

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

ANITA BARALDI ROLIM

**A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E AS
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

TRÊS LAGOAS-MS

2023

ANITA BARALDI ROLIM

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E AS
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação, do Campus de Três Lagoas/UFMS, sob a orientação do Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira.

TRÊS LAGOAS-MS

2023

ROLIM. Anita Baraldi. **A escola de tempo integral e as políticas de formação continuada de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2023.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do Campus Três Lagoas, como exigência para o Curso de Mestrado em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira.
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Presidente da Banca

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro Interno

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real
Universidade Federal da Grande Dourados
Membro Externo

Prof. Dra. Mariana Esteves de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Suplente

Três Lagoas, MS, 2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Petronilo de Melo Rolim (*in memoriam*) e Cecília Regina Baraldi Rolim pelos valores ensinados.

Ao meu Orientador Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira por todos os ensinamentos e aprendizagens, e principalmente por nunca ter desistido de mim.

Aos meus irmãos (Adriana, Alaís e Petronilo Júnior) por toda cumplicidade e parceria.

Aos meus amigos por todo apoio, auxílio e força que me deram nos momentos que precisei.

À todos os professores que fizeram e fazem parte da minha vida, tanto os que foram meus mestres quanto os amigos de carreira, vocês foram/são fundamentais para que alcançasse esse sonho.

Sem vocês, nenhuma conquista valeria a pena!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida e por ter permitido a chegar até aqui, dando-me força em todos os momentos.

Aos meus pais Petronilo (*in memoriam*) e Cecília, por tudo que fizeram por mim, sei o tanto que foram guerreiros e, apesar das dificuldades enfrentadas buscaram sempre o melhor para nossa família. Sou muito grata a vocês e a todos os valores transmitidos, sem vocês isso tudo não seria possível.

Ao meu orientador Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira, suas orientações, companheirismo, ensinamentos e “puxões de orelha” que foram fundamentais para que tudo isso se concretizasse. Você foi além, foi mais que um orientador, sorte a minha tê-lo em minha jornada acadêmica, muito obrigada por nunca ter desistido de mim, obrigada pela amizade, pelo cuidado e generosidade.

Aos meus professores, a todos que passaram em minha vida Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação, Especialização e Pós-Graduação da UFMS/CPTL, por meio da qual concluí meu Mestrado em Educação. Vocês fizeram toda a diferença em minha jornada, obrigada por todos os ensinamentos, as aprendizagens e os incentivos, vocês foram essenciais em toda minha evolução.

Agradeço muito também ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Três Lagoas.

Gratidão também aos meus familiares (especialmente aos meus irmãos Adriana, Alaís e Petronilo Júnior e aos meus sobrinhos Cibelle, Isabelle, Bernardo e o(a) mais novo(a) membro(a) da família que está por vir), minha base, por todo apoio, acolhimento e incentivo durante os meus estudos, além de me apoiarem, suportaram meus momentos de ausências.

À minha companheira de curso Ana Flávia Miranda Martins, por todo companheirismo, auxílio, força, mas principalmente por sua amizade que fez toda a diferença em minha vida; e aos demais colegas que fizeram essa trajetória comigo, e, que, infelizmente devido a pandemia, não pude conhecer pessoalmente.

Sinto-me muito grata a todos meus amigos (da vida e/ou da faculdade para a vida) que na impossibilidade de citar o nome de todos, quero que se sintam abraçados, por estarem sempre ao meu lado, me apoiarem, me acolherem, pela compreensão e incentivo, vocês são maravilhosos e me mostraram que amizade verdadeira permanece, mesmo com o tempo e a distância.

As minhas amigas e colegas de profissão tanto do Município de Santa Mercedes quanto

do Município de Tupi Paulista, muito obrigada por cada palavra, ensinamento, cumplicidade, apoio e incentivo. Em especial, às que trabalham comigo na Secretaria Municipal de Educação em Santa Mercedes (Rosana, Leonice, Cláudia, Jacqueline, Silvana, Fernanda, Cynthia, Stela e Daniel) e às professoras, à diretora e à coordenadora que trabalharam comigo na escola em Tupi Paulista (Cristina, Daniela, Danielle, Jane, Karen, Karina, Sandra e Renata).

