

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RUBENS SILVA ARGUELHO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS**

CAMPO GRANDE – MS

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RUBENS SILVA ARGUELHO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarita Victoria Rodríguez.

CAMPO GRANDE – MS


2018

Rubens Silva Arguelho


**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

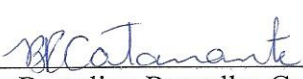
COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Drª. Margarita Victoria Rodríguez - UFMS
Orientadora



Profª. Dra. Carina Elisabeth Maciel - UFMS
Membro Titular



Profª. Dra. Bartolina Ramalho Catanante - UEMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 16 de fevereiro de 2018

*“Mude, que quando a gente muda o mundo muda com a gente
a gente muda o mundo na mudança da mente
e quando a mente muda a gente anda pra frente.
e quando a gente manda ninguém manda na gente.”*

Gabriel o Pensador

AGRADECIMENTOS

Foram dois anos de muita dedicação, eu só tenho a agradecer a todos que passaram pelo meu caminho e que com certeza deixaram um pouco de si. Foi um sonho que realizei, mas que às vezes achava que nunca seria possível.

Nada foi fácil em minha vida, mas com a ajuda de algumas pessoas essa trajetória ficou menos árdua e cansativa, mas tudo serviu para o meu crescimento pessoal. Não é fácil transformar sentimentos em palavras, mas serei eternamente grato a vocês, pessoas imprescindíveis para a realização e conclusão deste trabalho.

Primeiramente, agradecer à Deus pelas oportunidades a mim concedidas, agradeço o apoio da minha família, minha mãe Guimarina e minhas irmãs, em especial ao meu companheiro Marcos Antônio que sempre esteve do meu lado, um grande incentivador. Não posso deixar de agradecer a um grande amigo que me ajudou muito no processo de seleção Alessandro Marcon, muito obrigado pelas dicas e orientações. A Todos da Escola de Tempo Integral Professora Ana Lucia de Oliveira Batista, e de forma mais específica a Rosimeire minha eterna coordenadora e minha grande amiga, além da Janaina que sempre estava disponível para me ouvir, o meu muito obrigado.

Continuando meus agradecimentos, quero aqui registrar minha gratidão a Professora Doutora Margarita Victoria Rodríguez, por acreditar que eu era capaz e por me aceitar como orientando, mesmo sem saber quem eu era e de onde eu vim, me deu uma grande oportunidade, você abriu as portas, e acolheu uma pessoa até então desconhecida, um gesto de grandeza, muito obrigado por tudo. Outra pessoa que merece meu carinho é consideração é a Professora Doutora Carina Maciel, sempre disposta ajudar e muito atenciosa, obrigado pelos ensinamentos.

Fazer um agradecimento especial a Professora Rosidelma, minha professora de Educação Física que me acompanhou em todo o ensino do antigo 1º grau, pois eu me inspirei na pessoa e na profissional que ele é, para escolher a minha profissão. Ela sempre me acompanha em momentos especiais da minha vida profissional, muito obrigado.

Agradeço também a todos os professores do Programa e aos meus colegas da turma do Mestrado 2016, vocês moram em meu coração, cada um de certa forma contribuiu para a minha formação, sempre dispostas a ajudar, muito obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Teve como objeto de estudo a política formação continuada dos professores que atuam nas escolas tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande, na ótica das políticas públicas educacionais instituída no período de 2008 a 2015. Apresenta análise das ações desenvolvidas pelo Município de Campo Grande-MS por meio da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), destinada às políticas públicas de formação continuada para os professores que atuam nas duas escolas de tempo integral. Os procedimentos metodológicos da pesquisa ocorreram com várias ações. De início realizou-se o levantamento da produção a respeito do objeto de pesquisa, ou seja, o estado do conhecimento referente ao tema formação continuada para professores de escola de tempo integral. Posteriormente fez-se o estudo documental com base na coleta e análise das legislações educacionais nacionais e do município de Campo Grande-MS bem como de documentos da Secretaria Municipal de Educação. Verificou-se que no processo de implementação das escolas de tempo integral do município houve um curso de formação para os 60 professores aprovados no processo de seleção para atuar nessas escolas. Além disso, a formação continuada para esses docentes é tratada no Livro Propostas da Escola de Tempo Integral, elaborado pela secretaria municipal de educação de Campo Grande-MS, que organiza a formação continuada em serviço e propõe outras ações. Porém, ao analisar os documentos municipais (Lei Orgânica do Município; Plano de Cargos e Remuneração do Magistério; Plano Municipal de Educação – 2007/2016 e 2015/2025), constata-se que existem diversas propostas para a formação continuada de professores, no entanto nenhuma ação específica foi observada para tratar da formação continuada para a educação integral.

Palavras-chave: Formação Continuada. Políticas Públicas. Escola de Tempo Integral.

ABSTRACT

This is a research of the Graduation Program of Education, research theme of History, Politics and Education of the Federal university of Mato Grosso do Sul. It aimed to study continued teacher training of teachers from full time schools in Campo Grande from the point of view of educational public policies established between 2008 and 2015. It shows an analysis of actions developed in the Municipality of Campo Grande, Mato Grosso do Sul state, by the Municipal Office of Education (SEMED) intended to public policies of continued teacher training for full time schools. The methodological procedures occurred with many steps. First, it was collected the scientific production concerning continued teacher training in full time school. Secondly, it was studied documents based on educational legislation both national and in the municipality of Campo Grande as well as documents from the Municipal Office of Education. It was verified that on the process of implementing full time school in the municipality, 60 teachers which have been approved in the recruiting process were trained. Furthermore, continued training to those teachers is cited in the Full Time School Proposal Book which was prepared by the Municipal Office of Education of Campo Grande and organizes continued training on duty among other measures. However, when analyzing municipal documents (Municipal Organic Law; Teaching Compensation Plan; Municipal Education Plan – 2007/2016 and 2015/2025) it appears that there are several proposals for continued teacher training although none of them is specific to full time school.

Key words: Continued Training. Public Policies. Full Time School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Práticas mais frequentes da formação continuada na modalidade individualista	72
Figura 2 - Organização das perspectivas de formação continua no modelo colaborativo	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas na Educação Infantil.....	85
Tabela 2 - Matrículas no Ensino Fundamental.....	85
Tabela 3 - Matrículas realizadas no Ensino Médio e no EJA.....	86
Tabela 4 - Quantitativo de alunos matriculados, professores e coordenadores na escola Municipal em Tempo Integral Prof. ^a Ana Lúcia de Oliveira Batista do município de Campo Grande-MS no período de 2009 a 2015.	95
Tabela 5 - Quantitativo de alunos matriculados, professores e coordenadores na escola Municipal em Tempo Integral Prof. ^a Iracema Maria Vicente do município de Campo Grande-MS no período de 2009 a 2015.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos, Dissertações e Teses do Banco de Periódico CAPES	19
Quadro 2 - Artigos das Reuniões Anuais da ANPAE	19
Quadro 3 - Matrículas na rede pública do Brasil no ensino fundamental em tempo integral	43
Quadro 4 - Organização Curricular da base comum das Escolas em Tempo Integral	99
Quadro 5 - Organização Curricular da parte diversificada das Escolas de Tempo Integral.....	100
Quadro 6 - Modelo de organização das atividades para uma turma do Ensino Fundamental.....	101

ABREVIATURAS E SIGLAS

AA - Ambientes de Aprendizagem

AAI - Ambientes de Aprendizagem Integradores

ACC - Atividades Curriculares Complementares

ANPAE - Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFOR - Centro de Formação de Professores

CEINF - Centro de Educação Infantil

CIEP - Centros Integrados de Educação Pública

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ETI - Escola de Tempo Integral

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

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

GT - Grupo de Trabalho

HTPA - Hora de Trabalho Pedagógico Articulado

HTPC - Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI - Hora de Trabalho Pedagógico Individual

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Educação Básica

IDER - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

LULA - Luiz Inácio Lula da Silva

MEC - Ministério da Educação

MS - Mato Grosso do Sul

NUAC – ETI - Núcleo de Acompanhamento das Escolas de Tempo Integral

OMC - Organização Mundial do Comércio
PAR - Plano de Ações Articuladas
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PINAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPA - Plano Plurianual
PME - Plano Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REME - Rede Municipal de Ensino
SC - Santa Catarina
SEMED - Secretária Municipal de Educação
SIGER - Sistema de Informação Gerencial da Reme
SUGEP - Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais
TL - Tempo Livre
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DURANTE OS GOVERNOS PETISTAS.....	26
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO SOCIAL DO BRASIL.....	26
1.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	37
1.3 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL.....	48
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	58
2.1 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CONJUNTURAL.....	58
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS ABORDAGENS	65
2.2.1 A formação continuada individual (focalizada no professor).....	67
2.2.2 A formação continuada focalizada no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas.....	72
2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL (INICIAL E CONTINUADA).....	76
3 A POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS... 84	84
3.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE.....	84
3.1.1 O Plano Municipal de Educação e a Educação Integral: decênios de (2006-2016) e (2015-2025).	88
3.1.2 O Projeto de Escola de Tempo Integral Implementado pelo Município de Campo Grande/MS.....	93
3.1.3 A organização do trabalho didático-pedagógico das Escolas de Tempo Integral de Campo Grande/MS	99
3.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE.....	102
3.2.1 A formação continuada dos professores das escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.....	112

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	122

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional brasileiro existem diversos temas sendo debatidos e a proposta de ampliação da jornada escolar ganha espaço nas discussões a respeito dos problemas que a educação brasileira vivencia no presente momento histórico, com o desafio de formar cidadãos para atuar em uma sociedade democrática. Em vista disso, verifica-se um aumento paulatino do entendimento que a educação em tempo integral pode favorecer a melhoria da qualidade educacional.

Essa situação de relacionar uma jornada estendida como garantia para uma educação de qualidade fez surgir, por volta do século XIX, a proposta de educação integral fundamentada nos ideais da Revolução Francesa, orientada para a emancipação intelectual e, no socialismo, vislumbra uma educação igualitária e de acesso a todos. A partir desse momento histórico a educação passou a ser considerada como condição para obtenção da liberdade, a qual pode destruir, por meio da ciência e da democracia, os preconceitos e toda a alienação imposta pela burguesia para a manutenção da estrutura social de exploração (CARRILHO, 2013).

De volta ao cenário brasileiro a escola de tempo integral teve seu início a partir dos anos 50 com Anísio Teixeira, baseada nos princípios educacionais de escola pública e igualitária de John Dewey e William Kilpatrick, inicialmente em 1950 com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na cidade de Salvador no Estado da Bahia e posteriormente na década de 1980, com Darcy Ribeiro, surgiu o projeto denominado de Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs. Após a implantação dos CIEPs vários outros projetos foram estruturados e materializados no Brasil e em diferentes contextos, inclusive o Mais Educação, projeto federal estabelecido pela Portaria Interministerial nº 17/2007 que abrange todo o Brasil (CARRILHO, 2013).

Dessa forma, seja pelas necessidades reais da educação ou por razão política, a educação integral é sempre alvo de questionamentos e novamente está em evidência nos documentos norteadores da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e nos Planos Nacionais de Educação dos decênios de 2007/2016 e 2015/2025.

Assim, falar sobre Educação Integral implica considerar a questão das variáveis tempo e espaço com referência à ampliação da jornada escolar e aos territórios em que cada instituição de ensino está localizada, cabendo à escola assumir uma abrangência de

responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem impossibilitar a sua real efetivação. Perante essa situação e conseqüentemente aos educadores, também são conferidas novas tarefas que antes não lhes competiam, o que angustia ainda mais a frágil relação que se estabelece entre os professores e a escola atual. Diante dessa realidade desafiadora tanto para escola como para os docentes, exige-se uma nova postura profissional que deve ser construída e transformada por intermédio de processos formativos permanentes.

Esse cenário de transformação exige profissionais mais preparados e com conhecimento amplo, dada a nova base técnica do sistema capitalista que propicia um novo avanço na subordinação real do trabalho ao capital e exige, como hipótese formal, os princípios do Toyotismo, no qual a apreensão da subjetividade operária é uma das condições prévias do próprio desenvolvimento da nova materialidade do capital (GATTI, 2008).

A incorporação das novas tecnologias na produção promoveu um novo salto na produtividade do trabalho e requer, como conjectura formal, um maior envolvimento do trabalhador na produção capitalista. Nessa etapa da expansão do capital, que tem como característica o desemprego estrutural, a redução e precarização das condições de trabalho colocam em evidência a existência de uma materialidade adversa aos trabalhadores (ANTUNES; ALVES, 2004).

No caso do trabalhador docente, considerando as várias transformações sociais, essa realidade se mostra tanto como condição para acompanhar as mudanças do conhecimento como para reconfigurar as ações do professor, com vistas a atender as novas demandas educacionais, dado que o modelo de ensino tradicional deve ser superado. Portanto, a formação continuada dos professores em exercício tem sido discutida e pesquisada como uma forma possível de sustentação para auxiliar esses profissionais na ressignificação do seu trabalho pedagógico.

A formação continuada é necessária para que os professores estejam sempre atualizados e bem informados, não apenas em relação aos acontecimentos em âmbito mundial, mas principalmente em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais, que transformam a educação no passar dos anos. A formação continuada visa proporcionar novos conhecimentos com reflexões, debates e trocas que favoreçam a melhora profissional (GATTI, 2008).

A discussão sobre formação docente é de longa data no país pois historicamente tem sido questionada a maneira como são formados os professores. Ao mesmo tempo é um debate contemporâneo porque nos últimos anos a formação de professores tem se apresentado como

ponto chave das reflexões sobre a qualidade social do ensino. É atual, ainda, por seu significado de ampliação do universo cultural e científico do professor dadas as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade hodierna (PLACCO; SILVA, 2009).

Freitas (2007) observa que nas escolas públicas as condições de trabalho pedagógico são impactadas pela produção da vida material da nossa infância e juventude, demandando um forte e expressivo investimento em políticas públicas de profissionalização e formação continuada de professores para a educação básica, além de melhora na infraestrutura que ofereça suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da sociedade.

A formação continuada é imprescindível pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam com frequência. A vida está em constante transformação e o conhecimento que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa maneira, um programa de formação continuada se faz necessário para a atualização dos conhecimentos, essencialmente para analisar as mudanças que acontecem no trabalho pedagógico.

Com efeito, vive-se em um tempo que as necessidades formativas e de desenvolvimento humano, construídas historicamente e ainda não atingidas, nos provocam a realizar uma observação sobre a formação de um indivíduo mais consciente e reflexivo, focando também a atenção para as políticas públicas implementadas nos diversos campos da vida social. A resposta encontrada com certa frequência para este desafio é a de pensar em ações e metas a fim de elevar os níveis de aprendizagem e, conseqüentemente, promover uma educação de qualidade (FREITAS, 2014).

Existe na área educacional uma busca por uma educação pública que atenda às necessidades da sociedade e esse anseio tornou-se tema central nas discussões governamentais em todas as suas esferas (federal, estaduais e municipais). Com esta intenção, muitos projetos e programas educacionais têm sido debatidos e implantados com as mais diferentes propostas, ora para ensinar os conteúdos científicos historicamente acumulados pela humanidade, ora para formar o cidadão trabalhador e, assim, promover a inclusão social (PIO; CZERNISZ, 2015).

Para compreender essa relação das transformações educacionais que coloca a educação integral como caminho para se chegar a uma educação de qualidade, que passa também por um processo formativo do professor para atender essa nova realidade educacional, parte-se da compreensão de que essas ações são geradas por intermédio de políticas públicas, que são ações do governo perante uma realidade.

Debater políticas educacionais é necessário porque educação vai além do âmbito da escola. Educação é tudo que se aprende socialmente, tudo que envolve as relações pessoais, a educação está presente na igreja, no trabalho, na rua, na escola e em várias outras vertentes.

Todavia é imprescindível que exista um recinto próprio do fazer educação. A instituição escolar funciona como uma comunidade, associando partes distintas de um sistema complexo e que envolve todos os agentes no processo educacional, como alunos, pais, professores, os profissionais da educação e o Estado como sociedade política que interpreta o sistema por meio de políticas públicas.

Sendo assim, a política educacional diz respeito às deliberações do governo com influências diretas ou indiretas no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2009). Essas deliberações acontecem de certo modo a medida que a sociedade se transforma ao longo do tempo. Tais transformações afetam direta e indiretamente a escola, sendo o professor parte da instituição escolar e precisa acompanhar essas transformações.

Dessa forma, este estudo tem como objeto de investigação as políticas públicas de formação continuada que atendem os docentes atuantes nas Escolas de Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

O objetivo da dissertação é apresentar as análises das atividades desenvolvidas pelo Município de Campo Grande por intermédio da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) destinadas à formação continuada dos professores durante o período de 2008 (ano da implementação do projeto das Escolas de Tempo Integral) até 2015, bem como quais ações foram elaboradas e implantadas para atender os professores das escolas de tempo integral do Município de Campo Grande-MS.

Portanto, buscou-se averiguar quais medidas no âmbito de políticas públicas garantem a formação continuada dos professores das escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino (REME) por meio dos estudos de normativas legais e documentos fornecidos pela Secretaria de Educação.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa ocorreram com várias ações. De início realizou-se o levantamento da produção a respeito do objeto de pesquisa, ou seja, o estado do conhecimento referente ao tema formação continuada para professores de escola de tempo integral. Posteriormente fez-se o estudo documental com base na coleta e análises das legislações educacionais nacionais e do município de Campo Grande-MS, bem como de documentos da Secretaria Municipal de Educação. Em âmbito municipal foram selecionados para a análise os seguintes documentos: Lei Orgânica do Município; Plano de Cargos e

Remuneração do Magistério; Plano Municipal de Educação – 2007/2016 e 2015/2025 e o Livro Proposta das Escolas de Tempo Integral.

No Portal de Periódicos e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES foi realizado um levantamento de artigos, dissertações e teses e da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação - ANPAE, a fim de quantificar e ter um panorama nacional do que já foi produzido no período e 2008 – 2015 sobre temas políticas educacionais, formação continuada e escola de tempo integral, buscando um entendimento mais singular dessas áreas.

Esse levantamento de dados foi realizado na CAPES e na ANPAE por entender que no portal de periódicos da CAPES encontra-se um acervo considerável de pesquisas realizadas no campo educacional a nível nacional e na ANPAE por ser um evento de grande relevância para as discussões em políticas públicas educacionais.

Posteriormente a esse levantamento realizou-se uma leitura das produções encontradas e um estudo de fontes bibliográficas referentes às políticas educacionais com intuito de compreender o contexto histórico.

A quantificação realizada no Portal de periódicos CAPES e na ANPAE foi a partir da leitura do título do trabalho. Os títulos normalmente anunciam a informação principal do trabalho ou mostram elementos que atribuem o seu conteúdo de forma temática e expressiva, dando uma ideia mais precisa possível do conteúdo do setor que intitulam (FERREIRA, 2002).

Nos títulos dos trabalhos selecionados foi observado se constavam os temas dos seguintes campos de conhecimento: políticas educacionais, formação continuada e escola de tempo integral, apenas com a finalidade de quantificar para ter um parâmetro geral do que já foi produzido sobre essas áreas.

Para uma melhor visualização dos dados coletados, nesse primeiro momento da pesquisa apresenta-se a distribuição temática dos trabalhos de investigação em dois quadros.

O Quadro 1 apresenta a quantidade de artigos, dissertações e teses encontradas no Banco de periódicos da CAPES. Na pesquisa a respeito de escola de tempo integral foram buscados os tópicos Escola de Tempo Integral e Educação Integral para ter uma visão mais ampla do que já foi estudado sobre esse tema.

Quadro 1 - Artigos, Dissertações e Teses do Banco de Periódico CAPES

Campo do Conhecimento (Pesquisa por palavras-chaves)	Artigos	Dissertações	Teses	Total
Políticas educacionais de formação continuada	38	23	13	74
Escola de Tempo Integral	01	07	01	08

Fonte: Organizado pelo próprio autor com base no banco de dados.

A categoria Políticas Educacionais de Formação Continuada, como pode ser observada no Quadro 1, não apresentou uma produção elevada, sendo concentrada em artigos. A produção sobre Escola de Tempo Integral é relativamente pequena e se concentra nas pesquisas de dissertações. Acredita-se que essa situação seja devido ao tema ainda estar em processo de implantação na educação nacional.

Os dados coletados na Reuniões Anuais da ANPAE foram consultados a partir dos seguintes Grupos de Trabalho: GT 5 - Estado e Política Educacional e GT 8 – Formação de Professores. Para as análises considerou-se apenas título e resumo dos trabalhos publicados.

Quadro 2 - Artigos das Reuniões Anuais da ANPAE

Reunião Anual da ANPAE	Total de Artigos no GT 5	Total de Artigos selecionados no GT 5 por palavra-chave		Total de Artigos no GT 8	Total de Artigos selecionados no GT 8 por palavra-chave	
Período 2008 -2015	136	Políticas Educacionais de Formação Continuada	00	158	Políticas Educacionais de Formação Continuada,	01
		Escola de Tempo Integral	00		Escola de Tempo Integral	00
Total = 294						

Fonte: Organizado pelo próprio autor com base no banco de dados.

Percebe-se que existe uma importante produção de artigos na ANPAE ao longo de 2008 até 2015. Entretanto para os campos pesquisados a produção é relativamente pequena. Apenas um trabalho aborda no título a palavra-chave Políticas Educacionais de Formação Continuada Políticas de Formação e foi publicado no GT 8 da 37º Reunião Anual, em

Florianópolis-SC em 2015. Porém, seu resumo não envolvia o objeto específico dessa pesquisa.

Após a investigação buscando obter um panorama geral em âmbito nacional acerca do objeto de análise, a segunda etapa foi levantar os estudos produzidos no estado de Mato Grosso do Sul.

Nesse segundo momento da pesquisa foram analisados os catálogos das instituições de ensino superior que possuem programas de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado no estado de Mato Grosso do Sul.

O levantamento de teses e dissertações defendidas no período de 2008 a 2015 abordou as seguintes instituições pública de ensino superior: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Campo Grande e Campus Pantanal; Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campus Campo Grande com mestrado profissional e Campus Paranaíba com mestrado acadêmico; e a instituição privada Universidade Católica Dom Bosco UCDB. Ferreira (2002, p.261) faz uma observação onde considera que os catálogos “[...] permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas”.

Para tanto, nesse segundo momento, as palavras chaves investigadas foram: Formação Continuada, Políticas Educacionais e Escola de Tempo Integral. Optou-se por esses requisitos por abarcar um maior número de pesquisas a partir da leitura do título. Assim, foram encontradas 63 produções entre teses e dissertações das universidades do estado de Mato Grosso do Sul aqui já elencadas.

Para delimitar a pesquisa e obter uma lista mais concisa de resultados, buscou-se no resumo das 63 produções encontradas alguma relação com o objeto desse estudo. Conseqüentemente esse total foi reduzido, atingindo apenas 13 obras. Para refinar ainda mais essa análise, os 13 trabalhos foram lidos na íntegra chegando a um levantamento de 05 produções científicas que fizeram parte das discussões dessa pesquisa. A seguir, estão destacados os trabalhos de forma temporal e por instituição.

A dissertação intitulada “Políticas de formação continuada de professores no ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul: 1999 – 2006”, defendida na UCDB pela autora Ernangela Maria de Souza Calixto (2008), analisou a política de formação continuada de professores no ensino médio implementada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul no período de 1999 – 2006.

Esta pesquisa focou na política de formação continuada de professores e a proposta do ensino médio da Escola Guaicuru na visão da qualidade social anunciada nos documentos do Governo Popular. As diretrizes para a formação de professores tinham como objetivo que estes docentes desenvolvessem o trabalho pedagógico para última etapa da educação básica fundamentados no referencial teórico metodológico da Ciência da História. O trabalho verificou que apesar do Governo Popular ter anunciado nos documentos que promoveria uma política educacional oposta à do Ministério da Educação, pretendendo romper com o modelo nacional de formação continuada, a política implantada em MS acabou incorporando os pressupostos e orientações da política nacional nesta área, explicitando a contradição entre discurso teórico e a prática vivenciada.

Salienta-se que a referida pesquisa, apesar de tratar de um período histórico diferente ao analisado no presente estudo, contribuiu para selecionar os descritores que discutem a formação continuada de professores e as políticas educacionais.

A dissertação de Carrilho (2013), defendida na UCDB com o tema sobre Escola de Tempo Integral: “A Prática Pedagógica de professores na implementação de uma Escola em Tempo Integral: Expectativas e Dilemas”, teve como objetivo descrever e analisar a prática pedagógica de professores de uma escola em tempo integral de Campo Grande, caracterizando suas expectativas e dilemas em relação ao início da implementação do projeto, tendo em vista o seu processo de formação para a mudança.

Esta pesquisa verificou as dificuldades de implementação de um projeto de escola de tempo integral no município de Campo Grande, e em especial a adaptação dos professores, mesmo experientes, ao trabalhar nessa nova proposta, pois se mostravam inseguros na realização de suas atividades. Foi observado que, frente ao novo projeto, os professores apresentavam características de professores iniciantes. O novo projeto parecia produzir um choque de adaptação ou de realidade. Além disso, foi pesquisado como os professores reagiam frente à mudança. Assim, a investigação levantou dados que apontaram o distanciamento entre a formação teórica que os docentes possuíam e a realidade encontrada na prática educacional.

Desta forma, o objetivo geral foi descrever e analisar a prática dos professores que trabalhavam neste projeto de escola em tempo integral, caracterizando suas dificuldades, dilemas e ainda as estratégias de superação, ou seja, a sua adaptação ao projeto. Assim, a conclusão foi de que a relação teoria e prática, tão cobrada e exigida no processo de formação, em grande parte só pode ser realizada no cotidiano do espaço de trabalho com a constante reflexão sobre os desafios da prática.

Este trabalho contribuiu muito para este estudo no que diz respeito às discussões do tema educação integral, escola de tempo integral, formação continuada de professores e também na caracterização das escolas de tempo integral da rede municipal de Campo Grande/MS, pois aborda o mesmo objeto com olhar e objetivos que se diferem e ao mesmo tempo se complementam.

A dissertação intitulada “A política de formação continuada de professores e a sua relação com os tópicos da avaliação de desempenho – Prova Brasil”, defendida na UFGD pela autora Cristina Fátima Pires Ávila Santana (2011), estudou a política de formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados-MS, sua relação com os tópicos e descritores da Prova Brasil e a presença destes nas ações (certificados) de formação continuada de professores, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação. O trabalho aponta a avaliação como instrumento de gestão na Educação Básica e a sua importância no contexto internacional e nacional, explicitando a implementação do exame Prova Brasil utilizado como dispositivo para a melhoria da qualidade do ensino. Também apresenta a configuração da política de formação continuada de professores como plano da melhoria da qualidade da educação.

O estudo constatou que neste período a gestão municipal investiu significativamente na formação continuada de professores por meio de cursos, oficinas, palestras e outras ações. Revelou, ainda, que de forma geral não houve preocupação por parte dos gestores em trabalhar ações específicas dos tópicos da Prova Brasil, já que os conteúdos elencados no exame não são considerados como recurso na construção de interpretações e compreensões no processo de ensino e de aprendizagem local e, conseqüentemente, na formulação de políticas de formação continuada. Assim, o trabalho considerou que o sistema não tem se apropriado dos resultados e das propostas da Prova Brasil no que tange ao elencado como tópicos necessários ao desenvolvimento da competência leitora e da resolução de problemas.

A contribuição desta pesquisa se deu na discussão do tema políticas de formação continuada de professores e na seleção dos descritores que abordam o referido tema.

O mesmo auxílio para a discussão do tema políticas públicas de formação continuada de professores foi fornecido pela dissertação intitulada de “Políticas e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Município de Dourados/MS”, defendida pela autora Elis Regina dos Santos Viegas (2014) na UFGD. O trabalho realizado por Viegas analisou a política de formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvida pela rede municipal de ensino de Dourados-MS no período de 2006 a 2012.

A referida pesquisa indica um fortalecimento da relação formação/avaliação, propondo um direcionamento de políticas que assegurem os recursos materiais e financeiros e que ao mesmo tempo estabeleçam dispositivos de aferição da aplicação desses recursos. Dessa forma, compreendeu-se que as ações de formação continuada estão direcionadas para a mediação dos resultados a partir do desempenho dos alunos. Nesse sentido, foi constatado que a política de formação continuada na área de alfabetização realizada no município de Dourados tem como característica a convergência das políticas educacionais padronizadas emanadas do governo central, assumindo um caráter regulatório baseado em metas definidas nacionalmente e contribuindo para um cenário público municipal de passividade das ações implementadas.

O tema Escola de Tempo Integral foi objeto de estudo da dissertação intitulada “Escola de Tempo Integral: análise do processo de implementação em Campo Grande”, autora Vânia Lúcia Ruas Chelotti Moraes (2015) defendida na UFGD. Nesta investigação o objetivo foi analisar o processo de formulação e implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral de Campo Grande com vistas a apreender sua concepção de educação integral e escola de tempo integral, além de identificar os elementos que podem contribuir para o incremento da qualidade educacional.

Com esta pesquisa a autora conclui que a escola de tempo integral, projeto implementado pela secretária municipal de educação do município de Campo Grande/MS, move-se para assumir um papel predominantemente assistencialista em detrimento do democrático, na medida em que os incrementos propostos no projeto em relação à estruturação curricular interdisciplinar, ao desenvolvimento da fluência tecnológica, ao uso intensivo de tecnologias, à formação continuada de professores, à operacionalização do sistema IntegraEduca e ao acompanhamento realizado pela secretaria não estão sendo plenamente desenvolvidos.

Esta pesquisa, juntamente com a realizada por Carrilho (2013), contribuiu de forma significativa para caracterizar as escolas de tempo integral. Também colaborou com as discussões do projeto de implementação destas escolas, como política do município para a educação integral, de forma mais abrangente sobre o campo educação integral.

Após o levantamento de dissertações e teses, que contribuiu de forma significativa para a construção do Estado do Conhecimento, iniciou-se uma nova etapa de estudo documental referente às normativas legais que tratam da formação continuada de professores no Brasil e mais especificamente no município de Campo Grande-MS.

Em âmbito nacional foram analisadas a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996 e o Plano Nacional de Educação nos decênios de 2007/2016 e 2015/2025.

