 2010-2011, publicado pelo Governo Português, no qual faz avaliações esporádicas da ETI, o contato entre os professores e os técnicos se resume a conversas informais na troca de períodos de trabalho em que estes repassam alguma informação sobre o comportamento das crianças ou sobre algum evento que esteja programado para ocorrer na escola.

Aqui no Brasil, a principal justificativa para tal atitude se refere ao fato dos professores regentes de turma não considerarem como interlocutores pessoas da comunidade local ou estudantes do Ensino Superior ou de Ensino Médio, sujeitos esses responsáveis pelas

Oficinas através do voluntariado. Ao desvalorizarem seus saberes, considerando-os sem formação adequada para o trabalho que desenvolvem, desvalorizam também as atividades oferecidas no contraturno, o que os leva a não acreditarem na possibilidade de realização de atividades conjuntas entre os saberes escolares do turno regular e os saberes populares do PME.

No entanto, pelas entrevistas realizadas, emergiu o fato de que, quando há alguma forma de diálogo, os professores preferem mantê-lo com os estagiários de Licenciaturas, muito provavelmente por estes demonstrarem atitudes de que estão nas escolas para aprenderem a ser docentes e, assim, sendo mais fácil dos professores mantê-los sob sua tutela. Em Portugal, os profissionais contratados para o trabalho nas AEC não são voluntários, são professores licenciados e, em sua maioria, com Mestrado em suas áreas de formação. No entanto, também, pelos depoimentos dados a esta Tese, não são tratados como colegas pelos professores titulares de turma, mesmo tendo formação equivalente a deles. Esses profissionais queixam-se de não se sentirem parte da escola, percebendo que seu trabalho é pouco valorizado pelos pais e pelos demais professores por se tratarem de atividades que não dão notas aos alunos e servem apenas para enriquecer o currículo formal, por vezes também havendo a compreensão de que estão “a serviço” de complementar ou reforçar as aprendizagens do currículo formal.

Muito disso, também é resultado do formato adotado pelos governos português e brasileiro para contratação destes profissionais, pois são assinados contratos de poucas horas de trabalho e com duração de somente um ano letivo, o que ocasiona alta rotatividade dos responsáveis por essas atividades, pois a cada hora e meia precisam sair de uma escola e ir dar aulas em outra, além ainda de não conseguirem se manter na mesma instituição por anos de trabalho seguidos. Assim, e também por não receberem adicionais para permanecerem na escola e participarem de reuniões conjuntas, não o fazem, o que repercute na falta de vínculo com os colegas, com as escolas e na falta de articulação entre as atividades que executam e as disciplinas escolares.

Stodolni e Saraiva (2015), em trabalho apresentado em evento brasileiro no qual fazem um levantamento de publicações que aproximem o PME e a ETI, apresentam como resultado a seguinte afirmação: “o programa português consiste em um programa integrado ao currículo, conduzido por professores, enquanto o programa brasileiro consiste em atividades extracurriculares, conduzido por voluntários. O programa português se apresenta bem mais consistente neste e em outros aspectos”. Neste mesmo viés, Abdulmassih e Chizzotti (2013), ao realizarem pesquisa semelhante, afirmaram que “Portugal, apesar de ainda estar em 27º

lugar nas avaliações do PISA, já está muito a frente em termos de políticas educacionais de ampliação da jornada escolar em relação ao Brasil”. Diante dessas afirmações, apresento a seguinte problematização: Se a ideia de uma efetiva Educação Integral passa pela concepção de que é possível aprender de forma mais significativa a partir do diálogo entre os saberes escolares e os saberes populares, ou seja, aqueles que estão mais próximos do cotidiano dos estudantes, preencher, no caso português, o horário das crianças com professores com graduação e mestrado, os quais trazem ainda mais conhecimentos acadêmicos para dentro da escola, pode fazer com que a ETI seja considerada como “mais consistente” do que o PME? O quanto isso significa estar “muito a frente” do Brasil em relação a uma Educação Integral?

A discussão aqui passa por quem possui legitimidade de ensinar algo para as crianças e também por quais espaços e saberes são indicados como adequados para suas aprendizagens. A proposta dos documentos orientadores do PME sugere que sejam realizadas atividades fora do ambiente escolar e que sejam contratadas como monitores do Programa pessoas da comunidade que saibam fazer artesanato, plantar hortas, fazer pinturas/esculturas, tocar algum instrumento musical, dançar hip-hop, fazer grafite, por exemplo. A ideia é que estas pessoas venham para escola compartilhar com as crianças esses seus conhecimentos, os quais poderão estabelecer importantes vínculos com os conhecimentos escolares e, por consequência, para uma formação integral do sujeito. No entanto, de acordo com as publicações analisadas nesta Tese e as 30 entrevistadas realizadas, as Oficinas estão acontecendo prioritariamente dentro das próprias salas de aulas das crianças e essas pessoas, ditas “leigas”, na maioria das vezes não são bem-vindas nas escolas. As escolas, então, passaram a priorizar a contratação de estagiários universitários, o que, também aqui no Brasil, poderá contribuir para hiperescolarização das crianças. Neste cenário, o que está em conflito é uma cultura escolar escolarizante enraizada há séculos em nossas escolas em oposição a uma proposta interdisciplinar e diferenciada de aprendizagem.

Para dar conta dessa situação, muitas pesquisas apontam a formação de professores como possibilidade de resolução desta dificuldade de trabalho conjunto e de proporcionar uma Educação Integral para as crianças. Em Portugal, no entanto, não há cursos de formação continuada financiados pelo governo central na direção de compreender de que se trata a ideia de uma formação integral da criança, mesmo que essa expressão já esteja presente desde 1986 nos documentos oficiais. Os cursos oferecidos por lá, cada vez menos disponibilizados gratuitamente pelas prefeituras, devem ser procurados e pagos pelos próprios professores e estão voltados especificamente para formação na área de cada AEC, ou seja, cursos de formação continuada sobre Teatro, Música, Inglês. Ao serem questionados sobre as

contribuições das suas formações iniciais para o trabalho que realizam nas AEC, afirmam que adquiriram relevantes conhecimentos técnicos na sua área de atuação, bem como aprenderam a elaborar planos de aula e estratégias pedagógicas. No entanto, quando foram contratados para as AEC, a principal lacuna de formação esteve voltada para a falta de conhecimento acerca do que trabalhar e de como trabalhar com crianças tão pequenas, pois as áreas de conhecimento abarcadas pelas AEC correspondem a formações para 3º Ciclo do Ensino Básico e para o Secundário. Os entrevistados não identificam essa falta de conhecimento como algo provocado pelos seus cursos de formação inicial, pois o objetivo destes não era de formar professores para o trabalho no 1º Ciclo do Ensino Básico. Sendo assim, muitos deles, num primeiro momento de implantação desta política da Escola a Tempo Inteiro, receberam gratuitamente e fora do horário escolar várias formações das prefeituras, e não do governo central, voltadas às suas áreas de formação, mas com ênfase no trabalho com crianças de seis e sete anos de idade, o que consideraram como excelente iniciativa e imensamente importante para ultrapassarem esse desafio. No entanto, há alguns anos, esses cursos de formação continuada não foram mais oferecidos pelos municípios e eles tiveram que buscar e pagar para poder continuar investindo no seu próprio processo de formação. Estes cursos⁷², oferecidos por Associações de Pais, por universidades ou por outras instituições locais, também foram bastante elogiados pelos professores das AEC, pois, segundo eles, sempre se caracterizaram por apresentar propostas pedagógicas, oferecer espaços para trocas de experiências e por abordarem formas de adaptar seus saberes para o trabalho com crianças pequenas. Por fim, os professores, mesmo sendo licenciados e mestres em suas áreas de atuação, sentem necessidade de que os currículos dos cursos de formação continuada contemplem discussões voltadas: i) à gestão dos comportamentos e de conflitos; ii) ao desenvolvimento infantil; iii) à gestão de turmas de diferentes níveis de ensino e iv) à didática de adaptar conteúdos de forma lúdica a crianças do 1º CEB.

Como, no Brasil, os monitores das Oficinas não precisam, necessariamente, possuir formação acadêmica, nem há cursos de formação inicial que contemplem as temáticas da maioria das oficinas ofertadas pelo PME, há uma enorme oferta de cursos de formação continuada, com o diferencial de que são específicos para discussão do que seja Educação Integral. Para os monitores, a opção acaba sendo os cursos de extensão, pois, muitos deles, não possuem uma graduação para que possam cursar as ofertas de pós-graduação *latu sensu*. No geral, direcionados especificamente para as pessoas que trabalham no PME, sejam como

⁷² Não foi possível ter acesso aos projetos desses cursos, pois muitos deles foram realizados há quase uma década e não estavam à disposição dos entrevistados.

gestores, professores, monitores, professores comunitários, agentes sociais, entre os anos de 2009 e 2013, foram oferecidos gratuitamente, através do estabelecimento de parceria entre o Governo Federal e as Universidades Federais Públicas Brasileiras, 145 Cursos de Extensão, de Aperfeiçoamento e de Especialização. Todos esses cursos têm como objetivo recorrente possibilitar formação sobre o que significa trabalhar numa perspectiva de Educação Integral, não estando voltados a ensinar como fazer horta, como jogar xadrez, pois entendem que esses saberes já são trazidos pelos monitores e devem ser valorizados pelos demais professores, mas estão direcionados a promover maior conhecimento sobre a concepção de Educação Integral prevista pelo PME.

Neste sentido, o Brasil avança muito em relação a Portugal por realizar um alto investimento na formação continuada dos profissionais envolvidos nessa política nacional de Educação Integral, bem como na disseminação de uma visão muito mais ampla da concepção do que seja Educação Integral, expressão essa, inclusive, pouco ou não utilizada pelos portugueses. Além disso, o Brasil, nos anos subsequentes à implantação do PME, produziu e disponibilizou, no site do Ministério da Educação e nas bibliotecas das escolas públicas, um número significativo de materiais impressos e digitais em formato de livros, de vídeos, de materiais paradidáticos para formação dos professores, desde materiais que orientaram o passo-a-passo de como implantar a Educação Integral na Escola até materiais que orientaram sobre as funções de cada um dos responsáveis pelo Programa. Em Portugal, também do período de criação das AEC, foram disponibilizados no site do Ministério da Educação quatro livros com Orientações Programáticas, sendo dois de Inglês para 1º e 2º anos e para 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, um livro sobre Ensino da Música para o 1º CEB e um livro sobre a Atividade Física e Desportiva no 1º Ciclo. No entanto, o objetivo específico desse material foi o de propiciar Orientações Programáticas sobre quais conteúdos deveriam ser trabalhados pelos técnicos contratados com essas crianças pequenas, uma vez que estes profissionais, como dito, não possuem formação específica para trabalhar com essa faixa etária.