Ao prefeito do Município de Santa Mercedes Valdir Verona, meu reconhecimento por todo incentivo, apoio, força, consideração, disponibilidade e credibilidade a mim concedida, gratidão.

Ao Alexandre Zamonelo Prado, que apesar de ter entrado em minha vida há pouco tempo parece que o conheço há anos, meu muito obrigada por todo incentivo, auxílio, apoio, companheirismo, cumplicidade e carinho, não tenho palavras para lhe agradecer.

À Secretaria de Educação do Município de Tupi Paulista por autorizar a pesquisa, assim como as coordenadoras e professoras que disponibilizaram seu tempo para contribuírem com esta pesquisa, o meu muito obrigada.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa GForp, por nossos encontros produtivos.

A todas as crianças que conheci e que passaram por minha trajetória na Educação, tanto como Inspectora de Alunos, como Professora e como Secretária de Educação, obrigada por fazerem parte da minha vida.

Meu muito obrigada a todos!

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de análise a escola de tempo integral e as políticas de formação continuada de professores. Estabelece como objetivo principal investigar as implicações do processo de implementação das escolas em tempo integral, especialmente, as do Estado de São Paulo. Como objetivos específicos, averiguou-se como este processo vem sendo desenvolvido a partir dos dispositivos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Para tanto, elege como *lócus* de investigação, uma escola de tempo integral em um município no interior do estado. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa com caráter descritivo com aporte em análise documental. A pesquisa fundamenta-se teórica e metodologicamente em Moll, (2012), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Coelho (2009), Gadotti (2009), Weffort, Andrade e Costa (2019), Colares, Jeffrey e Maciel (2018), Severino (2007), além das legislações vigentes que abordam a formação continuada de professores. Os resultados apontam que a política de formação continuada de professores do ensino fundamental na escola de tempo integral no Estado tem sido realizada de forma contraditória e ainda é um campo de disputa com avanços e retrocessos constantes.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral, Políticas de Formação Continuada de Professores, Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT

The object of analysis of this research is the full-time school and continuing teacher training policies. Its main objective is to investigate the implications of the process of implementing full-time schools, especially those in the State of São Paulo. As specific objectives, it was investigated how this process has been developed based on the devices established by the National Education Plan - PNE (2014-2024). To this end, it chose as the locus of investigation a full-time school in a municipality in the interior of the state. The methodology adopted is a qualitative approach with a descriptive nature with support from documentary analysis. The research is theoretically and methodologically based on Moll, (2012), Libâneo, Oliveira and Toschi (2012), Coelho (2009), Gadotti (2009), Weffort, Andrade and Costa (2019), Colares, Jeffrey and Maciel (2018), Severino (2007), in addition to current legislation that addresses the continuing education of teachers. The results indicate that the policy of continued training of elementary school teachers in full-time schools in the State has been carried out in a contradictory manner and is still a field of dispute with constant advances and setbacks.

Keywords: Full-Time School, Continuing Teacher Training Policies, National Education Plan.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Metas projetadas para a Rede Municipal de Tupi Paulista (2007-2021).....	39
Quadro 02 - Notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Metas projetadas para a Escola Municipal “Professora Geny Barbosa Genovez” de Tupi Paulista (2007-2021).....	43
Quadro 03 - Formação inicial dos sujeitos da pesquisa.....	48
Quadro 04 - Tempo de atuação escola de tempo integral.....	48
Quadro 05 - Ingresso como docente na escola de tempo integral.....	49
Quadro 06 - Organização, Políticas e Formação na Escola em Tempo Integral.....	50
Quadro 07 - Condições de trabalho na escola de tempo integral.....	53
Quadro 08 - Formação capacitação e/ou específica para atuar na Escola em Tempo Integral...55	
Quadro 09 - Política de Formação Continuada para atuar na Escola em Tempo Integral.....59	
Quadro 10 - Política de Formação continuada e a jornada de trabalho dos docentes na escola de tempo integral.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Aprendizagem