Os documentos que balizam a política educacional no âmbito municipal são a Lei Orgânica Municipal, o Plano Municipal de Educação (PME) de decênios de 2007/2016 e 2015/2025 e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande juntamente com suas respectivas alterações e inclusões decorrentes das Lei Complementares nº 20, de 2 de dezembro de 1998, nº. 97, de 22 de dezembro de 2006 e nº 106, de 22 de novembro de 2007. Além desses documentos, também foi analisado o Livro Proposta da Escola de Tempo Integral produzido pela Secretaria de Educação do Município de Campo Grande, MS.

A pesquisa documental, segundo Rodriguez (2004, p. 24), “[...] implica, inicialmente, procurar, preparar, reunir a documentação, com o intuito de ‘compreender o assunto, tentando abordar a totalidade’”. Dessa forma, a procura de documentos tem a justificativa pela intenção de compreender a implementação da política de formação continuada para os professores que trabalham na escola de tempo integral do município de Campo Grande-MS.

Esta dissertação foi organizada em três capítulos. O capítulo I, intitulado “Políticas públicas educacionais no Brasil durante os Governos Petistas”, teve como objetivo apresentar as ações elaboradas e implementadas em relação às políticas públicas educacionais nos Governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e também da ex-presidente Dilma Rousseff (2011-2016). Como procedimento metodológico foi realizada uma pesquisa bibliográfica.

O capítulo II, intitulado “Aspectos sobre a formação continuada de professores”, teve como objetivo analisar as questões conceituais, suas abordagens e as políticas educacionais de formação inicial e continuada dos profissionais de educação básica no Brasil. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para analisar os conceitos e abordagens que a formação continuada apresenta e, também, analisar os documentos legais aqui citados para discutir as ações do estado no recorte temporal da pesquisa.

O capítulo III, denominado “A política educacional de formação continuada de professores no município de Campo Grande/MS”, analisa a política de formação continuada dos profissionais de educação básica no município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2008 a 2015. Iniciou-se com a caracterização do município de Campo Grande/MS e da Rede Municipal de Ensino (REME). Caracterizou-se a Escola de Tempo

Integral e o corpo docente que atuou nas duas unidades da rede de ensino integral, para construção do panorama da educação integral da REME.

Finalizando ações de formação continuada para os profissionais de educação, foram analisados por intermédio da Lei Orgânica, Plano de Carreira e Remuneração e os PMEs 2007/2016 e 2015/2025. O Livro Proposta foi verificado para subsidiar as ações da REME para a formação continuada dos professores que atuam nas escolas de Tempo Integral do Município de Campo Grande.

Dessa forma, busca-se afirmar que as políticas de formação continuada dos professores da REME por meio de normas legais, não contemplam de forma efetiva a realidade dos professores das escolas de tempo integral.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DURANTE OS GOVERNOS PETISTAS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a concepção de políticas públicas e as ações do governo dentro de uma conjuntura de transformações sociais que o capital produziu, principalmente no final do século XX e início do XXI, em que propostas de cunho neoliberal indicam que os avanços sociais aconteçam por meio do desenvolvimento econômico. Retrata também o papel do Estado na implementação de políticas sociais para educação básica a partir de 1990. Posteriormente, mostra como configuram-se as políticas públicas relacionadas a Educação Integral e a Formação Continuada de professores, especificamente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff no 1º mandato (2011-2014) e no segundo mandato, que se iniciou em 2015 até o seu *impeachment* em maio de 2016. É necessário fazer essa análise para compreender que ações o Estado realizou no período de 2008 até 2015, recorte temporal deste estudo.

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO SOCIAL DO BRASIL

No final do século XX o capitalismo promoveu uma aceleração no processo de reestruturação e integração da economia. Esse movimento de reorganização do capital vem sendo chamado de globalização e, nesse contexto, a globalização pode ser compreendida como um plano de enfrentamento da crise do sistema sócio econômico e de formação de uma nova ordem econômica.

O modo de produção capitalista sempre viveu ciclos contínuos de crises, mas no aspecto da globalização as suas características principais são muito diferentes e se tornam mais visíveis a partir de 1980, com o projeto neoliberal que gerou condições para o avanço efetivo da globalização. Baseado na economia do mercado global competitivo e auto regulável, para tentar resolver o problema do capital, sendo uma de suas soluções excluir o Estado, o projeto neoliberal funciona como impulsionador do desenvolvimento econômico e social e a conseqüente diminuição das políticas públicas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Apesar do termo globalização nos remeter a ideia de inclusão de todos de uma forma geral (países, regiões e pessoas), na qual acontece uma adequação aos novo padrões de desenvolvimento do capital, o que se percebe partindo de uma visão geral é a lógica de

exclusão da maioria, pois ela ocorre orientada pela ideologia do mercado livre, rompendo fronteiras e enfraquecendo governos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

No aspecto econômico, as transformações do capitalismo no final do século XX e início do XXI se caracterizaram pela adaptação dos processos de trabalho e dos mercados de produtos e de consumo, surgindo o novo modelo de concentração de bens conhecido como acumulação flexível do capital. A flexibilização global da produção, que aconteceu devido a revolução tecnológica e a globalização econômica, atinge o mercado de trabalho de forma a desformalizá-lo, espalha-lo e desindicalizá-lo, fazendo com que o trabalho se diversifique e torne-se cada vez mais escasso, elevando a demanda pela qualificação da mão de obra. A manifestação desses processos, juntamente com as transformações econômicas agregadas a revolução tecnológica, parece estar condenando o trabalho manual e assalariado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Dessa forma, para compreender melhor essas transformações sociais é preciso primeiramente elucidar o que são políticas públicas pois, é mediante elas que essas mudanças acontecem. Porém, essas políticas também sofrem mudanças pelas interferências trazidas pelas alterações do contexto social, havendo dessa forma um movimento, uma dialética, onde as transformações realizadas pelas políticas implementadas geram uma transformação social que a afeta e de certa forma ocasiona modificações nas próprias políticas.

Nesse contexto, apesar de não existir uma única ou melhor conceituação sobre o que seja política pública, Souza (2003, p.13) a define afirmando que é o:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que ou como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Azevedo (2003, p. 38) também faz uma definição de políticas públicas, sendo esta mais objetiva, “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

E complementando o entendimento sobre políticas públicas, Höfling (2001, p. 31) diz que “políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, por intermédio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”.

Assim, de acordo com Marx (2011, p. 77-78) “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”. As políticas públicas se concretizam por uma diversidade de fatores e situações, por determinações que objetivam uma ação.

Sendo assim, o processo de estabelecimento de políticas públicas para uma sociedade implica em conflitos de interesses com acordos realizados nos setores do poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. E um dos fundamentos relevantes deste processo tem relação com os fatores culturais, aqueles que historicamente vão constituindo processos específicos de representações, de aceitação, de rejeição e de inserção das conquistas sociais por uma fração de determinada sociedade (HÖFLING, 2001).

Sobre esse aspecto, as políticas públicas se caracterizam como toda ação do governo com o intuito de produzir mudanças para se chegar a um objetivo e essas ações devem ser compreendidas no âmbito das transformações econômicas, políticas e sociais que configuram o mundo contemporâneo. Dessa forma, as reformas que aconteceram por meio das políticas públicas nos últimos 20 anos coincidem com a reorganização do sistema capitalista mundial, que incentiva um processo de reestruturação global da economia conduzido pela doutrina neoliberal, que nessa conjuntura possui em sua organização características distintas para a sua concretização, sendo: a mudança nos processos de produção associadas aos avanços científicos e tecnológicos, a superioridade do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e a redução do papel do Estado (HÖFLING, 2001).

Assim, as políticas sociais se referem a ações que estabelecem o modelo de proteção social que o Estado implementa, direcionadas, primeiramente, para a redistribuição dos benefícios sociais com o objetivo de minimizar as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001).

No domínio das políticas sociais, o aporte teórico neoliberal é bastante reduzido. Suas propostas compõem negativamente um conjunto de alegações de ataque ao Estado de Bem-estar Social¹ e positivamente um conjunto de orientações de reformas dos programas sociais movendo-se, sobre tudo, num campo mais prático de prescrições para as políticas públicas no setor social (DRAIBE, 1993).

¹ O Estado do Bem-estar Social também é conhecido por sua denominação em inglês, Welfare State, ele surgiu após a Segunda Guerra Mundial, devido aos processos de industrialização e os problemas sociais gerados a parti dele. O Estado é organizador da política e da economia, encarregando-se da promoção e defesa social, atuando ao lado de sindicatos e empresas privadas, atendendo às características de cada país, com o intuito de garantir e promover serviços públicos e de proteção social (FIORI, 1997)

As políticas públicas sociais para os neoliberais recaem em ações do Estado na tentativa de ajustar os desequilíbrios criados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista, considerada uma das grandes barreiras a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande parte, pela crise que atravessa a sociedade. Sendo uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, a intervenção do Estado obstrui a livre iniciativa, a concorrência privada e tem o potencial de impossibilitar a criação de mecanismos capazes de gerar a retomada de seu equilíbrio. Para os neoliberais, o livre mercado é apontado como o grande nivelador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade (HÖFLING, 2001).

Sobre essa realidade de estruturação do capital, prega-se uma crise e uma suposta escassez de recursos que servem de pretexto para justificar a retirada do Estado da sua responsabilidade social. Pode-se observar uma recorrente afirmação de que existiria hoje uma nova questão social, os que justificam um formato diferente de lidar com os problemas sociais, sendo justo pensar na necessidade de modificar a forma de intervir na sociedade, supostamente mais adequada às questões atuais. Na verdade, o aspecto social que expressa a contradição capital-trabalho, as lutas de classe, a desigual participação na distribuição de riqueza social, continua de certa forma inalterado, o que pode ser notado é o surgimento e alteração, na contemporaneidade, da forma de sua concretização e expressão (MONTAÑO, 2002)

Diante deste cenário, nas últimas décadas foi possível observar dois momentos estruturais contrários na trajetória da proteção social brasileira, como apontado no parágrafo anterior. O primeiro momento indicava a direção da estruturação de políticas inspiradas no Estado de Bem-estar Social, sendo que esse processo ganhou estímulo na luta pela redemocratização do Estado, culminando na Constituição de 1988. O segundo momento, que aconteceu no período entre 1990 e 2002, caminhava no sentido oposto, na tentativa de desestruturar essas conquistas. (FAGNINI, 2011).

Essas características afetam vários setores da sociedade, principalmente a área educacional. A prioridade da educação nos programas econômicos dos países industrializados, sendo a mesma que rege o Brasil, baseia-se no campo das políticas de ajuste e de estabilização da economia defendidas sobretudo pelas corporações e pelas instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), como destaca Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 64):

Dentre essas políticas, destaca-se a educacional. Os países ricos realizaram suas reformas educacionais, que, na maior parte dos casos, submeteram a escolarização às exigências da produção e do mercado. Os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo, por sua vez, trataram de traçar uma política educacional aos países pobres. A princípio, o interesse desses organismos esteve voltado quase exclusivamente para a otimização dos sistemas escolares, no intuito de atender às demandas da globalização, entre as quais uma escola provedora de educação que correspondesse à intelectualização do processo produtivo e formadora de consumidores.

Esses fundamentos neoliberais defendem que o avanço social aconteça pelo desenvolvimento da economia, alimentado pelo desenvolvimento técnico-científico. Refere-se a uma visão economicista e tecnocrática que desconsidera as implicações sociais e humanas do desenvolvimento econômico, cria dessa forma problemas sociais como desemprego, fome e pobreza, que aumentam o número de pessoas excluídas, conseqüentemente ampliando a desigualdade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Nesse novo processo de produção, no qual estão inseridas novas tecnologias e formas mais flexíveis e eficientes de produção, quase não existe lugar para trabalhadores sem qualificação, com dificuldades de aprendizagem permanente e incapazes de incorporar novas tecnologias. A desqualificação passou a ser sinônimo de exclusão desse novo processo produtivo. Para essa nova realidade, o trabalhador precisa ser qualificado, polivalente, além de possuir habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais, ter domínio das linguagens oral e escrita e conhecimentos básicos de informática (PAIVA, 1993).

Nesse contexto de mudança da agenda neoliberal nos anos de 1990, o investimento nos recursos humanos e, em consequência, o reforço às políticas sociais de educação, saúde e infraestrutura social voltam a fazer parte do programa de reformas e de redirecionamento do gasto social. Ainda pouco clara, está ênfase parece, em parte, as questões sobre diminuição do papel do Estado, nas quais de um lado está a focalização e do outro lado a seletividade, pelo menos no que se refere à educação e à saúde. Mas para além das transformações produtivas em curso, é importante reforçar que o núcleo da tese sobre essas novas condições para a mão de obra, dada a aproximação entre gestão e controle dos fluxos de produção à base das novas tecnologias, exige que a mão de obra seja antes de tudo educada e sua educação deve ter como base o desenvolvimento da capacidade lógico-abstrata para decodificar instruções, calcular, programar e gerenciar processos (DRAIBE, 1993).

Perry Anderson (1995, p. 23) faz uma análise temporal da condição do neoliberalismo na reestruturação do capital dizendo que:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.

Nesse sentido, novos tempos requerem adaptações e uma busca por mais qualidade na educação. O Brasil se insere nesse contexto de orientações de organismos internacionais e, diante desse cenário, as reformas supostamente modernizadoras promoveram uma regressividade do social a despeito de uma nova arquitetura institucional e jurídica baseada por diretrizes orientadas para o estabelecimento de uma nova gestão pública das políticas sociais, como afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 66):

Nesse contexto, o Brasil vem implementando desde os anos de 1990 do século XX, suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, ou seja, diretrizes e medidas pelas quais o país se moderniza, adquiri as condições de inserção no mundo globalizado da economia.

A ideologia neoliberal, latente às políticas econômicas, impediu o êxito de um novo projeto de seguridade social inserido na Constituição Federal de 1988, que determinou o estabelecimento da assistência social como política pública e, em dezembro de 1993, foi sancionada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). A efetivação da LOAS foi excessivamente morosa devido ao processo de reestruturação do Estado, a herança conservadora e clientelista existente no confronto dos problemas sociais e o paralelismo de ações que prosseguiu, se manteve e ainda se ampliou durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (FHC) (FREITAS, 2007).

Após oito anos de governo do ex-presidente FHC, período que foi marcado por várias reformas econômicas como o controle inflacional, a privatização de empresas estatais e a procura pela estabilidade econômica, o Brasil elegeu um novo presidente e viveu um período de grande esperança por mudanças (PIO; CZERNISZ, 2015).

Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito devido à insatisfação da população brasileira com relação à recessão, ao desemprego e à falta de perspectivas dos anos FHC. Dessa forma, esperava-se que houvesse mudanças no Plano Plurianual (PPA) de Lula e modificações em relação ao seu antecessor, o que, infelizmente, não aconteceu. Na realidade, o Governo Lula intensificou ainda mais a política de ajuste fiscal (FATTORELLI, 2012).

As mudanças esperadas não vieram, ainda mais pelo fato de pela primeira vez na história do Brasil, o presidente eleito ser de origem pobre e ter um discurso em campanha de luta por políticas sociais mais efetivas. Em 2003, Lula, assumindo a presidência, gerou uma expectativa na concretização de um sistema público de proteção social adequado com as reais necessidades da população e retomou o significado de reforma, desvirtuado pelo conservadorismo da política neoliberal. Entretanto, a equipe econômica do recém-instalado governo Lula anunciou que para o enfrentamento dos dois grandes problemas (a crise fiscal e a má-focalização de recursos) que afligiam a atualidade brasileira na época, era preciso um ajuste fiscal e concentrar a política social na pobreza extrema (CASTRO, 2005).

O principal tema que dominou as discussões sobre o direcionamento da estratégia social nos primeiros anos do Governo Lula continuava a ser a disputa entre focalização e universalização. O acontecimento novo foi o pronto acolhimento de itens da agenda liberalizante no campo social por integrantes do núcleo dirigente do governo, com destaque especial para o Ministério da Fazenda, que defendia de forma clara a opção pelo Estado Mínimo (FAGNANI, 2011).

O Plano Plurianual ainda revelou uma nova face do neoliberalismo, o Consenso de Washington II, fundamentado na tentativa de legitimar o neoliberalismo por intermédio de políticas compensatórias ou paliativas, como por exemplo o programa Fome Zero. Isto demonstrou que as políticas neoliberais fracassaram e que era necessária uma nova configuração social para dar continuidade a tradicional política do estado-mínimo (FATTORELLI, 2012). O primeiro PPA do Governo Lula 2004-2007, Plano Brasil de Todos: participação e inclusão, seguiu o mesmo padrão do plano anterior, mas trouxe mudanças importantes, principalmente em suas orientações estratégicas e no seu modo de elaboração, que contou com a participação da sociedade civil (OLIVEIRA 2013).

Oliveira (2013, p. 07), sobre o PPA 2004-2007, comenta que:

O PPA 2004-2007 - Plano Brasil para Todos: participação e inclusão, que inaugurou os processos participativos na elaboração dos Planos Plurianuais, não por acaso traz “participação” no próprio nome. Por um lado, foi uma forma de responder a compromissos trazidos das urnas pelo novo Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva com as organizações e os movimentos sociais. Por outro lado, foi uma inovação e um desafio para a Administração Pública Federal, em especial para o corpo técnico-institucional responsável pela elaboração, monitoramento e avaliação dos Planos Plurianuais. O novo Governo afirmava que: “Tão importante quanto o conteúdo técnico do PPA é a democratização do processo, que possibilitará pensar, juntos, os caminhos para o desenvolvimento do país” 7.

Diante desse cenário político e econômico do primeiro governo do presidente Lula, Waldow (2014, p. 2 – 1) esclarece que:

Os programas e as políticas de governo tinham um objetivo comum de melhoria das condições da grande população não organizada, que vivia abaixo da linha de pobreza. O Programa Bolsa Família, o aumento do salário mínimo e a expansão do crédito, entre outras condições, realmente, contribuíram para com a diminuição da pobreza no Brasil. Entretanto, essas modificações acontecem sem que haja uma mudança mais profunda na sociedade. A política macroeconômica continua e é fiel aos interesses da classe detentora dos meios de produção e o que se observa é apenas uma melhoria de vida de uma parcela da classe trabalhadora que agora tem maior acesso ao consumo.

Sendo assim, Freitas (2007, p.67) realiza uma explicação crítica, sobre atuação do governo Lula frente a política econômica herdada do governo FHC dizendo que:

Em suma, a opção do governo Lula pela política econômica neoliberal, pela continuidade da política de FHC, foi sendo, durante o seu mandato, motivo de muitas críticas. A vulnerabilidade externa do Brasil permaneceu alta, sobretudo porque o país seguiu a receita do FMI e escolheu não estabelecer o controle dos fluxos de capital. Para satisfação dos investidores financeiros e risco da maioria do povo brasileiro.

Dessa forma, no primeiro ano do governo Lula foram realizadas ações com a intenção de evitar o caos econômico, conhecer a máquina governamental, progredir o máximo possível na agenda de reformas e, sobretudo, permanecer com o índice de aprovação popular em um nível alto (FREITAS, 2007).

Diante dessa realidade, a educação seria um campo que deveria ser tratado de forma diferente no seu primeiro governo, promessa feita em campanha, na qual considerava a educação condição para a consolidação da cidadania e transformação social e econômica. O governo Lula apresentou-se determinado a analisar o processo de municipalização da escola pública, que estava sendo realizada de forma predatória, propondo então um novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da educação básica, com a intenção de melhorar a média de escolaridade do povo brasileiro e recuperar a qualidade do ensino em todos os níveis (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O projeto educacional do governo Lula, em seu primeiro mandato, foi garantir a educação como direito e obedecia a três diretrizes gerais: a democratização do acesso e garantia de permanência; a qualidade social da educação e a instauração do regime de colaboração e de democratização da gestão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)², regulamentado em 2007, e a definição do custo-qualidade por aluno foram metas que se concretizaram no primeiro mandato do governo Lula enquanto outras metas ficaram em vias de serem concretizadas, como o sistema nacional articulado de educação, sugerido para o novo Plano Nacional de Educação, e o Fórum Nacional de Educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Dourado (2007, p. 928-929) nessa mesma perspectiva relata que:

É oportuno destacar, contudo, que grande parte das políticas educacionais foi reorientada, a partir de 2003, implicando alterações nos marcos regulatórios vigentes para a educação básica e superior. Nesse sentido, o governo federal pautou sua atuação pelo princípio da defesa da educação de qualidade, a partir do binômio inclusão e democratização. Algumas ações mereceram particular destaque, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, as políticas de ação afirmativa e, de modo estrutural, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Somente no final do primeiro mandato, por intermédio da Emenda Constitucional n. 53 de 19/12/2006, foi atribuída nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, sendo instituído o FUNDEB (OLIVEIRA, 2009).

Após o encerramento desse primeiro mandato do governo Lula (2003-2007) verificou-se a seguinte situação, segundo a análise de Oliveira (2009, p. 198) especificamente sobre a educação básica.

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis.

Nessa mesma linha de pensamento e complementando essa reflexão sobre o primeiro ano do governo Lula, Oliveira (2011, p. 327-328) comenta que:

Apesar das tentativas do Ministério da Educação nesses primeiros anos de imprimir nova marca à política educacional em curso, no geral observou-se a mesma fragmentação e descontinuidade da década passada. Os desacertos iniciais foram

² O Fundeb foi criado pela emenda Constitucional n° 53/2006 e regulamentado pela Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que ficou em vigor de 1998 a 2006. A diferença é que os recursos do Fundeb podem ser usados em toda a educação básica, ou seja, desde a Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, quanto o Fundef os recursos só poderiam ser alocados apenas no Ensino Fundamental (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

muitos e, apesar das promessas de campanha, muito pouco foi alterado neste sentido até o final do seu primeiro mandato.

Dessa forma, é possível compreender que o primeiro mandato de Lula se caracterizou pela promoção de políticas assistenciais e compensatórias por intermédio de programas sociais desenvolvidos para um público-alvo específico, ou seja, a população mais pobre. Ocorreram poucas políticas regulares, de caráter permanente, dirigidas ao conjunto da população na educação nos seus primeiros anos de governo (OLIVEIRA, 2011).

Assim, esse primeiro período do governo Lula foi marcado pela contradição entre a mudança e a continuidade. A manutenção da rígida economia teve consequências no direcionamento já conflitante das políticas sociais. Além disso, no seio do próprio governo, conviviam forças defensoras do Estado Mínimo, reunidas sobretudo na área econômica e nos setores que defendiam os direitos universais, deixando indefinida a estratégia social de Lula (FAGNANI, 2011).

No segundo mandato, o governo Lula (2007-2010) abriu um espaço para uma política de combate as teorias neoliberais maior do que havia sido declarado em seu primeiro governo. Isso se deu pelo fato do então presidente ter quitado a dívida brasileira frente a órgãos financeiros internacionais, no caso o Fundo Monetário Internacional (FMI) (CAMPOS; MATINO, 2014).

O segundo mandato do Governo Lula foi marcado pela abundância de programas educacionais, como por exemplo: o Programa Universidade para Todos - PROUNI, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC e outros. Aqui, a educação continua sendo reafirmada como condição para a inserção de milhões de pessoas no processo econômico, social e político, o que corrobora para a inclusão do Brasil na economia mundial (PIO; CZERNISZ, 2015).

No primeiro ano do segundo mandato do governo Lula, foram elaborados diversos documentos e financiamento da instalação de programas educacionais, os quais podem ser verificados via publicação do Decreto n. 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, uma espécie de pacto nacional pela melhoria da qualidade da educação básica, e o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no ano de 2007. O aumento na quantidade de programas e ações educacionais está presente também no Plano Plurianual (PPA) 2008/2011 e é explicado pelo fato da educação constituir-se como objetivo estratégico para que o desenvolvimento nacional se concretize (PIO; CZERNISZ, 2015).

Diversas medidas foram implementadas nesse período, com destaque para a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a aprovação PDE. FUNDEB que substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), encaminhando recursos e financiamento para toda educação básica da educação infantil ao ensino médio, diferente do que acontecia na vigência do FUNDEF, que vigorou até 2006 (CAMPOS; MATINO, 2014).

O PDE pode ser considerado a primeira grande iniciativa do governo Lula em seu segundo mandato, para buscar uma reorientação do rumo para a educação. O mesmo foi fundamentado na reunião de dezenas de programas que envolvem a educação básica e compreende suas etapas e modalidades. O PDE, por meio de parcerias com os municípios, foi esboçado com uma arquitetura política que valoriza a dimensão da administração entre os entes federativos e as instituições da sociedade civil, buscou-se uma responsabilidade e mobilidade de todos os agentes públicos envolvidos com a educação (OLIVEIRA, 2011).

O objetivo do PDE era reunir um conjunto de iniciativas articuladoras sob a abordagem do sistema nacional de educação, em que sua prioridade era melhorar a qualidade da educação básica e promover investimentos na educação profissional e no ensino superior, pois compreende-se que os diferentes níveis de ensino estão direta ou indiretamente ligados (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Saviani (2009) faz uma análise crítica ao PDE e indica primeiramente que as inúmeras ações à ele agregadas depois de seu lançamento se caracterizaram como um enorme guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC), além de não esclarecer quais mecanismos de controle de sua execução seriam implementados, o que seria possível burlar os resultados, impedindo a verificação real e efetiva dos resultados de suas ações.

Várias críticas foram direcionadas ao governo Lula pela continuidade de algumas propostas coordenadas pelo governo anterior e de deliberado cunho neoliberal. Todavia, é importante indicar os avanços sociais³ do governo Lula que contradizem a lógica imposta pelo receituário do Estado Mínimo e das organizações, como FMI e Banco Mundial. Por mais críticas específicas feitas a cada um dos programas criados, foi perceptível a constituição de

³ O governo Lula buscou romper com o passado, pois substituiu o déficit pelo superávit comercial ao mesmo tempo em que fez do mercado interno a principal fonte do presente avanço da economia nacional. Para isso, fortaleceu gradativamente a gestão operacional e técnica do Estado, freando a privatização e reativando o planejamento reorganizador do investimento público e da coordenação das expectativas do setor privado. O resultado direto foi a mudança da macroeconomia da financeirização da riqueza para o produtivismo das obras de infraestrutura e de alargamento da produção nacional em harmonia com a elevação do consumo, sobretudo dos segmentos de menor renda, sem efeitos inflacionários, além de avanços significativos em políticas sociais na área da saúde, educação, previdência, assistência e seguro desemprego (POCHMANN, 2011).

um Estado forte que gerencia políticas públicas em educação de grande apelo social e de inclusão das classes mais pobres (CAMPOS; MATINO, 2014).

Findado em 2010 o governo Lula, Dilma Rousseff (2011-2016)⁴ assumiu a presidência sendo a primeira mulher eleita para presidente do Brasil e em relação ao seu governo, é clara a ligação íntima de continuidade das políticas públicas em educação realizada pelo governo Lula em seu segundo mandato. (CAMPOS; MATINO, 2014).

Uma grande frente de investimento do governo Dilma foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), sendo estabelecido pela Lei 12.513/2011, que pretendia ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira (WALDOW, 2014).

A presidenta Dilma também manifestou sua intenção de dar prosseguimento ao PDE e efetivar ações mais pontuais, como por exemplo a constituição de cursos universitários no interior, ampliação da oferta de creches e pré-escolas, a elevação dos recursos para a educação e a valorização dos professores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Diante desse contexto, sobre as políticas educacionais nos governos Lula e Dilma, a nova reorganização do mundo do trabalho e a transição do estado neoliberal para o estado desenvolvimentista proposto por Lula, abordaremos mais especificamente nos dois próximos itens como se configuraram as políticas públicas voltadas para a Educação Integral e para a Formação Continuada de Professores.

1.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Como vimos anteriormente, a luta pela garantia da qualidade da educação fez parte da agenda da política pública brasileira, mas se faz necessário compreender como tem sido configurada a qualidade educacional no Brasil nesse período, além de compreender como a educação integral entra em discussão como estratégia para alcançar a melhoria da qualidade educacional.

Mas, antes de adentrar especificamente nesse debate, é interessante entender que as discussões sobre educação integral no Brasil, compreendida como educação escolar de dia

⁴ Eleita no ano de 2010, Dilma Rousseff assumiu a presidência do Brasil em 2011. Foi reeleita em outubro de 2014, com 54.501.118 votos, representando 51,64 % dos votos válidos em segundo turno, o qual foi disputado com o candidato do PSDB, Aécio Neves. Após um período eleitoral conturbado em 2014, o segundo mandato de Dilma inicia em meio a uma grave crise econômica e de credibilidade do governo (POZOBOON; PRATES, 2016). E em 2016 a crise política e econômica se agrava e acontece o impeachment da então presidente Dilma Rousseff em 31 agosto de 2016.

inteiro, teve no século XX dois marcos importantes: as Escolas-Parques/Escolas-Classe idealizada por Anízio Teixeira nos anos de 1940/1960 e a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) concebido por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990 (MOLL, 2012).

O legado deixado por esses dois personagens da educação pública no Brasil permite vislumbrar o alcance político e institucional para enfrentar os desafios contemporâneos em suas especificidades e complexidades para que o poder público ofereça respostas de forma efetiva à experiência de ampliação da exígua quatro horas diárias de escola, que são ofertadas para a grande maioria dos estudantes brasileiros que compõem a educação básica (MOLL, 2012).

Desta maneira, o debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a apresentação de ações geradoras e de marcos legais diretos para a ampliação, qualificação e reorganização do percurso escolar diário dispõem de um conjunto de perspectivas que podem contribuir para a transformação de nossa estrutura social (MOLL, 2012).

A educação integral tem uma longa história na área da educação no Brasil e no mundo. Essa modalidade de ensino, em uma visão geral, significa uma ação educacional que envolve várias dimensões e abrangências da formação do indivíduo, apresentando um sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo. A compreensão de educação integral como prática político-social busca a interferência no destino não só dos indivíduos, mas da sociedade como todo (GABRIEL; CAVALIERE, 2012).

Retornando ao contexto do ordenamento jurídico, as bases legais que impulsionaram a educação integral em nível nacional encontram suas origens a partir da Constituição Federal de 1988, firmando o entendimento da educação como um direito público subjetivo de acordo com o contexto de redemocratização vivenciada no país e com outros documentos legais que representaram conquistas do século XX, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e a Convenção Internacional sobre os direitos da Criança (1989) (MORAES, 2015).