Considerando que, em Portugal, não há oferta de cursos financiados pelo governo central para formação continuada dos professores em relação ao que significa trabalhar numa perspectiva de Educação Integral e, no Brasil, o governo firmou parceria com as universidades públicas para a oferta de um expressivo número desses cursos, esta Tese, em seu capítulo final, colocou o foco na pesquisa realizada no Brasil e também objetivou analisar a política curricular destes cursos brasileiros para investigar quem é o professor que está sendo formado para as escolas participantes do PME. O que transparece na oferta destes

cursos é que, já que os monitores do PME, em sua maioria, não possuem formação acadêmica para o trabalho que realizam (e, pelos documentos orientadores, nem deveriam ter), entende-se que a universidade seria o espaço privilegiado para formá-los.

Os cursos de formação continuada oferecidos aqui no Brasil se caracterizam como de Extensão, de Atualização, de Aperfeiçoamento e de Especialização, sendo os cursos de Especialização aqueles que possibilitam maior tempo de contato dos professores com as universidades. Por esse motivo, estes foram os selecionados para análise. De um total de 28 cursos de especialização e de 23 cursos de aperfeiçoamento, num total de 51 cursos, obteve-se acesso a oito projetos desses cursos, os quais foram lidos em busca de conhecer suas ementas, sua estrutura organizativa, sua justificativa, seus objetivos e suas concepções de Educação Integral.

Após Análise de Conteúdo deste material, é possível afirmar que todos estão organizados a partir de disciplinas, mesmo que estas estejam distribuídas em diferentes eixos ou módulos. Todos possuem como objetivo qualificar a prática dos profissionais envolvidos com o PME e estão baseados em metodologias que buscam a troca de saberes entre os professores, a escrita de artigos científicos/monografias ao final do curso, a produção de projetos de pesquisa sobre Educação Integral, bem como aulas expositivas sobre temas já pré-formatados pelo MEC. Alguns componentes curriculares, tais como *Bases e Fundamentos Teóricos da Educação Integral no Brasil*, *Educação Integral e Integrada*, *Educação como arranjo educativo local* e *Educação Integral e a Cidade*, assim como suas respectivas ementas, aparecem com esses mesmos títulos em todos os projetos analisados. Há, disponível na internet, o projeto de um curso de formação continuada oferecido pelo próprio Ministério da Educação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que buscou formar 20 mil professores em todo o Brasil e que apresenta esses mesmos títulos para suas disciplinas. Outras temáticas frequentes nos documentos oficiais do MEC, como Intersetorialidade, Cidades Educadoras, Gestão Democrática, Territórios Educativos, Redes de Aprendizagem, estão presentes nas ementas de todos os cursos. A recorrência das mesmas temáticas que se espera que o professor/gestor aprenda para o trabalho que realiza cotidianamente é efeito de políticas curriculares, as quais são constituídas por estratégias de negociação entre os diversos atores envolvidos na sua produção. Ao investigar o currículo presente nestes textos como materialização do que simboliza o discurso oficial, pode-se afirmar que as universidades, neste caso específico, estão sendo tuteladas nos seus propósitos curriculares pelo Estado. O que transparece aqui é que há uma política curricular do que deve ser ensinado aos profissionais do PME com pouca margem de autonomia às universidades, cabendo a essas

apenas a contratação de especialistas de outras universidades para o trabalho nestes cursos, a indicação das bibliografias das disciplinas e a escolha da metodologia a ser adotada no trabalho com os componentes curriculares sugeridos pelo catálogo do MEC.

Tendo como referencial teórico os estudos de Cowen (2012) sobre *transferência*, *tradução* e *transformação* ao se referir às universidades, os resultados da análise dos oito projetos curriculares, na sua relação com outros potenciais documentos (inter)nacionais que determinam políticas curriculares, apontaram muitas aproximações entre o que é determinado pelos documentos oficiais e os textos que estão presentes nestes planos elaborados pela universidade. Assim, poderíamos identificar um processo de *transferência*, no qual as ideias externas são simplesmente absorvidas e repetidas pelo “importador” no novo contexto. No entanto, parece significativo destacar que um dos projetos dos cursos já apresentava um ensaio na direção de uma *tradução* dessas ideias que chegam de outros contextos, demonstrando um primeiro esforço de autonomia, ao ajustar as ideias presentes nas recomendações do Programa Mais Educação à sua realidade ou àquilo que já é possível fazer no contexto local.

As publicações analisadas nesta Tese, bem como as entrevistas realizadas, apontaram como demandas de formação dos professores: i) maior conhecimento conceitual do que seja Educação Integral; ii) melhor capacidade de aproximação dos saberes cotidianos dos alunos com os saberes escolares; iii) maior articulação entre os sujeitos, tempos e espaços. Pelos depoimentos dos professores brasileiros egressos de um desses cursos analisados na Tese, ao serem questionados sobre os possíveis impactos do Curso de Especialização em Educação Integral na sua prática pedagógica após três anos da sua realização, afirmaram que essa formação contribuiu muito para terem maior clareza do conceito de Educação Integral, uma vez que, em sua maioria, ingressaram com a concepção de que significava permanecer mais horas na escola, mesmo já sendo profissionais do PME. Para muitos dos entrevistados, foi importante a discussão sobre as práticas pedagógicas, pois seus cursos de formação inicial haviam propiciado conhecimentos mais teóricos. Destacam, ainda, a troca de experiências com professores de outras escolas, de outros municípios e de outros Estados.

Concordando com Arroyo (2011, p.43), na afirmação de que “como profissionais do conhecimento controlamos os currículos ou seremos controlados em nossas autorias”, é que os 15 professores egressos de um dos cursos analisados nesta Tese foram desafiados a pensar em temas de estudos que pudessem ser incluídos em futuras propostas de formação continuada na direção de contribuir para qualificar ainda mais as suas práticas pedagógicas na Educação Integral. Os professores sugeriram que os projetos dos cursos considerassem

estudos em relação a: i) questões referentes a conhecimentos didático-pedagógicos; ii) currículo para Educação Integral e para Educação Básica; iii) visão interdisciplinar de trabalho coletivo e solidário; iv) pesquisa-ação nas escolas onde trabalham; e v) socialização de experiências exitosas. É possível afirmar que essas propostas emergentes de professores de escolas públicas estão em pleno diálogo com as orientações oficiais dessa política e que ainda estão sinalizando, em sua maioria, para demandas que já estão há bastante tempo transbordando das publicações neste campo de estudos e das Oficinas do Programa Mais Educação.

Sendo assim, respondendo a questão colocada por esta Tese, a política curricular para formação de professores no Brasil e em Portugal é a mesma que consta nos documentos oficiais, estando direcionadas para o cumprimento de uma agenda internacional voltada simultaneamente para qualidade, para equidade e para educação integral, o que se coloca como desafio à universidade. Por sua vez, não está havendo, ainda, iniciativas destas instituições de ensino na direção de pensar sobre proposições de *transformação* do currículo pensado para formação dos docentes, especialmente no sentido da investigação, com os próprios interessados, de quais são suas reais e mais urgentes demandas profissionais.

Diante disso, é possível concluir que, após este período de quase dez anos de implantação do PME e da ETI, as demandas dos profissionais imersos no Contexto da Prática já são outras e precisam ser consideradas sob pena de não conseguirmos consolidar tal iniciativa como uma efetiva política de Educação Integral nas escolas brasileiras e portuguesas. Para tal, é preciso considerarmos a Cidade como espaço privilegiado para formação integral das crianças, e não só o ambiente escolar, e a Escola como lugar preferencial para a formação integral dos professores, e não só o ambiente acadêmico das universidades.

Estamos cientes de tais mudanças na prática escolar protagonizada pelas sempre renovadas e apressadas políticas educacionais não acontecem, como nenhuma mudança acontece, de uma hora para outra. São necessários processos, por vezes longos e trabalhosos, para desmistificar costumes impregnados na dialética profissional dos professores. No entanto, somente uma mudança profunda nas concepções dos professores, entende-se, poderá repercutir diretamente no desempenho escolar dos alunos, pois sem a parceria dos professores não se consegue mudar nada no campo da educação. A questão é que, como afirma Arroyo (2011), não fomos formados-licenciados para o ensino de todo o conhecimento, mas daqueles sistematizados e disciplinados nos currículos.

Em confronto com concepções e práticas arraigadas há muito tempo nos espaços escolas, as resistências ocorrem, principalmente, porque estas políticas, que estão voltadas para o *ethos* social, constituem Contextos Emergentes, ou seja, espaços de transição entre um modelo tradicional de educação e um modelo neoliberal (MOROSINI, 2014). Sendo assim, é possível perceber que há limites nas atuais ações democratizantes, que, segundo Candau (2013), podem ter relação com as diferentes concepções sobre como deve ser a relação entre educação e sociedade: i) uma educação ajustada às exigências do mercado, do desenvolvimento econômico, da centralidade do conhecimento científico, de desempenho, do domínio das novas tecnologias, da excelência; ii) uma educação voltada aos aspectos tradicionais de uma escola centrada na formação intelectual e moral dos alunos, a partir do ensino do conhecimento historicamente construído e de conteúdos universais, com base em pilares como esforço e avaliação; e, por fim, iii) uma educação direcionada para transformação social com políticas de cidadania e de democratização voltadas a uma visão histórica e crítica dos conhecimentos.

Entende-se, portanto, que o que está em jogo é uma disputa por um projeto de sociedade, constituindo-se como desafio, na perspectiva das políticas atuais, passar a privilegiar determinados valores e saberes no bojo de um sistema capitalista, excludente e desigual, e administrar a dificuldade de oferta de uma educação de caráter emancipatório no confronto com a hierarquização dos saberes, a fragmentação do conhecimento e a competitividade provenientes de uma educação, cada vez mais, tida como mercadoria.

Sendo assim, por todos os documentos, as publicações e os depoimentos analisados nesta pesquisa, a Tese aqui defendida é a de que **a universidade, enquanto instituição, com caráter elitista, departamental e hierarquizada historicamente, ainda não está capacitada para auxiliar na necessária ruptura paradigmática exigida pela Educação Integral. Nesta direção, tampouco possui condições suficientes de propor alternativas de práticas curriculares interdisciplinares, complexas e dialógicas, uma vez que muitos dos seus próprios saberes são fragmentados, hierarquizados e disciplinares.**

Para ultrapassar a denúncia e partir para o anúncio, a presente pesquisa defende que é possível avançar nessa questão com a adoção da seguinte perspectiva: assim como a formação integral das crianças ocorrerá quando os saberes escolares dialogarem com os saberes comunitários, a formação integral dos professores poderá ser possível se a universidade considerar como legítimos os saberes da prática docente, articulando-os com os saberes universitários em projetos de formação permanente vivenciados também nos espaços escolares.