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Art. - Artigo

Arts. – Artigos

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNC - Formação - Base Nacional Comum para Formação de Professores

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança

CEB - Câmara de Educação Básica

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEDES - Centro de Estudos e Debates Estratégicos

CEE - Centro Educacional Elementar

CEFAMs - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEUs - Centros Educacionais Unificados

CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CF - Constituição Federal

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CP - Código Penal

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DO - Diário Oficial

EaD - Ensino a Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EM - Escola Municipal

EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais

EEPG - Escola Estadual de Primeiro Grau

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

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

HTPC - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

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

MEC - Ministério da Educação

N.º - Número

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONGs - Organizações Não Governamentais

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE - Secretaria Estadual de Educação

UE - Unidade Escolar

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

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	16
2.1 Escolas em tempo integral: dos anos 1990 à década de 2000	22
2.2 A escola de tempo integral e as políticas de formação docente	25
3 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO E <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	35
3.1 Implementação da escola (em tempo) integral no município analisado	36
3.2 Organização do trabalho docente na escola integral do município	45
3.3 Formação Continuada de Professores em Tupi Paulista-SP na escola e para ela em tempo integral e os sujeitos da pesquisa	47
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
5 REFERÊNCIAS	76

1 INTRODUÇÃO

No Brasil a discussão em torno da educação integral, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, surge como “uma educação voltada a uma perspectiva de formação e desenvolvimento do indivíduo em todos os sentidos” (AZEVEDO; et al., 2010, p. 42-122). No que se diz respeito à ‘escola de tempo integral’, a primeira experiência no país ocorrera na década de 1950, quando se instituiu o Centro de Educação Popular que, de acordo com Teixeira (1959), funcionava em dois turnos, sendo o primeiro destinado a leitura, escrita e aritmética, enquanto, no segundo turno, eram propostas ações sociais, artísticas e físicas.

Porém, somente em 1988, com o advento da Constituição Federal (CF) de 1988, em cujos arts. 205, 206 e 227 foram retomados os parâmetros em torno da educação integral, além de ser também assunto disposto, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n.º 8.069/1990 e, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei n.º 9.394/1996, esta última, além de abordar o desenvolvimento pleno dos alunos, previu a ampliação da jornada escolar do ensino fundamental de forma gradativa.

Para Coelho (2009), no Brasil, as políticas públicas de tempo integral são recentes e procuram viabilizar as concepções de educação integral, já Moll (2012, p. 299-300) pondera que, na educação integral como política pública, pode haver um diálogo entre a teoria e a prática escolar a partir de possibilidades e desafios resultantes dessas políticas, programas e ações. O autor reitera que a promoção da educação integral compreende “sua plenitude de formação humana, não só uma escolha metodológica, mas principalmente uma ação política, social e filosófica”. Desse modo, para haver esse desenvolvimento no âmbito escolar, é necessária a formação dos profissionais da educação para atuação nesse contexto, questão problematizadora desta pesquisa.

Ainda para Moll, (2012, p. 252) os estudos sobre a escola de tempo integral são poucos, tanto pela academia quanto pelas práticas escolares, dessa forma, para a atuação em tais espaços:

O professor precisa contar com uma formação continuada diferenciada proporcionada pelos sistemas educacionais; de uma reorganização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos, e para a reflexão coletiva entre seus pares, sobre os seus saberes e práticas, sobre e na ação para a construção da sua autonomia e interação profissional.

[...] se faz necessária: a formação inicial e continuada dos professores para atender esses alunos, uma vez que não se pretende ofertar “mais do mesmo”, isto é: reter os alunos nas escolas por mais tempo para desenvolver os mesmos programas até agora em execução. Para isso, muitas ações deverão ser

implementadas e, sem dúvida, a formação continuada dos professores deverá ser considerada prioritária (Moll, et al., 2012, p. 247).