Jaqueline Moll (2012, p. 130-131) faz uma análise sobre o estabelecimento da Constituição de 1988, mostrando a ruptura de um ciclo de injustiças e descasos com a população mais desfavorecida, pela qual ela se expressa dizendo que:

A Constituição de 1988, grito represado por décadas, expressa desejo que deveriam (devem) nos conduzir ao enfrentamento das desigualdades de raiz que ao longo do processo de colonização nos fizeram uma sociedade cindida, dividida, dilacerada pelo abandono com que foram tratados milhões de sujeitos nascidos aqui, por sua “condição de berço”. Ciclos de pobreza, até então nunca superados, reproduziram-se (reproduzem-se) fazendo com que a ausência de oportunidade de uma geração fosse como que “transmitida” à geração seguinte, em processo de reprodução de condições de existência simbólica e material, tal como *crônicas de mortes anunciadas*.

No caminho aberto pela Constituição, começa a haver um reparo de injustiças sociais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394/96 determina como princípio e fim da educação nacional, em seu artigo 2º, o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, além de reiterar o princípio do direito à educação integral disposto na Carta de 1988, que traz em seu texto a abertura do debate sobre o ensino em tempo integral.

A LDB também prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (art. 34, § 2º e art. 87, § 5º), deixando a critério dos estabelecimentos de ensino a sua adoção, não dispondo nada sobre o tempo integral para os outros níveis de ensino da educação básica (MENEZES, 2009).

Em relação à LDB, Jaqueline Moll (2012, p.131) discorre sobre a sua importância no estabelecimento de uma educação que tenha como objetivo reparar pendências históricas relativas à educação básica. Ela diz que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional de 1996, em suas tensões e contradições, consegue, de alguma maneira, colocar em marcha questões historicamente pendentes, relativas à educação básica, considerada em todos os seus níveis e modalidades, da educação infantil ao ensino médio, incluindo a educação de jovens e adultos, a educação profissional integrada à formação geral e a educação especial. **Especificamente em relação à escola de tempo integral, seus artigos 34 e 87 encaminham o debate, prevendo a ampliação gradativa da jornada escolar e a conjugação esforços dos entes da federação para esse fim.** (Grifo do autor)

A LDB, embora apresente determinações tanto sobre a educação integral quanto sobre a ampliação do tempo escolar (especificamente direcionado ao ensino fundamental), não deixa claro se o aumento do tempo está diretamente pautado no objetivo da formação integral do ser humano. A implantação progressiva do aumento do tempo escolar estaria associada a outros fatores, por exemplo, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores (MENEZEZ, 2009).

Além de presumir o aumento do ensino fundamental para tempo integral, a LDB 9.394/96 afirma e valoriza as experiências extraescolares dispostas em seu art. 3º, inciso X,

sendo que estas podem ser elaboradas com entidades parceiras da escola. Essas diretrizes legais respondem tanto às possibilidades de ampliação do tempo de estudo mediante o sistema público de ensino quanto ao aumento do movimento de participação de outras organizações, criadas em geral por iniciativa da própria comunidade, que trabalham na conexão educação e proteção social (MENEZEZ, 2009).

Depois de cinco anos da publicação da LDB, em 2001, se instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, que resgata a questão da escola de tempo integral melhorando as propostas da LDB ao declarar a ampliação da jornada escolar como objetivo a ser alcançado não só pelo ensino fundamental, mas também pela educação infantil. O PNE estabelece na meta 21 o quantitativo mínimo de sete horas para que a escola seja caracterizada como de tempo integral (MORAES, 2015).

O PNE de vigência 2001-2010 foi o primeiro a ser submetido à aprovação do Congresso Nacional, por obrigação legal estabelecida tanto na constituição Federal de 1988 (art.214) como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/1996 (art.87, § 1º). A LDB também estabelece em seu artigo 9º que a União deve encarregar-se de elaborar o PNE em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Organizado em 295 metas e agrupadas em cinco prioridades, o PNE 2001-2010 foi o primeiro documento do período da redemocratização e é resultado de uma luta que envolve dois projetos de lei que disputavam o sentido do Plano e promoveram um grande debate nas esferas legislativas. O primeiro projeto a dar entrada no Congresso, nomeado pelo subtítulo de “Proposta da Sociedade Brasileira” e resultado de uma elaboração coletiva de diversas organizações da sociedade civil, foi indicado pela oposição do governo. Já a segunda proposta tinha o título de “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional” (MOURA, 2013).

Sobre essas duas propostas para a elaboração do PNE 2001-2010, Saviani (2010, p. 391) comenta que:

[...]ele resultou de duas propostas: uma elaborada pelo MEC na gestão Paulo Renato, do governo FHC, e outra gestada no II Congresso Nacional de Educação. A proposta do MEC, dado o empenho em reorganizar a educação na égide da redução de custos traduzida na busca da eficiência sem novos investimentos, revelou-se um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação. Pelo empenho em se guiar pelo princípio da “qualidade social”, poderíamos considerar que a segunda proposta entende o plano como um instrumento de introdução da racionalidade social na educação.

A presença de duas propostas de planos destacava o conflito de interesse entre os vários segmentos sociais. As divergências entre as proposições apresentadas eram claras na análise dos problemas, no reconhecimento das necessidades educacionais a atender e, como não poderia deixar de ser, na soma de recursos financeiros a ser fixado para a execução do plano (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Dourado (2010. p. 682-683) ainda esclarece que:

O PNE teve tramitação *sui generis*, envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo federal. Tais propostas expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão.

Diante desse cenário, o PNE de 2001 mencionou várias vezes o tema educação de tempo integral, reivindica essa modalidade de ensino para as crianças das classes sociais mais necessitadas, sendo desenvolvida na mesma escola e que cumpra uma carga horária diária de no mínimo sete horas. O grande desafio da escola pública no presente momento histórico era fazer com que seus alunos ultrapassassem a barreira sólida e elevada que separa o senso comum do conhecimento intelectual e letrado da cultura elaborada (GIOLO, 2012).

Nesse sentido, a meta 18 da educação infantil anunciava que fosse adotado “[...] progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2001, p. 48,).

No que se faz referência ao ensino fundamental, as diretrizes do documento abordam que, para corrigir o atraso no percurso escolar decorrentes de repetências e evasão, se fazem necessárias políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série. E, para a grande presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental, é necessária a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária. Para regularizar o percurso histórico desses estudantes, a oferta qualitativa deverá permitir que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para terminar este nível de ensino. A ampliação da jornada escolar oportuniza a orientação no cumprimento dos deveres escolares, um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem, sendo uma modalidade de ensino inovadora na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2001).

No sentido de colocar a ampliação da jornada escolar como uma forma de dar qualidade no ensino e corrigir as distorções que existem na educação, a meta 21 do PNE ensino fundamental estabelecia “ampliar, progressivamente a jornada escolar visando

expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001, p.62).

A meta 21 fornece um elemento importante para o debate sobre educação integral, tempo integral e/ou jornada ampliada. Ela vai de encontro com a ideia de que, para existir tempo integral, deve ter um aumento da jornada escolar, no mínimo sete horas, ou seja, se trata de um período escolar para além das quatro horas obrigatórias, igual ou menor que sete (ROSA, 2011).

Além da meta 21, o PNE traz na meta 22 uma característica importante no que se refere às orientações para a consecução do tempo integral que diz:

Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (BRASIL, 2001, p. 62)

Essas orientações manifestam uma preocupação com as necessidades concebidas a partir da proposta de uma educação em tempo integral. No entanto, entende-se que a ampliação do tempo escolar para as classes menos privilegiadas seja necessária (e prioritária) tanto pela prioridade de uma maior qualificação da educação pública quanto pela compreensão assistencial e de proteção à criança e ao adolescente. Não se pode deixar de observar que os termos incluídos no PNE limitam o direito à educação em tempo integral para famílias de menor poder aquisitivo, o que diverge a Constituição de 1988 onde está determinado que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...” (art. 5º) (ROSA, 2011).

Representando um avanço em relação ao PNE 2001/2010, o PNE 2014/2024, aprovado mediante a lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014, apresenta uma meta específica que trata da oferta da Educação Integral. A meta 6 do plano faz parte do primeiro grupo das metas chamadas de estruturantes, garantindo o direito à educação básica com qualidade no que diz respeito ao acesso, à universalização da alfabetização, à ampliação da escolaridade e às oportunidades educacionais. Declara que deve “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014a, p. 28).

Contudo, ao analisarmos os resultados do censo escolar de 2016, divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observa-se o grande desafio para atingir os índices estabelecidos no PNE 2014/2024. O Quadro 3 mostra o número

de matrículas no ensino fundamental de acordo com a duração do turno de escolarização na rede pública de ensino do Brasil.

Quadro 3 - Matrículas na rede pública do Brasil no ensino fundamental em tempo integral

Ano	Ensino fundamental regular		Percentual de matrículas em Tempo Integral
	Total de Matrículas	Matrículas em Tempo Integral	
2010	27.064.103	1.264.309	4,67%
2011	26.256.179	1.686.407	6,42%
2012	25.431.566	2.101.735	8,26%
2013	24.694.440	3.079.030	12,46%
2014	23.982.657	4.371.298	18,22%
2015	23.325.728	4.534.616	19,44%
2016	23.015.916	2.416.573	10,49%

Fonte: INEP, 2017. Organizada pelo próprio autor.

A educação em tempo integral está contemplada entre as metas do PNE 2014/2024 e o desafio proposto pelo referido documento é atingir ao menos 50% dos alunos de toda a educação básica. No entanto, as matrículas em tempo integral do ensino fundamental na rede pública caíram 53,29% em 2016 e o percentual de alunos em tempo integral passou de 19,44% em 2015 para 10,49% em 2016, segundo os dados apresentados pelo INEP (BRASIL, 2017).

Dessa forma, ao analisar esses dados, nota-se que diante da atual conjuntura política e econômica do Brasil, atingir a meta de 50% de matrículas no ensino integral se torna mais distante, pois houve uma regressão considerada de matrículas nessa modalidade de ensino de 2015 para 2016.

Assim, as orientações do Ministério da Educação (MEC) sinalizam para uma educação integral que resulte daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação de toda a comunidade escolar, que pode e deve contribuir para ampliar os tempos, as oportunidades e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, na compreensão de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2014b).

Para cumprimento da meta 6 foram apresentadas nove estratégias abrangendo desde a organização estrutural até a organização pedagógica das instituições de tempo integral,

enquadradas nessa modalidade de ensino aquelas cujos alunos permanecem, no mínimo, sete horas diárias sob responsabilidade da escola durante todo o ano letivo (PIO, CZERNISZ, 2015).

O PNE organizou nove estratégias de ação para:

[...] promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Estratégia 6.1); instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (Estratégia 6.2); institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (Estratégia 6.3); e adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (Estratégia 6.9).

A meta 6 possibilita que a educação integral aconteça para todos os níveis da educação básica, observando as características das populações atendidas e configurando-se no aumento e na reinvenção das possibilidades pedagógicas e curriculares da organização escolar.

Assim, ao explicitar na meta 6, as suas estratégias para o oferecimento de educação em tempo integral, a educação integral é compreendida como escola de tempo completo e de formação humana integral, de essencial condição, ainda que não seja exclusiva, para o combate das desigualdades educacionais (MOLL, 2012).

Importante salientar que outras metas do PNE precisam se articular com a meta da educação integral para, efetivamente, serem atingidas. Dessa forma, o processo de universalização da educação integral no Brasil deve continuar precedido de políticas de foco (MOLL, 2012).

Outro documento que discute a implantação da educação em tempo integral nas escolas é o Plano de Metas Todos pela Educação (BRASIL, 2007), determinando em seu Capítulo I, Artigo 2º, 28 (vinte e oito) orientações para o cumprimento de suas metas referentes à qualidade educacional. Na diretriz VII está indicado “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”.

Ainda sobre o Plano de Metas Todos pela Educação, Pio e Czernisz (2015, p. 245) esclarece que:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) é um documento composto por 28 diretrizes, que visam à melhoria da educação básica e preveem articulação entre os entes federados (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) e sua atuação em regime de colaboração com as famílias e a comunidade para o cumprimento das metas propostas. Em linhas gerais, o Plano de Metas foi de grande percepção do Governo Federal, na medida em que forja a constituição da escola “democrática”, por meio do envolvimento de todos na educação, e, ao mesmo tempo, se isenta parcialmente da sua responsabilidade de oferta de educação pública e gratuita para todos.

Neste mesmo período, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi estabelecido, afirmando que este documento:

[...] pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. É bem verdade, como se verá em detalhe a seguir, que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade. (BRASIL, 2007, p. 6).

Como pode-se observar, o discurso do PDE se constitui por um agrupamento de programas educacionais que devem ser desenvolvidos pelas instituições escolares com o objetivo de alcançar a qualidade educacional. O PDE, em sua gênese, foi exposto com 30 ações organizadas em quatro eixos: Educação Básica, Alfabetização e Educação Continuada, Ensino Profissional e Tecnológico e Ensino Superior (PIO; CZENISZ, 2015). Os programas educacionais vão sendo idealizados e incorporados ao PDE, caracterizando-o na fala de Saviani (2009, p. 5) “[...] como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”.

Em referência às políticas de financiamento que dão suporte para essas ações educativas, foi aprovado pelo Congresso Nacional a constituição de dois fundos com capital reservado para educação pública, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁵ e, em substituição a este, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

⁵ Criado pela emenda constitucional no 14, de 12 de setembro de 1996 o FUNDEF, e regulamentado pela lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, organiza um fundo de natureza contábil. Originando-se de objetivos estratégicos como: promover justiça social, política nacional de equidade, a descentralização e, a melhoria da qualidade da educação e valorização do magistério - o FUNDEF, com duração de 10 (dez) anos (1997-2006), teve seu capital automaticamente redistribuídos no contexto de um mesmo estado, em função do número de alunos matriculados no ensino fundamental regular público. Cabia a União, acrescer os recursos dos estados toda vez que não atingissem a um valor mínimo por aluno ao ano determinado para o âmbito nacional. Outro importante enfoque do Fundef se refere ao fato de destinar, no mínimo, 60% dos seus recursos para o pagamento salarial dos profissionais do magistério em efetivo exercício da educação fundamental (MORAES, 2015).

Educação (FUNDEB)⁶, sendo este o primeiro a prever alocação de recursos diferenciados para o ensino em tempo integral (MORAES, 2015).

Voltando ao PDE, estão previstas ações visando conceber melhorias para a educação básica brasileira, entra elas o Programa Mais Educação, promulgado pela Portaria Normativa Interministerial de nº 17 em 24 de abril de 2007, mesmo ano da publicação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O Programa Mais Educação tem por objetivo promover a educação integral nos Municípios, Estados ou Distrito Federal brasileiros que atendem crianças, adolescentes e jovens no contraturno escolar (ROSA, 2011).

Do mesmo modo que o FUNDEB, o Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007 e elaborado no âmbito do PDE como uma estratégia de levar a expansão da jornada escolar e a organização curricular no entendimento da educação integral. Em janeiro de 2010 foi publicado o Decreto 7.083 que traz em seu artigo 1º:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta dos saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2010).

Essa Portaria estabeleceu as formas pelas quais acontecerão a ampliação escolar: em ambientes físicos escolares e extraescolares, aos cuidados de professores e outros sujeitos voluntários e sob a coordenação da escola, o que conseqüentemente transfere a ampliação de suas funções com atribuições relacionadas à proteção social, assistência social, saúde e alimentação. Dessa forma, o programa se enquadra entre os que se projetam para fora da escola e seus profissionais, reconhecendo que a educação integral não é responsabilidade apenas da escola, mesmo a escola estando no centro do processo, porém deve-se considerar os riscos desse tipo de ação educativa (MORAES, 2015).

Um dos propósitos do Programa Mais Educação é apoiar a expansão do tempo e do espaço educativo por intermédio da oferta de atividades socioeducativas no espaço escolar, seja dentro ou fora da escola. Para a concretização e promoção das atividades do Programa Mais Educação, com objetivo preferencial de promover a educação integral, os Ministérios da

⁶ Criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o FUNDEB primeiramente regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006 e, mais tarde, transformado na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 é um fundo de natureza capital contábil, criado na esfera de cada estado, e, sendo diferente do Fundef, deverá ter seus recursos destinados à educação básica pública, bem como, pelo menos 70% (sessenta por cento) do seu total anual deverá ser direcionado para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (MORAES, 2015).

Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura organizaram uma união de ações intersetoriais como forma de dividir responsabilidades para a sua efetivação (ROSA, 2011).

O Programa Mais Educação, até aquele momento histórico, era o único documento legal federal de caráter mais específico que abordava questões relacionadas a educação integral, o tempo integral e/ou a jornada estendida. Sobre a questão do(s) espaço(s) específico, o primeiro e o segundo artigo do documento citam uma preocupação com a qualidade da aprendizagem e assim sendo com a ampliação do tempo e dos espaços para a prática de atividades escolares (ROSA, 2011).

Moll (2012, p.131) tece um comentário sobre o Programa Mais Educação como proposta para se discutir a educação integral dentro do PDE:

No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007), o Programa Mais Educação é proposto na perspectiva da construção dessa agenda. Sua tarefa inicial refere-se tanto ao mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país e ao “reavivamento” da memória nesse campo, fonte necessária à *desnaturalização* da escola de turnos, quanto à proposição de um *modus operandi* que permitisse operacionalização do esforço para a educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais.

O Programa Mais Educação pode ser compreendido como consolidação e continuidade da proposta de escola de tempo integral apresentada no PNE, uma vez que busca pela qualidade educacional e se limita ao aumento do tempo de atendimento aos alunos, estratégia que colabora para a atenuação das desigualdades sociais (PIO; CZENISZ, 2015). Os recursos para o desenvolvimento do programa estão assegurados pelo FUNDEB (ROSA, 2011).

É sob este contexto que a Educação Integral foi discutida e implementada nos governos Lula (2003-2010) e continuada e desenvolvida no governo Dilma Rousseff (2011/2014). A opção política pela expansão da escolarização em tempo integral obedece ao entendimento que esta modalidade de oferta educativa é fundamental no combate à exclusão, à desigualdade e na diminuição da pobreza, tripé que está intimamente atrelado ao desenvolvimento econômico do país e sua inserção na economia internacional (PIO; CZENISZ, 2015).

Percebe-se que os caminhos direcionados pela legislação brasileira, embora sejam decorrentes da Constituição de 1988, representam diferenças conceituais a respeito do tema educação integral, expressa por diferentes argumentações textuais, podendo ser também

entendido como resultado da ação de diversas influências em sua formulação (MORAES, 2015).

Nesse contexto, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a Educação em Tempo Integral aumenta as atribuições das instituições de ensino, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, altera sua função e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Dessa forma, a escola pública passa a absorver um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como concernentes à escola, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009).

Diante dessa realidade, novas tarefas vêm sendo outorgadas aos professores, o que torna ainda mais estressante a difícil relação que se constituiu entre a atuação dos professores e a escola contemporânea. A educação integral, pela sua complexa relação no trabalho pedagógico, se constitui num dos grandes desafios para a formação e o trabalho docente.

Esse conjunto de novas responsabilidades no âmbito educacional desafia o professor a adquirir uma nova postura profissional frente a atual conjuntura, que deve ser construída por intermédio de processos formativos permanentes, ou seja, da formação continuada.

Nossa discussão segue no item a seguir abordando as políticas públicas para a formação de professores implementadas no período do referido estudo.

1.3 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Com a Constituição Federal de 1988 marca-se o início dos debates sobre a formação continuada. Em seu artigo 39, parágrafo 2º, é abordada a formação e do aperfeiçoamento dos servidores públicos:

A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (BRASIL, 1988).

Isto posto, a formação do servidor público é um dever constitucional. A redação usa os termos formação e aperfeiçoamento. Refere-se, portanto, à garantia da formação dos servidores, considerando, também, o seu aperfeiçoamento, dessa forma compreendendo que a

formação aconteça ao longo da vida. O documento reconhece a necessidade da formação dos servidores de forma contínua, a buscar a melhoria dos serviços prestados à população (GUEDES; COSTA; LINS, 2014).

Como explicitado anteriormente no presente capítulo, nos últimos anos as políticas educacionais no Brasil propuseram reformas educacionais embasadas no debate sobre a melhoria da qualidade na educação e, conseqüentemente, essas ações sugeriam mudanças na formação inicial e continuada dos professores. A preocupação pela formação contínua de professores tem pautado o discurso e a agenda das políticas educativas (VERDUM, 2010).

Porém é importante destacar que a formação continuada de professores se faz necessária a todos os professores, tanto os que atuam na esfera pública como também na privada.

Nesse sentido o argumento de que a melhoria do ensino pode se dar por meio da qualificação docente colaborou para que houvesse um grande aumento de políticas de formação continuada, tendo por resultado a elaboração de novos projetos e programas além da ampliação dos investimentos públicos. Desde de 1990 o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em colaboração com os sistemas de ensino estaduais e municipais, vem elaborando novos programas de formação continuada para os profissionais da educação básica, de forma mais específica para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao MEC cabe a formulação e realização de um conjunto de dispositivos legais, de caráter regulatório, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada em todas as instancias: federal, estadual e municipal (SANTOS, 2011).

Como já observado anteriormente, a formação continuada foi alvo de inúmeros estudos e esse interesse aparece a partir dos anos de 1990, principalmente após o estabelecimento do dispositivo legal brasileiro da LDB 9394/96. Com o surgimento desta preocupação emergem vários questionamentos sobre os saberes docentes, os currículos de formação acadêmica e a compreensão da relação teoria e pratica presentes nesses currículos (TARDIF, 2002).

Com LDB 9394/96, a formação continuada apresentou um aumento considerável em relação às regulamentações e normatizações. Ela veio contribuir para um debate mais aprofundado sobre a importância da formação continuada e trata dela em vários artigos:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art.67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Art.80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (BRASIL, 1996, p. 31-37)

Ainda sobre a implantação da LDB, relacionado a formação continuada, Gatti (2008, p. 64), faz o seguinte esclarecimento:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (grifo nosso). E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40).

Com a normatização que a LDB trouxe houve um aumento de programas que repercutiu as questões conjunturais que passaram a defender essa modalidade de formação como forma para solucionar os problemas oriundos da formação inicial do professor e de como esses problemas se reverberaram na qualidade do ensino. A legislação com essa intenção ofereceu respaldo e reorganizou responsabilidades nas determinações da formação continuada com todos os entes federativos, expandindo os espaços formativos na esfera pública (SANTOS, 2011).

Sobre essa questão Gatti (2008, p. 58) faz a seguinte análise:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

Apesar dessa importante contribuição que a LDB trouxe, ela ainda se apresentou tímida ao fazer referência especificamente à formação continuada de professores. Mesmo

assim, reconhece a função dos sistemas de ensino na compreensão de que são eles os responsáveis pela valorização dos profissionais da educação. No momento que se refere à valorização dos profissionais, além de discutir o ingresso através de concurso público e de piso salarial profissional, destaca o aperfeiçoamento profissional continuado (FRÖHLICH, 2010).

É importante salientar que a LDB teve uma atualização que merece destaque com a inclusão feita pela Lei 12.796, de 2013. Com essa nova redação, ficou garantida a formação continuada dos(as) profissionais da educação no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior. Acompanhamos o que redação diz:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, LDB, Artigo 62A, parágrafo único).

Essa complementação na redação da LDB corrobora com as afirmações acerca das teorias da formação continuada. Concomitantemente, vem responder às aflições de muitos educadores que veem os projetos de formação sem consonância com a sua realidade, gerando pouco resultado no ambiente educacional em que trabalham (GUEDES; COSTA; LINS, 2014).

Contudo, essa mudança não tem por objetivo diminuir ou muito menos excluir a possibilidade de formação dos educadores nas instituições de ensino superior, tanto no nível de graduação quanto de pós-graduação, como está previsto no art. 63 da LDB. Ainda assim, evidencia-se que somente essa formação, distante do ambiente escolar, não é suficiente para provocar as transformações pedagógicas necessárias (GUEDES; COSTA; LINS, 2014).

Realizados os apontamentos sobre o tratamento dado à formação continuada na LDB, passaremos a expor como essa dimensão da formação docente foi explicitada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001.

Conforme o PNE 2001 - 2010, os processos de formação continuada devem conduzir-se seguindo alguns princípios, a saber, como a sólida formação teórica, ampla formação cultural, atividade docente com foco formativo, pesquisa como princípio formativo, o trabalho coletivo interdisciplinar e desenvolvimento do compromisso social e político do magistério. De acordo com o PNE, a formação continuada deve ser assegurada pelas secretarias de educação estaduais e municipais. Além disso, o plano prevê a possibilidade de projetos de Educação na modalidade a Distância que, em regime de colaboração entre os governos

federal, estadual, municipal e o Distrito Federal, promovem a formação dos docentes em serviço de modo a respeitar o dispositivo legal de qualificação mínima posto na LDB (MAGALHÃES, 2012).

A valorização do magistério, no que se refere a formação continuada, é objeto do PNE 2001 - 2010 no tópico 10, onde apresenta como prioridades a ênfase na formação inicial e continuada de professores e na valorização definida como “garantia das condições adequadas de trabalho”. Esta compreensão não se refere somente a salário digno, piso salarial e carreira de magistério, mas também medidas dispostas para a qualidade do trabalho docente, tais como tempo para estudo e planejamento de aulas, aspectos balizados no debate social e acadêmico das décadas precedentes. A Lei traz em seu texto conteúdo das diretrizes para a efetivação de ambas facetas – formação e valorização (WEBER, 2015).

Diz o plano em seu diagnóstico:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente. A formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; A formação continuada (BRASIL, 2001, p. 143)

Nas diretrizes relativas a formação de professores e valorização do magistério, o texto expressa:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar, prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, p. 148)

O PNE redige que deverá dar atenção especial à formação permanente dos profissionais da educação em serviço. De acordo com essa determinação, observa-se que existe uma valorização da formação continuada como estratégia de qualificação profissional relacionada às exigências da sociedade do conhecimento e/ou sociedade da informação. A formação permanente surge, nesse campo, como caminho indispensável à configuração de um novo processo educativo, no qual os professores aparecem como os principais protagonistas,

precisando atualizar-se permanentemente para desenvolver tarefas que estão sempre a se transformar em decorrência das mudanças técnico-científicas (SANTOS, 2011).

Santos (2011, p. 61-32), faz uma crítica a essa visão de formação continuada expressa pelo PNE:

Com essa ideia de formação permanente, o PNE parece fazer prevalecer uma concepção de formação continuada que sugere o desenvolvimento de práticas formativas voltadas para atualização de conteúdos, métodos ou técnicas, com o intuito de promover a modernização da escola e do ensino. Em contrapartida, esse tipo de formação é desacompanhado de uma reflexão sobre trabalho docente e as condições em que ele se realiza. Vê-se, assim, que o PNE e a LDB guardam semelhanças quanto à assunção de uma concepção de formação continuada alinhada aos interesses da reforma educativa. Ainda em consonância com esse ideário, o PNE defende a tese de que “a formação continuada é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará a abertura de novos horizontes na atuação profissional”. Com isso, reafirma-se o protagonismo docente como caminho para efetivação da qualidade do ensino.

O desafio apontado pelo documento em qualificar o pessoal docente vem acompanhado de 28 metas para tentar solucionar esses entraves na qualidade da educação. Entretanto, as metas estabelecidas eram superficiais e, conseqüentemente, de difícil acompanhamento uma vez que de modo frequente foi imputado a falta de prognóstico de custo e precariedade por parte da União na concretização das prioridades selecionadas. (WEBER, 2015).

Diante deste cenário, a averiguação repercutiu na construção do PNE 2014-2024, elaborado em torno do entendimento de educação de qualidade como direito social básico, cuja materialização precisa de ação coordenada e articulada dos sistemas de ensino e designação de recursos com pontos estabelecidos (WEBER, 2015).

O PNE 2014-2024 trata da questão da formação inicial e continuada de professores, nas metas 15 e 16 mais especificamente, fazendo parte de um terceiro bloco de metas que se objetiva na valorização dos profissionais da educação, julgando ser estratégica para que as metas anteriores sejam alcançadas (BRASIL, 2014b).

Nessas metas, o documento opta por modelos que valorizam a experiência prática na formação docente, como o apresentado na estratégia 15.3, resgatando a lógica de valorização dos “saberes da experiência” em detrimento de conhecimentos da área de atuação profissional (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

O desenvolvimento da formação continuada encontra-se organizado na meta 16, com seis estratégias orientada para:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014a, p. 80)

As duas metas apresentam várias ações, decretando sobre os modelos de formação inicial e continuada a valorização da profissão docente e o processo de tornar mercadoria a formação para o trabalho docente, mas, abrem passagem para que novas diretrizes curriculares sejam vislumbradas a partir de antigos e novos interesses expressos no plano. A escolha de áreas prioritárias para os investimentos e processos de formação, por exemplo, possibilita prever tensões e conflitos sobre o sentido da formação para o trabalho docente (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Mais especificamente sobre a meta 16 do plano, o documento traz ainda a seguinte situação:

A elevação do padrão de escolaridade básica no Brasil depende, em grande medida, dos investimentos que o poder público e a sociedade façam no tocante à valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. As mudanças científico-tecnológicas requerem aperfeiçoamento permanente dos professores da educação básica no que tange ao conhecimento de sua área de atuação e aos avanços do campo educacional. A formação continuada, no âmbito do ensino superior, além de se constituir em um direito dos professores da educação básica, apresenta-se como uma exigência para o exercício profissional, como reitera a Nota Técnica ao PNE emitida pelo Ministério da Educação: “para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada” [...] (BRASIL, 2014b, p. 51).

Para que se efetive a meta 16, foram estruturadas seis estratégias organizadas da seguinte forma:

[...] realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Estratégia 16.1); consolidar política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (Estratégia 16.2); ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica (Estratégia 16.5); e fortalecer a formação dos professores das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (Estratégia 16.6) (BRASIL, 2014b, p. 51-52).