Essa afirmação é feita com base nas palavras de Santos (2010, p. 56), para o qual parece que “o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica”. Nesta perspectiva, o que vemos é que experiências voltadas ao *ethos* social estão buscando uma aproximação que possa valorizar aspectos locais, deixando emergir outros valores, outros saberes e outros sujeitos, também na área educacional. E a universidade é um dos espaços privilegiados para problematizar, em sua formação inicial e continuada, a distância existente entre o currículo oficial e o currículo da prática, mas, para tal, terá ela própria que questionar as políticas curriculares oficiais, as hierarquias de saberes, aproximar-se da escola pública e reconhecer outros espaços, outros sujeitos e outros conhecimentos também como legítimos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. Política de formação de professores. **Collatio** (UPORTO), Porto, Portugal, n. 11, *online*, abr.-jun., 2012. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/collat11/23-32FatAbd.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2016.

ABDULMASSIH, M. B. F. Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal. 2015. 181f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUCSP, 2015. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/9847>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____; CHIZZOTTI, A. Educação em tempo integral: uma reflexão sobre o Programa Mais Educação no Brasil e a Escola a Tempo Inteiro em Portugal. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, v. 1, n.1, p. 180-192, 2013.

ABRUCIO, F. L. (Coord.) **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e Desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA, S. B. A escola parque da liberdade. Bahia. In: C. MONARCHA (Org.). **Anísio Teixeira: A obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, 23, p.119-135, 2013.

ALVES, V. B. Educação Integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do “Programa Mais Educação”. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3348>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

ANTUNES, D. D.; GUILHERME, A. A.; SILVA, L. R. Educação continuada na docência: concepções, avanços e desafios na perspectiva de Bourdieu e Gur-ze’ev. In: **Anais da ANPESul**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_DENISE-DALPIAZ-ANTUNES-ALEXANDRE-ANSELMO-GUILHERME-LUCAS-RECH-DA-SILVA.pdf>. Acesso em 20 dez. 2016.

ANTUNES, M. C.; FERREIRA, F. I. Modos de contratualização e de organização do Programa Escola a Tempo Inteiro: as necessidades das famílias e as Necessidades das crianças. In: **Libro de Actas do XI Congresso internacional GalegoPortugués de Psicopedagogia**. La Coruña/ Universidade da Coruña, 2011.

ARROYO, M. O direito a tempos: espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *et. col.* (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSIS, R. O. Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu: diretrizes e características desta política educacional na gestão e organização curricular da rede municipal de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

BALL, S. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. **Revista de Política Educativa**, Londres, v. 22, n. 41, p. 1-17, Jun., 2014. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1742/1259>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

_____; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBARA, M. M. Experiências de educação integral da CUT: práticas em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARBOSA, J. M. A educação integral dos territórios educativos do Programa Mais Educação em Caruaru-PE: a institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas. 2015. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Caruaru/PE: UFPE, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17231>>. Acesso em: 12 jul 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2009.

BECKER, P. C. C. Do Programa Mais Educação à Educação Integral: O currículo como movimento indutor. 2015. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=programa+mais+educa%C3%A7%C3%A3o&type=Title>>. Acesso em: 12 jul 2016.

BENTO, S. A Escola a Tempo Inteiro no 1º Ciclo: Atividades de Enriquecimento Curricular – Que percepção?. 2014. Disponível em: <<https://www.rcaap.pt/results.jsp>>. Acesso em: 04 nov 2016.

BEZERRA, P. P. Colégio Naval: desafios e perspectivas diante da formação em tempo integral. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

BITTENCOURT, Z. A. Desafios à implantação de projetos de ampliação da jornada escolar: o que dizem as publicações?. In: I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos, 2015, Belo Horizonte/MG. In: **Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos**. Belo Horizonte/MG: UFMG, 2015, v. 1, p. 983-995.

BITTENCOURT, Z. A.; MOROSINI, M. C. Programa Mais Educação como política de Educação Integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. **Práxis Educativa** (UEPG). Online, v. 10, n.2, p. 559-583, jul./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6760/4651>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BIZARRO, A. C. A atuação do educador no Programa Mais Educação em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul. 2014. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). São

Leopoldo/RS: UNISINOS, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3881>>. Acesso em: 12 jul 2016.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Revista Em Aberto**, Brasília MECINEP, v. 22, n. 80, abr. 2009, p. 109-120

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. Edição extra. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 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. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Relatório DEB 2009-2013. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Série Mais Educação - Educação Integral: Texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009b.

_____. Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília, DF: UNICEF, 2008. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/edes_de_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 10 jul 2013.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 3 dez 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

_____. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRUXELAS. **Europa 2020: estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo**. Comissão Europeia. Bruxelas, 2010.

CANDAU, V. M. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias. In: OLIVEIRA, M. N. S.; PACHECO, J. (orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas/SP: Papyrus, 2013, p. 7-20.

CAPELO, M. R. T. F. A biblioteca: uma actividade de enriquecimento do currículo na escola a tempo inteiro. 2007. 236f. Dissertação (Mestrado em Inovação Pedagógica). Madeira, Portugal: Universidade da Madeira, 2007. Disponível em: <<http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/553>>. Acesso em: 04 nov 2016.

CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico metodológicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, Jan./Jun., 2014.

CAVALIERE, A. M. V.; MAURÍCIO, L. V. As práticas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental: sobre modelos e realidades. In: **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf>>. Acesso em: 15 abr 2013.

CELLA, R. Educação de tempo integral no Brasil: História, Desafios e Perspectivas. 2010. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Passo Fundo: UPF, 2010. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp141694.pdf>>. Acesso em: 03 mar 2014.

COELHO, L. M. (org.) **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A/Faperj, 2009.

_____. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-91%20int.pdf>>. Acesso em: 15 abr 2013.

COELHO C.; TRINDADE, R. Atividades de enriquecimento curricular: riscos e potencialidades de uma "Escola a Tempo Inteiro". In: MARTINS, P. (org.) **Infâncias possíveis, mundos reais**. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, 2008.

_____; MENEZES, J. S. S. Tempo Integral no Ensino Fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: **Anais da 30ª Reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

COSME, A.; TRINDADE, R. **Escola a Tempo Inteiro** – Escola para que te quero? Maia: Profedições, 2007.

COSTA, A. F. S. Uma medida de política pública: escola a tempo inteiro: estudo de caso do agrupamento de escolas de Miraflores. 2012. 92f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/4614>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

COSTA, R. E. C. A. Tempo de escola e tempo de vida: uma análise comparativa de duas escolas da rede municipal de Teresópolis/RJ. In: **Anais da 33ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6385--Int.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

COWEN, R. Introdução: o nacional, o internacional e o global. In: _____; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, p. 407-411.

CRUZ E SILVA, A. P. A escola a tempo inteiro em Portugal: um olhar sobre as diferentes concepções na Madeira, Açores e Continente. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2012. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/10329>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

CUNHA, E. M. G. L. D. A escola a tempo inteiro num contexto de mudança. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação). Porto, Portugal: Universidade Portucalense, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.uportu.pt/xmlui/handle/11328/92>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, Portugal, n. 16, p. 133-169, 2001.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Declaração de Bolonha dos ministros de educação europeus. Bolonha, 1999. Disponível em: <http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf>. Acesso em: 04 out. 2016.

DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da comissão internacional para educação do século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, Brasília: MEC, 1996.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Editora Nacional/USP, 1970.

DIDRIKSSON, A. Contexto Global y Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: UNESCO. **La educación superior en el mercado**. Configuraciones emergentes nuevos proveedores. Venezuela: IESALC/UNESCO, 2008. Disponível em: <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/CAPITULO_01_Didriksson.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2014.

DUBET, F. Conflictos de normas y ocaso de la institución. **Estudios Sociológicos**, v. XXII, n. 64, p. 3-24, 2004.

_____. El declive y las mutaciones de la institución. **Revista de Antropología Social**, n. 16, p. 39-66, 2007.

ESTRELA, M. T. Complexidade da epistemologia do currículo. In: LEITE, C.; PACHECO, J. A.; MOURAZ, A. (Orgs.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. P. 29-36.

FELICIO, H. M. dos S. A integração curricular na Educação em Tempo Integral: perspectivas de uma parceria interinstitucional. In: **Anais da 34ª Reunião da ANPED**. Natal, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-432%20int.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, M. I. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**, Goiânia, v.38, n.1, p.51-65, jan./abr., 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/25127>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

FERNANDES, M. A. A implementação do macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial do Programa Mais Educação em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Juiz de Fora/MG: UFJF, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/441> >. Acesso em: 12 jul. 2016.

FERREIRA, F. I.; OLIVEIRA, J. M. Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 105-126, jan./jun. 2007.

FERREIRA, J. R. O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 jun 2012.

FORMICHELLA, M. Índice de inequidad educativa básica. Una propuesta de medición de la Equidad Educativa Interna en Latinoamérica. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, AZ, v. 22, n. 1, jan. 2014.

FORMOSINHO, J. Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. In: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Luzes e sombras da formação contínua**: entre a conformação e a transformação. Portugal: Edições Pedagógicas, 2014.

FRANCO, A. Três Gerações de Políticas Sociais. Separata da **Revista Aminoácidos 5**, Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.trela.com.br/arquivo/Trs-geraes-de-polticas-sociais>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, C. M. V. O currículo do Ensino Básico e as novas perspectivas para a acção organizacional e pedagógica: In: FREITAS, C. V.; LEITE, C.; MORGADO, J. C.; VALENTE, M. O. **A reorganização curricular do Ensino Básico**: fundamentos, fragilidades e perspectivas. Portugal: ASA Editores, 2001.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GODOY, C. M. O. Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luis-MA. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

GOMIDE, A. G. V. As diretrizes políticas da UNESCO para a formação de professores e sua relação com a política de formação no Brasil. 2007. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/35.pdf>. Acesso em: 30. Out. 2016.

HATAKEYAMA, M. R. T. Proposta de Educação Integral do Colégio Militar de Salvador para o Ensino Fundamental: impactos no desenvolvimento humano. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: FGV, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KEMPP, J. O. As práticas esportivas no Programa Mais Educação: limites e possibilidades para sua implementação. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/108711>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

JESUS, R. B.; FARENZENA, N. A política curricular para a educação básica do Estado de Mato Grosso – orientações curriculares: uma análise. **Revista Textura**, Canoas, n. 28, p.81-98, maio/ago. 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEITE, C. Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal – uma análise focada no exercício da profissão. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 26, 2014, p. 8-29.

_____. Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas In: OLIVEIRA, M. N. S.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 193-207.

_____. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 87-92, jan./abr., 2012. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. **Cadernos didáticos de ciências**. Lisboa: DES, 2011.

_____. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo Sem Fronteira**, v. 6, n. 2, p. 67-81, jul./dez., 2006a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/leite.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

_____. Entre velhos desafios e novos compromissos: Que currículo para a formação de professores? In: SILVA, A. *et al.* (Eds.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social** Recife: Edições Bagaço, 2006b, p. 277-298.

LEITE, C. A reorganização curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios. In: FREITAS, C. V.; LEITE, C.; MORGADO, J. C.; VALENTE, M. O. (orgs). **A reorganização curricular do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas**. Porto: ASA Editores, 2001.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. **Reformas da educação pública**. Democratização, modernização, neoliberalismo. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIMA, R. V. A. O Programa Mais Educação: uma análise sobre o habitus do professor coordenador dentro do contexto da prática. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Campinas/SP: UNICAMP, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000960043>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 set 2013.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MATOS, S. C. M. Os saberes diferenciados nas práticas educativas do Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios. In: **Anais da 34ª Reunião da ANPED**. Natal, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-247%20int.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/ 2003.