É notória que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB n.º 9394/96 – assegure aos profissionais da educação a formação continuada docente, conforme o art. 62 e seus respectivos parágrafos, especialmente, §1º primeiro que dispõe sobre o regime de colaboração entre os entes federados que deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, como também o art. 62-A que estabelece em seu parágrafo único:

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.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores tem sido entendida como um processo permanente de aprimoramento dos saberes necessários à atividade dos educadores.

Além disso, a LDB (BRASIL, 1996) ainda prevê a ampliação do período de permanência na escola progressivamente no ensino fundamental a critério dos sistemas de ensino em seu art. 34, § 2º.

Corroborando a LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE: 2014/2024 estabelece compromissos que foram largamente debatidos como estratégicos e relevantes pela sociedade brasileira representada na Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010¹. Tais compromissos foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional que regulamentou essa demanda por meio da Lei n.º 13.005/2014 com metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica, as quais dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais, com destaque para as metas 6 e 16, quais sejam:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

¹ A Conferência Nacional de Educação - CONAE - é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Esta Conferência aconteceu em Brasília, de 28 de março a 1º de abril de 2010, com a temática: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. Este evento foi organizado para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós-graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país.

[...]

Meta 16: 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, 2014, p. 10, 12).

De acordo com o PNE (BRASIL, 2014), o desafio nacional é assegurar acesso pleno de crianças e jovens de 6 a 17 anos aos ensinos: fundamental e médio, inclusive, com ampliação da oferta de educação profissional. Esse trabalho exige colaboração entre redes estaduais e municipais de ensino e acompanhamento da trajetória educacional de cada estudante. Ou seja, cabe ao Estado fortalecer seu papel de coordenação no território nacional fazendo busca ativa e viabilizando o planejamento de matrículas de forma integrada aos municípios, bem como incorporar instrumentos de monitoramento e avaliação contínua em colaboração com os municípios e com a União. Todavia, segundo Paniago, Melo e Andrade (2012, p. 14), o Estado “quer assuma ao longo do seu desenvolvimento a forma imperial, autocrática, absolutista, democrática, constitucional etc; conserva sempre o seu caráter de força de dominação de classe, na sua dependência ontológica em relação à estrutura econômica social”.

Há ainda a necessidade de que os estados e os municípios projetem a ampliação e a reestruturação de suas escolas na perspectiva da ampliação da jornada escolar (Meta 6), e, nesse contexto, é estratégico considerar a articulação da escola com os diferentes equipamentos, espaços educativos, culturais e esportivos, revitalizando os projetos pedagógicos das escolas nessa direção.

Já a garantia da formação continuada dos profissionais da educação (Meta 16) requer aperfeiçoamento permanente dos professores da educação básica no que tange o conhecimento de sua área de atuação e os avanços do campo educacional. Em outras palavras, 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 do exercício profissional e para ele mesmo, 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, 2014, p. 51).

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como **objeto** de análise a escola de tempo integral e as políticas de formação continuada de professores neste espaço, estabelecendo como **objetivo principal** investigar as implicações do processo de implementação das escolas em tempo integral, especialmente, as do Estado de São Paulo. Como **objetivos específicos**,

procurou-se averiguar como esse processo vem sendo desenvolvido a partir dos dispositivos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024).

Assim sendo, por meio da existência da prerrogativa de uma nova política na escola – a de tempo integral - e a relevância da formação continuada de professores para atender a esse modelo de escola, questiona-se: Como se deu o processo de implementação da escola de tempo integral no município? Como tem sido realizada a formação continuada dos professores dessa unidade escolar? De que maneira o Estado tem organizado suas demandas no sentido de garantir aos docentes uma formação permanente (metas 6 e 16 do PNE 2014)?