No entanto, o PNE 2014-2024 não faz alusão sobre quais as formas e em que condições se fará a formação continuada (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Mais uma vez o plano reforça a possibilidade de a formação de professores acontecer no ambiente escolar. Mesmo com essas inovações, o PNE de 2014 não apresentou avanços relevantes sobre o conceito de formação continuada. Conserva assim o significado dos documentos anteriores, gera dessa forma dois espaços distintos: a formação desenvolvida nas instituições de ensino de graduação ou pós-graduação e as desenvolvidas pelas Secretarias de Educação, realizadas por intermédio de cursos específicos com possibilidade de realizar parcerias ou não com instituições de ensino e/ou acontecer no próprio espaço escolar (GUEDES; COSTA; LINS, 2014).

Outro documento que faz referência a formação continuada e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi instituído em 2007 pelo governo federal, ainda sob a vigência do PNE 2001-2010. O Ministério da Educação (MEC) enaltece no documento a visão de educação necessária para que o país ultrapasse os obstáculos históricos que impedem uma educação de maior qualidade, sendo uma visão sistêmica e não fragmentada (FRÖHLICH, 2010).

Nesse mesmo entendimento trata a necessidade de coordenar as políticas públicas de forma a não prestigiar um nível da educação em detrimento a outro, visto que os resultados atuais são consequências de um processo de aprendizagem que acontece desde a educação infantil e passa por toda a educação básica, mas que teve à frente profissionais que alcançaram formação no ensino superior. O PDE reconhece na formação de professores um de seus principais aspectos, colocando em evidencia que a melhora da qualidade da educação básica precisa da formação de seus professores, o que acontece de forma direta por meio das oportunidades oferecidas aos docentes (FRÖHLICH, 2010).

Além da formação de professores, a valorização dos profissionais da educação é também um ponto importante do plano, de acordo com o MEC. Dessa forma, foi publicado o Decreto nº 6.755/2009 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR)⁷, sob a tutoria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de organizar, em regime de colaboração entre os entes federativos, a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica. O PARFOR presencial disponibiliza aos professores três tipos de

⁷ O PARFOR, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Com objetivo de 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 (CAPES, 2010, s/p.).

programas de formação inicial, primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. A formação continuada é realizada na modalidade à distância e ofertada por meio de cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização. Tanto a formação inicial quanto a continuada são operacionalizadas pela Plataforma Freire (DIAS, 2012).

O plano contempla várias ações do governo federal com o objetivo de garantir a concretização da meta que visa a qualificação da educação nacional. Entre as ações, podemos mencionar o Plano de Metas Todos pela Educação, compreendida pelo governo como um estímulo para a mobilização nacional uma vez que foi um plano apresentado pelo governo federal aos estados e municípios, pretendendo criar um compromisso coletivo dos entes federados com metas nacionais em diversas questões da educação como alfabetização, formação, entre outras (FRÖHLICH, 2010).

Esse plano ampara praticamente todos os programas criados pelo MEC, atingindo os vários níveis e modalidades de ensino e, ainda, medidas de apoio financeiro e de infraestrutura oferecidos aos entes federados que aderissem ao Plano de Ações Articuladas (PAR)⁸. Com a adesão ao plano dos entes federativo, foram formulados os respectivos Planos de Ações Articuladas contendo o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores (DIAS, 2012).

Houve algumas críticas sobre o seu lançamento, como podemos observar na fala de Saviani (2009, p. 29), “[...] a conclusão que se patenteia é que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE”. Outras críticas ao PDE atribuem-se sobre o fato dele ser um plano de governo que não garante uma continuidade (DIAS, 2012).

O governo federal também criou vários projetos de formação continuada de professores, tais como a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PINAIC)⁹; Pro Infantil¹⁰; Proinfo Integrado¹¹; e-Proinfo¹²; Pró-Letramento¹³; O Programa

⁸ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é um instrumento criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) para auxiliar as secretarias de Educação de estados e municípios no planejamento de ações. Ele funciona como um *check-up* médico da Educação: os itens problemáticos são reconhecidos e, a partir daí, são tomadas medidas para solucioná-los (BRASIL, 2012, s/p.)

⁹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PINAIC, um programa do MEC, que se caracteriza como um compromisso assumido entre o governo federal, estadual e municipal que pretende alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Ele é destinado à formação continuada de professores alfabetizadores, que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e professores de classes multisseriadas (LUZ; FERREIRA, 2013).

¹⁰ PROINFANTIL é um curso a distância, de formação para o magistério, em nível médio, oferecido desde 2005 para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação, da rede pública ou privada, que não possuem a formação exigida pela LEI. 9.391/96, em seu artigo 62. Ao final do curso o professor receberá diploma para o exercício da docência somente na Educação Infantil. A legitimidade dos diplomas advém de pareceres emitidos pelos Conselhos Estaduais de Educação das unidades federadas nas quais o ProInfantil é desenvolvido (BRASIL, 2016a).

Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II¹⁴ e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores¹⁵. Todos estes programas estão relacionados e enunciados no portal do MEC que aborda sobre a formação continuada para professores. (GUEDES; COSTA; LINS, 2014).

Diante deste cenário, sobre os marcos legais das políticas públicas de formação continuada, Verdum (2010) faz uma análise expondo que, embora as ações indiquem uma preocupação com a formação continuada dos professores(as), elas estão limitadas como cursos de formação, muitas vezes rápidos e com temáticas consideradas prioritárias, havendo prejuízo para o debate mais amplo sobre uma formação que inclua ideias e propostas devidamente pactuadas por representantes de todos os segmentos escolares. Além disso, o poder público mantém sua tradição centralizadora e antidemocrática ao introduzir a formação dos docentes propostas em que os fins já vêm determinados.

Com efeito, as garantias legais para a formação continuada de professores não são suficientes para desenvolver as mudanças necessárias referentes a esse tema e nem como garantia na melhoria da educação, pois para isso é necessário um conjunto de ações para que as transformações aconteçam.

¹¹ Lançado em 1997 o ProInfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (BRASIL, 2016b).

¹² O e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2016c).

¹³ O Pró-Letramento foi criado em 2005, ele é um programa de formação continuada de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática (BRASIL, 2016d).

¹⁴ O Programa Gestar da Aprendizagem II, teve início em 2004 e oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula (BRASIL, 2016e).

¹⁵ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, constituída em julho de 2004, surgiu como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores (BRASIL, p. 3, 2006).

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Este capítulo tem como objetivo apresentar as diversas perspectivas a respeito da formação contínua de professores dentro de uma conjuntura de transformações sociais e econômicas em que o mundo passa na atualidade. Além disso, será discutido como as ações públicas a cerca da formação de professores se configuraram no Brasil, começando pela formação inicial até a formação continuada.

Ainda será retratado quais abordagens possui a formação continuada e como ela foi desenvolvida para trabalhar especificamente a formação de professores na educação integral.

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CONJUNTURAL.

No domínio das transformações sociais da atualidade, a informação e a comunicação assumem um papel principal no trabalho, na vida científica e na vida diária em geral. No tempo da comunicação, nada é mais importante do que as capacidades de decodificar e interpretar informação, o que proporciona a criação. Para o desenvolvimento dessas capacidades é necessário iniciação e preparo do domínio da palavra e da escrita, e do conhecimento cultural de diferentes áreas e saberes, o que nos leva a pensar de imediato na educação, em especial aquela que prepara as novas gerações para apreender conhecimentos sistematizados no decorrer da história humano-social. O segredo para o pleno desenvolvimento das capacidades humanas se encontra nos processos educativos, pois como fazer educação e quem faz educação se torna questão principal nesses processos (GATTI, 2014).

Diante desse cenário, a formação dos professores tem sido um grande desafio para o desenvolvimento de políticas educacionais. Vários países no mundo estão desenvolvendo políticas e ações na área educacional com um olhar mais cuidadoso sobretudo para os formadores, isto é, para os professores, os atores principais e mais importantes na propagação do conhecimento. Essa preocupação mundial com a formação inicial de professores é observada por Gatti (2014, p. 35-36):

Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a essas profissionais carreiras atrativas. Podemos dizer que essa preocupação se tornou mundial.

Tardif (2002) também relata essa grande inquietação em relação a formação de professores, pois ela tem sido o foco de vários estudos no mundo anglo-saxão a partir de 1980 e ultimamente na Europa.

No Brasil, essa preocupação com a formação docente se configurou a partir dos anos de 1990 numa tentativa de superar os problemas de acesso e garantia de permanência próspera dos alunos em escolas públicas de melhor qualidade. Várias mudanças ocorreram na educação brasileira, como por exemplo as reformas curriculares, as avaliações censitárias sistemáticas em nível nacional e estadual, a implementação do sistema de ciclos, entre outras. No entanto, tais investidas de redemocratizar a educação pública produziram um desequilíbrio entre o aumento da oferta de vagas e a viabilidade das escolas para atender de forma qualificada seus alunos. Consequentemente, as condições de trabalho dos professores também sofreram perda de qualidade, visto que no final da década de 90 o Ministério da Educação (MEC) admitia que os professores brasileiros estavam recebendo uma formação inadequada para desenvolver a aprendizagem de seus alunos (DAVIS et al. 2011).

Junto a este cenário surgem questionamentos sobre o conhecimento dos docentes, os currículos de formação das instituições de educação superior e discussões a respeito da relação entre teoria e prática contidos nesse currículo (TARDIF, 2002).

A LDB/1996, no artigo 62, determina que professores dos diferentes níveis de ensino da educação básica tenham preferencialmente a formação superior. Entretanto isso não acontece de fato, pois ainda existe um grande contingente de professores sem a formação mínima exigida para sua atuação. Ainda que todos os professores atuantes possuíssem titulação de licenciatura, as questões relacionadas à formação desses professores não estariam sanadas, isto porque a profissão de professor é muito particular e as universidades e escolas normais de diferentes países ainda não chegaram a um padrão satisfatório na formação destes profissionais (TARDIF, 2002).

Tardif (2002) ainda complementa que os cursos existentes estão marcados intimamente por um padrão aplicacionista baseado na racionalidade técnica. Neste modelo, os aspirantes a professores aprendem um grande repertório de conhecimento, separado por disciplinas estanques no currículo, e somente num segundo momento realizam estágios supervisionados em que iram aplicar tal conhecimento. Entretanto, quando o estudante se forma e insere-se na escola, ele trabalha sozinho e aprende seu ofício na prática percebendo que os conteúdos apresentados na universidade nem sempre são utilizados na ação cotidiana da escola.

O grande problema desse modelo é que os conhecimentos trabalhados nas instituições de educação superior, no decorrer da formação do professor, oferecem uma falsa e idealizada representação dos saberes dos professores sobre sua prática, além de desconsiderar as crenças e as representações anteriores que os alunos carregam consigo a respeito do ensino. Superar esse modelo aplicacionista prevê a valorização dos conhecimentos dos professores e reconhecê-los como colaboradores nas práticas formativas (TARDIF, 2002).

Ainda sobre os saberes docentes, Tardif (2002) esclarece que algumas pesquisas apontam que grande parte do que os docentes sabem sobre ensino, sobre seu papel na escola e sobre como ensinar, não vieram de sua formação acadêmica, mas sim de sua trajetória de vida, especialmente de suas vivências como alunos.

No que se refere aos fundamentos teóricos e metodológicos, essa frágil formação inicial nos faz pensar em uma estrutura de formação continuada realizada de forma compensatória, destinada a preencher as lacunas deixadas na formação inicial. A formação de professores não é uma situação pronta e homogênea. Ela se realiza em circunstâncias específicas e na inter-relação do sujeito com a universidade e a escola. Dessa forma, esse processo não deve ser rígido, mas contínuo, no qual a formação inicial é o ponto de partida de um caminho planejado a partir da mistura dos elementos da história de vida de cada indivíduo (MAGALHÃES, 2012).

Essa vulnerabilidade da formação inicial de professores é apontada também em estudos acadêmicos. Sobre essa realidade, Gatti (2014) afirma que não se teve ainda uma iniciativa sólida o suficiente para adaptar o currículo às novas demandas do ensino, atitudes que levam a repensar a estrutura de formação das licenciaturas e o seu processo.

Portanto, as iniciativas implementadas para a formação inicial docente ficaram à cargo de executivos e legisladores que em sua grande maioria não possuem nenhuma base científica para tomar tais decisões, mesmo sendo essencial ter esse tipo conhecimento para promover ações mais coerentes e integradas abrangendo o contexto educacional e social (GATTI, 2014).

A partir de 2010 foram implementadas algumas políticas públicas com o objetivo de incidir na qualidade da formação inicial de docentes. Em nível nacional foi instituído o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹⁶ e outros programas em

¹⁶ O Pibid é uma ação objetivando o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2008)

níveis estaduais. A origem dessas iniciativas, conforme os documentos, deve-se à necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores da educação básica e, fundamentalmente, ajudar a melhorar a qualidade da educação escolar de crianças e jovens. O estabelecimento desses programas aponta que as licenciaturas não estão conferindo uma formação satisfatória aos futuros professores (GATTI, 2014).

Sobre essa realidade, no que se refere a relação da má qualidade na formação inicial de professores e a atuação do governo, Gatti (2014, p. 42) faz a seguinte análise:

Essas iniciativas com atuação focalizada na formação inicial de professores sinalizam os desconfortos por parte de órgãos governamentais com a dinâmica e os resultados das formações oferecidas nas licenciaturas. Reverter um quadro de formação inadequada de professores não é processo para um dia ou alguns meses. Não se faz milagre com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um *chip* de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação, como é longo nosso processo de crescimento físico-fisiológico.

No desenvolvimento de sua condição de profissional, o professor se faz tanto pela sua formação básica na graduação como pelas suas experiências na prática docente. No entanto, é necessário ressaltar que atualmente esse desenvolvimento profissional parece caracterizar-se por condições que vão além das competências operativas e técnicas conferidas ao seu trabalho no ensino, resultando em uma integração de modos de agir e pensar. Assim, cria-se um saber que inclui a associação não só de conhecimentos e métodos de trabalho, mas também de intenções e valores individuais e grupais da cultura da escola (GATTI, 2014).

Dessa forma, a formação inicial é a primeira fase de uma formação continuada e deve ser compreendida como auto formação vivida cotidianamente durante toda a vida profissional do docente. Entretanto, por melhor que seja a formação inicial do professor, é preciso observar o fato de que ela jamais conseguirá incluir em seu currículo as novas necessidades que a educação incorpora a cada dia, trazidas pelas constantes transformações da sociedade (PIMENTA, 1997).

Diante dessa realidade, o tema formação continuada de professores tem se consagrado nos estudos da educação e é entendido como a prática do professor, que precisa refletir sobre sua ação e ainda ponderar sobre tal reflexão. Valoriza o conhecimento prático do professor, tomando como base a sua realidade e levando em consideração o seu fazer pedagógico, deixando-o na posição de investigador da sua própria prática e a formação sendo esse processo de investigação (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009).

As discussões sobre o termo formação continuada de professores começam a acontecer com mais aprofundamento nos períodos Pós-Primeira Guerra Mundial, tornando-se fundamentais por fatores políticos e econômicos. Na década de 1930 era primordial que os países se precavêssem para evitar nacionalismos observados durante a guerra e também para divulgar propostas pedagógicas como a Escola Nova.

Após à Segunda Guerra houve uma pretensão das duas grandes potências em estender sua ideologia de diversas formas, como a educação, fazendo-se necessárias as reformas educativas. Para que estas fossem inseridas na América Latina, por exemplo, era tática capacitar recursos humanos para a organização da sociedade, sendo as áreas políticas, governamentais, econômicas e educativas propensas à implementação destas reformas.

Nas décadas de 1960, 1970, 1980, no vértice da Guerra Fria, foram criadas várias formas de “capacitação, reciclagem, treinamento”, dentre outras, que propunham aprimorar a qualidade da educação, da alfabetização, da aquisição de produtos industriais e tecnológicos e também da formação de mão de obra qualificada (ALVARO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

A formação continuada de professores recebeu várias denominações, como reciclagem, capacitação, treinamento, formação contínua, formação centrada na escola, formação em serviço, entre outras denominações. Estes termos, usados para definir a formação continuada, necessitam ser repensados criticamente, dado que medidas e ações são propostas com base nos conceitos ocultos dos termos utilizados. Assim, o termo reciclagem é utilizado no cotidiano para fazer referência à processos de modificação de objetos e materiais, não sendo adequada sua utilização no contexto educacional, uma vez que ele pode se referir a cursos rápidos, descontextualizados e superficiais que não levam em consideração a complexidade do processo de ensino. O termo treinamento também pode ser inapropriado se a educação continuada for concebida como um processo mecânico que apenas molda comportamentos. A palavra aperfeiçoamento é entendida como um conjunto de práticas capaz de completar alguém, de fazê-lo perfeito, de concluí-lo, negando a própria educação, isto é, a compreensão de educabilidade do ser humano.

Atualmente, a capacitação é um termo muito usado por ser proporcional com a concepção de formação continuada, se considerada a ação de capacitar como significado de tornar capaz, habilitar, em razão de que, para exercer sua função de educador, o professor precisa obter as condições de desempenho próprias à profissão, isto é, se tornar capaz. Todavia, a adoção do entendimento de capacitação como convencimento e persuasão se mostra impróprio para ações de formação continuada, pois os profissionais da Educação não

podem e nem devem ser imbuídos ou convencidos de ideias, mas sim conhecê-las, analisá-las, criticá-las e até mesmo aceitá-las (ALTENFELDER, 2005).

Educação permanente, formação continuada, educação continuada, para Marin (1995) são vocábulos que podem ser colocados no mesmo bloco, pois são semelhantes. No entanto, admitindo que existem sutilezas entre estes termos, a autora avalia como complementares e não contraditórios, dado que colocam como eixo da formação o conhecimento que criam um suporte de interações propiciando a superação dos problemas e das dificuldades.

A discussão destes termos, mais do que simples entendimento da palavra, envolve concepções sobre a formação de professores depois de concluir sua formação inicial na carreira do magistério.

Marcelo García (1999, p. 193) em seu entendimento sobre formação continuada diz que ela deve ser:

[...] entendida como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) devem aprender algo (conhecimentos, competências, disposições e atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores.

Como pode-se observar, não se encontra uma única definição sobre o que é formação continuada. Dessa forma, adotamos a compreensão de que formação continuada se configura desde cursos realizados após a graduação até atividades genéricas vistas como possibilidade de auxiliar o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância (GATTI, 2008).

As expressões mencionadas, até meados de 1990, como treinamento, capacitação e reciclagem, remetiam a ideia de aprendizado, de forma vertical e acumulativa, de algumas técnicas ou adaptação às novas atribuições e inovações tecnológicas (ROCHA, 2010).

Sobre essas terminologias utilizadas para se referir a formação continuada, Marin (1995) faz uma crítica entendendo que estas nomenclaturas não são apropriadas para fazer referência à formação de pessoas, pois está relacionado à processos de mudanças de objetos ou materiais, como o vidro que pode ser reaproveitado, reciclado e transformado em novos objetos. Portanto, entendidas dessa forma, seriam incompatíveis com a ideia de atualização pedagógica. A autora também entende que na área da formação humana é inadequado o uso

do termo treinamento, quando compreendido como uma ação associada à finalidades puramente mecânicas, relacionado à aquisição de comportamentos previamente padronizados ou modelados num âmbito em que se espera dos profissionais respostas variadas e inteligentes.

Segundo Christov (2008), a palavra formação continuada faz uma crítica aos termos anteriormente mencionados (capacitação, treinamento e reciclagem) como sendo palavras que não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que estas propostas eram previamente elaboradas e direcionadas para que os professores as aplicassem em sala de aula.

A formação continuada se faz importante pelas mudanças que acontecem constantemente no dia a dia. O saber sobre essa realidade em contínua transformação precisa ser sempre revisto e ampliado, pois através da educação continuada atualizam-se os conhecimentos para analisar tais mudanças na prática docente, possibilitando atribuir direções esperadas para estas mudanças.

Nessa perspectiva, Almeida (2008, p. 10) afirma:

Portanto, quando se fala em formação, refere-se à educação e à cultura; fala-se do conjunto de conhecimento que a humanidade já construiu e do acervo que cada indivíduo acumulou em função dos grupos aos quais pertence e de suas experiências pessoais; entra-se no terreno dos valores e símbolos, num processo que tem como intencionalidade o desenvolvimento do indivíduo, singular e social, histórico e concreto.

Assim, entende-se que a formação continuada tem como propósito atualizar os conhecimentos levando em conta os conhecimentos já construídos historicamente e preparar o profissional para novos desafios, sendo o mesmo o autor de sua prática, para ter uma ação consciente e transformadora.

Com efeito, a educação é um processo permanente pois o homem está sempre em transformação, independentemente de sua idade, sexo ou situação sociopolítica. Nunca estará completamente formado. Dessa maneira, pode-se compreender a formação continuada não só em seu sentido oficial, mas também de uma maneira mais ampla na qual inclui a participação do professor na sociedade como um verdadeiro cidadão, as suas experiências vividas e o seu acervo cultural (SILVA; VITÓRIA, 2012).

Alvaro-Prada, Freitas e Freitas (2010, p.370), compreendendo essa transformação que acontece dentro de um processo de formação, fazem a seguinte análise sobre essa situação:

Entendendo que o desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem e vice-versa, a formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional. No caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar.

Dessa forma, quando se fala em formação o processo de aprendizagem requer compreender as diversas relações dos múltiplos conhecimentos nas circunstâncias ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou de uma área exclusiva do conhecimento que se pretende aprender. Todavia, o desenvolvimento do conhecimento acontece quando, conscientemente, se aglutinam ou não ao crescimento individual e coletivo. A incorporação dessas relações decorre de fatores históricos pessoais, de fatores sociais cujas relações acontecem em vários níveis da cultura humana e dos vínculos das relações que cada indivíduo e os grupos fazem parte (ALVARO-PRADA; FREITAS; FREITAS 2010).

Diante dessa perspectiva, a formação continuada ganha destaque no campo das políticas educacionais como forma de investimento para enfrentar e resolver os problemas relativos à correção dos índices de desempenho escolar dos estudantes nos sistemas educacionais públicos e seu objetivo é o desenvolvimento da capacidade produtiva do homem, adaptável às demandas do capital.

Neste contexto de grande importância em relação ao tema formação continuada, é necessário esclarecer quais tipos de abordagens existem sobre a formação continuada de professores e como elas se configuram no cenário educacional.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS ABORDAGENS

A formação continuada de professores, como foi expressado anteriormente, se torna alvo de interesse no campo das pesquisas e políticas públicas, reforçando a importância de aprofundar o debate sobre como e mediante quais princípios essas ações têm procurado colaborar para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da educação no país.

Nesse sentido, Gatti (2011, p. 13) faz a seguinte observação:

Dessa forma, nada mais compreensível que haja, hoje, independentemente de que lugar os países ocupam no continuum nações desenvolvidas/nações em desenvolvimento, a preocupação com a formação contínua dos professores para que possam atuar melhor no instável mundo globalizado. De fato, as escolas atuais requerem, com urgência, a Formação Continuada de seus professores, como condição sine qua non para conseguirem fazer frente aos desafios que a profissão lhes coloca. O panorama é tal que não se concebe mais uma oferta educacional pautada apenas pela formação inicial e/ou pela prática acumulada dos docentes. A mudança no sentido esperado exige e apoia-se na formação contínua e, portanto, na atualização dos recursos humanos disponíveis.

Assim, os programas de formação continuada têm como objetivo a capacitação dos professores que em determinado momento da sua vida profissional retornam à universidade para se aperfeiçoar e realizar cursos de diferentes níveis, participar de palestras, seminários, simpósios, congressos ou simplesmente participar de estudos promovidos pelas secretarias de educação (CANDAU, 2007).

Portanto, para entender o contexto da formação continuada no Brasil é preciso classificar os principais modelos e concepções de formação continuada disponíveis na literatura especializada. Como manifestado anteriormente, alguns estudos indicam uma ideia muito difundida de que a formação continuada de professores é necessária em razão das limitações da formação inicial. Nessa perspectiva, sua função principal seria de suprir tais falhas, visto que estas lagunas se refletem fortemente no trabalho docente. Esse modelo é conhecido e denominado como modelo do déficit pois acredita que a formação continuada é importante por considerar o campo educacional como dinâmico e em constante transformação, já que a cada momento histórico a escola recebe novas responsabilidades. Dessa forma requer uma permanente produção de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, exige dos professores a ampliação e o aprimoramento permanente de sua base conceitual e de suas habilidades pedagógicas (DAVIS et al., 2011).

Gatti (2011, p.13) reafirma essa ideia explicando que:

Nesse sentido, a Formação Continuada decorre da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente. Em outras palavras, defende-se que a Formação Continuada precisa formar um professor carente de conhecimentos gerais e pedagógicos e com poucas habilidades didáticas. Segundo os defensores desse modelo de “déficit”, a situação agrava-se diante das demandas educacionais de sociedades tão complexas, levando à necessidade de estabelecer políticas amplas e bem pensadas de formação docente, tão central ela é para a melhoria da qualidade da Educação.

No entanto, existem modelos que consideram a importância da formação continuada como consequência do dinamismo da área educacional, postulando que os professores se defrontem frequentemente com novos conhecimentos sobre o processo de ensino e

aprendizagem. Essa realidade requer que a base conceitual e as habilidades pedagógicas dos professores sejam constantemente ampliadas e aprimoradas de forma a responder às novas questões que a profissão lhes coloca (GATTI, 2011).

Apesar do aumento da compreensão do papel transformador da formação continuada, a literatura expõe limites e problemas apresentando tentativas de encontrar soluções aceitáveis. Nessa condição surgem confrontos de ideias nas diversas proposições em relação aos objetivos da formação continuada e de que forma ela deve ser direcionada (GATTI, 2011).

Sobre essa falta de acordo em relação às propostas de formação continuada, Gatti (2011) faz uma classificação, com base na literatura disponível, dividindo em dois grandes grupos: o primeiro concentra a atenção sobre o sujeito professor; o segundo não focaliza o desenvolvimento individual do professor, concentra suas ações no coletivo, envolvendo as equipes pedagógicas das escolas como a direção, coordenação e corpo docente, que acontece preferencialmente no ambiente escolar, à luz dos problemas que a escola enfrenta. Esta proposta também é chamada de colaborativa, que advoga a construção de uma cultura de trocas e amparos mútuos entre os professores como meio de superar os obstáculos encontrados em seu trabalho.

Dessa forma, entende-se a necessidade de discutir essas duas perspectivas, a individual e a coletiva, para ter um entendimento mais amplo de como elas se organizam e se materializam no campo educacional. Esclareceremos a seguir como cada uma dessas perceptivas se configura nesse processo de formação.

2.2.1 A formação continuada individual (focalizada no professor)

No mundo social e histórico, o sujeito deve tomar posse dos conhecimentos produzidos por outros homens em períodos históricos diferentes, uma vez que sem isso ele não poderá compreender o seu agir e nem realizar transformações de sua realidade. Nesse contexto, a formação continuada pode ser considerada como uma atividade básica e social que, como processo educativo, é capaz de assegurar ao professor a acomodação de conhecimentos, habilidades e valores essenciais da cultura humana de maneira que a objetivação desses conhecimentos, habilidades e valores seja capaz de criar possibilidades de crescimento individual e coletivo dele próprio (ROSEMBERG, 2000).

Silva e Vitória (2012) consideram que a formação é uma ação que parte do próprio indivíduo, isto é, o sujeito se forma por seus próprios meios, apoiado e tomando como partida

sua individualidade. Cada professor insere na sua prática as experiências positivas e negativas adquiridas em seu processo de formação, sendo capaz de refletir sobre o que e como produziu para então buscar outras maneiras de ser e realizar. Portanto, pode-se pensar que há a possibilidade de o professor realizar a sua formação continuada em espaços não-formais.

Dessa forma, alguns estudos consideram a formação continuada um projeto pessoal, sendo necessário conferir valor e sentido à atividade docente. Esses estudos acreditam que a formação continuada é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente (DAVIS et al, 2012).

A abordagem individual se focaliza na figura do professor, possui diversos tipos de pressupostos que fundamentam a linha individualista e Davis et al (2012, p.11) os apresentam, explicando que:

Vários tipos de suposição embasam essa vertente, entre elas as seguintes:

- I uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferir um novo sentido à sua profissão;
- II a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula;
- III os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades.

Sobre o embasamento da maior qualificação docente em termos éticos e políticos, Gatti (2011) entende que a formação continuada é primordial para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos docentes. Ela faz parte de um projeto individual pois tanto a formação individual como a continuada devem reconhecer os propósitos e as razões pelos quais a sociedade necessita de docentes e os sentidos que estes atribuem para a ação de ensinar.

Gatti (2011) chama a atenção para a inutilidade de estabelecer formas de desenvolvimento profissional para professores sem designar por que e para quem os professores ensinam. Da mesma forma, desperta o interesse para outros fatores que também são importantes no exercício do magistério, além da técnica, que são:

[...] a ética, a política e o aspecto emocional. A primeira implica preocupar-se genuinamente com o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos. A segunda indica que só a reflexão não basta para construir um bom professor: ele precisa aprender a refletir de maneira crítica sobre si mesmo, sobre a profissão e sobre seus alunos para poder lutar melhor, na escola e fora dela, pela construção do futuro almejado. Finalmente, no que tange ao envolvimento emocional, [...] ser central recuperar a alegria de ensinar e aprender, a surpresa diante do novo, a satisfação por conseguir enfrentar novos desafios e por superar conflitos, sentimentos que foram, aparentemente, excluídos da escola, deixando em seu lugar a angústia, a ansiedade e a frustração. Salienta, ainda, que essas dimensões não devem ser tratadas isoladamente, mas em conjunto. Todas precisam receber um tratamento integrado em programas de formação continuada de docentes, para que professores e alunos possam aprender continuamente nas escolas, com contentamento e criatividade (GATTI, 2011, p. 16)

Assim, desenvolver o conhecimento ético dos alunos é considerar que isso é uma perspectiva relacionada ao posicionamento político que requer não apenas mais reflexão, mas também uma posição crítica do professor sobre vários fatores e determinação, como a própria docência, as circunstâncias sociais em que atua, os ambientes escolares, as implicações do ensino que é oferecido aos alunos, sendo a formação continuada encarregada de ampliar esse pensamento crítico para que os sistemas de ensino tenham professores com um melhor e elevado nível de conhecimento (GATTI, 2011).

Gatti (2011, p. 17) ressalta ainda que: “[...] deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser, pensar e sentir como a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que se vive”.