MAURÍCIO, L. V. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. 2012. In: **Anais da 35ª Reunião da ANPED**. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1354_int.pdf>. Acesso em: 15 abr 2013.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set /out /nov /dez 2004.

MECCA, M. D. G. Educação Integral: texto e contexto na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: UNINOVE, 2012. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/506>>. Acesso em: 14 jul 2016.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. (Org.) **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A/Faperj, 2009, p. 69-87

_____; BONATO, N. M. C.; FERNANDES, C. O. Ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: tempos, espaços e denominações das experiências no Ensino Fundamental. In: **Anais da 33ª reunião da ANPED**. Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6913--Int.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MIGUEL, K. C. D. Programa Mais Educação: uma análise do projeto pedagógico. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: UNESP, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/134170?show=full>>. Acesso em: 12 jul 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOLL, J. **Os tempos da vida nos tempos da escola**. Porto Alegre: PENSO-ARTMED, 2013.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Currículo, políticas educacionais e globalização. In: PACHECO, J. A. (org.). **Políticas de integração curricular**. Portugal: Porto, 2000, p. 99-126.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, S. C. Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio/RS. 2013. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=programa+mais+educa%C3%A7%C3%A3o&type=Title>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. Currículos de educação integral no Programa Mais Educação: um processo a ser construído. 2014. In: **Anais da X ANPED SUL**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1900-0.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

MORGADO, J. C. Ensino Superior e(m) mudança: perspectivas e (im)possibilidades. In: LEITE, C.; PACHECO, J. A.; MOURAZ, A. (Orgs.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011, p. 297-308.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Revista Avaliação da Educação Superior**. Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul./2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/teo/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>>. Acesso em: 25 out. 2016.

MOROSINI, M. C.; BITTENCOURT, Z. A. A formação docente em contextos emergentes de expansão da Educação Superior. In: MAUÉS, O. C.; SOUZA, J. S.; SEGENREICH, S. C. D. (orgs.). **Expansão da Educação Superior: formação e trabalho docente**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. P. 159-190.

MOSNA, R. M. P. Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. 2014. 249f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95670>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

MOURAZ, A.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do "Olhar" de Professores e de Estudantes. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 46-2, 2012, p.189-209.

NAIA, F. M. M. T. Escola a tempo inteiro no 1º CEB: o extracurricular escolar. 2010. 69f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2010. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/3606>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

NASCIMENTO, M. L. Educação Integral e o paradigma da Educomunicação: um estudo sobre o Programa Mais Educação nas escolas de Santa Maria/RS. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Santa Maria/RS: UFSM, 2015. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tede_busca/arquivo.php?codArquivo=7822>. Acesso em: 12 jul. 2016.

NECYK, M. T. C. Sentimentos de professores e de alunos de duas escolas públicas de tempo integral no Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC/SP, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PSP_f5e757c3888763ff60f170be4066f26a>. Acesso em: 12 jul. 2016.

NEPED. **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/neped/grupos/grupofoccus/>>. Acesso em: 10 jun 2014.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 121-134, abr./2009.

Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2225/2192>>. Acesso em: 20 maio 2016.

NUNES, G. C. Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará. Distrito Federal. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9810?mode=full>>. Acesso em: 14 jul 2017.

OLIVEIRA, L. B. S. O Programa Mais Educação: um estudo da implantação em uma unidade escolar paulista. 2015. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). Ribeirão Preto/SP: USP, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-04092015-165534/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jul 2016.

OLIVEIRA, M. R. N; PACHECO, J. A. (Orgs). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Jan./Fev./Mar./Abr. 2005, n.28, p.140-151.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2012.

PARO, V. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.

PEREIRA, F. Concepções e práticas de formação contínua de professores em Portugal: tendências e controvérsias. In: LEITE, C.; PACHECO, J. A.; MOURAZ, A. (Orgs.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. P. 184-194.

PINHEIRO, F. P. S. Z. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009.

PIRES, C. A. A "Escola a Tempo Inteiro": operacionalização de uma política para o 1º Ciclo do Ensino Básico: uma abordagem pela "análise das políticas públicas". 2012. 393f. Tese (Doutorado em Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6519>>. Acesso em: 04 nov 2016.

PONCE, C. S. Educação integral na escola pública: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação. 2013. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá: UFMG, 2013.

PORTUGAL. Ofício Circular nº 3210. Recomendações no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Direção Geral da Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/legislacao-4>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Despacho nº 9265-A/2013. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Diário da República, 2ª Série, nº 134, de 15 de Julho de 2013. Disponível em: <<http://www.cm->

evora.pt/pt/site-viver/educacao/documents/desp_9265-b_2013%2015_julho.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 139/2012. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 1ª Série, nº 129, de 5 de Julho de 2012. Disponível em: <<https://dre.tretas.org/dre/302191/decreto-lei-139-2012-de-5-de-julho>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Despacho nº 8683/2011. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Diário da República, 2ª Série, nº 122, de 28 de Junho de 2011. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/legislacao-4>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 212/2009. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª série, nº 171, de 03 de Setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/legislacao-4>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de Julho de 2008. Procuradoria Geral Distrital de Lisboa, 2008a. Disponível em: <http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2240&tabela=leis>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Despacho nº 14460/2008. Gabinete da Ministra. Ministério da Educação. Diário da República, 2ª Série, nº 100, de 26 de maio de 2008b. Disponível em: <<https://dre.tretas.org/dre/234355/despacho-14460-2008-de-26-de-maio>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-Lei nº 369/2007. Diário da República, 1ª série. nº 212, de 5 de novembro de 2007.

_____. Despacho nº 12 591/2006 (2ª série). Gabinete da Ministra. Ministério da Educação. Diário da República, 2ª Série, nº 115, de 16 de junho de 2006a. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_12591_2006.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Despacho nº 19 575/2006. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Ministério da Educação. Diário da República, 2ª Série, nº 185, de 25 de setembro de 2006b. Disponível em: <<https://dre.tretas.org/dre/1515791/despacho-19575-2006-de-25-de-setembro>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-Lei nº 74/2006. Diário da República, I Série-A, nº 60, de 24 de março de 2006c.

_____. Despacho nº 14 753/2005 (2ª série). Gabinete da Ministra. Ministério da Educação. Diário da República, 2ª Série, nº 127, de 05 de julho de 2005a. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_14753_2005.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Despacho nº 16 795/2005 (2ª série). Gabinete da Ministra. Ministério da Educação. Diário da República, 2ª Série, nº 148, de 03 de agosto de 2005b.

PORTUGAL. Decreto-Lei n° 240/2002. Ministério da Educação. Diário da República, 1.^a série-A, n.º 201, de 30 de Agosto de 2001.

_____. Decreto-Lei n° 6/2001. Ministério da Educação. Diário da República, 1.^a série-A, n.º 15, de 18 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.apem.org.pt/files/decreto-lei-6_2001.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Lei n° 159/99 de 14 de Setembro. 1999. Presidente de República. Disponível em: <http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Lei_159_1999.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Ministério da Educação. Diário da República, 1.^a série-A, n.º 102, de 04 de maio de 1998. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec_Lei_115-A_98.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Despacho n° 141/ME/90. Ministério da Educação. Diário da República, 2.^a série, n.º 202, de 01 de setembro de 1990. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/lsimoes/dturma/legislacao/d141-me-90.htm>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Decreto-Lei n° 286/89 de 29 de Agosto. Ministério da Educação. Diário da República, 1.^a série, n.º 198, de 29 de agosto de 1989. Disponível em: <<https://dre.tretas.org/dre/37328/decreto-lei-286-89-de-29-de-agosto>>. Acesso em: 20 out. 2016.

PRÓSPERO, D. Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação. 2013. 368f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). São Paulo: USP, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-30012014-105832/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

RIES, Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. **Educação Superior e Contextos Emergentes**. Projeto de Pesquisa. Porto Alegre: RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. 2013.

ROCHA, R. F. Z. Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UTP, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 jun 2014.

ROSA, U. S. S. Para além de um biscate: perfis, trajetórias e inserção socioprofissional de jovens monitores do Programa Mais Educação de uma escola municipal de Feira de Santana-BA. 2014. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Feira de Santana/BA: UEFS, 2014.

ROSSI, F.; HUNGER, D. O cenário global e as implicações para a formação continuada de Professores. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n.42, p. 72-89, jan-abr. 2013.

SABOYA, M. G. F. Programa Mais Educação: uma proposta de Educação Integral e suas orientações curriculares. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 jun 2014.

SANT'ANA, A. D. Programa Mais Educação: um instrumento para uma política educativa integral no Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/22519>>. Acesso em: 20 jul 2016.

SANTOS, A. A. S. A gestão pedagógica do Programa Mais Educação: um olhar a partir da experiência da escola Teodora Bentes. 2013. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013. Disponível em: <http://ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/aurea_mest2013_pdf.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2014.

SANTOS, A. R. O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral? 2014. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122014-103428/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SANTOS, B. S. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 2005. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 20 jul 2016.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de Hoje.** Curitiba: Ed. CRV, 2012.

SILVA, R. M. D.; BUSNELLO, C. P.; PEZENATTO, F. Políticas Educativas e a Gestão dos Modos de Viver nas Cidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 953-975, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/26733>>. Acesso em: 18 jun 2014.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136-152, jul./dez., 2013.

SOUSA, J. M. Currículo sem aprendizagem? In: LEITE, C.; PACHECO, J. A.; MOURAZ, A. (Orgs.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo.** Porto: Porto Editora, 2011, p. 119-127.

STODOLNI, C. L. P.; SARAIVA, K. Programas de escola de turno integral no Brasil e em Portugal. **Anais do Colóquio ULBRA de Extensão, Pesquisa e Ensino.** 2015. Disponível em: <<http://www.eventos.ulbra.br/index.php/eucf/eucf1/paper/viewFile/822/499>>. Acesso em: 05 nov 2016.

TAVARES, C. F. S. **Crianças numa escola a tempo inteiro: prémio ou pena?: um estudo de caso comparativo entre um agrupamento rural e um agrupamento urbano.** 2012. 204f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância). Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2012. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23694>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

TEIA. **Territórios, Educação Integral e Cidadania.** Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/sobre/>>. Acesso em: 02 jun 2014.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 09 fev. 2014.

TEIXEIRA, C. T. H. S. A escola a tempo inteiro na região autónoma da Madeira: do apoio à família ao sucesso escolar e ao enriquecimento curricular. 2013. 200f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2013.

UNESCO. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70p.

UNIVERSITAS: a produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968 – 2000. Porto Alegre: GT Política de Educação Superior/ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas>>. Acesso em: 14 set 2015.