Para responder a essas questões, a pesquisa fundamentou-se em autores como Moll, (2012), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Coelho (2009), Gadotti (2009), Weffort, Andrade e Costa (2019), e Colares, Jeffrey e Maciel (2018), considerando suas reflexões sobre a temática, além de legislações vigentes que abordam a formação continuada docente, especialmente, o PNE (BRASIL, 2014).

Cabe destacar ainda que os conceitos de educação integral e escola em tempo integral são distintos: a educação integral é o desenvolvimento do indivíduo como um pleno cidadão em todas as dimensões (WEFFORT, ANDRADE E COSTA, 2019). Já o tempo integral é determinado pela Resolução n.º 04/2010 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, emitida pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica em seu art. 12 como: “turno e contraturno (sic) ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo”.

Quanto à **metodologia** adotada nesta investigação, optou-se por uma abordagem qualitativa na perspectiva de analisar as potencialidades existentes no objeto analisado e, desse modo, tentar compreendê-lo com mais clareza. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Utilizou-se também a pesquisa descritiva que consiste em analisar as variáveis pertinentes a fim de se compreender o fenômeno, buscando as relações e as influências de uma variável para outra, dado em que há a análise dos dados sem haver a manipulação deles. Segundo Köche (2011, p. 124), a pesquisa descritiva “estuda as relações entre duas ou mais variáveis de um dado fenômeno sem manipulá-las. [...] Na pesquisa descritiva não há a manipulação *a priori* das variáveis. É feita a constatação de sua manifestação *a posteriori*.”

Como aporte metodológico, utilizou-se a análise documental com o objetivo de coletar “elementos relevantes para o estudo em geral [...] sempre dentro de determinada área. [...] esses elementos são determinados em função da própria estrutura do conteúdo da área estudada” (SEVERINO, 2007, p. 68). Bardin (2016) ressalta que a análise documental visa representar de

outra forma o conteúdo presente no documento original por meio de procedimentos de transformação.

Para a realização deste estudo, elegeu-se como *lócus* de investigação uma escola de tempo integral em um município do interior paulista². Essa Unidade Escolar foi eleita porque passou a atender alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental em tempo integral a partir de 2014 – cerca de 10 anos após sua municipalização. Além disso, a escolha dessa escola de tempo integral deveu-se justamente por atender grande parte de alunos de áreas periféricas da cidade, de classe social menos favorecida economicamente, sendo esse um dos motivos para a escola ser designada para a ampliação da jornada escolar.

Utilizou-se também a entrevista para se realizar uma melhor delimitação nos procedimentos metodológicos com professoras e coordenadora da U.E. investigada, as quais foram denominadas como ‘sujeitos da pesquisa’ e utilizando-se de siglas no lugar dos nomes das docentes, sendo: P1 para Professora 1, P2 para Professora 2, P3 para Professora 3, P4 para Professora 4, P5 para Professora 5, C1 para Coordenadora 1, C2 para Coordenadora 2.

A pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro, discute-se o processo de implementação da escola em tempo integral no Brasil contextualizando historicamente as políticas educacionais e as bases legais para esse modelo de escola/educação. O segundo capítulo analisa as políticas de formação docente na escola de tempo integral buscando subsídios teóricos que direcionaram o desenvolvimento da formação de professores no país. No terceiro capítulo, a partir de análise documental da educação (em tempo) integral no Município de Tupi Paulista-SP, traça-se condicionantes históricos, limites e desafios enfrentados. Por fim, apresentam-se as considerações finais, com a esperança de que a pesquisa possibilite reflexões relevantes sobre as políticas educacionais para a escola de tempo integral e a formação continuada de seus professores, podendo contribuir com estudos já realizados, gerando discussões pertinentes sobre o assunto e debates relevantes numa perspectiva crítica e reflexiva.