Em relação a formação continuada como forma de suprir a precariedade da formação inicial de professores, Gatti (2011) afirma que nesse mesmo molde, o da educação contínua como forma de promoção pessoal, uma abordagem muito conhecida é a que compreende ser a formação continuada indispensável para suprir as dificuldades deixadas pela formação inicial. Nesse enfoque, o docente necessita passar por um processo de aperfeiçoamento abrangente, como forma de tratamento para tentar resolver os vários problemas que a formação de base dispõe para o ensino e para a educação das futuras gerações. Essa abordagem está focada principalmente nos aspectos que faltam aos professores e estabelece, exatamente por esse motivo, o que pode ser intitulado de “abordagem do déficit” [grifo do autor]. No momento que entende que a formação inicial não foi satisfatória é porque se pressupõe que as competências, as habilidades e os conhecimentos primordiais para o ofício docente não foram empregados ou, de certa forma, não foram devidamente desenvolvidos, privando o professor de adquirir os recursos básicos para exercer sua profissão.

A autora ainda faz uma análise crítica sobre esse pressuposto da abordagem individualista de formação continuada, afirmando que:

De fato, a proposta do déficit pressupõe que os professores nada têm a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação e, por esse motivo, não há razão para consultá-los acerca do que precisam ou no que esperam ser capacitados. Conseqüentemente, tudo que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino, que, em geral, contratam institutos ou organizações externas para conceber e executar projetos de formação. Sem considerar as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho, tais propostas tendem a ser uniformes, no formato “tamanho único” e “unissex”, uma vez que a meta é atingir o conjunto dos professores, independentemente de seu sexo, de sua idade, de seu tempo de experiência, da disciplina que ministra e de seus interesses.

No entanto, a autora ainda ressalta que a abordagem direcionada no déficit tem embasamentos em fundamentações concretas e por essa razão não se pode puramente rejeitá-la. No momento em que a formação inicial não consegue cumprir com suas atribuições para o ensino, os professores não conseguem fazer um trabalho efetivo de desenvolvimento da aprendizagem com seus alunos, na quantidade e na qualidade apropriada, o que teoricamente a escola deveria atender.

Porém, Gatti (2011, p. 19) faz a seguinte observação sobre essa realidade:

Assim, se a formação inicial é, indubitavelmente, importante para o desempenho adequado dos futuros professores, é possível prever que, enquanto os estudos apontarem não haver nela a qualidade desejada, a abordagem do déficit continuará sendo adotada. As principais críticas não recaem, assim, sobre a importância da formação inicial, e sim no fato de que ela nem sempre é ruim ou incipiente, caso em que a Formação Continuada pautada por essa suposição se torna inócua. Mais grave ainda, dizem os críticos dessa abordagem Eraut (1995) e Fullan (1995b), é a imagem frágil e desamparada que se faz dos professores e que se propaga para o grande público.

E, por fim, sobre os pressupostos que fundamentam a abordagem individualista, temos a que se baseia no ciclo de vida profissional. Esse pressuposto não foca suas ações diretamente nas falhas da formação inicial, sendo que outras abordagens também entendem a formação continuada como uma iniciativa de natureza pessoal, que relaciona a trajetória profissional do professor. Dessa forma, a procura por aperfeiçoamento é marcada pela busca de ganhar novos conhecimentos, de transpor barreiras e dificuldades e de realizar mudanças em sua vida pessoal e profissional (GATTI, 2011). Porém, a autora faz uma observação esclarecendo que nem sempre essa trajetória da vida profissional é algo positivo e progressivo, e que:

Muitos estudos têm apontado, no entanto, que nem sempre a vida profissional é algo ascendente. Para Mevarech (1993, 1994, 1995), que empreendeu muitos estudos contrastando a atividade de professores novatos com a de experientes, a carreira docente implica, mais frequentemente, o aparecimento de fases de desorientação, marcadas por experiências regressivas e negativas, por sentimentos de anomia e de rebaixamento da autoimagem, que precisam ser entendidos em sua fenomenologia e receber auxílio adequado para que sejam devidamente canalizados, ensejando mudanças subjetivas e objetivas. Caso isso não ocorra, essas vivências acabam por converter-se apenas em experiências duras e sofridas, que podem paralisar – e quase sempre o fazem – o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (GATTI, 2011, p. 19).

A formação continuada, nessa abordagem do ciclo de vida profissional, acredita na ideia de que compreender os estágios que compõe a carreira docente propicia reconhecer as necessidades e mazelas que os professores vivem. Tendo esse conhecimento, a questão é planejar formas singularizadas de apoio, adequadas para contribuir com o melhor enfrentamento dos ciclos da sua vida profissional docente (GATTI, 2011).

A carreira do magistério é composta de inúmeras etapas, apontam alguns estudos, provocada por fatores associados à forma de vida dos docentes e, portanto, às próprias circunstâncias das organizações de ensino. Assim, o conhecimento de como se realiza a carreira docente e de como se desenham seus ciclos abre um universo de opções para as propostas de formação continuada, sendo que alguns projetos de formação focalizam no desenvolvimento pessoal do docente. Algumas propostas de formação continuada miram nas condições de trabalho, outras buscam identificar as melhores formas de auxílio e apoio, se fundamentando nas próprias escolas para propiciar aos professores possibilidades de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, não são valorizadas as trocas de experiência e conhecimentos entre os docentes, dado que se pretende atingir apenas nas características pessoais dos professores sem propor a transformação da cultura docente. De fato, para que isso aconteça, é necessário ir além do ambiente institucional para articulá-lo com outros pares (GATTI, 2011).

Assim, como forma de melhor compreensão, a *Figura 1* ilustra as práticas mais frequentes dentro dessa modalidade individualista de formação continuada centrada na figura do professor.

Figura 1 – Práticas mais frequentes da formação continuada na modalidade individualista



Fonte: O próprio autor, adaptada de Gatti (2011).

Essa figura esboça de forma simples e objetiva as práticas dentro da modalidade individualista. A seguir discute-se a modalidade de formação continuada colaborativa que tem como pressuposto o trabalho centrado no desenvolvimento das equipes pedagógicas das escolas.

2.2.2 A formação continuada focalizada no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas

Como vimos no tópico anterior, existem estudos¹⁷ que entendem a formação continuada centrada na individualidade, enquanto outras pesquisas se direcionam na coletividade. A formação continuada nesse entendimento da coletividade focaliza-se no grupo de professores de cada escola que outorga ao coordenador pedagógico um papel central. O mesmo é o articulador das intervenções formativas na escola que deve propiciar desenvolvimento da equipe pedagógica, não especificamente de cada professor. Na fala de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 476) identificamos essa concepção:

¹⁷ Ver em Davis, Nunes, Almeida, Silva e Souza (2011), e também Rosemberg (2000).

Assim, o diretor e o coordenador pedagógico assumem o papel de coordenadores de ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos. Na nova perspectiva de gestão, esses dois profissionais recebem a delegação de coordenar o trabalho coletivo, assegurando as condições de sua realização e, especialmente, as do ambiente formativo, para desenvolvimento pessoal de profissional. Para isso, precisam reconhecer que sua ocupação tem uma característica genuinamente interativa, ou seja, está a serviço de pessoas e da organização, requerendo uma formação específica a fim de buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar os professores e prestar-lhes apoio logístico na sala de aula.

Mas para que aconteça esse tipo de ação formativa é preciso estabelecer uma organização do tempo escolar capaz de garantir a frequência, a contextualização e a participação, sendo fundamental para que as discussões do coletivo se tornem momentos verdadeiros de aprendizagem (GATTI, 2011).

Na abordagem coletiva a figura do coordenador pedagógico é primordial pois ele tem inúmeras funções, sendo a principal coordenar o trabalho pedagógico na escola e, ainda, intermediar a formação de sua equipe de acordo com as necessidades e carências presentes na realidade escolar em que trabalha. Também é de sua responsabilidade mobilizar e envolver a equipe escolar para que ela construa e/ou reconstrua o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, ajudando a sugerir e implementar as medidas que, no entendimento do grupo, são necessárias. Assim, sua função é muito ampla, abrangendo desde atividades afeitas às disciplinas do currículo, ao processo de ensino-aprendizagem, aos materiais didáticos e pedagógicos até questões de natureza disciplinar e ética e de conteúdos relativos ao convívio da escola com sua comunidade (GATTI, 2011).

A figura do coordenador pedagógico na escola é compreendida de forma que sua tarefa é assegurar a qualidade do processo educativo ofertado pelas escolas à população. Essa ação se realiza, especialmente, por intermédio da orientação e da formação continuada dos docentes. No Brasil essa concepção de formação continuada de professores, que acontece nas escolas por intermédio da intervenção do coordenador pedagógico, tem sido utilizada nas políticas públicas de formação considerando a transferência para as escolas de partes essenciais do desenvolvimento profissional do professor. Porém, nem sempre o trabalho do coordenador pedagógico é regido pelas necessidades e carências da escola, dado que projetos e programas do governo constituem caráter preferencial e a própria cultura docente resiste às ideias feitas por ele (GATTI, 2011).

Sobre essa realidade que interfere no trabalho do coordenador pedagógico Gatti (2011, p. 24) faz a seguinte análise:

Dessa maneira, perde-se o caráter colaborativo e coletivo do trabalho do coordenador uma vez que ele se vê obrigado a seguir as determinações políticas assumidas pelos governos federal, estadual ou municipal. Com isso, não só ele perde sua independência como contribui para a alienação do trabalho docente ao assumir, sozinho, a coordenação pedagógica da escola, relegando os professores à função de executores de ações que lhes são externamente impostas [...].

Uma outra maneira de trabalhar a formação continuada é fortalecer e legitimar a escola como um local de formação contínua e permanente para todos nela presente. Assim, em contraposição às tendências de formação continuada individualizada, há modelos em que a mesma é estruturada sempre em termos coletivos, compreendendo inúmeras atividades em grupo, sendo essa perspectiva chamada de colaborativa.

Nesse modelo os professores se reúnem para estudar, realizar análise curricular e sugerir modificações nos conteúdos aplicados em cada ano e nível escolar. Se reúnem também para produzir e realizar pesquisas e avaliações internas entre outras ações. Esse modo de formação continuada defende que existe, por parte dos professores, indagações frequentes a respeito de sua prática pedagógica, de forma que favoreça a interação nos próprios ambientes de trabalho. Dessa forma, o grupo docente deve, em comunhão, determinar o tipo de formação que deseja, detalhando para qual finalidade e de que modo ela será executada. Nessa conjuntura, a formação continuada deve acontecer essencialmente nas instituições de ensino ou nas demais dependências do sistema educacional (GATTI, 2011). A autora ainda explica sobre a finalidade desse modelo de formação, dizendo que:

A expectativa dessa vertente é promover, via colaboração entre pares, uma discussão rica acerca dos vários fatores da profissão docente, que, por aumentar a consciência acerca de seus aspectos críticos, incentiva também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática docente. Além disso, espera-se que a reflexão e a discussão entre pares sejam capazes de estabelecer um clima de confiança, que permita o entrosamento de docentes com diferentes níveis de experiência, lecionando matérias distintas em diferentes níveis de ensino (GATTI, 2011, p. 25-26).

Considerando a escola como espaço de formação em serviço, emerge no presente momento histórico, um novo pensamento sobre a instituição escolar, na qual se decide grande parte dos problemas educativos. Dessa forma, deve-se realizar um investimento nos projetos escolares e que faça uma prática de formação continuada centrada nas escolas. A formação não se faz antes da mudança, ela acontece durante por que no movimento de mudança são definidas as necessidades de formação continuada de professores. É no *locus* da escola que acontecem problemas variados para os quais são necessárias referências teóricas confrontadas

com a prática ali realizada, como também construir conhecimentos, estratégias e instrumentos pedagógicos que direcionem uma nova dimensão ao trabalho escolar (BRANCO, 2012).

Branco (2012) ainda afirma que uma formação de professores focada na escola pode proporcionar uma atualização e articulação entre a teoria e a prática, uma troca de experiências entre os professores para facilitar o processo de construção e aquisição dos saberes docentes. A autora ainda faz a seguinte análise sobre a formação continuada realizada na escola:

Os objetivos possíveis de serem desenvolvidos pela formação continuada - a partir da escola como *locus* de formação de professores - apontada por Kramer, oferecem muito do que se pode almejar para alcançar uma educação de qualidade para a escola pública atual (BRANCO, 2012, p.251).

Diante desse entendimento, pode-se dizer então que a essência desse modelo de formação continuada é fazer da escola um grupo, uma unidade de aprendizagem onde aconteça a observação e o diálogo a respeito do que se faz e, principalmente, o que foi observado convertendo-se em atitudes para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Ainda que a formação profissional se encontre relacionada à busca de aperfeiçoamento pessoal, como nos primeiros modelos, essa corrente refere-se às transformações que se fazem necessárias ou que já estão em andamento (GATTI, 2011).

Para melhor compreender como se estabelece a formação continuada na perspectiva colaborativa, a

Figura 2 mostra a sua organização.

Figura 2 - Organização das perspectivas de formação continua no modelo colaborativo



Fonte: Figura elaborado pelo autor para este trabalho, adaptada de Gatti (2011).

No entanto só faz sentido sugerir projetos de formação continuada se eles forem preparados para provocar mudanças relevantes e necessárias nas escolas, próprias para auxiliar e atender de forma efetiva seus participantes. Essa situação não é uma tarefa fácil de se promover (GATTI, 2011).

Diante desse entendimento de formação continuada, no próximo tópico será apresentada uma discussão de como se organiza a formação de professores para atuarem em programas de educação integral.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL (INICIAL E CONTINUADA).

A educação integral no Brasil só pode ser compreendida no âmbito das transformações político-sociais que está ocorrendo em nossa sociedade. A necessidade de abertura de vagas na educação de tempo integral tem se mostrado necessária conforme essas transformações afetam a vida social das pessoas. Diante dessa realidade, a educação integral passa a ser exigida pela comunidade em geral por perceber que com ela poderá acontecer uma diminuição das desigualdades sociais oriundas das diferenças de oportunidades experimentadas por grande parte da população (BEZERRA, 2012).

Este cenário é explicitado no documento referência para o debate sobre a educação integral em nível nacional, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), onde aponta a seguinte observação:

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. Vale destacar, nesse quadro, a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças sócio-ambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil (BRASIL, 2009, p. 10).

Essa situação de vulnerabilidade e risco social, apesar de não ser determinante, é capaz de colaborar para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em último caso,

para a reprovação e a evasão escolar. Existem estudos¹⁸ que possibilitam constatar uma grande correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, situações estas que de certa forma contribuem para a permanência de ciclos de pobreza (HENRIQUES, 2001).

Como forma de acabar com esse ciclo de pobreza, a educação entra como estratégia fundamental nessa ação, mas para que isso ocorra de uma forma eficaz a escola deve entender seu papel nesse contexto social com objetivo de poder oferecer uma educação de qualidade.

Entretanto, uma educação de qualidade requer esforços em diferentes áreas, sendo necessária a dedicação de diferentes esferas do governo, além da sociedade como um todo, unindo forças para se chegar a esse objetivo.

O esforço por uma educação de qualidade passa pela formação continuada, pois no campo legal a LDB/1996 determina que a finalidade da formação continuada de professores, seja à distância ou em serviço, é uma exigência legal, uma necessidade e um direito do profissional da educação cujo objetivo é procurar a qualidade da educação (BEZERRA, 2012). Porém, a mesma autora faz um questionamento sobre essa situação:

Legislação posta, a questão que nos impulsiona é de que forma a formação continuada de professores poderia contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente no contexto da escola, agora de tempo integral? De acordo com Coelho (2002), o fator tempo se tornou imprescindível para que o *ethos* profissional do professor se constitua e se revele no profissional comprometido com sua profissão e formação, com a organização da sua categoria enquanto coletivo da profissão, com o seu profissionalismo e com a organização social baseada na justiça (BEZERRA, 2012, p.7).

Seja para atuar na educação integral ou no modelo tradicional de escola de turno único (quatro horas), o processo de formação continuada propicia aos docentes novas significações e novos sentidos para sua prática, possibilita por intermédio da reflexão, a produção coletiva de conhecimento. Concebe-se dessa forma que a formação inicial não é suficiente por si só para aprimorar um ensino que se reverta em habilidades e capacidades humanas que proporcionem aos indivíduos sobreviverem e terem êxito na sociedade do conhecimento, sendo a formação continuada o caminho (BEZERRA, 2012).

Nessa busca por uma educação de qualidade e para todos em tempo integral é que surgem os problemas e as dificuldades educacionais que, de certo modo, provocam a sua discussão no âmbito da educação escolar brasileira. Diante dessa realidade que almeja a qualidade na educação, propõe-se a educação em tempo integral como forma para se atingir a

¹⁸ Ver, em particular, Barros, Henriques e Mendonça (2000).

qualidade nesse processo. Assim, vêm sendo atribuídas tarefas aos educadores que não lhes competiam há algum tempo atrás, o que angustia ainda mais a delicada relação que se constituiu entre esses profissionais e a escola como a encontramos no presente momento histórico. Esse conjunto de dificuldades desafia a tomada de uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes (BEZERRA, 2012).

Sendo assim, as mudanças devem acontecer de maneira processual e não de forma repentina pois, essas modificações repentinas dificultam a formação de professores na concepção da educação integral, entendida como um modo particular de trabalhar a educação. Com efeito, consiste não somente na ampliação de carga horária do aluno, mas também implica na modificação, entre outros aspectos, da organização curricular de maneira ampla, com o intuito de promover a aproximação da escola com a sua comunidade e seu entorno, garantindo a proximidade dos espaços culturais da cidade para seus alunos. Assim, compreender que tudo isso implica no alargamento do direito à educação, mas que ainda encontra-se como projeto educacional posto no plano das utopias, ao menos no que se refere a realidade de muitos municípios no Brasil (MAMEDE, 2012).

Os entraves encontrados para construir um sistema nacional de educação, bem como na proposta de educação para todos, motivam debates sobre a oferta de educação integral aos estudantes da rede pública de ensino. Outras dificuldades motivam também a discussão sobre esse tema, como por exemplo: o modelo de organização interna das escolas, a forma de convencimento dos governantes e dos legisladores quanto a criação de políticas nacionais para o aumento do tempo e dos espaços escolares, assim como o desgaste da figura do professor, perceptível na falta de planos de carreira e na atual organização da rotina escolar (BEZERRA, 2012).

Essa complexidade toda é apontada também por Brasil (2009, p. 6):

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

Dessa forma, na busca de implementar a educação integral, muitos profissionais que são atuantes nessa área promovem eles mesmos a educação integral, mas ainda dentro do modelo tradicional de organização escolar, onde o tempo é dividido em dois turnos contrários,

ficando um período dedicado ao conteúdo da grade curricular obrigatória e o outro período voltado para conteúdos e atividades mais descontraídas, como por exemplo a cultura, lazer e esporte (MAMEDE, 2012). Diante dessa situação observa-se uma dificuldade em compreender como organizar o tempo escolar estendido, considerarmos ao menos dois aspectos. O primeiro está ligado ao fato de que predomina em nossa história e especificamente na cultura escolar brasileira, a jornada exclusivamente de quatro horas e nesse tempo ofertado se estabeleceu uma concepção de ensino e de aprendizagem focada, na maioria das vezes, na rigidez e na quantidade de conteúdos trabalhados. O aumento da jornada escolar leva aos profissionais não somente o dever de incluir atividades a mais, vai além disso, traz a urgência de reconsiderar o tempo escolar como um todo, situando-o em diferentes concepções de educação, de currículo e de ensino (MAMEDE, 2012). O segundo aspecto recai sobre as características estruturais do sistema educacional estabelecido na escola. Além da escola que lida com seus alunos nas quatro horas diárias costumeiras, existe aquela instituição de ensino que trabalha ou quer trabalhar na perspectiva da educação integral e mostra mais do que nunca o quanto são primordiais e indispensáveis as condições estruturais (espaço físico, recursos materiais etc.), além da qualificação e da valorização dos profissionais.

Contudo, mesmo que seja possível dar como exemplo algumas situações que por circunstâncias e motivos diversos mostrem que a educação integral pode ser realizada com insuficientes ou poucos recursos, não passarão de exemplos isolados se realmente não existir investimentos significativos e amparos legais para tal, de maneira a conquistar e atingir um elevado número de escolas (MAMEDE, 2012).

Entre situações precárias e polêmicas que se vivencia hoje no campo da educação integral, são enfrentadas questões como o alcance da educação integral para todos, o limite de ambientes físicos, a precária formação, contratação, condições de trabalho e remuneração dos professores. Todas essas situações representam pontos fundamentais indispensáveis à reflexão para ir além disso e se concretizar na qualidade da educação integral (MAMEDE, 2012).

Autores como Trajber (2012)¹⁹, Tilton e Pacheco (2012)²⁰, Machado (2012)²¹ e Moll (2012)²² discutem a educação integral e o cenário atual visto a crescente visibilidade de

¹⁹ Ler: “Educação Integral em escolas sustentáveis: políticas públicas para o desafio da contemporaneidade”. Rachel Trajber, 2012. In: Moll, Jaqueline ... [et al.]. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.

²⁰ Ler: “Educação Integral: a construção de novas relações no cotidiano”. Maria Beatriz Pauperio Tilton e Suzana Moreira Pacheco, 2012. In: Moll, Jaqueline ... [et al.]. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.

experiências em andamento e em particular a implantação de políticas públicas apontando para uma proposta renovada de educação integral visando a qualidade da educação no país.

Dessa forma, para implantar a Educação Integral é necessário quebrar os paradigmas educacionais recentes, como afirma Brasil (2009, p. 37):

Para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. Trata-se de tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas.

Sobre a tarefa de empreender a formação inicial e continuada para a educação integral, Jaqueline Moll (2012, p. 142) afirma que:

A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para a consolidação da agenda da educação integral. No âmbito específico das Faculdades de Educação e dos cursos de Licenciaturas, dos cursos de pós-graduação *Lato e Stricto sensu*, dos cursos normais de nível médio, há que se introduzir, via de regra, o debate dos temas relacionados à educação integral, bem como o pensamento de Anísio Teixeira. Trata-se de construir redes horizontais de formação que interliguem sistemas de ensino, escolas e universidades, superando a tradição iluminista a partir da qual teorias e conceitos são transmitidos independentemente da complexidade e das demandas das escolas em seus contextos.

É importante considerar entre os princípios teóricos e as práticas constituintes do desenvolvimento profissional tanto a formação inicial quanto a formação continuada e articular uma com a outra focando na perspectiva da educação integral (MAMEDE, 2012).

Diante dessa realidade a escola de tempo integral necessita de um professor também de tempo integral, que tenha espaço temporal e disponibilidade para cuidar da sua formação, organizar e pensar suas ações pedagógicas focando seu trabalho para atender apenas as demandas que a educação integral exige. Com a complexidade empregada nessa modalidade de ensino o docente deve contar com dedicação exclusiva, como forma de ocupar toda sua carga horária com atividades ligadas direta e indiretamente ao aluno. Como foi explicitado

²¹ Ler: “Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral. 2012. In: Moll, Jaqueline ... [et al.]. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.

²² Ler: “A agenda da educação integral: compromissos para a sua consolidação como política pública. Jaqueline Moll, 2012. In: Moll, Jaqueline ... [et al.]. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.”

anteriormente, é necessário oferecer condições físicas e momentos específicos no contexto da instituição escolar e fora dela para estudos individuais e coletivos entre outras atividades, planejamento que a profissão docente exige que vai além do trabalho cotidiano de sala de aula. Portanto, o professor não deveria ministrar aulas em disciplinas sem a devida formação, bem como não trabalhar em duas ou mais escolas (GIOLO, 2012).

Os alunos das escolas de tempo parcial realizam parte do aprendizado fora da escola por intermédio daquilo que convencionou-se chamar de tarefa de casa, mas o mesmo supostamente deveria ser adquirido na sala de aula. O professor não tem controle nenhum sobre o que acontece fora da sala de aula e na maioria das vezes esse aprendizado não acontece de forma significativa. No contexto da escola de tempo integral o professor terá tempo para acompanhar as atividades extraclasse, garantindo que o aluno faça os exercícios programados.

No tempo integral existe a possibilidade de programar várias situações de aprendizagem sem comprometer o andamento normal das aulas e o professor contará com inestimáveis elementos adicionais ao seu trabalho, que o ajudará no desenvolvimento dos campos de conhecimentos (GIOLO, 2012).

Giolo (p. 103, 2012) chama a atenção para a seguinte questão:

Na esfera dos direitos dos professores, além de uma instituição regrada e bem equipada e de uma comunidade escolar atuante, é preciso adicionar o da formação continuada. O professor precisa estudar. Não é possível dar aula sem o tempo necessário para estudar o conteúdo e organizá-lo de modo a ser ensinado com total proveito pelo aluno. Nesse sentido, importa não recuar em relação à política que prevê tempo para estudo e à preparação das aulas como parte integrante da carga horária docente.

Com essa situação garantida, o professor cria uma identidade e um comprometimento com a escola gerando condições favoráveis para desenvolver um bom trabalho, com o objetivo de melhorar o seu fazer pedagógico, com espaço e tempo disponível que assegura o seu planejamento e sua formação continuada e consequentemente a melhora na educação oferecida aos alunos. Porém, essa situação ainda está distante da realidade, e Titton e Pacheco (2012, p. 152) faz a seguinte observação:

Nessa perspectiva, vislumbram-se novos perfis de educadores e com eles uma outra estética presente no processo de ensinar e aprender. Se isso está claro no campo filosófico e político, no âmbito pedagógico ainda há um longo caminho a percorrer. Novas referências que permitam outros modelos interpretativos são necessárias para tornar possível a conjunção das ações na direção da educação integral.

Para dar conta de toda essa complexidade que a escola de tempo integral demanda ao profissional, precisa-se de uma organização do período em que ele está na escola, destinar um tempo para seus estudos, para sua formação, além de outras tarefas que a escola de tempo integral o exige. Essa situação é observada por Brasil (2009, p. 39):

A compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar. A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras.

Além dessa reorganização da jornada de trabalho do professor na escola, para destinar um tempo para estudo e a formação continuada é necessário a implementação de programas de formação continuada oferecidos pelas secretarias de educação dos estados e municípios. Bezerra (2012) faz uma oportuna análise sobre essa situação na qual observa que os programas de formação continuada, principalmente os oferecidos pelas secretarias de educação, compreendem um modelo de escola e um modelo de professor por parte de quem os propõe. A educação pública sendo de responsabilidade do Estado, a formação continuada dos professores das redes públicas de ensino também é porque ela poderá contribuir para a melhoria do ensino oferecido nas escolas.

Para a autora, um programa de formação continuada não pode ser elaborado à margem da realidade da escola, principalmente sem a participação dos professores. A continuidade da formação iniciada na graduação acontece ao longo de sua atuação profissional, proporcionando a participação desses profissionais em seus planos de ação, fundamentando-se nas necessidades e interesses que ocorram de sua própria prática profissional, empregando meios que estimulem sua participação nos programas de formação (BEZERRA, 2012).

Dessa forma, compreende-se que está em curso a construção de um novo paradigma contemporâneo para a educação integral que requer releitura de categorias fixas e naturalizadas no ambiente escolar e coragem para enfrentar esses processos (MOLL, 2012). E nessa causa, tanto a formação inicial quanto a continuada estão inseridas nesse processo, sendo elementos indispensáveis para que haja transformações significativas no campo da educação pública para que a educação seja de qualidade e para todos.

Considerando o cenário apresentado da formação inicial e o da formação continuada é possível entender que para atuar na educação integral, modelo de educação ainda em construção e pouco explorado pela academia e pelas práticas escolares, o professor necessita contar com uma formação continuada diferenciada oferecida pelos sistemas educacionais. Para isso, é necessário que aconteça uma reorganização interna nas escolas, que contribua de forma efetiva para buscar e compreender conhecimentos que ainda não foram construídos e para reflexão coletiva de seus pares sobre os seus saberes e práticas, com ações para construção da autonomia e interação profissional (BRANCO, 2012).

Sendo assim, o próximo capítulo irá abordar a política de formação continuada de professores das escolas de tempo integral do município de Campo Grande/MS, configurando a rede municipal e analisando que programas e ações realizadas para atender a essa demanda da educação pública brasileira.

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS

As políticas públicas no âmbito do município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, são traçadas a partir das conjunturas determinadas pelas políticas nacionais uma vez que, no Brasil, a organização dos sistemas educacionais se realiza por intermédio de regime de cooperação entre a União, Distrito Federal, estados e municípios, sendo de responsabilidade da União a organização e coordenação da política educacional nacional (BRASIL, 1988, 1996).

O sistema de cooperação, ainda ligado às características do regime federalista brasileiro, e o processo de descentralização envolvendo o sistema educacional projetado a partir da aprovação da Constituição Federal em 1988 têm permitido e estimulado a institucionalização de políticas públicas municipais no campo da educação (MORAES, 2015).

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), nessa perspectiva, engendrou políticas públicas tendo como objetivo garantir a qualidade educacional decretada nos documentos jurídicos nacionais mediante iniciativas relacionadas ao planejamento e avaliação educacional, à formação de professores, ao atendimento específico dos alunos e à ampliação da jornada escolar considerando as particularidades da realidade em que estão postas (MOARES, 2015).

Diante dessa realidade e para que se possa entender melhor essa situação, será apresentado a seguir um cenário da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande no que tange as políticas implementadas para a formação continuada de professores e para a Escola de Tempo Integral além de seus desdobramentos para atender especificamente a formação dos professores que atuam nessas escolas. Começaremos apresentando as discussões sobre a Política de Educação Integral como forma de atingir a qualidade da educação no município de Campo Grande/MS.

3.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE.

O município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul/MS, possui uma população estimada de 863.982 habitantes em uma área territorial de 8.092,951 km², sendo sua densidade demográfica de 97,22 hab./km² segundo censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 (BRASIL, 2010b).

No ano de 2015 a REME (Rede Municipal de Educação) era composta de nove escolas na zona rural e no perímetro urbano 96 Centros de Educação Infantil (CEINFs) e 85 escolas, totalizando 190 estabelecimentos de ensino públicos municipais. O quantitativo de alunos matriculados no ano de 2015, em cada modalidade de ensino, é apresentado nas tabelas abaixo.

A Tabela 1 exibe o quantitativo de matrículas realizadas pela REME em 2015, na Educação Infantil, no regime parcial e integral de ensino.