VALENTE, M. O. O currículo no ensino básico - Globalizar, integrar, adequar e flexibilizar. In: FREITAS, C. V.; LEITE, C.; MORGADO, J. C. (eds.). **Reorganização curricular do Ensino Básico**. Porto: CRIAPE, 2001, p. 7-15.

VIDOVICH, L. **Expanding the toolbox for policy analysis**: some conceptual and practical approaches. Hong Kong: Comparative Education Policy Research Unit, University of Hong Kong, 2002.

XERXENEVSY, L. L. Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 jun 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I

GUIÃO DE ENTREVISTA

Título: Formação de Professores para Educação Integral

Objetivo Geral: Investigar as concepções de professores da Educação Integral sobre os seus saberes docentes, bem como analisar o impacto dos cursos de formação inicial e continuada na sua atividade profissional na *Escola a Tempo Inteiro* (ETI).

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Bloco Introdutório	Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido; Declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa; Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações; Solicitar ao/à entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.	
Bloco Identificação	Identificar a formação do/a entrevistado/a	Pedir ao/à entrevistado/a que informe sua área de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis cursos de formação continuada.	
Bloco Formação Inicial e Continuada	Conhecer os impactos da formação inicial e continuada na prática docente do/a entrevistado/a.	Indagar o/a entrevistado/a sobre a origem dos seus saberes docentes; Solicitar que o/a entrevistado/a avalie o impacto do seu curso de formação inicial e dos seus cursos de formação continuada, bem como da sua experiência profissional para o seu trabalho na ETI; Questionar quais saberes construídos nestes cursos e na sua experiência profissional são positivos para a sua formação profissional, bem como quais eles/as pensam que poderiam ter feito parte destes cursos. Questionar que tipo de formação considera importante para o desenvolvimento de um exercício profissional docente que tenha em conta a educação num sentido amplo.	

<p>Bloco Concepções Educação Integral</p>	<p>Conhecer as concepções dos/as entrevistados/as sobre a <i>Escola a Tempo Inteiro</i> (ETI), as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e as práticas desenvolvidas na escola onde trabalham.</p>	<p>Pedir que o/a entrevistado/a defina o que é para si Educação Integral; Solicitar que o/a entrevistado/a opine sobre a <i>Escola a Tempo Inteiro</i> (ETI) e sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), bem como sobre os docentes responsáveis pelas AEC; Pedir que o/a entrevistado/a analise as aproximações e os distanciamentos existentes entre turno regular de estudos e as AEC; Questionar o/a entrevistado/a sobre as possíveis dificuldades que encontra na sua prática docente nas AEC; Solicitar que o/a entrevistado/a sugira ações para avançar na qualidade da <i>Escola a Tempo Inteiro</i> (ETI)</p>	
---	---	---	--

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Título do estudo: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Pesquisadora responsável: Zoraia Aguiar Bittencourt

Contato: (351) 939784368 / **E-mail:** zoraiabittencourt@gmail.com

Orientadora (Brasil): Prof^ª Dr^ª Marília Costa Morosini

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação (PUCRS)

Co-orientadora (Portugal): Prof^ª Dr^ª Carlinda Leite

Instituição/Departamento: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Programa Doutoral em Ciências da Educação/Universidade do Porto (FPCEUP)

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL”.

Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a investigação dos impactos da formação inicial e continuada para os desafios que se apresentam ao trabalho na Educação Integral.

Esclarecemos que a pesquisa acima declarada tem como objetivo principal analisar possíveis impactos da formação inicial e continuada na prática pedagógica dos/as professores/as.

A coleta das informações será efetivada por meio de suas respostas a essa entrevista. Para tanto, serão convidados a participar professores/as que atuem em experiências de Educação Integral.

Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados; contudo, mantendo o anonimato da sua pessoa. Esclarecemos que não haverá despesas com a sua participação na pesquisa e que a mesma será voluntária, não sendo fornecido por ela qualquer tipo de pagamento.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das

assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão pessoais e institucionais.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

A pesquisadora responsável e a orientadora deste projeto reconhecem e aceitam as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS 196/96.

Ciente e de acordo com o que foi exposto, eu

_____,
concordo em participar desta pesquisa, assinando este Termo em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Portugal, ____ de _____ de 2016.

Assinatura entrevistado

Assinatura pesquisadora

APÊNDICE III

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Pesquisadora responsável: Zoraia Aguiar Bittencourt

Contato: (351) 939784368 / **E-mail:** zoraiabittencourt@gmail.com

Orientadora (Brasil): Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini

Instituição/Departamento: PUCRS/PPGEDU/Doutorado em Educação

Co-orientadora (Portugal): Prof^ª Dr^a Carlinda Leite

Instituição/Departamento: FPCEUP/Programa Doutoral em Ciências da Educação

Prezado(a) Senhor(a):

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através da resposta a esse questionário.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução deste projeto de pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no projeto de forma anônima. As informações prestadas ficarão em completo sigilo por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora. Após este período, os dados serão destruídos.

Portugal, _____ de _____ de 2016.

Zoraia Aguiar Bittencourt

Pesquisadora responsável

ANEXOS

ANEXO I

PROPOSTA DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM:
EDUCAÇÃO INTEGRAL,
PARA OFERTA NO CAMPUS ERECHIM-RS

FORMULÁRIO PARA PROPOSTA DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO**1. Dados da IES****Instituição:** Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**Reitor:** Prof. Jaime Giolo**Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação:** Prof. Joviles Vitorio Trevisol**Diretor de Pós-graduação:** Prof. José Carlos Radin**Diretor do Campus Erechim:** Prof. Ilton Benoni da Silva**Coordenador Acadêmico:** Prof. Paulo José Sá Bittencourt**2. Dados de Identificação do Curso****Nome do curso:** Curso de Especialização em Educação Integral**Área de conhecimento** (Tabela CNPq/CAPES): Educação**Forma de oferta:** presencial**Linha de Pesquisa que está ligado:****Grupo de Pesquisa que está ligado:****Campus de oferta:** Erechim

Nº de vagas: 50

Curso(s) proponente(s):**Fonte do Recurso:** FNDE/MEC**3. Coordenação****Nome completo:** Maria Silvia Cristofoli**Titulação:** Doutora em Educação**Regime de contratação:** 40 horas DE**Experiência acadêmica e profissional:**

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1998). Tem experiência docente e de serviço técnico (supervisão escolar) na Educação Básica. Tem experiência docente na Educação Superior em cursos de Pedagogia (UAB) e Especialização Escola de Gestores da Educação Básica (MEC-UFRGS). É professora de Política Educacional da UFFS. Atua nos seguintes temas: política educacional, Mercosul educacional, legislação da educação, políticas curriculares, estudos comparados, América Latina.

Endereço do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3914203624268459>**Contato**

E-mail: mscristofoli@uffs.edu.br
Telefone: (54) 3321-7050

4. Carga Horária

Carga horária total: 424 h/a

5. Período e Periodicidade

Início do curso: maio de 2012

Término do curso: novembro de 2013

Turno de oferta: () matutino (X) vespertinos (X) noturno

Carga horária por turno: 4 h/a

Início do turno:

matutino:

vespertino: 13h30min.

noturno: 19h10min

Término do turno:

matutino:

vespertino: 17h30min.

noturno: 22h30min.

6. Justificativa

A educação brasileira costuma ser representada como a estratégia adequada para a promoção da inclusão social. Nos últimos anos, o Estado brasileiro implementou políticas com especial foco para que este objetivo educacional fosse concretizado. Dentre as iniciativas governamentais, merecem destaque as que estimulam e promovem o desenvolvimento de projetos educacionais voltados para a educação integral.

A Universidade Federal da Fronteira Sul, situada na região geográfica nomeada como Mesorregião da Fronteira do Mercosul (abrangendo 396 municípios nos estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul), assume parte deste compromisso com a Educação Básica e com a formação dos profissionais da educação ao oferecer um curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) aos professores e gestores de escolas e de redes públicas de ensino de sua área de abrangência e também a profissionais que atuam nos programas Mais Educação e Escola Aberta do Ministério da Educação.

Este curso de especialização, com carga horária de 424 horas/aula, será complementado por um evento de extensão, de 20 horas, destinado a disseminar as principais reflexões e propostas desenvolvidas no curso. Esse evento de extensão será aberto a todos os interessados em educação integral que dele poderão fazer parte mediante inscrição antecipada.

O campus de Erechim, situado na região do Alto Uruguai, no Estado do Rio Grande do Sul, é o cenário no qual esta proposta pretende inserir-se. O investimento na área educacional, neste campus, evidencia-se na composição de seus cursos, uma vez que, dos oito oferecidos, cinco destinam-se à formação de professores. Dessa forma, passa a atender as exigências da Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº. 6.755/2009), investindo na formação de docentes para a Educação Básica.

Dadas a pertinência e a robustez das políticas para educação integral (FUNDEB, Mais Educação, etc.), a possibilidade da mudança de escolas de tempo parcial em escolas de tempo integral na grande região da

Fronteira Sul, as perspectivas de articulação da UFFS com a educação básica pública do seu entorno e a necessidade de fortalecer e qualificar a educação básica da Região e do Brasil, considera-se que, por meio deste curso de especialização e do evento de extensão, a UFFS intensificará e ampliará o debate acerca da educação integral, favorecerá a construção de uma rede de interlocutores envolvidos com os projetos dos sistemas e das escolas e adicionará sua contribuição na efetivação das políticas públicas.

7. Histórico da Instituição

A vontade de ter uma Universidade Federal na grande região da Fronteira do Mercosul é antiga. Durante décadas o assunto foi pauta nos meios de comunicação, nas instituições de ensino e nas mais diversas esferas sociais. Mas foi em 2005 que entidades, ONGs, igrejas e movimentos sociais conseguiram uma coesão para criar o Movimento Pró-Universidade Federal. Nesse ano também veio a primeira sinalização de possibilidade de implantação de uma universidade pelo governo federal. Em maio de 2006, o Fórum da Mesorregião chegou a um consenso: como todas as propostas dos três estados do Sul de criação de universidades foram rejeitadas, a saída seria um projeto único. Um grupo de trabalho foi criado para a elaboração do projeto e discussões sobre o assunto seguiram por meses.

O reforço para a ideia de uma universidade federal na região aconteceu em agosto de 2007: mais de 15 cidades fizeram atos públicos em prol da implantação. Em outubro vem a confirmação do ministro da Educação, Fernando Haddad, em criar a universidade. As atividades, a partir deste momento, passaram a ter a integração do MEC. O ministério criou a Comissão de Implantação do Projeto Pedagógico Institucional e participou de uma reunião com o grupo de trabalho para a discussão de áreas de influência da universidade, localização da sede e dos campi, estrutura física e orçamento.

O MEC também criou a Comissão de Projetos da Universidade Federal Fronteira Sul, formado por 11 integrantes do Movimento Pró-universidade e técnicos do MEC, além de representantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No fim do ano veio a palavra oficial: o ministro da Educação anuncia a criação de uma universidade na região em solenidade com a presença do presidente Lula. Políticos, representantes de movimentos sociais e integrantes do movimento estiveram presentes no ato. O projeto de lei 2.199-07, do deputado federal Claudio Vignatti, institui a UFFS.