² Trata-se do município de Tupi Paulista-SP, pertencente à mesorregião de Presidente Prudente e microrregião de Dracena, localizado no interior do estado de São Paulo, na qual serão coletados os dados. Sua população estimada em 2020 foi de 15.583 pessoas, sendo que “em 2018, o salário médio mensal era de 2.0 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 16.6%. [...] Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 32% da população nessas condições” (IBGE, 2017, s/p.). Sendo as principais atividades econômicas: agropecuária, indústria e serviços. Este município conta, atualmente, com quatro escolas municipais, das quais três delas abrangem a educação infantil (pré-escola) juntamente com o ensino fundamental anos iniciais, e uma o ensino fundamental anos finais. Em apenas uma destas escolas há a ampliação do tempo na jornada escolar, tempo integral, sendo este um dos critérios para seleção para a investigação.

2 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção explicita-se brevemente o processo histórico de desenvolvimento das escolas em tempo integral no Brasil, mediante a implementação de políticas públicas que fundamentaram e regulamentaram esse processo, especialmente, as de formação docente.

Entende-se por implementação, nesta pesquisa, a concepção de Villanueva (2000, p. 96) que cita:

Es muy posible que muchos no estén conformes con el uso del neologismo "implementación", que carga con la denotación angloamericana de llevar a efecto, a cabo, cumplimiento. Sin embargo, si algo dejan en claro las investigaciones es que el proceso no puede ser definido como "implantación", "ejecución", instrumentación" o simple "puesta en práctica". Es mucho más complejo (p.96).

O termo implementação para esse autor é bem mais complexo que o conceito de implantação, é algo além da execução e da prática de todo o processo educacional.

Neste sentido, quando se trata da questão da escola de período integral, pode-se considerar que, historicamente, o país teve a primeira experiência desse modelo de escola por meio dos colégios jesuíticos³ entre os anos de 1559 e 1759.

Nessa época, dois modelos de escolas predominavam: um para a classe dominante e outro para a classe dominada. Enquanto a classe dominante tinha acesso à formação em tempo integral e, em sua maioria, em forma de internatos nos colégios e liceus, as classes populares estavam voltadas ideologicamente à religião. Com a reforma pombalina⁴ (1750 e 1777), no que se diz respeito à educação para o povo, ela ficou à deriva até meados dos anos 1920.

Foi, somente no século XX (na década de 1920), com a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924, “fruto de um projeto liberal da educação que tinha, entre outros componentes, um grande ‘otimismo pedagógico’: reconstruir a sociedade através da educação” (GADOTTI, 2003, p. 230, grifos do autor) que o debate educacional começou a ser retomado com a finalidade de superar a educação jesuítica tradicional, que, além de ser

³ A escola jesuíta teve como objetivos levar o catolicismo a novos povos e de fazer frente à expansão da reforma protestante. Sua proposta de trabalho pedagógico, que por sua vez era influenciada pelas orientações filosóficas das teorias de Aristóteles e São Tomás de Aquino, principalmente no que se refere à ideia de universalização do ensino era embasada por um documento de código pedagógico, plano de estudo, conhecido como *Ratio Studiorum*. Os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes.

⁴ Entre 1750 e 1777, Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, estabeleceu uma série de reformas modernizantes com o objetivo de melhorar a administração do Império português e aumentar as rendas obtidas através da exploração colonial.

conservadora, exercia forte influência no pensamento pedagógico e na formação do povo brasileiro.

Em 1930, com o advento do desenvolvimento urbano-industrial, necessitou-se de um novo projeto educacional, diferente dos modelos anteriores, que visasse mudanças na educação, principalmente, na educação pública, quando as preocupações estatais passaram a ter espaço. (GADOTTI, 2003).

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, entre outros 26 educadores, houve uma cobrança ao Estado brasileiro em relação a um posicionamento acerca de uma educação transformadora, voltada a uma perspectiva de formação e desenvolvimento pleno do indivíduo e que evidenciasse a importância de uma escola pública voltada para as classes populares e em favor de um Plano Nacional de Educação (AZEVEDO; et al., 2010).