Tabela 1 - Matrículas na Educação Infantil no ano de 2015

CAMPO GRANDE	Educação Infantil				Total
	Creche		Pré – escola		
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	
Zona Urbana	0	11.576	9.903	2.347	23,910
Zona Rural	0	0	84	0	

Fonte: INPE/CENSO, 2015. Organizado pelo próprio autor.

As matrículas na Educação Infantil no ano de 2015 eram concentradas na zona urbana, aproximadamente 99,65% das inscrições. Em relação ao período de permanência desses alunos na instituição de ensino, a creche que atende a faixa etária de 0 a 3 anos de idade tinha 100% das matrículas em tempo integral. Já a pré-escola, que responde por crianças de 4 a 6 anos de idade, possuía em torno de 80,97% alunos em período parcial.

Diante desse cenário, observamos um desafio muito grande do município de Campo Grande em atender e cumprir as metas vigentes para a educação infantil estabelecidas no PNE 2015/2025.

A Tabela 2 expõe o quantitativo de matrículas efetivadas no Ensino Fundamental na REME no ano de 2015, no regime parcial e integral de ensino.

Tabela 2 - Matrículas no Ensino Fundamental no ano de 2015

CAMPO GRANDE	Ensino Fundamental				Total
	Anos Iniciais		Anos Finais		
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	
Zona Urbana	37.391	2.745	28.305	1.034	71.449
Zona Rural	602	464	550	358	

Fonte: INPE/CENSO,2015. Organizado pelo autor.

No ensino fundamental o número de matrículas também está concentrado na zona urbana do município com cerca de 97,23% do total de matrículas. Em relação ao período de

permanência do aluno na escola, apenas 6,43% das matrículas efetivadas em 2015 para o ensino fundamental, incluindo a zona rural e urbana, foram para o período integral, um cenário preocupante visto a legislação vigente.

A Tabela 3 informa a respeito das matrículas realizadas pela REME em 2015 nos seguintes segmentos de ensino: Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tabela 3 - Matrículas realizadas no Ensino Médio e no EJA no ano de 2015.

	Ensino Médio		EJA Presencial		
	Parcial	Integral	Fundamental	Médio	Total
CAMPO GRANDE					
Zona Urbana	0	0	3.051	0	3.142
Zona Rural	0	66	25	0	

Fonte: INPE/CENSO, 2015. Organizado pelo próprio autor.

De acordo com os dados apresentados, o município atende o ensino médio apenas na zona rural. O que chama a atenção é que ele é ofertado em período integral mesmo não sendo sua responsabilidade devido a descentralização da educação, compete ao governo estadual atender essa etapa da educação básica, conforme a LDB/1996. A Educação de Jovens e Adultos é disponível apenas para a conclusão do Ensino Fundamental.

A SEMED (Secretaria Municipal de Educação) atendeu em 2015 um total de 98.501 estudantes nas somas de todos os segmentos de ensino aqui apresentados, com objetivo de promover uma educação de qualidade para esses alunos. De acordo com Moraes (2015, p. 68) a SEMED pretendeu também estabelecer uma:

[...] visão de futuro “ser reconhecida como rede de ensino pública referência na aprendizagem dos alunos”; como missão “assegurar uma educação pública de qualidade com aprendizagem, valorização do conhecimento científico, garantia de acesso, inclusão, permanência e formação humana”; e como objetivos estratégicos “promover acesso, permanência e inclusão na REME, fortalecer a gestão e garantir a aprendizagem do aluno”.

Diante dessa situação foram desenvolvidas políticas direcionadas para a educação básica possuindo pontos de congruência, interferindo umas nas outras em seus processos de implementação e tendo como finalidade a melhoria na qualidade da educação, sendo a Escola de Tempo Integral uma das políticas realizadas pelo município de Campo Grande/MS na tentativa de atingir esse objetivo (MORAES, 2015).

A educação ofertada pelas escolas da REME tem a sua qualidade verificada por um dos importantes instrumentos de medida o monitoramento, realizado em sua maior parte pelo MEC por intermédio de avaliações externas e pelas informações disponibilizadas por meio do censo escolar e de dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A avaliação também ocorre pelo rendimento escolar dos alunos para as taxas de aprovação que são sintetizadas pelo Índice de Educação Básica (IDEB) (MORAES, 2015).

O município de Campo Grande/MS criou de forma correspondente a política nacional de monitoramento de qualidade educacional, realiza desde 1999, avaliações sistêmicas em caráter censitário junto às escolas da rede com o objetivo de medir o desempenho acadêmico dos alunos do ensino fundamental, especificamente nos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa. No entanto, apenas em 2005 foi instituído o Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar na Rede Municipal de Campo Grande/MS pelo Decreto no 4.358/2005 (MORAES, 2015).

Os resultados obtidos com a avaliação externa da SEMED são associados com as informações do censo escolar combinando as taxas de aprovação, seguindo o mesmo modelo realizado pelo MEC para o cálculo do IDEB, para estabelecer o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (IDER) (CAMPO GRANDE, 2007).

Assim, o município de Campo Grande criou o seu próprio indicador de qualidade educacional correspondente ao que existe em âmbito nacional, mas sendo realizado anualmente e tendo como referência os diversos anos de escolaridade dentro dos anos iniciais (1ª fase) e finais (2ª fase) do ensino fundamental, contendo ainda uma avaliação que verifica o desempenho em produção de texto além dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. O valor do IDER é calculado empregando a média aritmética entre o desempenho dos anos avaliados em cada etapa de ensino nos componentes de língua portuguesa, produção de texto e matemática e as taxas de abandono e repetência da REME. Moraes (2015, p.65) afirma que “[...] a política emanada pelo MEC e as nascidas nas localidades podem coexistir em um mesmo sistema de ensino e se afinarem enquanto ações complementares, fortalecendo-se mutuamente [...]”.

A partir dos resultados obtidos nas avaliações realizadas pelo município de Campo Grande são desenvolvidas políticas direcionadas para a educação básica. Além disso, essa política municipal de avaliação apresenta-se como mais específica para os alunos da rede e propõe recondução mais rápidas das atividades para o redirecionamento das políticas públicas locais e para o replanejamento das ações na escola. Sendo uma dessas intervenções a criação

da Escola de Tempo Integral, como forma de melhoria na qualidade do ensino (MORAES, 2015).

Após a compreensão de como o município de Campo Grande verifica e acompanha a qualidade da educação oferecida aos alunos da REME, como forma de instituir políticas e ações para enfrentar os problemas encontrados, será apresentado no próximo tópico uma análise sobre como a Educação Integral se encontra articulada nos Planos Municipais de Educação nos decênios 2006/2016 e 2015/2025.

3.1.1 O Plano Municipal de Educação e a Educação Integral: decênios de (2006-2016) e (2015-2025).

O Plano Municipal de Educação (PME) 2006/2016 foi instituído pela Lei n. 4.508, de 31 de agosto de 2007 e sancionada pelo então prefeito municipal Nelson Trad Filho (CAMPO GRANDE, 2007).

O PME 2006/2016 em seus objetivos e metas para a educação básica fez referência, no que tange a Educação Integral, primeiramente na dimensão da educação infantil que foi composta por seis diretrizes. A educação integral apareceu no referido documento na diretriz de número dois que estabeleceu “Defesa e promoção dos direitos das crianças à luz das legislações vigentes fazendo referência” (CAMPO GRANDE, 2007, p.11), e em suas metas e objetivos buscou “implantar progressivamente, o regime de período integral nos estabelecimentos de educação infantil” (CAMPO GRANDE, 2007, p. 10).

Para o ensino fundamental, em relação a educação integral, o PME 2006/2016 se refere sobre esse tema em sua diretriz de número dois:

Promoção de ações que permitam a efetivação da proposta pedagógica adequada às especificidades do alunado e do contexto escolar, garantindo a qualidade do ensino, acesso e a permanência do aluno dessa etapa da educação básica, prevenindo a repetência e a evasão escolar (CAMPO GRANDE, 2007, p. 12).

Nessa mesma diretriz, entre seus objetivos e metas, a educação integral foi mencionada da seguinte forma “Adotar, progressivamente, o aumento em tempo integral ao aluno do ensino fundamental, principalmente para os anos iniciais” (CAMPO GRANDE, p. 12, 2007).

Observa-se que o PME 2006/2016 estava em consonância com o documento de referência nacional, Plano Nacional de Educação 2001/2010, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro

de 2001, engendrando ações para enfrentar o desafio da escola pública naquele momento histórico que era de elevar a qualidade na educação brasileira (GIOLO, 2012).

Significando um avanço em relação ao PME 2006/2016, no que se refere a educação integral, o PME 2015/2025 coloca uma meta específica para se tratar do assunto, aprovado pela Câmara Municipal de vereadores juntamente com o então Prefeito Gilmar Antunes Olarte, que sancionou a Lei n. 5.565 de 23 de junho de 2015 trazendo em seu Artigo 1º:

Fica aprovado o Plano Municipal de Educação - PME do município de Campo Grande/MS, com vigência até 2025, de acordo com o estabelecido no Plano Nacional de Educação, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, em consonância com a Lei Federal n. 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei Estadual n. 4.621/2014 que aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE - MS) (CAMPO GRANDE, 2015, p. 2).

O PME 2015/2025 apresenta 20 metas como forma de buscar a qualidade na educação, entre elas está a meta 6 que trata especificamente da Educação em Tempo Integral que pretende: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (CAMPO GRANDE, p. 36, 2015).

A Meta 6 do PME 2015/2025 está organizada em nove estratégias que estão dispostas da seguinte forma:

6.1 implementar gradativamente, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, sendo ministradas por professores (as) formados (as) em nível superior, com a ampliação progressiva da jornada de professores (as) em uma única escola, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos(as) de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos do ensino fundamental, durante a vigência deste plano (CAMPO GRANDE, p. 36, 2015).

Na estratégia 6.1 observamos que existe uma intenção de ampliar a oferta de educação básica no ensino fundamental em jornada de tempo integral para atender pelos menos 25% dos alunos na faixa etária de 6 a 14 anos, além de estipular a ampliação da jornada do professor se concentrando em uma única escola.

6.2 implantar e implementar, em regime de colaboração, programa de construção de escolas públicas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, nestas regiões, durante a vigência deste plano (CAMPO GRANDE, p. 36, 2015).

Observa-se que a estratégia 6.2 do PME 2015/2025 pretende implantar e implementar a construção de escolas públicas com estrutura física adequada para o atendimento em tempo integral, tendo como prioridade as regiões mais carentes e 50% das escolas da rede em atendimento em tempo integral durante a vigência do plano.

6.2.1 oferecer a educação em tempo integral nas escolas públicas gradativamente sendo, 15% até 2019, em mais 20% até 2022 e o restante para completar no mínimo em 50% das escolas públicas, até 2024 (CAMPO GRANDE, p. 36, 2015).

Em consonância com a estratégia 6.2, o subitem 6.2.1 estabelece um cronograma para atingir essa meta de forma gradativa, indicando inclusão de 15% das escolas até 2019, 20% até 2022 e 50% até 2024 oferecendo educação em tempo integral.

6.3 institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, internet de alta velocidade, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (CAMPO GRANDE, p. 36, 2015).

Na estratégia 6.3, o PME 2015/2025 prevê que em regime de colaboração irá reformar, ampliar e reestruturar as escolas públicas, tanto em âmbito físico como em material didático além de oferecer formação de recursos humanos para o atendimento em tempo integral.

É interessante observar que na referida estratégia a formação continuada é abordada, porém de forma genérica e sem especificar quem receberá essa formação e que tipo de formação será oferecida para atender a educação em tempo integral. Não aparece de forma clara e objetiva a formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino.

6.4 assegurar, por meio de projetos e programas, a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (CAMPO GRANDE, p. 36, 2015).

A estratégia 6.4 estipula a possibilidade de a escola realizar parcerias com a comunidade por intermédio de projetos e programas para a utilização de diferentes espaços públicos com fins educativos.

6.5 estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica em parceria com entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical (CAMPO GRANDE, p. 36, 2015).

A estratégia 6.5 prevê a possibilidade da realização de parcerias com entidades de serviço social vinculadas ao sistema sindical com o propósito de oferecer atividades voltadas para a ampliação da jornada escolar dos alunos matriculados na rede.

6.6 atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais (CAMPO GRANDE, p. 36, 2015).

Na estratégia 6.6, o PME 2015/2025 prevê extensão da educação integral para as comunidades indígenas e quilombolas considerando suas particularidades e por consulta prévia.

6.7 garantir a oferta da educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, preferencialmente na rede regular de acordo com a legislação vigente (CAMPO GRANDE, p. 36, 2015).

Estender a educação integral para pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é previsto na estratégia 6.7, estipulando também o ambiente adequado e os recursos didáticos para o atendimento educacional desses alunos.

6.8 implantar e implementar currículo específico para educação integral, adotando medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (CAMPO GRANDE, p. 36, 2015).

Finalizando a análise da meta 6, a estratégia 6.8 prevê a implementação de um currículo específico para a educação integral direcionado para a expansão da jornada escolar, com a integração de atividades recreativas, esportivas e culturais. O que chama a atenção para essa meta é o grande desafio de implementar a educação integral no município de Campo Grande/MS, pois como já observamos no tópico 3.1, especificamente na tabela de número 2, em 2015 apenas 6,43% das matrículas realizadas na rede foram para o tempo integral.

A meta 6 também não faz nenhuma referência de forma específica para a formação continuada do professor que atua na educação integral. Apenas apresenta de forma geral o

oferecimento de formação de recursos humanos, como se refere o documento para atender a educação integral. Dessa forma, o desafio se torna ainda maior em oferecer uma educação integral de qualidade, pois a qualificação dos professores é necessária para assegurar a melhoria no ensino e eficácia desse projeto. Branco (2012, p. 247) ressalta ainda que “[...] não se pretende oferecer “mais do mesmo”, isto é: reter os alunos nas escolas por mais tempo para desenvolver os mesmos programas até agora em execução”. Assim, inúmeras ações devem ser implantadas e implementadas, para atender a oferta de escola integral e, sem dúvida, a formação continuada de professores deverá ser considerada prioridade (BRANCO; 2012).

Entretanto, as ações do município de Campo Grande/MS, como pode ser observada no PME 2015/2025, não condiz com a forma mais adequada para implementar as estratégias para a educação integral de qualidade.

Assim, a materialização da educação integral por intermédio de ações estabelecidas pelo município de Campo Grande começou em 2009 com a abertura de duas escolas que foram desenhadas para trabalhar no modelo de Escola de Tempo Integral, como afirma Moraes (2015, p. 66):

[...] a política de escola de tempo integral começou a ser formulada no mesmo ano em que a portaria interministerial de 2007 implementou o PME, retratando a compreensão local do conteúdo dos textos políticos que indicavam a necessidade de ampliação da jornada escolar (LDB, PNE, Plano de Metas Todos Pela Educação e FUNDEB) e a materialização de sua proposta se deu no início de 2009, com o funcionamento de 2 (duas) Escolas de Tempo Integral.

Como pode ser observado, a atuação do município para a efetivação de uma política de Educação Integral, até o momento histórico analisado, se restringiu apenas a implementação de duas Escola de Tempo Integral, sendo ínfima essa atitude perante as demandas e metas estabelecidas nos documentos aqui apresentados, tanto em âmbito nacional quanto em âmbito municipal.

Assim, se configurou a política do município para a Educação Integral no período de 2009 até 2015, recorte histórico da pesquisa.

No próximo tópico será apresentado como se estabeleceu a proposta do município de Campo Grande para a implementação da Escola de Tempo Integral e seus desdobramentos.

3.1.2 O Projeto de Escola de Tempo Integral Implementado pelo Município de Campo Grande/MS

É possível que a concretização de um projeto pensado para a educação integral, que reúne vários atores, diferentes saberes e olhares, provoque tensões de muitas ordens institucionais, docentes, teóricas, epistemológica, políticas, sociais e culturais. O atual cenário da educação integral vem se definindo por intermédio de debates, pela crescente visibilidade de vivências em andamento e principalmente por políticas públicas que direcionam para uma proposta renovada de educação integral no Brasil (TITTON; PACHECO, 2012).

Dessa forma, surgem movimentos que revelam iniciativas e inovações pedagógicas no interior das localidades e das comunidades, sendo que essas políticas incentivam a qualificação de projetos já existentes e viabilizam a construção e elaboração de outros (TITTON; PACHECO, 2012).

O projeto piloto de escola de tempo integral do município de Campo Grande/MS surgiu a partir de estudos e discussões de um grupo de profissionais que faziam parte do Centro de Formação de Professores (CEFOR), que tinha na época como consultor técnico o Professor Pedro Demo (MORAES, 2015).

Ainda de acordo com Carrilho (2013, p. 46):

O projeto das Escolas em Tempo Integral (ETI) na cidade de Campo Grande foi idealizado por Pedro Demo, que na época prestava assessoria técnica à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2008 do Governo Federal, com o qual foram construídas as duas escolas do projeto.

Podemos observar uma contradição em relação a autoria do projeto de implementação das ETIs, pois a secretária de educação do município de Campo Grande possuía um grupo de profissionais da educação que conhecia a realidade local e que criou o projeto piloto como afirma Moraes (2015), no entanto Carrilho (2013) aponta que a idealização desse mesmo projeto foi do Professor e Sociólogo Pedro Demo.

Complementando as informações sobre a implantação das escolas de Tempo Integral Moraes (2015, p.73) discorre que:

A proposta inicial do projeto de implementação das 2 (duas) escolas piloto de tempo integral, com oferta de pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, foi elaborada no ano de 2008 e publicada em documento na forma de projeto no ano de 2009 (anexo 1), quando tinha como Prefeito Municipal de Campo Grande Nelson Trad Filho (PMDB), como Secretária Municipal de Educação Maria Cecília

Amêndola da Motta (PSDB), como Diretor Executivo Cícero Rosa Vilela, como Superintendente de Gestão de Políticas Educacionais Angela Maria de Brito. (MOARES, p. 73, 2015).

Em 2008 a prefeitura de Campo Grande autorizou a construção e deu início às obras de duas escolas de tempo integral em duas regiões periféricas da cidade, com projeto arquitetônico específico e elaborado para atender os alunos em tempo integral, contemplando as especificidades do projeto formulado.

De acordo com Moraes (2015, p. 73), a estrutura física dessas escolas se configurou da seguinte forma:

Ambas as escolas possuem cinco mil metros quadrados de área construída, com capacidade para atender, cada uma, aproximadamente, 600 alunos cursando entre a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental. Suas estruturas físicas abrigam, além das salas de aula, espaços para a realização de atividades especiais como dança, judô, teatro, música e espaços específicos como laboratório de artes, laboratório de ciências, laboratório de informática, biblioteca, brinquedoteca, cozinha e área para a realização de 4 (quatro) refeições diárias (café da manhã, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde) e ginásio coberto. Também foram destinadas salas específicas para coordenação, direção, estudo de professores e atendimento psicológico, de forma a atender ao projeto que foi elaborado para subsidiar a implementação da Escola de Tempo Integral.

Moraes (2015) descreve que a necessidade de materialização desse projeto de escola de tempo integral foi justificada por razões e demandas de natureza pedagógico-didática, sócio-política e científico-tecnológica, com as seguintes características:

1. Didático-pedagógica: necessidade de promover a plena formação humana pela oferta de múltiplas oportunidades de aprendizagem com resultados associados a melhores índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas.
2. Dimensão sócio-política: efetivação do direito subjetivo de todos a uma educação com qualidade formal e política.
3. Político-científico-tecnológica: contribuição no desenvolvimento local pela utilização de uma metodologia educativa baseada na pesquisa, na problematização de situações que emergem da sociedade, na mediação das tecnologias e na promoção de mudança na realidade. (2015, p.73-74).

Dessa forma, se estabeleceu a materialização do projeto do município de Campo Grande para começar a atender a política de Educação Integral.

No entanto, Tilton e Pacheco (2012, p.154) fazem a seguinte observação:

[...] essas políticas para alcançar as mudanças pretendidas na escola e na educação precisam ser monitoradas e alimentadas por continuadas reflexões, de modo a administrar o possível fosso que possa se estabelecer entre o princípio político e as práticas efetivas [...].

Com esses pressupostos, a Secretaria Municipal de Educação criou um núcleo de acompanhamento especializado com técnicos que, sob coordenação do Professor Pedro Demo, efetivou o projeto. Ficaram responsáveis pela formação e acompanhamento dos profissionais que atuavam nas duas escolas de tempo integral: Escolas Municipais Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista, na rua Ana Luisa de Souza, nº1.201, bairro Paulo Coelho Machado e Professora Iracema Maria Vicente, rua Rotterdam, nº 2.053, bairro Rita Vieira III.

As tabelas 04 e 05 trazem o quantitativo de matriculados e o número de professores e coordenadores de cada escola, no período de 2009 a 2015 de acordo com o Sistema de Informação Gerencial da Reme (SIGER) intranet (2017).

Tabela 4 - Quantitativo de alunos matriculados, professores e coordenadores na escola Municipal em Tempo Integral Prof.^a Ana Lúcia de Oliveira Batista do município de Campo Grande-MS no período de 2009 a 2015.

Escola Municipal em Tempo Integral Prof.^a Ana Lúcia de Oliveira Batista			
2009			
Quantidades de alunos Matriculados	Quantidade de professores por área de atuação e coordenadores		
452	Pedagogos	20	Total: 34
	Educação Física	04	
	Artes	04	
	Línguas (Inglês e Espanhol)	02	
	Coordenadores	04	
2010			
Quantidades de alunos Matriculados	Quantidade de professores por área de atuação e coordenadores		
546	Pedagogos	21	Total: 35
	Educação Física	04	
	Artes	04	
	Línguas (Inglês e Espanhol)	02	
	Coordenadores	04	
2011			
Quantidades de alunos Matriculados	Quantidade de professores por área de atuação e coordenadores		
554	Pedagogos	20	Total: 36
	Educação Física	04	
	Artes	04	
	Línguas (Inglês e Espanhol)	02	
	Coordenadores	06	
2012			
Quantidades de alunos Matriculados	Quantidade de professores por área de atuação e coordenadores		
567	Pedagogos	20	Total: 36
	Educação Física	04	
	Artes	04	
	Línguas (Inglês e Espanhol)	02	
	Coordenadores	06	

2013			
Quantidades de alunos Matriculados	Quantidade de professores por área de atuação e coordenadores		
558	Pedagogos	21	Total: 39
	Educação Física	05	
	Artes	05	
	Línguas (Inglês e Espanhol)	02	
	Coordenadores	06	
2014			
Quantidades de alunos Matriculados	Quantidade de professores por área de atuação e coordenadores		
519	Pedagogos	21	Total: 41
	Educação Física	06	
	Artes	06	
	Línguas (Inglês e Espanhol)	02	
	Coordenadores	06	
2015			
Quantidades de alunos Matriculados	Quantidade de professores por área de atuação e coordenadores		
498	Pedagogos	21	Total: 41
	Educação Física	06	
	Artes	06	
	Línguas (Inglês e Espanhol)	02	
	Coordenadores	06	

Fonte: CAMPO GRANDE, 2017. Organizado pelo próprio autor.

Tabela 5 - Quantitativo de alunos matriculados, professores e coordenadores na escola Municipal em Tempo Integral Prof.^a Iracema Maria Vicente do município de Campo Grande-MS no período de 2009 a 2015.

Escola Municipal em Tempo Integral Prof.^a Iracema Maria Vicente			
2009			
Quantidades de alunos Matriculados	Quantidade de professores por área de atuação e coordenadores		
500	Pedagogos	20	Total: 34
	Educação Física	4	
	Artes	4	
	Línguas (Inglês e Espanhol)	2	
	Coordenadores	4	
2010			
Quantidades de alunos Matriculados	Quantidade de professores por área de atuação e coordenadores		
554	Pedagogos	20	Total: 34
	Educação Física	4	
	Artes	4	
	Línguas (Inglês e Espanhol)	2	
	Coordenadores	4	

2011			
Quantidades de alunos Matriculados	Quantidade de professores por área de atuação e coordenadores		
568	Pedagogos	21	Total: 37
	Educação Física	4	
	Artes	4	
	Línguas (Inglês e Espanhol)	2	
	Coordenadores	6	
2012			
Quantidades de alunos Matriculados	Quantidade de professores por área de atuação e coordenadores		
569	Pedagogos	21	Total: 45
	Educação Física	8	
	Artes	8	
	Línguas (Inglês e Espanhol)	2	
	Coordenadores	6	
2013			
Quantidades de alunos Matriculados	Quantidade de professores por área de atuação e coordenadores		
556	Pedagogos	21	Total: 45
	Educação Física	8	
	Artes	8	
	Línguas (Inglês e Espanhol)	2	
	Coordenadores	6	
2014			
Quantidades de alunos Matriculados	Quantidade de professores por área de atuação e coordenadores		
557	Pedagogos	21	Total: 45
	Educação Física	8	
	Artes	8	
	Línguas (Inglês e Espanhol)	2	
	Coordenadores	6	
2015			
Quantidades de alunos Matriculados	Quantidade de professores por área de atuação e coordenadores		
568	Pedagogos	21	Total: 45
	Educação Física	8	
	Artes	8	
	Línguas (Inglês e Espanhol)	2	
	Coordenadores	6	

Fonte: CAMPO GRANDE, 2017. Organizado pelo próprio autor.

Como pode-se observar nas tabelas acima, o número de professores e coordenadores aumentou em relação ao primeiro ano de funcionamento das escolas, em 2009. Principalmente verifica-se um incremento de professores das disciplinas de Artes e Educação Física. No que diz respeito ao número de professores pedagogos, nas duas escolas manteve-se praticamente constante. Entretanto, as matrículas tiveram oscilações consideráveis na escola

Prof.^a Ana Lucia de Oliveira Batista, diferentemente da escola Prof.^a Iracema Marica Vicente que manteve aproximadamente o mesmo número de alunos matriculados no período analisado.

A equipe pedagógica de professores e o grupo técnico de coordenadores das duas Escolas de Tempo Integral (ETI) foram escolhidos por intermédio de um processo seletivo coordenado e realizado pelo Núcleo de Acompanhamento das Escolas de Tempo Integral (NUAC-ETI) da SEMED, que teve a tarefa de acompanhar a implementação dessas escolas.

O processo de seleção aconteceu no ano de 2008²³ e os profissionais interessados em trabalhar nas ETIs deveriam obedecer aos seguintes pré-requisitos estabelecidos no Diário Oficial do Município de Campo Grande-MS n.º. 2.578 de 10 de julho do referido ano, especificamente no item:

3.2 - Poderão inscrever-se as profissionais da educação do grupo do magistério, lotados nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino que atendam aos seguintes requisitos:

- a) ser detentor de cargo de 40 horas semanais, quando professor e de 36 horas semanais quando especialista
- b) ser detentor de cargo efetivo e, preferencialmente, estável;
- c) portar último holerite;
- d) não ter sido colocado à disposição e nem sofrido nenhuma advertência;
- e) apresentar curriculum vitae;
- f) apresentar proposta de trabalho, contendo Introdução, Desenvolvimento e Conclusão (CAMPO GRANDE, 2008a, p.4).

Esse processo de seleção aconteceu em três etapas: inscrição dos interessados e deferimento das inscrições, análise do currículo e da proposta de trabalho e, por fim, entrevista com os professores que passaram pelas duas etapas anteriores. O resultado final foi divulgado no Diário Oficial do Município de Campo Grande/MS (CARRILHO, 2013).

Após a seleção formou-se um grupo de coordenadores pedagógicos, professores e diretores escolares que, no 2º semestre de 2008, recebeu uma formação preparatória específica. Esse curso teve a duração de 360 horas com dedicação exclusiva, assim a equipe foi dispensada das funções que exerciam, sem prejuízo salarial ou em seus planos de cargos e carreiras, para concentrar-se integralmente a esta formação que antecedeu a inauguração das escolas, em fevereiro de 2009.

De acordo com Carrilho (2013, p. 48), este curso de capacitação foi denominado de “[...] Formação Continuada de Professores “Aprender: Prática Reconstrutiva” - curso de

²³ Esse foi o primeiro processo a ser realizado, no período do recorte histórico aconteceram outras seleções, para repor a vaga de professores e para compor cadastro de reserva (MACENA; PEREIRA, 2015).

Formação de Professores Escola de Tempo Integral”, que teve como objetivo oportunizar aos participantes períodos de aprendizagem, reflexão e elaboração.

Entende-se dessa forma que existe a necessidade de que o professor esteja em constante formação e que esse momento esteja determinado em sua jornada de trabalho. No próximo tópico será apresentado como está sistematizada a organização curricular das ETIs.

3.1.3 A organização do trabalho didático-pedagógico das Escolas de Tempo Integral de Campo Grande/MS

O projeto da ETI instituiu mudanças na organização do trabalho didático para possibilitar o cumprimento de seus princípios norteadores tendo como ponto de partida uma estrutura curricular fundamentada em eixos formadores que promovem a abordagem interdisciplinar e significativa dos conteúdos a serem acionados em cada ano escolar, antecipadamente estabelecidos pelas diretrizes educacionais nacionais e municipais (MORAES, 2015).

Desse modo, a proposta de organização curricular se sistematiza em tempos de estudo chamados de Ambientes de Aprendizagem (AA) e Ambientes de Aprendizagem Integrador (AAI), formados por uma disciplina ou por um bloco de disciplinas focalizadas de modo simultâneo com o estudo de temáticas relacionadas aos conteúdos específicos de cada disciplina e à interdependência entre as áreas do conhecimento presentes na vida social dos estudantes (MORAES, 2015).

Essa organização adotou o seguinte formato, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Organização Curricular da base comum das Escolas em Tempo Integral

Ambiente de Aprendizagem - AA	Disciplinas
AA1	Língua Portuguesa, História, Geografia;
AA2	Matemática, Ciências, Língua Portuguesa;
AA3	Língua Portuguesa, Ciências, Matemática;
AA4	Língua Portuguesa, Geografia, Matemática;
AA5	Matemática, Língua Portuguesa, História
Ambientes de Aprendizagem Integradores - AAI	Disciplinas
AAI1	Artes
AAI2	Educação Física

Fonte: CAMPO GRANDE, 2011. Organizado pelo próprio autor.

Essa organização, segundo Morais (2015), contribuí para a investigação dos assuntos em forma de problemas que motivavam a pesquisa e a aprendizagem de novos conhecimentos, possibilita assim aos educandos a ampliação de seus repertórios, de forma a articular o conhecimento escolar com outras experiências, problematizando, ressignificando suas aprendizagens e, assim, tornando-se autores.