O ano de 2008 começou com a criação de uma comissão de implantação. Oficinas e seminários foram desenvolvidos para a definição dos cursos, culminando com o relatório do grupo de trabalho, em março. Enquanto isso, a tramitação do projeto de lei seguiu: em julho o presidente Lula o assinou e encaminhou ao Congresso Nacional. A Comissão de Implantação da UFFS foi empossada no início de 2009, tendo como presidente o professor Dilvo Ristoff. A Universidade Federal de Santa Catarina cedeu espaço para os trabalhos. Definidos a sede e os cinco campi da instituição, a comissão passou a estudar com mais profundidade os cursos a serem implantados.

As visitas às cidades dos campi seguem, enquanto o MEC designa a UFSC como tutora da UFFS. Aos poucos ficaram definidos os locais provisórios de instalação da UFFS e foi sendo constituído o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). A decisão do uso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como nota referencial para o ingresso na UFFS foi tomada em julho. Em setembro, a criação da UFFS é oficializada

com a lei 12.029. Em 15 de outubro o professor Dilvo Ristoff foi empossado como reitor *pro tempore* da UFFS. Logo após, foram publicados os editais do concurso para 165 professores da instituição e de tomada de preços para a construção dos primeiros pavilhões da UFFS, além de ser entregue o plano de compra de móveis e equipamentos ao MEC e liberada a primeira verba para compra de livros. Também foi aberto o concurso para técnicos-administrativos e anunciados os primeiros cargos de confiança.

Até o fim do ano foram realizados os concursos de docentes e técnicos-administrativos, anunciada a empresa vencedora do edital de construção dos primeiros prédios e do pregão eletrônico para a compra dos livros e iniciadas as inscrições do Processo Seletivo. De dezembro de 2009 a março de 2010, diretores, coordenadores dos campi e pró-reitores foram nomeados, os primeiros servidores começaram a trabalhar, os carros da instituição foram comprados, foi nomeado o vice-reitor *pro tempore*, Jaime Giolo, e a lista dos primeiros alunos foi divulgada. A data que marca a constituição completa da comunidade acadêmica da UFFS foi 29 de março. Cerimônias especiais nos cinco campi marcam o dia histórico para a UFFS. Técnicos-administrativos, professores e a equipe dirigente receberam os primeiros alunos da universidade. Oficialmente é o dia que começa o trabalho nas atividades-fim da UFFS: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Com relação à experiência com a Pós-graduação *Lato Sensu*, a UFFS tem em andamento uma turma em Educação em Tempo Integral que está no seu segundo semestre e tem sido muito procurado. Para o semestre em curso, cinco novas especializações foram incrementadas: Desenvolvimento Rural sustentável e Agricultura Familiar e Interdisciplinaridade e Práticas pedagógicas na Educação Básica no *campus* Cerro Largo-RS, História da Ciência no *campus* Erechim e História Regional, Saúde Pública e Literaturas do Cone Sul no *campus* Chapecó.

8. Objetivos

OBJETIVO GERAL

Promover e oportunizar espaços para formação e qualificação dos profissionais da educação desencadeando espaços de reflexão acadêmica sobre ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas para a melhoria da qualidade da educação básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Complementar a formação de gestores e professores da educação básica aliando conhecimentos teóricos com o cotidiano da realidade social;
2. Desencadear diálogos e compartilhamento de experiências regionais, nacionais e internacionais sobre educação integral;
3. Sensibilizar os gestores e professores da escola básica para promover o reconhecimento da necessidade de integração da escola às diferentes manifestações culturais expressas no cotidiano das comunidades;
4. Contribuir para formar grupos sociais capazes de apresentar projetos sociais eficazes que possam envolver a juventude de forma efetiva e permanente;
5. Instrumentalizar os currículos e os métodos de trabalho buscando a adequação das práticas de

- ensino e de aprendizagem às concepções de educação integral;
6. Problematizar as condições da docência e da gestão, especialmente em razão do aspecto catalizador que estas adquirem no contexto da educação integral;
 7. Realçar a importância da cultura popular como elemento integrador e a escola como instrumento receptor e transmissor de valores culturais fundados em princípios éticos e voltados para o crescimento da comunidade;
 8. Construir metodologias e procedimentos adequados aos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas com educação integral, potencializando a criação, a inovação e a organização de redes de trabalho;
 9. Consolidar as iniciativas de educação integral no âmbito dos programas governamentais, focadas especialmente na integração entre universidade e escolas públicas de educação básica;
 10. Conhecer e analisar as políticas de financiamento da educação básica e de educação integral;
 11. Estimular a produção de uma base de dados a partir da elaboração de monografias que possibilitem uma avaliação gradual e permanente das ações educativas no âmbito da educação integral.
 12. Situar a UFFS como um polo de articulação e de suporte à implementação das políticas nacionais, estaduais e municipais de educação integral.

9. Público-Alvo

Portadores de diploma de curso superior de graduação, reconhecidos pelo MEC, em cursos de licenciatura e áreas afins, professores e gestores de escolas e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, profissionais que atuam nos programas Mais Educação e Escola Aberta e demais interessados.

10. Concepção do Programa

As recentes ações do Ministério da Educação têm colocado como uma das demandas a implementação e ampliação da escola integral na educação básica, colocando um grande desafio para gestores e professores que atuam nessa etapa da escolarização.

Ao mesmo tempo, lança o desafio para as instituições formadoras de professores no sentido de oferecer formação continuada e cursos de aperfeiçoamento.

Certa de seu compromisso social e com a educação da região de sua abrangência a UFFS soma-se à tarefa de contribuir com a formação docente e de gestores da Educação Básica, com a implementação de programas e ações para melhoria e qualificação da educação brasileira e da região, em particular, e com o desenvolvimento de pesquisas e estudos.

Alia-se a isso a constituição de um corpo docente diverso com professores da UFFS e de outras instituições para qualificar o processo de formação, contribuindo com diferentes experiências e olhares que auxiliem e enriqueçam as discussões e produção de conhecimento em âmbito local.

11. Cronograma

Componente	Carga	Calendário	Professor / Lattes	Titulação	IES
-------------------	--------------	-------------------	---------------------------	------------------	------------

Curricular	horária	das aulas			Origem/ Campus
Aula inaugural	04	Maio 2012	Jaqueline Moll	Doutor	UFRGS MEC
Bases Teóricas e Históricas da Educação Integral	40	Maio 2012	Aurélia Lopes Gomes http://lattes.cnpq.br/0740747730415322 Adriana Losso http://lattes.cnpq.br/7303126145643346	Mestre Mestre	UFFS Chapecó UFFS Erechim
Política Educacional: Planos, programas e legislação para a Educação Integral	40	Junho 2012	Jaqueline Moll	Doutor	UFRGS/ MEC
Metodologia da Pesquisa	36	Julho 2012	Zoraia Aguiar Bittencourt http://lattes.cnpq.br/9415905395080587	Mestre	UFFS Erechim
Escola Integral: Espaços e Tempos	36	Agosto 2012	Ivone Mendes Silva http://lattes.cnpq.br/4239723760023529 Nauíra Zanardo Zanin http://lattes.cnpq.br/7536919555911992	Mestre Mestre	UFFS Erechim
Currículos e Métodos na Educação Integral	40	Set. 2012	Roberto Dias da Silva http://lattes.cnpq.br/3180659616699939 Adriana Richit http://lattes.cnpq.br/2107707592550055	Doutor Doutor	UFFS Erechim
Docência na Escola Integral	36	Out. 2012	Adriana Saete Loss http://lattes.cnpq.br/1778568493109521 Marilane Wolff Paim http://lattes.cnpq.br/8450316676913597	Doutor Doutor	UFFS Chapecó UFFS Erechim
Seminário de pesquisa: Experiências em Educação Integral	20	Nov. 2012	Rodrigo Dias da Silva http://lattes.cnpq.br/9524885475616516	Mestre	UFFS Erechim
Financiamento da Educação Básica Escola e	36	Fev. 2013	Nalú Farenzena http://lattes.cnpq.br/2007735139217872 Rosa Maria Mosna	Doutor	UFRGS

da Educação Integral			http://lattes.cnpq.br/8081794979542470	Mestre	SME- Porto Alegre
Estado da Arte da Pesquisa em Educação integral	36	Março 2013	Lígia Marta Coelho http://lattes.cnpq.br/4550861408643613	Doutor	UNIRIO
Organização e Gestão da escola e das redes de ensino	40	Abril 2013	Aurélia Lópes Gomes http://lattes.cnpq.br/0740747730415322	Mestre	UFFS Chapecó
			Maria Sílvia Cristofoli http://lattes.cnpq.br/3914203624268459	Doutor	UFFS Erechim
Monografia	60	Fev.- Nov. 2013	Professores orientadores		
CARGA HORÁRIA TOTAL	424				

Observações:

O cronograma poderá sofrer alterações na composição do quadro docente e no calendário das disciplinas tendo em vista a vinda de novos professores ao campus Erechim para o ano de 2012.

12. Corpo Docente

Nome completo: Adriana Regina Sanceverino Losso

Titulação: Mestre em Educação e Cultura

Forma de contratação: 40h - DE

Experiência acadêmica e profissional:

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC (1991), Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS/RS. Professora de Didática Geral Campus Erechim/RS. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, didática, prática de ensino, ensino fundamental, educação de jovens e adultos (EJA), educação a distância e formação de professores.

Endereço currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7303126145643346>

Nome completo: Adriana Salete Loss

Titulação: Doutora

Forma de contratação: Dedicção Exclusiva - DE

Experiência acadêmica e profissional:

Possui graduação em Pedagogia pela URI-Campus de Erechim (1997), Especialização em Psicopedagogia pela URI - Campus de Erechim (1999), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2003) e Doutorado em Educação pela PUCRS e Estágio no Exterior, na Universidade Clássica de Lisboa/Portugal (2009). Atuação docente e em função administrativa/pedagógica na rede escolar privada e pública estadual e no ensino superior. Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul e atua no cargo administrativo Diretoria de Organização Pedagógica, ligado à Pró-Reitoria de Graduação Diretora de Organização Pedagógica. Experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem,

atuando principalmente nos seguintes temas: Educação na perspectiva da ação comunicativa; Processo educativo da Autoformação à Formação Humana: consciência espiritual e social; Práticas Pedagógicas.

Endereço Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1778568493109521>

Nome completo: Adriana Richit

Titulação: Doutora em Educação Matemática

Forma de contratação: 40h – DE

Experiência acadêmica e profissional:

Possui graduação em Matemática e Física, Mestrado e Doutorado em Educação Matemática pela UNESP de Rio Claro. Professora de Matemática do Campus Erechim/RS. Tem experiência na área de Física e Matemática na Educação Básica e em Matemática, com ênfase em Informática Aplicada a Educação e Fundamentos de Geometria na Graduação e Especialização em Matemática. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação a Distância, Tecnologias Digitais, Tecnologias no Ensino e Aprendizagem de Matemática, Geometria Dinâmica, Jogos e Educação Matemática, Educação de Jovens e Adultos e Educação Matemática, Políticas Públicas Educacionais, Formação Inicial e Continuada de Professores de Matemática e Pedagogia de Projetos.