Destarte, a primeira Lei promulgada na década de 1930 que aborda a educação e o termo integral, a Constituição Federal de 1934 descreve em seu Capítulo II, destinado a Educação e Cultura, art. 150: as normas para o Plano Nacional de Educação, ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934). É importante destacar que havia Constituições criadas anteriormente, como a de 1824 e 1891, porém nenhuma delas fazia referência à educação integral.

Em 1937, fora sancionada uma nova Constituição Federal, em que a educação integral passou a ser dever primordial da família e tendo colaboração do Estado como consta no Capítulo destinado à “Família”, art. 125:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937).

Apesar do Manifesto dos Pioneiros em favor da criação de um Plano Nacional da Educação, na CF de 1937, não houve menção à educação integral em nenhum outro capítulo, assim como a elaboração do PNE não fora citada. Posteriormente a essa Constituição, houve a de 1946 em que ambos – educação integral e PNE – também não foram mencionados.

Nesse sentido, visando abranger uma educação integral, a primeira experiência bem-sucedida referente à escola em tempo integral no país só se deu na década de 1950, em Salvador-BA, onde essa proposta se materializou mediante a instituição do Centro de Educação Popular⁵

⁵ Recebeu o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro;

por meio do Secretário de Educação da Bahia Anísio Spínola Teixeira - um dos mentores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (TEIXEIRA, 1959).

O centro funcionava em dois turnos, as atividades “entendidas como escolares, eram trabalhadas nas Escolas-Classe, bem como havia outra série de atividades acontecendo no contraturno escolar em um espaço denominado de Escola-Parque”. (BRASIL, 2009, p. 15).

Dessa forma, no primeiro turno, eram desenvolvidas atividades destinadas à leitura, escrita e aritmética, enquanto, no segundo turno, eram desenvolvidas propostas de ações sociais, artísticas, culturais e físicas, englobando aspectos relacionados aos cuidados com a saúde e a alimentação (TEIXEIRA, 1959).

De acordo com Gadotti (2009, p. 23), “O projeto educacional de Anísio Teixeira, iniciado com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado da Bahia para crianças e jovens de até 18 anos”.

Em 1960, essa proposta foi aprimorada e implementada em Brasília-DF, quando Anísio Teixeira, que estava na presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁶, juntamente, com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros representantes da educação brasileira voltados para formular o Plano Humano de Brasília, em que vários centros, denominados Centro Educacional Elementar (CEE), foram constituídos na mesma perspectiva, resultando na efetivação de Escolas-Classe e Escolas-Parque as quais foram inspiradas no modelo de Salvador-BA e, de modo mais evoluído, tinham a capacidade de atender até trinta mil pessoas, com o objetivo de ofertar uma educação primária que abrangesse as necessidades vitais por meio de atividades intelectuais, culturais, artísticas, físicas e profissionais. Essa ação viabilizou a criação da Universidade de Brasília e do Plano para Educação Básica. (BRASIL, 2009).

Ainda, de acordo com Gadotti (2009, p. 24), dois anos após a inserção das Escolas-Parque em Brasília, Anísio Teixeira identificava que o projeto havia sido desfigurado, pois houve:

[...] prioridade ao aumento da matrícula, o tempo integral havia sido suprimido. Como a Escola Parque estava situada numa região de classe média alta, atendendo aos interesses dos alunos, passou-se a valorizar mais as humanidades e menos a iniciação para o trabalho.

⁶ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foi criado em 13 de janeiro de 1937 e “é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas avaliações e exames, pelas estatísticas e indicadores, e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais” (BRASIL, s.d.).

Cavaliere (2010, p. 255) aponta que Anísio Teixeira apresenta em seus escritos a concepção de uma educação voltada “para a formação ‘comum’ do homem”, assim como defende a escola pública associada ao trabalho, à democracia, à prática cotidiana e à ciência.

Nesse período, foi desenvolvida também a concepção da educação escolar ampliada, ou seja, em horário integral, a fim de se minimizarem as desigualdades sociais - uma escola pública voltada para as classes populares. Isso foi de fundamental importância para o debate acerca da educação no Brasil, visto que resultou na elaboração e escrita da LDB de 1961⁷, ainda que ela fora resultado de anos de discussão.