Também fizeram parte da base comum curricular, além dos Ambientes de Aprendizagem, conteúdos diversificados denominados de Atividades Curriculares Complementares (ACC), que objetiva oferecer uma formação mais global da criança. As ACCs estão organizadas conforme apresentado abaixo na Quadro 5.

Quadro 5 - Organização Curricular da parte diversificada das Escolas de Tempo Integral

Atividades Curriculares Complementares	Conteúdos
ACC1	Projetos
ACC2	Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol)
ACC3	Atividades Esportivas (ginástica artística e rítmica, dança, judô, xadrez, tênis de mesa, entre outras)
ACC4	Atividades Artísticas e Culturais (música, teatro, cultura popular entre outras)
Tempo Livre (TL)	Atividades variadas e recreativas de lazer

Fonte: CAMPO GRANDE, 2011:

Conforme os documentos consultados nessa organização cada atividade tem objetivos específicos, mas que se complementam na formação do estudante. Assim, a ACC1 proporciona aos alunos a participação em projetos estabelecido por situações de aprendizagem desafiadoras e significativas dentro de algumas áreas específicas, como por exemplo desafios tecnológicos e matemáticos, iniciação à pesquisa nas áreas de ciências naturais e sociais, entre outras.

A ACC2 tem por objetivo garantir ao estudante a capacidade participativa nos discursos da língua inglesa e espanhola. Na ACC3, as diversas atividades físicas e modalidades esportivas ofertadas priorizam o aspecto lúdico e o prazer em participar, desenvolvendo o vocabulário motor.

A artes está presente na ACC4, que trabalha por meio da exploração de diferentes linguagens artísticas, articuladas ou não entre si, por intermédio de oficinas ou projetos objetivando contextualizar e desenvolver a criatividade e a expressão do aluno.

As atividades do TL acontecem todos os dias após o almoço onde os alunos, acompanhados pelos professores, escolhem uma atividade entre as opções oferecidas pela escola.

A organização curricular apresentada foi elaborada com o intuito de promover a formação integral do educando. A realização das atividades descritas se desenvolve em espaços físicos distintos (sala de aula; biblioteca, brinquedoteca; salas de multimídia, música, judô, dança e teatro, laboratórios de ciências, matemática, artes, informática, parque e ginásio poliesportivo).

Abaixo, o Quadro 6 mostra o modelo da organização das atividades para uma turma do ensino fundamental, segundo o projeto da Escola de Tempo Integral.

Quadro 6 - Modelo de organização das atividades para uma turma do Ensino Fundamental

Horário	Dias da Semana				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:30 - 9:30	AA1	AA2	AA3	AA4	AA5
9:30 - 9:50	Intervalo				
9:50 - 11:50	AAI1	TL	AAI2	TL	ACC2
11:30 - 13:00	Almoço/ Descanso/ Higiene				
13:00 - 15:30	AA2	ACC3	AA1	ACC1	ACC4
15:30 - 15:50	Intervalo				
15:50 - 17:00	ACC4	ACC1	ACC2	ACC3	TL
17:00	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: CAMPO GRANDE, 2011. Organizado pelo próprio autor.

As atividades que compõem o currículo diversificado, como observado no Quadro 5, acontecem de forma integrada com as da base comum curricular, não sendo separadas em tempos distintos onde em um período se trabalha a base comum e no outro a parte diversificada. A intenção é de viabilizar o caráter educativo da proposta (CAMPO GRANDE, 2011).

A seguir será apresentada a política de formação continuada do município de Campo Grande, quais foram elaboradas e que ações se instituíram para atender aos professores que atuam nessas escolas de tempo integral.

3.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE.

A concepção de formação continuada da REME é pautado pela superação da dicotomia entre o pensar e o fazer na educação, isto é, ir além do aspecto de que o professor é meramente um executor de práticas educativas engendradas pela equipe técnica da secretaria de educação ou mesmo da unidade escolar. Assim, entende-se que numa proposta pautada pela reflexão a formação continuada deve ser permanente e em serviço. Contudo, o principal fomentador da formação continuada e dos conhecimentos do professor seria a equipe técnica da Rede (PEREIRA; MACENA, 2015).

A seguir apresentamos as políticas de formação continuada implementadas pelo Município de Campo Grande tendo como base de análise os PMEs de 2007/2016 e 2015/2025, a Lei Orgânica do Município, o Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande, decreto n°. 10.343, de 22 de janeiro de 2008.

O primeiro documento a ser apresentado é a Lei Orgânica do Município de Campo Grande que foi instituída em 1990, e atualizada pelas Emendas n° 01 de 1º/10/91, n° 02 de 1º/10/91, n° 03 de 30/03/92, n° 04 de 06/06/95, n° 05 de 14/07/95, n° 06 de 13/11/96, n° 07 de 30/06/97, n° 08 de 19/06/98, n° 09 de 19/11/98, n° 10 de 20/04/99, n° 11 de 20/04/99, n° 12 de 13/05/99, n° 13 de 14/12/99, n° 14 de 14/12/99, n° 15 de 25/04/2000, n° 16 de 28/12/2000, n° 17 de 06/06/01, n° 18, de 10/09/01 e n° 19, de 05/11/01, n° 20, de 06/12/05, n° 21 de 20/04/2006, n° 22 de 12.12.2006, n° 23 de 11/09/2007, n° 24 de 19/12/2008, n° 25 de 19 de dezembro de 2008, n° 26 de 1º/01/2009, n° 27 de 14 de maio de 2009, n° 28 de 14 de julho de 2009, n° 29 de 14 de julho de 2011, n° 30 de 06 de novembro de 2012, n° 31 de 21 de maio de 2013, n° 32 de 29 de agosto de 2013, n° 33 de 17 de dezembro de 2013, n° 34 de 11 fevereiro de 2014, n° 35 de 04 de fevereiro de 2015 e n° 36 de 27 de setembro de 2016.

É interessante observar que a Lei Orgânica do Município de Campo Grande, desde sua criação em 1990, passou por 36 alterações realizadas por emendas que abordaram os mais diversos temas, tais como a emenda de n° 28, de 14/07/2009 que normativa o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos profissionais da Rede Municipal de Ensino; a emenda n° 34, de 11/02/2014 regulamentando que os servidores ocupantes de cargos em comissão deverão comprovar, por ocasião da nomeação, que estão em condições de exercício do cargo ou função nos termos do § 3º, bem como ratificar esta condição.

Anualmente, até 28 de fevereiro, existem inúmeras mudanças na Lei Orgânica realizadas por intermédio das emendas, só a emenda n° 28, de 14/07/2009 traz mais de 30 alterações em diversas áreas. Entretanto, com relação à formação continuada de professores, verifica-se apenas a emenda n° 23, de 11/09/2007, capítulo VI e trata da Educação, da Cultura e do Desporto, especificamente na seção I em seu artigo 172 onde regulamenta o aperfeiçoamento profissional continuado.

Assim, pode-se verificar que a referência à formação continuada que a Lei Orgânica traz no item V utilizando a palavra aperfeiçoamento que, como já observado no capítulo 2 desta dissertação, entende-se como um conjunto de práticas capaz de completar alguém, de fazê-lo perfeito, de concluí-lo, negando a própria educação. Essa e outras expressões utilizadas para se referir à formação continuada precisam ser criticamente repensadas em virtude de que ações são propostas e realizadas com base nos conceitos ocultos aos termos empregados.

A Lei Orgânica não faz nenhuma outra referência à formação continuada específica para os professores ou para os profissionais do ensino como diz o documento. A formação continuada também está compreendida no Título II do Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande, que aborda a Estrutura do Plano em seu Capítulo I tratando dos princípios básicos da carreira, expondo no item II a valorização profissional como forma de assegurar aos profissionais da educação as seguintes situações:

- a) ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas ou de provas e títulos;
- b) aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, decorrente de cursos de atualização, aperfeiçoamento ou especialização e capacitação em serviço;**
- c) remuneração condigna, conforme a titulação;
- d) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- e) condições adequadas de trabalho (CAMPO GRANDE, p. 4, 2008b, grifo do autor).

O que pode ser analisado aqui é que o Plano de Cargos e Remuneração/2008, nesta parte em específico, está em consonância com a Lei Orgânica com praticamente o mesmo texto. No entanto no item b, que refere à formação continuada, prevê a possibilidade de afastamento remunerado para os profissionais da educação. Porém, não se tem registro desses afastamentos por períodos longos, como por exemplo o período de duração de uma pós-graduação como mestrado ou doutorado. Assim, observa-se uma contradição no que está estabelecido no Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura

Municipal de Campo Grande e a materialização do direito previsto na norma que regula o trabalho dos professores.

Além dessa referência sobre a formação continuada, no Título V do Plano, que fala dos direitos, vantagens e benefícios em seu Capítulo I, aborda os direitos especiais, apontado no artigo 59, no item VI que o profissional da educação deve ter assegurado a oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização e especialização profissional (CAMPO GRANDE, 2008b). Assim se configurou a formação continuada no Plano de Cargos e Carreiras dos servidores da educação do município de Campo Grande.

Nesse contexto de investigação dos documentos sobre a formação continuada, serão apresentadas as análises realizadas nos Planos Municipais de Educação de 2007/2016 e 2015/2025.

A formação continuada de professores está prevista no PME 2007/2016, no quadro 8 que estabelece as diretrizes, objetivos e metas especificamente para o ensino fundamental. A diretriz de número 9 prevê a “Garantia de uma política de formação dos profissionais do ensino fundamental” (CAMPO GRANDE, 2007, p. 13), e está organizada em objetivos e metas e se apresenta da seguinte forma:

- Articular, em curto prazo, um programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação do grupo técnico-operacional e dos docentes do ensino fundamental, incluindo a educação para a diversidade.
- Ampliar o número de horas-atividade dos professores, assegurando sua utilização para a formação continuada em serviço.
- Comprometer as redes e escolas privadas com a qualificação de docentes para o trabalho com temáticas da história e da cultura sul-mato-grossense (CAMPO GRANDE, 2007, p. 13).

A formação continuada também está estabelecida no PME 2007/2016 na diretriz para a Educação Infantil de número 6, que traz a “Garantia de uma política de formação dos educadores da educação infantil” (CAMPO GRANDE, 2007, p. 9), e entre seus objetivos e metas preveem que deve “Articular-se com as IES, visando ao atendimento das demandas da formação de professores da educação infantil, incluindo a formação continuada dos que se encontram em exercício” (Idem, 2007, p. 9).

Assim, no ano seguinte à implementação do PME 2007/2016, foram realizadas ações de formação importantes, como aponta Pereira e Macena (2015, p. 9):

[...] 1.357 profissionais receberam formação na área da Educação Especial, 416 para Educação e Diversidade, 1.835 na Educação Infantil, 140 ingressaram na Pós-graduação, 45 no Programa Brasil Alfabetizado, 2.192 em Tecnologia Educacional e 4.300 participaram do Programa de Formação Reflexiva

Perante essa situação observou-se várias ações realizadas pelo município de Campo Grande para oferecer formação a seus professores e especificamente sobre como se organizou o Programa de Formação Reflexiva. Pereira e Macena (2015, p. 9) apontam que ele se constituiu “[...] em encontros em escolas polo, reunindo professores e equipe técnica da SEMED. Estes encontros aconteceram sistematicamente, numa média de 4 encontros por ano, nos anos de 2008 a 2011”.

Com efeito, o investimento da prefeitura em formação continuada ocasionou a oferta de cursos de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento numa política dirigida para ações baseadas na valorização profissional dos professores, programas sistemáticos e contínuos de formação e aperfeiçoamento profissional, de atualização de conhecimentos e de práticas pedagógicas (PEREIRA; MACENA, 2015). Ainda de acordo com as autoras, com base em dados oferecidos pela prefeitura, no período de 2005 a 2010 a SEMED ofertou 13 cursos em nível de pós-graduação *lato sensu* a 1.785 profissionais da educação.

A política de formação de professores em Campo Grande no período vigente do PME 2007/2016 foi bem expressiva. No entanto, Pereira e Macena (2015, p. 10) fazem a seguinte observação sobre essas ações:

[...] nos últimos três anos tanto a oferta de cursos de pós-graduação como os encontros em escolas polo sofreram um decréscimo, resultando em poucos momentos de formação continuada significativa. Concordamos que “não obstante a política de valorização dos profissionais da educação já ter conseguido avançar em determinados aspectos, muito ainda há de ser feito para resgatar a dignidade desse ofício, que foi tão vilipendiado ao longo da história” (CAMPO GRANDE, 2007, p. 132). Entendemos que esse “muito que ainda há de ser feito” deva envolver ações que promovam uma formação continuada de qualidade, que alie aspectos teóricos e pedagógicos; e que haja uma preocupação maior do município com os professores em início de carreira, que necessitam de programas de acompanhamento profissional que atuem além das tradicionais oficinas de formações continuadas.

Dessa maneira, passado o período de vigência do PME 2007/2016, entrou em vigor o novo documento que norteará a educação para os próximos dez anos, o PME 2015/2025, no que traz novos desafios que passa pela valorização profissional.

O PME 2015/2025 faz o seguinte apontamento:

A valorização profissional envolve: uma identidade com a carreira e o trabalho, amplo e concreto reconhecimento e respeito de todos os segmentos da sociedade pela carreira e profissão, status diferenciado pela relevância e prioridade da educação na sociedade, condições de trabalho não-desgastantes e motivadoras, contínua perspectiva de estabilidade, crescimento e desenvolvimento na carreira, com reconhecimento da dedicação à profissão; ambiente e clima de trabalho

colaborativo, solidário, democrático, confortável e apoiador e uma cultura de sucesso, de realização e de papel relevante (CAMPO GRANDE, 2015, p. 25).

Essa valorização também passa pela qualidade profissional ou como o documento se refere a eficiência, ela envolve:

[...] uma formação inicial acessível, sólida, versátil, de qualidade, específica e articulada às demandas profissionais; formação continuada periódica, planejada, subsidiada e articulada ao trabalho e à jornada de trabalho; estabilidade, continuidade e autonomia para a atuação profissional; recursos suficientes para o bom desempenho do trabalho (adequação de preparação/formação, espaço, tempo, equipamentos e materiais), e avaliação de demandas e resultados do processo educacional (CAMPO GRANDE, p. 25, 2015).

Assim, o PME 2015/2025 entende que a formação profissional envolve formação inicial de qualidade, consistente e específica na área de atuação. Decorrido essa primeira etapa, se faz necessária a formação continuada que deve ser frequente, planejada, no horário de trabalho e que atenda às necessidades dos profissionais da educação na perspectiva de vincular a teoria e a prática para aumentar a autonomia dos profissionais (CAMPO GRANDE, 2015).

Dessa forma, foram estabelecidas metas e estratégias com o intuito de garantir a qualidade da educação e, entre essas ações, a formação continuada se faz presente como forma de alcançar esse objetivo.

Diante desse contexto o PME 2015/2025 trata da formação continuada em várias metas com diversas estratégias, que serão apresentadas na sequência, como forma de melhor entender quais ações o Plano prevê para essa questão, principalmente em relação à educação básica.

Na meta 7, o documento trata da Qualidade na Educação e tem como objetivo “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 36). Para atingir esse objetivo, traz a estratégia de número 7.3 e 7.3.1 que prevê a seguinte situação:

7.3 criar programa de formação para professores (as), gestores (as), bibliotecários (as) com foco na interpretação dos indicadores de avaliações institucionais;
7.3.1 promover formação continuada para professores (as) e gestores (as), com foco no processo avaliativo, com intuito de provocar mudanças na prática pedagógica dos (as) professores (as) (CAMPO GRANDE, 2015, p. 36).

Observa-se que as estratégias apresentadas na meta 7, que empregam a formação continuada, têm como foco o processo de avaliação com objetivo de melhor interpretar os resultados obtidos nas avaliações e promover mudanças na prática pedagógica do professor, além das estratégias, que tratam da formação continuada com enfoque no processo de avaliação para mensurar a qualidade na educação. A meta 7 ainda traz em suas estratégias a formação continuada para:

- 7.8.1 implantar e implementar programa de formação continuada para atendimento da educação especial com base nos indicadores de qualidade da educação especial;
- 7.12.1 propiciar a formação continuada em práticas pedagógicas inovadoras em todos os componentes curriculares;
- 7.15.1 assegurar formações continuadas aos profissionais da educação, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, para utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;
- 7.23.1 promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores das secretarias de educação, sobre direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das IST/AIDS, alcoolismo e drogas;
- 7.26.3 assegurar a oferta de programa para a formação inicial e continuada, presencial e/ou a distância, de profissionais da educação, com temáticas específicas sobre populações tradicionais, populações itinerantes, comunidades indígenas, quilombolas, negras e o atendimento em educação especial;
- 7.37 implantar e implementar programas que garantam carga horária e/ou bolsa de estudo a professores (as) da rede pública que realizem pesquisa de pós-graduação (em nível de mestrado ou doutorado) sobre temas relacionados ao ambiente escolar: avaliação, metodologias, aprendizagem, tecnologias educacionais, educação especial, entre outras. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 36-39).

Nas estratégias acima apresentadas a formação continuada tem vários temas a serem trabalhados, como Educação Especial, Prática de Ensino, Tecnologia, Direitos Humanos, Promoção da saúde, Populações Tradicionais. Também promovem a formação por intermédio de programas de Bolsas para o ingresso em cursos de pós-graduação como mestrado e doutorado em linhas que discutem a área da educação.

Assim, a meta 7 propõe várias ações para garantir a qualidade na educação designando a formação continuada como estratégia para alcançar esse objetivo e envolvendo vários temas a serem trabalhados.

A meta 8, que aborda a escolaridade média, propõe uma única estratégia com relação a formação continuada planejando:

- 8.7 implantar e implementar programas que garantam carga horária e/ou bolsa de estudo a professores (as) da rede pública que realizem pesquisa de pós-graduação (em nível de mestrado ou doutorado) sobre temas relacionados ao ambiente escolar: avaliação, metodologias, aprendizagem, tecnologias educacionais, educação especial, entre outras (CAMPO GRANDE, 2015, p. 40).

A estratégia da meta 8 é a mesma da meta 7, a redação é a mesma. Pode-se observar uma redundância nesse aspecto, mesmo sendo metas diferentes, porém todas têm o mesmo objetivo de assegurar a qualidade na educação.

O PME 2015/205, nas Metas 15, 16, e 18, versa o mesmo tema que é a Valorização dos Profissionais do Magistério. Porém, cada meta traz objetivos distintos com estratégias que colocam a formação contínua como critério para que se atinja os objetivos propostos.

Assim, a meta 15 tem por objetivo:

Garantir, em regime de colaboração entre a União e Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei Federal n. 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 (CAMPO GRANDE, p. 43, 2015).

E, em suas estratégias, a formação continuada está disposta assim:

15.3 em regime de colaboração entre União e Estado, oferecer cursos de formação continuada aos profissionais da educação básica, em ambiente virtual de aprendizagem, nas modalidades semipresenciais e a distância, a partir do primeiro ano de vigência deste PME;

15.3.2 ampliar o oferecimento de formação continuada no uso das tecnologias, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem;

15.4 ampliar, implementar e acompanhar programas de formação específica para a formação continuada de profissionais que atuam nas escolas do campo, de comunidades indígenas, quilombolas e negras, a partir do primeiro ano de vigência deste PME;

15.4.1 ampliar e implementar a formação continuada para profissionais da educação que atuam na educação especial inclusiva, a partir do primeiro ano de vigência deste PME;

15.4.3 garantir o oferecimento de formação continuada, de acordo com as necessidades e possibilidades, visando a proposta pedagógica da instituição em que está inserido;

15.10 implantar a política municipal de formação continuada para os profissionais da educação, apropriando-se das plataformas da EaD, disponíveis para abarcar a demanda das formações;

15.12.2 garantir formação continuada sobre inclusão social aos profissionais da educação básica (CAMPO GRANDE, 2015, p. 43-44)

A formação continuada está como estratégia na meta 15 principalmente como forma de oferecer cursos em ambientes virtuais de aprendizagens, sistemas EAD e semipresenciais. Percebe-se que esta tendência em oferecer a formação continuada por meio de recursos tecnológicos está cada vez mais presente nas propostas de formação e atualização pedagógica dos docentes.

Dentre todas as estratégias da meta 15, que utiliza a formação continuada como forma de valorização dos profissionais do magistério, é interessante destacar a número 15.10, pois ela indica uma vontade de ampliar a política do município no que tange a formação continuada e, para que isso aconteça, prevê a utilização do ensino à distância para dar conta das demandas de formação.

Essa forma de oferecer a formação continuada através do ensino a distância é mencionada na LDB/1996 em seu artigo 87, inciso 3 que prevê a realização de “[...] programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996, p. 44).

A formação continuada no PME 2015/2015 aparece de forma mais específica na meta 16, que coloca como forma de valorização do profissional do magistério o objetivo de:

Formar, em nível de pós-graduação, no mínimo 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (CAMPO GRANDE, 2015, p. 44)

Para esse objetivo o Plano traçou as seguintes estratégias:

16.1 planejar e oferecer, em parceria com as IES públicas e privadas, cursos presenciais e/ou a distância, em calendários diferenciados, que facilitem e garantam aos docentes em exercício a formação continuada, nas diversas áreas de ensino, conforme as necessidades e demandas dos sistemas de ensino, a partir do primeiro ano de vigência deste PME;

16.2 articular com as IES públicas e privadas a oferta, na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e/ou a distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola, educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência deste PME (CAMPO GRANDE, 2015, p. 44).

Nas duas estratégias da meta 16 observasse a intenção de realizar parcerias com Instituições de Ensino Superior públicas e também privadas para promover cursos presenciais e à distância com calendário diferenciado para atender as demandas do sistema de ensino.

Continuando,

16.3 ampliar, com apoio do governo federal, programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura, de dicionários, materiais de pesquisa e programa específico de acesso a bens culturais e outras linguagens (teatro, cinema, música, dança, artes visuais e outras) incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e às professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação (CAMPO GRANDE, 2015, p. 44).

Especificamente nesta estratégia é interessante apontar uma preocupação com a formação cultural dos professores e a acessibilidade para esses profissionais, que inclui materiais produzidos em Libras e Braile como forma de favorecer a construção de conhecimentos.

Prosseguindo com as estratégias da Meta 16 em relação à formação continuada, ainda apresenta os seguintes itens:

16.3.1 garantir formação continuada, presencial e/ou a distância, aos profissionais de educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, inclusive, nas novas tecnologias da informação e da comunicação, na vigência deste PME;

16.3.2 estabelecer política de incentivo ao profissional da educação básica, em parceria com a FUNDECT, para a oferta de bolsas para esses profissionais cursarem a pós-graduação;

16.3.3 criar uma biblioteca digital, inclusive com os materiais produzidos em áudio, disponibilizando-os aos professores da educação básica, preferencialmente coordenado por um biblioteconomista;

16.4 estimular e oportunizar o acesso ao portal eletrônico, criado pelo governo federal, para subsidiar a atuação dos professores da educação básica, por meio de formação continuada;

16.5 possibilitar convênios com agências de fomento para promover o acesso aos profissionais de educação, licenciamento remunerado e/ou bolsa para pós-graduação, com cota de 1/8 dos profissionais para afastamentos, bem como definição de horário reservado para estudos, a partir do segundo ano de vigência do PME, de acordo com critérios estabelecidos e publicamente divulgados;

16.6 fortalecer a formação dos profissionais da educação das escolas públicas de educação básica, por meio das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público, a ser implementado pelo governo federal;

16.6.1 realizar a avaliação periódica da demanda de atuação dos profissionais da educação, como subsídio para a definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada;

16.7 ofertar uma política de formação continuada aos docentes na área de educação em direitos humanos e diversidade, abrangendo temas relevantes sobre gênero, sexualidade, orientação sexual e educação (CAMPO GRANDE, 2015, p. 44).

As últimas estratégias da meta 16 têm relação com a formação continuada, aborda situações antes apontadas em outras metas analisadas no decorrer da pesquisa, como por exemplo cursos à distância, programas de bolsas e convênios. O que se traz de novo é a criação de uma biblioteca digital, a avaliação de forma periódica da atuação profissional com a finalidade de melhor direcionar os temas a serem trabalhados nos cursos de formação e ainda ofertar uma política de formação continuada aos professores na área de educação em direitos humanos e diversidade.

E, para finalizar, a meta 18 do PME 2015/2025 traz como objetivo:

Assegurar, no prazo de 2 (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 (CAMPO GRANDE, 2015, p. 44).

Essa meta aborda a formação continuada de forma não específica como estratégia no item 18.3, que diz “promover políticas públicas aos profissionais de educação deste Município, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação (CAMPO GRANDE, 2015 p. 45).

Como pode ser observado, as políticas implementadas pelo município de Campo Grande para a formação continuada de professores tomando como base os PMEs 2007/2016 e 2015/2015 no período descrito acima, foi expressiva no primeiro plano, onde houve oferta de cursos de pós-graduação, encontros para formação pedagógica em escolas pólo, porém já nos anos finais de vigência do PME 2007/2016, as ações foram diminuindo. No plano atual de 2015/2025, ainda não se pode fazer uma análise das ações previstas por ele, pois o documento é recente e abarca apenas o último ano do período analisado.

Mas muito ainda há de ser realizado na questão da formação continuada de professores, como afirma Pereira e Macena (2015, p.10):

Entendemos que esse “muito que ainda há de ser feito” deva envolver ações que promovam uma formação continuada de qualidade, que alie aspectos teóricos e pedagógicos; e que haja uma preocupação maior do município com os professores em início de carreira, que necessitam de programas de acompanhamento profissional que atuem além das tradicionais oficinas de formações continuadas.

Até aqui foi apresentado um panorama geral das políticas de formação continuada do Município de Campo Grande-MS. No próximo tópico serão apresentadas quais políticas públicas de formação continuada de professores foram criadas e implementadas para atender especificamente a demanda dos docentes que atuam nas escolas de tempo integral do município de Campo Grande/MS. Para tanto, será analisado o Livro Proposta das escolas em Tempo Integral publicado pela SEMED em 2011, intitulado: Educação Integral: uma Experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS e consulta a documentos produzidos pelas Escolas de Tempo Integral.

3.2.1 A formação continuada dos professores das escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

A educação integral, como pode ser observado aqui neste estudo, exige um conhecimento e uma postura diferente do professor em relação ao modelo de ensino tradicional, que é dividido em turnos. Falar sobre educação integral demanda considerar a questão das variáveis como o tempo e o espaço.

O projeto de escolas de tempo integral do município de Campo Grande-MS iniciou suas atividades no ano de 2009 após realizar formação dos 60 professores selecionados para atuar nas duas escolas. A formação aconteceu em um período de quatro meses, totalizando 360 horas de curso, como já foi apontado no tópico 3.1.2.

Dessa forma, a formação dos profissionais da educação que atuam no Projeto da Escola de Educação em Tempo Integral exige uma compreensão de aprendizagem mediada por uma organização de ensino que supere a racionalidade instrucionista. Assim, os professores que trabalham nessas duas escolas devem garantir aos alunos o direito de aprender bem (CAMPO GRANDE, 2011).

Conforme os documentos consultados, a formação continuada se faz necessária desta maneira para estes profissionais à medida que eles têm um compromisso de desenvolver a aprendizagem dos alunos e não apenas aumentar o tempo de permanência na escola (CAMPO GRANDE, 2011).

O Livro Proposta enfatiza que a formação continuada deve acontecer de forma a incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, favorecendo uma autonomia profissional que leve em consideração o contexto da instituição escolar e a organização/formação profissional (MACENA; PEREIRA, 2015).

A formação continuada nessa proposta é estabelecida da seguinte forma:

[...] os profissionais da educação que atuarão na Escola em Tempo Integral terão o direito de participar de formação continuada, com o princípio de estudar baseados na pesquisa e na elaboração. Espera-se que esses profissionais, por meio da preparação e da formação permanente, não se orientem pelo instrucionismo, mas pela construção de autoria própria (CAMPO GRANDE, p.8, 2011).

Assim, de acordo com proposta, os profissionais da educação que atuam nas ETIs dedicaram seu tempo às atividades de aprendizagem, pesquisa e elaboração para consolidar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tornando-se autores e pesquisadores da sua própria atuação na escola (MACENA; PEREIRA, 2015).

Macena e Pereira (p. 6, 2015) faz ainda a seguinte análise sobre a formação continuada no Livro Proposta:

O Livro Proposta (2011) nos mostra que aos professores que atuam na ETI serão oferecidas, continuada e sistematicamente, oportunidades de formação, estimulando a produção própria e ininterrupta.

A formação continuada na ETI prioriza o desenvolvimento do profissional e da pessoa, a construção de ações baseadas no currículo da escola e a articulação do projeto pedagógico, regimento e plano escolar.

Assim, o que se apresenta é que apenas esse documento criado pela SEMED em 2011 faz referência à formação continuada dos professores das escolas de tempo integral, norteando a forma como essa formação deve acontecer para atingir os objetivos estabelecidos de acordo com o projeto das ETIs.

O Livro Propostas faz uma caracterização de como esse professor deve ser e a sua relação com a formação continuada:

O docente da ETI será de tempo integral, concursado e bem preparado. Tem o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho. Estudar, no entanto, mesmo sendo atividade fundante da docência, não implica necessariamente livrar-se dos alunos, se entendermos as atividades com os alunos como forma de estudo também, desde que fundadas em pesquisa e elaboração própria (CAMPO GRANDE, 2011, p. 16).

Podemos observar que a formação continuada do profissional que atua na escola de tempo integral está inserida no seu cotidiano, no seu fazer pedagógico, sendo mais um trabalho a ser realizado, como podemos observar essa situação na proposta da Escola de tempo Integral:

Na ETI não se estuda em momentos específicos, mas o tempo todo, porque sua constituição é de ambiente de aprendizagem permanente. Tudo que nela se faz deveria ter alguma vinculação, mais ou menos intensa, com pesquisar e elaborar, ou seja, tudo que se faz se faz em nome da autoria, da qualidade formal e política (CAMPO GRANDE, 2011, p.16).