Endereço currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2107707592550055>

Nome completo: Aurelia Lopes Gomes

Titulação: Mestre

Forma de contratação: Dedicção Exclusiva - DE

Experiência acadêmica e profissional:

Possui graduação em Pedagogia: Administração Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina (1983), especialização em Metodologia do Ensino Superior e da Pesquisa pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1993), especialização em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2003) e mestrado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2007) . Professor Assistente da Universidade Federal da Fronteira Sul. Estuda a organização curricular das escolas de tempo integral.

Endereço Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/0740747730415322>

Nome completo: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

TITULAÇÃO: Doutora

Forma de contratação: Professor visitante

Experiência acadêmica e profissional:

.Graduada em Letras e Pedagogia pela universidade Santa Úrsula. Mestre em Teoria Literária e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora associada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordena o Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO).

Endereço Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4550861408643613>

Nome completo: Ivone Maria Mendes Silva

Titulação: Mestre em Educação

Forma de contratação: 40h – DE

Experiência acadêmica e profissional:

Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Já atuou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Médio, ministrando disciplinas de conteúdo transversal (ética, educação afetivo-sexual, meio ambiente). Atua no Ensino Superior, desenvolvendo atividades de ensino trabalhos (de extensão e pesquisa) com ênfase em processos educacionais, desenvolvimento humano e aprendizagem.

Endereço currículo lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4133303U4>

Nome completo: Maria Silvia Cristofoli

Titulação: Doutora em Educação

Forma de contratação: 40h – DE

Experiência acadêmica e profissional:

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010), linha de pesquisa Educação e Gestão de Processos Educacionais Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1998). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002), linha de pesquisa Educação, História e Política e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1998). Experiência docente e de serviço técnico (supervisão escolar) na Educação Básica. Experiência docente na Educação Superior em cursos de Pedagogia (UAB) e Especialização Escola de Gestores da Educação Básica (MEC-UFRGS). Atualmente é professora de Política Educacional da UFFS. Atuação e produção nos seguintes temas: Educação, Política Educacional, Mercosul Educacional, Políticas Curriculares, América Latina, Estudos Comparados, Ensino de História e temas de História da América.

Endereço currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3914203624268459>

Nome completo: Marilane Maria Wolff Paim

Titulação: Doutora em Educação

Forma de contratação: 40h – DE

Experiência acadêmica e profissional: Professora na Área de Alfabetização da UFFS, campus Erechim. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC- (1984), mestrado em Educação e Ensino pela Universidade do Contestado (2001) e doutorado em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS - (2009). Ocupou cargo de PRÓ- REITORA DE ENSINO no ano de 2009/2 a 2010/1 e de 2006 a 2009 foi CHEFE DO DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, atuando principalmente nos seguintes temas: formação; capacitação, alfabetização;alfabetização de jovens e adultos; práticas pedagógicas;formação de professores, pesquisa;formação, educação;formação;ensino superior e formação;capacitação;educação básica.Atualmente possui vínculo docente/DE, na Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim.

Endereço currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/8450316676913597>

Nome completo: Nalú Farenzena

Titulação: Doutora em Educação

Forma de contratação: Professor Visitante

Experiência acadêmica e profissional:

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1989) e Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1983). Realizou estágio de pós-doutorado junto ao Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIEP - Paris), em 2009. Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É editora associada da Revista Educação&Realidade e editora da Revista Políticas Educativas - Poled, do NEPI/AUGM. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, financiamento da

educação, análise de políticas educacionais; controle público das ações educacionais, legislação da educação, administração da educação e gestão da educação.

Endereço currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/2007735139217872>

Nome completo: Nauíra Zanardo Zanin

Titulação: Mestre em Engenharia Civil

Forma de contratação: 40h – DE

Experiência acadêmica e profissional: Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFFS, campus Erechim. Experiência em projetos de escola sustentável. Desenvolve atividades de ensino e estudos sobre espaço escolar

Endereço currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7536919555911992>

Nome completo: Roberto Rafael Dias da Silva

Titulação: Doutor em Educação

Forma de contratação: 40h – DE

Experiência acadêmica e profissional: Professor na Área de Fundamentos da Educação da UFFS, campus Erechim.

Endereço currículo lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4231098E6>

Nome completo: Rodrigo Manoel Dias da Silva

Titulação: Doutor em Ciências Sociais

Forma de contratação: 40h – DE

Experiência acadêmica e profissional: Professor na Área de Sociologia e Política da UFFS, campus Erechim.

Endereço currículo lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4230920E2>

Nome completo: Zoraia Aguiar Bittencourt

Titulação: Mestre em Educação

Forma de contratação: 40h – DE

Experiência acadêmica e profissional:

Possui graduação em Letras (2003) e Especialização em Alfabetização (2004) pela Faculdade Porto-Alegrense e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Atualmente é Professora Assistente da UFFS - campus Erechim/RS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Língua Portuguesa. Suas pesquisas estão direcionadas para a área da Alfabetização e Estudos da Linguagem. Desenvolve atividades de ensino na área de metodologia da pesquisa.

Endereço Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9415905395080587>

Nome completo: Rosa Maria Pinheiro Mosna

Titulação: Mestre em Educação

Forma de contratação: Professora Visitante

Experiência acadêmica e profissional:

Professora de Educação básica da rede municipal de educação de Porto Alegre. Experiência em Conselhos Municipais, financiamento da educação básica, qualidade da educação, tempo integral, gestão da educação. Atuou como docente na Escola de Gestores da Educação Básica.

Endereço Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/8081794979542470>

13. Ementas

Componente Curricular: Bases Teóricas e Históricas da Educação Integral

Ementa:

Fundamentos teóricos da educação integral. História da educação integral no Brasil. A concepção de escola unitária de Gramsci; a escola socialista de Antón Makarenko; a escola-parque de Anísio Teixeira; a escola de tempo integral de Darcy Ribeiro.

Carga horária: 40 horas

Referência Bibliográfica Básica:

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação escolar e atenção integral à criança**. Cadernos de Educação Básica, MEC, São Paulo, v. 3, p. 8-26, 1994.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

Componente Curricular: Espaços e Tempos na Escola de Tempo Integral

Ementa:

A realidade do espaço escolar no Brasil. O espaço escolar e a formação social. Espaços antigos e espaços novos na educação de tempo integral. A função pedagógica do espaço escolar. Desafios quanto aos espaços escolares no Brasil. Tempo escolar. O jovem brasileiro e a ocupação do tempo

Carga horária: 36 horas

Referências Bibliográfica Básica:

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad.: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

KOWALTOWSKI, Doris C.C.K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, 2, Aug. 2010. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 Out. 2011.

Componente Curricular: Currículos e Métodos na Educação Integral**Carga horária: 40 horas****Ementa:**

O currículo na escola de tempo integral. Os conteúdos regulares e os conteúdos adicionais. Experiências de currículos para educação de tempo integral. O método de ensino-aprendizagem na educação integral. Estratégias alternativas de ensino-aprendizagem. A avaliação na escola integral.

Referência Bibliográfica Básica:

ARAÚJO, Ulisses F.; KLEIN, Ana Maria. **Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 2, n. 1, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **Educação Integral Articulação de projetos e espaços de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46>. Acesso em: 12 abr. 2010.

Componente Curricular: Metodologia de Pesquisa**Carga horária: 36 h/a**

Ementa: Cultura acadêmica (brasileira) contemporânea. Metodologias de pesquisa em educação: qualitativas e quantitativas. Técnicas de pesquisa. Normalização de escrita acadêmica (ABNT). Elaboração de projeto de pesquisa e/ou intervenção. Formulação de projeto de pesquisa. Revisão de literatura. Delineamento da pesquisa. Análise de dados.

Referência Bibliográfica Básica:

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Orgs). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007

Componente Curricular: Política Educacional: Planos, programas e legislação para a Educação Integral**Carga horária: 40 h/a**

Ementa: Políticas de educação básica brasileira. Políticas e programas de educação integral no Brasil. Legislação sobre educação integral no Brasil.

Bibliografia básica:

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

COELHO, Ligia M.C.C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica: política e gestão da escola**. Brasília: Liber Livro, 2009

Componente Curricular: Docência na Escola de Tempo Integral

Ementa:

A identidade docente no contexto da educação integral. Novas questões profissionais e políticas. A docência da educação básica no Brasil. Políticas de valorização docente. Dedicção exclusiva na educação básica. A formação docente na educação integral.

Carga horária: 36 horas

Referência Bibliográfica Básica:

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, v.25,n.1, jan/jul 1999.

TARDIF, M.;LESSARD, C. **O trabalho docente**. 5 ed. Petrópolis: vozes, 2009.

Componente Curricular: Financiamento da Escola de Tempo Integral**Ementa:**

Políticas de financiamento e de vinculação de recursos para a educação no Brasil. O financiamento da educação de tempo integral. FUNDEB. O FNDE. Salário educação. Programa Mais educação. Custo-aluno-qualidade no Brasil. Função redistributiva e supletiva dos sistemas de educação. Utilização de recursos públicos na educação básica de tempo integral. Controle social em educação

Carga horária: 36 horas

Referência Bibliográfica Básica:

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **Qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP,2007.

FARENZENA, Nalú. **A Política de Financiamento da Educação Básica: rumos da legislação brasileira**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. (Orgs.). **FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação: avanços na universalização da educação básica** . Brasília: INEP, 2006.

Componente Curricular: Organização e Gestão da Educação Integral**Ementa:**

A gestão pública. Legislação, organização e gestão dos sistemas de ensino e da escola. Gestão democrática. Gestão da escola de tempo integral.

Carga horária: 40 horas

Referência Bibliográfica Básica:

AGUIAR, Márcia A. da S.; FERREIRA, Naura Syria C. (Org.). **Gestão da educação:impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: ática, 1997.

VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia M. G. de (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

Componente Curricular: Estado da Arte da Pesquisa em Educação Integral**Ementa:**

Produção acadêmica de pesquisas em Educação Integral no Brasil. Aspectos históricos, ideológicos e

filosóficos evidentes nos estudos sobre a temática. Pesquisa em educação Integral.

Carga horária: 36 horas

Referência Bibliográfica Básica:

EM ABERTO, Brasília: INEP, v.22, n.80, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Da crise da escola e de seu re(encontro) com a vida**. Jornada de Educação Popular: pelo encontro da escola com a vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.59-69, 2007.

SECAD/MEC. **Relatório de pesquisa**: “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, Brasília, 2009. Disponível em www.mec.gov.br/secad. Acesso em 22/02/2010

Componente Curricular: Seminário de Pesquisa: Experiências em Educação Integral

Carga horária: 20 h/a

Ementa: Pesquisa em Educação Integral. Análise de Políticas de Educação Integral. Temas contemporâneos. Apresentação das monografias produzidas pelos estudantes ao longo do curso.

Referência Bibliográfica Básica:

CAVALIERE, A.M.V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, v. 23, n.81, p.247-270, 2002.

YUDICE, G. **A convivência da cultura** usos da cultura na era global. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

COSTA, M.V.; MOMO, M. Sobre a convivência da escola. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.42, p.521-533, 2009.

14. Metodologia

Modalidade presencial com duração de 18 meses, e carga horária de 424 h/a. O Curso de Especialização em Educação Integral estrutura-se em duas etapas:

1) Desenvolvimento dos Componentes Curriculares, no qual serão ofertadas as aulas, conferências e seminários de acordo com o cronograma;

2) Materialização de Saberes, na qual serão orientadas as pesquisas de natureza diagnóstica e prognóstica de experiências de educação integral (elaboração das monografias).

O conteúdo do curso será desenvolvido integralmente na modalidade presencial e está organizado em 10 componentes curriculares, a saber:

I- Componentes curriculares:

- 1- Bases Teóricas e Históricas da Educação Integral
- 2- Política Educacional: Planos, programas e legislação para a Educação Integral
- 3- Metodologia da Pesquisa
- 4- Escola Integral: Espaços e Tempos
- 5- Currículos e Métodos na Educação Integral
- 6- Docência na Escola de Tempo Integral
- 7- Seminário de pesquisa: Experiências em Educação Integral
- 8- Financiamento da Educação Básica Escola e da Educação Integral
- 9- Estado da Arte da Pesquisa em Educação em Tempo integral
- 10- Organização e Gestão da escola e das redes de ensino

II- Processo Avaliativo dos Componentes Curriculares e Orientação, Elaboração e Avaliação de Monografias:

A avaliação será realizada por meio de vários instrumentos. A frequência mínima exigida é de 75%

das aulas. Os trabalhos e/ou provas em sala de aula serão aplicados a cada módulo, cabendo aos professores responsáveis pelo módulo o seu acompanhamento e registro. A participação em sala de aula também poderá complementar a nota final do aluno a cada módulo, desde que devidamente registrada pelo professor responsável.

O aproveitamento nos componentes curriculares será expresso por conceito, de acordo com a tabela a seguir:

Conceito	Significado	Equivalência Numérica
A	Excelente = Aprovado	9,0 a 10,0
B	Bom = Aprovado	8,0 a 8,9
C	Regular = Aprovado	7,0 a 7,9
D	Insuficiente por aproveitamento ou por frequência	Menor que 7,0

A monografia, correspondendo à convergência e materialização das aprendizagens, deverá constituir-se em análises e estudos de viabilidade. O aluno tomará, como universo empírico de sua pesquisa, os contextos educacionais específicos, analisando o desenvolvimento da escola de tempo integral, onde ela está instalada; ou produzindo estudos de viabilidade (Prognósticos e Diagnósticos) para os casos em que a escola de tempo integral ainda não está instalada. A monografia será avaliada por uma banca de professores de acordo com seu foco temático e serão consideradas aprovadas as monografias com os conceitos A, B ou C.

Uma seleção das monografias e as discussões principais do curso de especialização constituirão o conteúdo do Evento de Extensão, de 20 horas, aberto ao público, conforme especificado em tópico próprio.

III. Participação em Seminário Regional de Educação Integral. (final do 1º ano). Realização de palestras, fórum de discussão em temáticas específicas. Produção de livro sistematizando as principais contribuições teóricas e reflexivas derivadas deste evento.

15. Atividades Complementares

Viagens de estudo

Atividade externa para visita a escolas, conhecimento da realidade educacional e de experiências de educação integral na região.

Seminário

Seminário Regional de Educação Integral com realização de palestras, fórum de discussão em temáticas específicas do curso e produção de livro sistematizando as principais contribuições teóricas e reflexivas derivadas deste evento.

16. Tecnologia

As ferramentas tecnológicas que serão utilizadas no curso são as seguintes:

- Equipamento multimídia em sala de aula, a ser disponibilizado para uso dos docentes e discentes;
- Plataforma Moodle para a interação entre professores e alunos do curso (fóruns, acesso e uso de

materiais educativos, textos, dentre outros);

c) Os professores orientadores acompanharão os alunos em suas pesquisas e elaboração de resultados parciais e finais de acordo com o calendário agendado entre eles, permitindo que as orientações ocorram em tempo e qualidade necessários para um trabalho que seja pautado pela qualidade.

d) Blog objetivando a divulgação das atividades curriculares do curso, bem como produção científica dos estudantes e professores ao longo do período da execução do curso.

17. Infra-Estrutura Física

- Salas de aula, com 50 carteiras, datashow, quadro branco, lousa digital, carteiras individuais, mesa e cadeira para o professor, acesso a internet.
- Laboratório de informática com datashow, quadro branco, tela de projeção, computadores e internet.
- Biblioteca com sala de estudos individuais e mesas para grupos de estudo, computadores à disposição dos acadêmicos, acervo bibliográfico.
- Salas de professores;
- Sala de estudo para discentes
- Secretaria Acadêmica
- Auditório com capacidade para 150 pessoas, equipamento de som, datashow.
- Serviço de reprografia terceirizado.
- Estacionamento próprio.

18. Critérios de Seleção

A seleção de candidatos está prevista em etapas:

a) Na primeira etapa serão selecionados os candidatos que obtiverem nota igual ou superior a 7,0 (sete), considerando o currículo com peso 5,0 pontos e o pré-projeto ou memorando de intenção de pesquisa com peso 5,0 pontos.

b) Somente os candidatos selecionados na primeira etapa poderão participar da segunda etapa.

c) Cada etapa da seleção terá peso 5,0 (cinco).

d) A média final será calculada com base nas notas das duas etapas, sendo considerado aprovado o candidato que obtiver média final igual ou superior a 7,0 (sete).

e) Em caso de empate, a classificação dos candidatos será decidida com base na nota da entrevista.

f) Persistindo o empate será selecionado o candidato com mais idade.

19. Sistemas de Avaliação

Forma de avaliação dos alunos:

A avaliação dos alunos deverá ser explícita em cada um dos Planos de Curso apresentados pelos professores no primeiro encontro.

Como linhas gerais todas as avaliações refletirão o desempenho dos alunos quanto às atividades propostas, comparecimento e participação nas mesmas, atenção aos prazos estabelecidos, qualidade dos trabalhos apresentados e respeito à norma culta da língua e linguagem científica adequada.

Forma como os alunos avaliam os professores:

Itens que deverão ser avaliados a cada final do componente curricular:

- adequação do Plano de Curso ao efetivamente trabalhado;

- atendimento do professor às demandas apresentadas pelos alunos;
- compromisso que se expressa pela assiduidade e pontualidade;
- habilidades de resolver conflitos que eventualmente surjam em sala;
- disponibilidade de atendimento às demandas pessoais em relação às pesquisas dos alunos

Forma como os alunos avaliam a coordenação:

Itens que deverão ser considerados:

- capacidade de fornecer respostas às questões individuais
- capacidade de fornecer respostas às questões coletivas
- atendimento atencioso e cortês
- rapidez nas soluções das demandas individuais ou coletivas

Forma como os alunos avaliam o atendimento administrativo:

Através de questionário.

Forma como os alunos avaliam as instalações físicas:

Através de questionário.

20. Controle de Frequência

Frequência mínima:

Será exigida a frequência mínima de 75% das disciplinas ofertadas, de acordo com a legislação no Art. 7º da Resolução No. 1 de 8 de junho de 2007 CNE/CES.

Forma de controle:

Os professores das disciplinas registrarão as presenças a cada encontro em diário de classe expedido pela UFFS, apresentando relatório ao final das disciplinas em diários de classe. Nele constará registro de presença em cada um dos encontros previstos as presenças assim como as notas parciais e final do processo avaliativo de acordo com os planos de curso apresentados.

21. Trabalho de Conclusão

A elaboração do trabalho de conclusão de curso será individual e obrigatória, correspondendo a 60 (sessenta) horas-aula, sendo computadas na carga horária total do curso. A produção deste trabalho deverá vincular-se a um dos componentes constitutivos do currículo do curso ou ligar-se diretamente à especificidade do mesmo. A indicação de orientador do trabalho de conclusão, pelo aluno, deverá ser formalizada em formulário específico, ao coordenador do curso, até o término dos primeiros 50% (cinquenta por cento) da carga horária prevista no curso, de acordo com as cotas de orientações por docente definidas pelo colegiado dos professores do curso. Caberá ao orientador acompanhar o processo de produção do trabalho de conclusão de curso, desde a elaboração do projeto até a avaliação final do trabalho. A avaliação do trabalho de conclusão de curso deverá ser realizada pelo professor orientador, sendo considerado aprovado o pós-graduando com conceito A, B ou C.

22. Certificação

Titulação: **Especialização em Educação Integral**

Emissor: Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Atendendo as exigências do Parágrafo V, do Art. 7o. da Resolução no. 1/ 2007 CNE/CES.

23. Indicadores de Desempenho

(Indicadores fixados para avaliação global do programa de pós-graduação: número de alunos a serem formados, índice médio de evasão admitido, produção científica, média de desempenho dos alunos, grau de aceitação dos egressos e outros)

24. Plano de Aplicação dos Recursos

(Informar o destino dos recursos financeiros. Obs.: as divisões de alocação de recursos foram elaboradas com base nas divisões do SIMEC)

Natureza da Despesa	Código	Qtde	Valor Unit.	Valor Total
1 – Serviços de Terceiros - Pessoa Física	33903600			87.876,00
2 – Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica	33903900			
3 – Passagens (despesas com locomoção)	33903300			
4 – Diárias - Civil	33901400			
5 – Auxílio Financeiro a Pesquisadores	33902000			
6 – Auxílio Financeiros a Estudantes	33901800			
7 – Material de Consumo	33903000			30.064,00
8 – Material Permanente e Equipamentos/ Coleções e Materiais Bibliográficos	44905218			7.900,00
9- A Classificar	339099 c 449093 i	3		3.000,00
10 – Obrigações Patronais (Adm. pública empregadora)	31911300	20%		

Total do Projeto

146.098,00

25. Estimativa de Despesas com Diárias e Passagens

Nº	Descrição da viagem/deslocamento	Destino	Transporte (carro oficial ou particular, ônibus, avião)	Data de início	Data final	Número de participantes com diárias
Ano / Semestre:						
1	Aula disciplina....					
2						
3						
Ano / Semestre:						
1						
2						
3						
Ano / Semestre: 2013/1						
1						
2						
3						

ANEXOS

- 1 - Ata de aprovação da proposta do curso pelo(s) Colegiado(s) de curso(s) proponente(s).
- 2 - Declaração de disponibilidade de espaço físico (conforme modelo disponibilizado).

Observações:

O Projeto deve atender a legislação em vigor pertinente a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e as normatizações da UFFS.

Fomulário em vigor a partir de maio de 2011.

Erechim, 18 de novembro de 2011