Mas para que isso aconteça, a proposta assegura aos professores da ETI que será ofertada formação contínua e sistemática, além das semanas pedagógicas. De acordo com o mesmo documento, a formação permanente exige por parte do docente:

[...] produção própria ininterrupta, para cujo intento se tornam indispensáveis meios de publicação e discussão, seja em ambientes tradicionais, seja em ambientes eletrônicos (por exemplo, revista eletrônica). Aos docentes da ETI convém mais proferir palestras, do que ouvi-las. Por isso, terão direito de ausentar-se para participação em eventos, nos quais, apresentem trabalhos próprios ou participem

produtivamente de grupos de pesquisa ou algo similar. Sugere-se fortemente que compartilhem grupos virtuais de discussão, construam conhecimento em ambientes virtuais, discutam entre si desafios da aprendizagem dos alunos, ventilem temas fundamentais da educação, e assim por diante (CAMPO GRANDE, 2011, p. 16 – 17)

Além da situação apresentada pela proposta, o documento também estabelece no Capítulo V, que trata da Gestão Administrativa e Pedagógica na Escola em Tempo Integral, que a equipe técnico-pedagógica promova a formação continuada dos professores, estabelecendo:

[...]a dinâmica constante de ação-reflexão-ação, de tal forma que possam cada vez mais apropriar-se criticamente da prática e da teoria, sistematizando as intervenções pedagógicas para que alunos avancem no processo de ensino e de aprendizagem. Esses movimentos acontecem nos momentos de acompanhamento do grupo, principalmente na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC e Hora de Trabalho Pedagógico Articulado – HTPA. Para atender às necessidades da escola, esse horário pode ser organizado de forma que seja possível fazer discussões com o coletivo (CAMPO GRANDE, 2011, p. 73).

O tempo destinado para a formação, denominados na proposta de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Hora de Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA), são os momentos de trabalho pedagógico destinados para construção de novos conhecimentos e saberes para fundamentar e aprimorar a experiência de educação integral. Tendo como função:

- Formação continuada dos educadores da escola;
- Troca de experiências entre educadores e grupo gestor;
- Articulação do trabalho realizado pela equipe escolar;
- Planejamento e (re) planejamento das ações pedagógicas;
- Discussão e tomada de decisões sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- Gestão democrática;
- Discussão do cotidiano escolar e sua organização administrativa e pedagógica (CAMPO GRANDE, 2011, p. 76).

Como já observado no item 2.2.2, o modelo de formação no qual os professores se reúnem para estudar, realizar análises, sugerir modificações no andamento do trabalho didático, segundo Gatti (2011) favorece a prática pedagógica.

Dessa forma, em conjunto o grupo docente, deve determinar o tipo de formação que deseja além de favorecer via de colaboração entre pares, uma discussão muito rica acerca dos diversos fatores da profissão docente, incentivando também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática docente.

Mesmo com os momentos HTPA e HTPC destinados à formação, acontecem segundo a propostas com objetivos distintos, pois a Hora do Trabalho Pedagógico Articulado é:

[...] um momento de formação contínua dos educadores da escola, troca de experiências, planejamento e replanejamento das ações, discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem e do cotidiano escolar. Dessa forma, ela possibilita a articulação da coordenação pedagógica com sua equipe por ano de atuação e/ou área específica visando à integração entre todas as atividades que acontecem na escola. Seu foco deve ser constituído, prioritariamente, por questões pedagógicas e deve contribuir para que os profissionais da escola possam refletir sobre práticas educativas desenvolvidas, as intervenções que devem ser realizadas e aprimorar suas ações (CAMPO GRANDE, 2011, p.76).

Já a Hora Trabalho Pedagógico Coletivo é destinada para:

[...] que o grupo gestor e todos os professores podem discutir e refletir sobre educação integral, projeto pedagógico da escola, e tudo que diz respeito à concretização desse projeto. É nesse espaço de estudo e reflexão que se discute a escola que está sendo construída, e concretiza-se o que a escola e a sociedade exigem. A prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico reflexivo, pois visa práticas mais comprometidas (CAMPO GRANDE, 2011, p. 78).

Com a organização apresentada, que contém dois momentos destinados para a formação do professor que atua na ETI dentro da sua carga horaria de trabalho, Moraes (2015, p. 84) afirma que seria nesse espaço de tempo que:

O grupo gestor encontraria oportunidades para o acompanhamento semanal do trabalho docente em 2 (dois) momentos: na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com todos os professores e na Hora de Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA), quando os professores e os coordenadores se reúnem por ano de escolaridade (ex: todos os professores de Ambientes de Aprendizado do 1º ano) para compartilhar suas experiências, discutir sobre o processo de ensino e de aprendizagem e do cotidiano escolar; proceder ao planejamento colaborativo das ações; e selecionar atividades e elaborar as situações didáticas. É, também, o momento de discutir os resultados das avaliações e planejar as ações didáticas para o atendimento das dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, observa-se que para dar melhores condições para os professores trabalharem com currículo o diferenciado e dinâmico da ETI, o Livro proposta mostra uma preocupação com a formação dos professores, pois em seu currículo estão destinadas sete horas de formação semanal para as HTPAs e mais três horas para as HTPCs.

Também foi prevista para os professores da ETI, além da HTPA e à HTPC, a Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), sendo mais sete horas semanais destinadas para desenvolvimento profissional continuado de pesquisa, planejamento, e produção pedagógica, que pode ser realizada no ambiente escolar ou fora dele. Esse horário é estabelecido pelo

grupo gestor de acordo com as necessidades da escola e acompanhado pela coordenação pedagógica.

No total são destinadas para formação em serviço 17 horas semanais, em uma carga horária de trabalho de 40 horas, com o objetivo de melhorar a prática dos professores que atuam na escola.

Sobre essa realidade Branco (2012, p. 252) faz a seguinte observação:

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

Como podemos observar na análise da proposta da Escola em Tempo Integral, a formação continuada acontece de forma presencial e à distância e de acordo com o documento, a responsabilidade da formação continuada fica a cargo da:

[...] equipe gestora da escola, pois ela mantém permanente contato com o fazer pedagógico da escola, identifica suas facilidades e suas fragilidades, que subsidiarão formação continuada sobre assuntos e estratégias docentes fornecendo subsídios teórico-metodológicos para estudo e atendimento das necessidades do trabalho pedagógico com o objetivo de promover qualificação profissional que atenda o projeto da ETI.

A equipe pedagógica deve também, nessa concepção de formação permanente, estimular o professor a ter postura de pesquisador e autor da sua prática profissional pedagógica. Cabendo à SEMED / Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais – SUGEPE, de acordo com os documentos analisados, ter um papel articulador na efetivação deste projeto. Parcerias podem ser realizadas pela escola com instituições afins (CAMPO GRANDE, 2011).

Diante desse cenário, no município de Campo Grande, a formação continuada dos professores que atuam nas Escolas de Tempo Integral (ETI) é assegurada por um Livro Proposta (2011) e não por uma meta ou estratégia apresentada nos PMEs de 2007/2016 e 2015/2025, nem pelos documentos aqui já analisados (Lei Orgânica e Plano de Cargos e Carreira). Mesmo tendo um avanço na questão de propostas apresentadas nesses documentos para a formação continuada, não se estabeleceu nenhuma ação a ser realizada para atender especificamente a formação continuada dos professores que atuam em escolas de tempo integral.

Essa situação é comprovada por Severino (2017) que, por intermédio de sua pesquisa, identificou que os cursos de formação desenvolvidos pela SEMED no período de 2005-2012 foram direcionamentos para capacitações sobre os seguintes temas: educação patrimonial, reflexão da prática pedagógica, supervisão e orientação escolar, divulgação de projetos, prática de Língua Portuguesa, trânsito, alfabetização e gestão escolar. Além de cursos de pós-graduação *lato sensu* que abordaram as seguintes temáticas: educação infantil, ensino fundamental e coordenação do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, nota-se que mesmo no período de implantação das duas escolas de tempo integral a única formação oferecida para os professores que atuam nessas unidades foi a formação inicial, que aconteceu antes do início do funcionamento das escolas. Não houve nenhuma outra ação ou estratégia de formação continuada, mesmo tendo o município firmado compromisso com a implantação e implementação da educação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou as políticas públicas de formação continuada de professores e, de forma mais específica, as ações do município de Campo Grande para a formação dos professores que atuam nas Escolas de Tempo Integral, com vistas a apreender a concepção de políticas públicas de formação continuada e de educação integral.

Para tanto, buscou-se entender como as políticas públicas e, em especial as de formação de professores, se configuram no cenário nacional. Dessa forma, notou-se que perante os propósitos neoliberais que degradam o sistema educacional brasileiro, procura-se buscar alternativas com o objetivo de garantir um trabalho transformador para a escola, que se contraponha aos propósitos neoliberais, devendo primeiramente resgatar a profissão docente, ou seja, objetivar o fortalecimento do seu profissionalismo para garantir uma educação de qualidade.

Assim, a formação de professores segue sendo um dos principais problemas da educação. No entanto, existem problemas estruturais da sociedade e da educação que condicionam esta formação, delegando para a formação continuada a tarefa de superar falhas na formação inicial realizada em um sistema de educação arcaico e cheio de problemas.

Existem problemas de ordem política, cultural, econômica, conceitual e outras que através das políticas públicas tentam amenizar as mazelas da sociedade capitalista e a formação continuada não foge a essa regra. O Estado elabora políticas públicas educacionais para a formação continuada de professores como maneira de enfrentamento para tentar, de alguma forma, corrigir distorções no processo de escolarização. Seu objetivo é o desenvolvimento da capacidade produtiva do homem para se adequar às demandas do capital.

Para ultrapassar concepções e práticas de formação continuada, que sequer formam ou pouco valorizam e em alguns casos até desvalorizam o professor, implica em questões de ordem política e de cidadania que compreendem a formação continuada dos professores como um dever do Estado e um direito do professor. Com esse entendimento, construir políticas públicas de formação continuada em todas as instâncias escolares é de responsabilidade do Estado. A solução para essa situação acaba por atentar-se para a questão do resgate e valorização da profissão docente e para o envolvimento em manter a educação como forma para a construção da cidadania e da formação integral da personalidade dos educandos.

Os documentos indicam que todo esse processo tem como objetivo a qualidade da educação e o conceito de qualidade educacional. Entretanto as análises aqui realizadas demonstram que existe um processo a ser desenvolvido para essa condição seja atingida. Pois

esses ações são construídas historicamente e formuladas de acordo com os interesses e pressões sociais que balizam a ideia hegemônica em determinado momento e local e assumem diversos sentidos na conjuntura nacional, relacionando a qualidade da educação à universalização do acesso às escolas, à progressão dos alunos nos anos e níveis escolares livre de retenção e evasão, à adequação de domínio de conceitos e habilidades dos estudantes em cada ano escolar, à capacidade de instrumentalizar o sujeito para a sua emancipação social e ainda à ampliação da jornada escolar.

Diante dessa realidade, a proposta de ampliação da jornada escolar vem ganhando espaço e sendo discutida na agenda pública como instrumento capaz de consolidar uma educação de qualidade, situação essa declarada pelo Estado diante das demandas supranacionais e provenientes dos instrumentos nacionais legais que normatizam a educação brasileira desde a Constituição Federal de 1988.

Assim, são necessárias políticas e ações para debater e construir conhecimentos acerca da educação integral como caminho para o estabelecimento de uma educação de qualidade, e a formação continuada se mostra como meio para que isso aconteça.

No contexto brasileiro foram analisadas as políticas educacionais de formação inicial e continuada dos profissionais de educação básica no Brasil desenvolvidas no período de 2008 até 2015 nas gestões governamentais dos presidentes citados. Foi realizado um levantamento de estudos sobre políticas educacionais e formação continuada que auxiliou na compreensão da formação continuada dos docentes no país.

Dessa forma, a discussão do cenário nacional com base nas legislações que tratam da formação continuada dos docentes, bem como das legislações educacionais, constatou separação de responsabilidades nas diversas esferas federal, estadual e municipal, isto é, uma dissecação desses três poderes na concretização da política educacional.

No âmbito nacional foi ainda constatado que a formação inicial dos profissionais de educação passa por um processo de descompasso, recaindo para a formação continuada em muitos casos trabalhar a defasagem da formação inicial, que passa por problemas estruturais, além de versar também sobre a formação continuada a responsabilidade de garantir a qualidade da educação.

Assim foram apresentadas as legislações que tratam da formação continuada para educadores da educação básica no município de Campo Grande-MS. Nas normas legais foram analisadas as normatizações para a garantia da formação continuada e conseqüentemente a valorização dos profissionais de educação escolar e seus desdobramentos.

Dessa forma, o objetivo foi investigar o modo como estão se materializando as políticas educacionais para a formação continuada de professores e, de forma mais específica, os docentes que atuam nas escolas de tempo integral do município de Campo Grande. Buscou-se realizar na pesquisa um levantamento nas legislações municipais referentes à formação continuada. Foram encontradas várias ações realizadas e a serem implementadas. Porém, pouco ou quase nada foi especificado nesses documentos sobre atender os professores das escolas de tempo integral.

Assim, acredita-se que mais pesquisas devem ser realizadas para ter um panorama mais amplo pois o recorte histórico abrangeu apenas o primeiro ano da vigência do novo PME 2015/2025, que aborda várias estratégias que ainda estão em curso de realização.

Em Campo Grande o único documento que discute a formação continuada de professores é o Livro Proposta, elaborado em 2011. Entretanto ele é apenas um relato do projeto de implantação do Projeto da Escola de Tempo Integral, não tendo peso legal.

A formação continuada de professores deve ser defendida pelos trabalhadores da educação como uma obrigação do Estado, que é responsável por elaborar e implementar cursos de formação continuada para os profissionais da educação pois um dos aspectos que interfere na qualidade da educação é a formação docente.

O projeto das Escolas de Tempo Integral traz em sua proposta a formação continuada de seus professores sendo um dos seus principais alicerces, sendo essa formação entendida como processo na busca da qualidade do ensino oferecido, sendo oportunizada tanto na forma individual como colaborativa, fazendo parte do cotidiano dessas escola, assim favorecendo a transformação e produção de conhecimentos.

Esta pesquisa apontou para o caráter inovador da Secretaria Municipal de Educação em apostar e investir na Educação Integral, porém, passaram-se oito anos e nada mais foi realizado sobre a expansão desta proposta de Escola de Tempo Integral, ficando apenas no campo das possíveis ações a serem contempladas e realizadas.

Entende-se que há espaço para mais investimentos e ações da SEMED em sua política de educação além das metas de governo, transfigurando-se em verdadeiras metas de Estado, que não seriam, portanto, descontinuadas. As metas do PME 2015-2025 devem ser perseguidas e novas metas precisam ser elaboradas num processo que envolva os profissionais da educação e venham ao encontro das suas reivindicações, anseios e necessidades.

O projeto da escola de tempo integral do município de Campo Grande aborda e garante formação continuada dos professores, mas é apenas um projeto que está bem estruturado e ainda não se configurou como política pública do município de forma efetiva.

A formação continuada de professores, entretanto, é meramente uma das dimensões que devem ser importantes na valorização do magistério. Outras questões precisam ser consideradas como a formação profissional inicial, condições de trabalho, salários e carreira para uma efetiva educação de qualidade.

Portanto, não só a formação preparatória, mas sobretudo a formação em serviço, é condição essencial para a atuação do professor nesta escola de projeto diferenciado, de modo que ela dará a condição para que o professor supere as dificuldades encontradas em seu dia a dia e tenha subsídios para trabalhar de forma diversificada e inovadora.

É importante destacar que a formação continuada é fundamental para o fortalecimento da educação, devendo fazer parte das atividades semanais, inseridas no cotidiano do fazer pedagógico dos professores.

Assim, as ações do Estado na busca por melhorias na educação acontecem de muitas vezes de forma arbitrária, sem pensar em que forma e de que forma iram se concretizar. Toda a mudança deve acontecer de forma a dar condições para que ela aconteça efetivamente e as políticas públicas devem ser criadas pensando na totalidade que envolve o fazer educação.

Na condição do mundo social humano o indivíduo se estabelece por um processo de inúmeras determinações, sendo a escola pública um espaço em disputa constante, onde as políticas educacionais revelam os embates sociais mais amplos, protagonizados pelo proletariado e a classe dominante, repercutindo nas conjunturas políticas, econômicas e culturais, dentre outros.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: Almeida, Laurinda Ramalho de; Placco, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- ALTENFELDER, Anna Helena. **Desafios e tendências em formação continuada**. Constr. Psicopedag., São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004#4a>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>>. Acesso em: 30 jul. de 2016.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: Sander, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0184.pdf>>. Acesso em 25 de jan. de 2017.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva. **Os professores e a escola de tempo integral: formação e concepções**. Revista Mediação, vol. 7, n. 7, 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/548>>. Acesso em: 24 mai. de 2017.
- BRANCO, Veronica. A política de formação de professores para a educação integral. In: Moll, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar 2016 – notas estatísticas, Brasília-DF, fevereiro de 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf>. Acesso em: 13 out. de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil**, Brasília, 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfantil/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 18 jun. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfo integrado**, Brasília, 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/271-programas-e-aco-es-1921564125/seed-1182001145/13156-proinfo-integrado>>. Acesso em: 18 jun. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-Proinfo**, Brasília, 2016c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/138-e-proinfo>>. Acesso em: 18 jun. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pro-Letramento**, Brasília, 2016d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8937-perguntas-letramento-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jun. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa gestar da aprendizagem II**, Brasília, 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/gestar-ii>>. Acesso em: 18 jun. de 2017.

BRASIL. **Plano nacional de educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 23 dez. de 2016

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014b.

BRASIL. **Lei nº 12.796**. de 04 de abril de 2013. Altera a Leiº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais de educação e dar outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 21 jan. de 2017.

BRASIL. **Todos pela educação**. Publicado em fev. de 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/21559/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-par>>. Acesso em: 22 fev. de 2017.

BRASIL. **Decreto 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de jan. de 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional – Censo 2010b. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=500270&search=mato-grosso-do-sul|campo-grande|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional: Mec, Secad. Serie Mais Educação. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.p>. Acesso em: 10 ago. de 2016.

BRASIL. Ministério da educação. **Rede nacional de formação de professores da educação básica**. Orientações Gerais – Catálogo 2006, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 18 jun. de 2017.

BRASIL. **Plano nacional de educação** – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

CAMPO GRANDE. **Lei orgânica do município de Campo Grande-MS**, Câmara Municipal de Campo Grande Estado do Mato Grosso do Sul, 1990. Disponível em: <http://www.camara.ms.gov.br/public/leis/lei_organica_1.pdf>. Acesso em: 15 jul. de 2017.

CAMPO GRANDE. **Decreto Municipal n. 10.271**, de 22 de novembro de 2007a. Institui o índice de desenvolvimento da educação básica da rede municipal de ensino (IDER). SEMED-CG, 2007.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 4.405, de 31 de agosto de 2007**. Aprova o Plano Municipal de Educação no Município de Campo Grande e dá outras providencias. Diogrande n. 2.379, de 10 de setembro de 2007b.

CAMPO GRANDE. **Edital n. 2/2208**. Processo de Seleção de Profissionais da educação do Grupo do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, para lotação nas Escolas de Tempo Integral. Diogrande n. 2.578, 10 de julho de 2008a.

CAMPO GRANDE, **Decreto n. 10.343**, de 22 de janeiro de 2008. Institui Plano de Carreira e Remuneração do magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande, com as alterações e inclusões decorrentes das Leis complementares n. 20, de 2 de dezembro de 1998; n. 97, de 22 de dezembro de 2006; e n. 106, de 22 de novembro de 2007. Campo Grande, 2008. Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/servidor/wp-content/uploads/sites/42/2017/03/20100128103911.pdf>>. Acesso em: 15 jul. de 2017.

CAMPO GRANDE. **Educação Integral: uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande** – MS. SEMED, 2011.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande-MS e dá outras providencias. Diogrande n. 4.299, de 24 de junho de 2015.

CAMPO GRANDE. **Sistema de Informação Gerencial da Reme**. SIDER – Intranet – SEMED, Campo Grande, 2017.

CAMPOS, D. L.; MARTINO, V. F. **As políticas públicas em educação e o desenvolvimento socioeconômico brasileiro**: uma análise histórica dos anos (19)80 até os dias de hoje. I Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. Franca-SP, 22 a 24 de set. de 2014. Disponível em:

<<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/isippedes/diego-lobes-de-campos.pdf>>. Acesso em: 21 fev. de 2017.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores**: tendências atuais. p. 140-141. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

CAPES. Plano Nacional de formação de professores da educação básica – **PARFOR**. Publicado em 12 de jan. de 2010. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 25 fev. de 2017.

CAPES. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência - PIBID. Publicado em 03 de set. de 2008. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid> >. Acesso em 02 de fev. de 2017.

CARRILHO, Lohanna de Melo. **A prática pedagógica e a formação de professores na implementação de uma escola em tempo integral**: expectativas e dilemas. Dissertação (Mestrado em Educação), Campo Grande/MS, UCDB, 2013.

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. **A Política social do governo Lula**. II Jornada Internacional de Políticas Públicas Mundialização e Estados nacionais: a questão da emancipação e da soberania. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Alba_tereza%20B.da%20Costa.pdf>. Acesso em: 23 jan. de 2017.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.) O coordenador pedagógico e a formação docente. 9.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

DAVIS, C. L. F. et al **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. - São Paulo: FCC/DPE, 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452/2407>>. Acesso em: 02 mai. de 2017.

DAVIS, C. L. F. et al **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil**. Cadernos de Pesquisa, vol. 41, nº. 144. set/dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a10.pdf>>. Acesso em: 02 mai. de 2017.

DIAS, Simone Chaves. **Políticas públicas de formação continuada de professores**: a experiência do município de Itaguaí. Dissertação (Mestrado), Estácio de Sá, Rio de Janeiro-RJ, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 17 fev. de 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009:** questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03>>. Acesso em: 23 dez. de 2016.

DRAIBE, Sonia M. **As políticas sociais e o neoliberalismo:** dossiê liberalismo/neoliberalismo. *Revista USP*, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959/27690>>. Acesso em: 25 jan. de 2017.

FAGNINI, Eduardo. **A política social do governo Lula (2003-2010):** perspectiva histórica. *SER Social*, Brasília, v. 13, n. 28, p. 41-80, jan. /jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/5621/4669>. Acesso em: 27 jan. de 2017.

FATTORELLI, Maria Lucia. **Alternativas de enfrentamento à crise.** Editora Inove, Brasília, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida, **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em 25 de jan. de 2017.

FIORI, José Luís. **Estado de bem-estar social:** padrões e crises. *Physis: Ver. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 7(2): 129-147, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v7n2/08.pdf>>. Acesso em: 10 jun. de 2017.

FREITAS, Rosana de C. Martinelli. **O governo Lula e a proteção social no Brasil:** desafios e perspectivas. *Rev. katál.* vol.10 no.1 Florianópolis Jan./June 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000100008>>. Acesso em: 29 jan. de 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em 30 de jan. de 2017.

FRÖHLICH, Marcelo Augusto. **Políticas públicas de formação continuada de docentes:** dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. PUCRS. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3641/1/422045.pdf>>. Acesso em: 19 ago. de 2016.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação Integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: Moll, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **A formação inicial de professores para a educação básica:** as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46. Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-

2014, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 15 abr. de 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** Relatório Final. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 21 fev. de 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, nº37, jan. /abr., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 03 ago. de 2016.

GUEDES, E. C.; COSTA, D. S.; LINS, L. M. M. **Formação continuada de professores (as): marco legal, conceitos e significados.** III Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior – COIPESU. João Pessoa-PB. 2014. Disponível em: <<http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/8/formacao-continuada-de-professores-as-marco-legal-conceitos-e-significados.pdf>>. Acesso em: 23 jan. de 2017.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceitos para debate. In: Moll, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Rio de Janeiro/Brasília: IPEA, 2001.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 27 jan. de 2017.

INEP. Censo Escolar- Resultados e Resumos. Brasília: INEP/ Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 16 jun. de 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10 ed. Ver e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LUZ, I. C. P.; FERREIRA, D. L. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise.** XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – Anpae. Recife-PE, 27 a 30 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IzaCristinaPradodaLuz-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 18 jun. de 2017.

MACENA, P. L.; PEREIRA, C. P. **Professores iniciantes e sua formação continuada para atuação nas classes de alfabetização de uma escola em tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS.** II Congresso Brasileiro de Alfabetização – Abalf. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife-PE, 12 a 14 de jul. de 2015. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/PROFESSORES-INICIANTES-E-SUA-FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-PARA-ATUA%C3%87%C3%83O>>

NAS-CLASSES-DE-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-DE-UMA1.pdf >. Acesso em: 10 jun. de 2017.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>>. Acesso em: 23 dez. de 2016.

MAGALHÃES, Fabiana Gomes de. **Políticas de formação continuada de professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG.** Dissertação (Mestrado). UFJF, Juiz de Fora-MG, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2027/1/fabianagomesdemagalhaes.pdf>>. Acesso em: 26 fev. de 2017.

MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: Moll, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada:** Introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes. Campinas: Papyrus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARX, Karl. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Rio de Janeiro: Boitempo, 2011. Disponível em: <[https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_\(boitempo\)_completo.pdf](https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_(boitempo)_completo.pdf)>. Acesso em: 10 fev. de 2017.

MENEZES, Janaina S. S. **Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE.** V Simpósio internacional: O estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia – MG, 06 a 08 de dez. de 2009. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC21.pdf>>. Acesso em: 13 fev. de 2017.

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

MONTAÑO, Carlos Eduardo. **O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”.** Lutas Sociais, Revista do Núcleo de Estudos de Ideologia e Lutas Sociais – De comunas a cacerolaoz: dois séculos de lutas sociais, n° 8, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf>. Acesso em: 13 out. de 2017.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de Tempo Integral: análise do processo de implementação em Campo Grande.** Dissertação (Mestrado em Educação), Dourados/MS, UFGD, 2015.

MOURA, Eliel da Silva. **O plano nacional de educação 2001-2010: Impactos da experiência institucional e sociopolítica na construção do novo PNE.** XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – ANPAE. Recife/PE, 27 a 30 de maio de

2013. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ElielDaSilvaMoura-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 15 dez. de 2016.

OLIVEIRA, Valéria Rezende de Oliveira. **Participação social nos planos plurianuais do governo federal: uma história recente.** Revista Brasileira de Planejamento e Orçamento – RBPO, Brasília – DF, Volume 3, nº 1, pg. 24-43, 2013. Disponível em:

<<http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao%20nos%20ppas%20da%20unio.pdf>>. Acesso em: 15 out. de 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira.** Educ. Soc.[online]. Campinas, vol. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 fev. de 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação. Vol. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>>. Acesso em: 13 fev. de 2017.

PAIVA, Vanilda P. **O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho.** Educação e Sociedade, Campinas, nº 45, p. 309-326, ago. 1993.

PEREIRA, C. P.; MACENA, P. L. **As políticas de formação continuada dos professores da educação infantil e das classes de alfabetização da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS.** II Congresso Brasileiro de Alfabetização – Abalf. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife-PE, 12 a 14 de jul. de 2015. Disponível em:

<<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/AS-POL%C3%8DTICAS-DE-FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-DOS-PROFESSORES-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-E-DAS-CLASSES-DE-ALFABET.pdf>>. Acesso em: 10 jun. de 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e Identidade do professor.** Nuances - Vol. III - Setembro de 1997. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf>. Acesso em: 01 ago. de 2016

PIO, C. A.; CZERNISZ, E. C. S. **A educação integral no mais educação: uma análise do programa.** Revista Educação. Santa Maria. vol. 40, n. 1, p. 241-254. jan./abr. 2015.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15078/pdf>>. Acesso em: 22 jan. de 2017.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas In: Bruno, E. B. et al (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.

POCHMANN, Marcio. **Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula.** SER Social, Brasília, v. 13, nº 28, p. 12-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/5620>. Acesso em: 17 jun. 2017.

POZOBON, R. O.; PRATES, A. C. **A crise no governo Dilma: enquadramentos propostos** pela revista *Veja. Ver. Estud., Comum., Curitiba*, v17, n°42, p. 04-22, jan./abr. 2016.

Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/view/22538>>. Acesso em: 17 jun. de 2017.

PRADA, L. E. A.; VIEIRA, V. M. O.; LONGAREZI, A. M. **Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007**. 32º Reunião Anped. 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>>. Acesso em: 28 dez. de 2016.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação contnuiada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação), Dourados/MS, UFGD, 2010. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/LUCIENE%20MARTINS%20FERREIRA%20ROCHA.pdf>> Acesso em 30 de mar. de 2017,

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **A pesquisa documental e o estudo histórico das políticas educacionais**. O guardado de Inutensílios, Campo Grande, v. 7, p. 17 – 30, 2004.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Uma análise da legislação nacional sobre educação integral, jornada ampliada e/ou tempo integral no que diz respeito aos espaços**. V jornada internacional de políticas públicas, 23 a 26 de ago. São Luiz-MA. 2011. Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSESS_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/UMA_ANALISE_DA_LEGISLACAO_NACIONAL_SOBRE_EDUCACAO_INTEGRAL.PDF>. Acesso em: 03 jan. de 2017.

ROSEMBERG, Dulcinéia Sarmento. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. 23ª Reunião da Anped- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu – MG, 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0834t.PDF>>. Acesso em: 21 fev. de 2017

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. XXV Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração da Educação, II Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação. São Paulo – SP – Brasil. 26 a 30 de abril de 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – plano nacional de educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. 6. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 25 dez. de 2016.

SILVA, M. O.; VITÓRIA, M. I. C. **Formação continuada de professores: concepções de professores de um curso de hotelaria**. XI ANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da região Sul, Caxias do Sul – RS. 29 de julho a 1º de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/02_20_27_22-7162-1-PB.pdf_>. Acesso em: 15 fev. de 2017.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, vol. 16 n. 39, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273>>. Acesso em: 27 ago. de 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e a formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações cotidiana. In: Moll, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Porto Alegre/RS, PUCRS, 2010. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3645/1/422044.pdf>>. Acesso em: 20 fev. de 2017.

WALDOW, Carmem. **As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais**. X ANPED Sul, Florianópolis, out. de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf>. Acesso em: 13 fev. de 2017.

WEBER, Silke. **O plano nacional de educação e a valorização docente: confluência do debate nacional**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00495.pdf>>. Acesso em: 28 dez. de 2016.