O documento desta primeira LDB de n.º 4.024/1961 foi primordial para educação pública no Brasil por tratar da construção de uma escola pública laica e democrática, em que era abordada a formação integral dos educandos já no art. 1º, especificamente, na alínea D:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;**
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961, Grifo Nosso).

Nesta Lei, novamente foi citada a elaboração do “Plano Nacional de Educação”, que foi efetivado no ano subsequente em 1962, com metas educacionais a serem executadas até 1970, apesar de as ideias e projetos existirem desde a década de 1930, só foi concretizado três décadas depois. No PNE de 1962, o termo “tempo integral” foi citado pela primeira vez em uma legislação, sendo especialmente destinado ao Ensino Superior (TEIXEIRA, 1962).

Desde então, com a oficialização do PNE, seguiram-se consecutivamente outros planos com foco em localidades específicas, com embasamento no Plano Nacional. Porém, com o Golpe de Estado Civil-Militar de 1964 e a implantação de uma Ditadura Militar que vigorou no

⁷ Faz-se necessário destacar que em 1948, foi enviado ao Congresso Nacional o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), porém não foi deferida pela Câmara dos Deputados, retomando esse debate apenas 1952 e sendo concretizado quase uma década depois, no ano de 1961, sendo a primeira lei geral da educação no Brasil (GADOTTI, 2009).

Brasil por 21 anos, entre os anos de 1964 e 1985, estabeleceu-se na educação brasileira: “vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; favorecimento da privatização do ensino” (SAVIANI, 2008, p. 295).

Nesse período, em 1967, houve a promulgação de uma nova constituinte em que a Educação Básica se tornou obrigatória dos sete aos quatorze anos.

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada **no lar** e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.
§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
II - **o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos** e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais (BRASIL, 196, Grifo Nosso);

Interessante notar, porém, que a lei previa a educação como direito, em primeiro, ‘no lar’, e só depois na escola, o que eximia parcialmente o Estado de se responsabilizar pela educação do povo brasileiro. Em 1971 foi sancionada a LDB de n.º 5.692/71 – dez anos após a criação da primeira – que trazia grandes alterações e também estabelecia a criação de planos nacionais de educação, especificamente, em seu art. 53, assim como havia uma proposta de formação integral dos educandos, mas que não se tratava de uma escola de tempo integral.

Posteriormente, na década de 1980, surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, organizados por Darcy Ribeiro⁸ e fundamentados na experiência de Anísio Teixeira, foram construídos cerca de quinhentos prédios escolares com a arquitetura realizada por Oscar Niemeyer, essa estrutura permitia abrigar a denominada “Escola Integral em horário integral” para atender crianças e jovens de até 18 anos, sendo que alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola.

A proposta organizada dos CIEPs incluía a não reprovação dos estudantes. De acordo com Gadotti (2009, p. 25), isso ocorria do seguinte modo:

As provas anuais foram sendo substituídas por outras formas de avaliação. Ao invés de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano, continuarão sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação.

⁸ Darcy Ribeiro foi ministro da Educação durante o Regime Parlamentarista do governo do presidente João Goulart (18 de setembro de 1962 a 24 de janeiro de 1963) e chefe da Casa Civil entre 18 de junho de 1963 e 31 de março de 1964. Durante a ditadura militar brasileira, como muitos outros intelectuais brasileiros, teve seus direitos políticos cassados e foi obrigado a se exilar, vivendo durante alguns anos no Uruguai.

Ainda, na década de 1980, o Estado de São Paulo também organizou um projeto buscando abranger a ampliação da jornada escolar com a denominação de Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Esse projeto era realizado por meio de convênios entre o governo do estado com as prefeituras por meio de repasse e verbas para atender às crianças em período integral (GADOTTI, 2009).

Outro projeto de escola em tempo integral que se destacou nesse período foram os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)⁹. A evidência e a magnitude de problemas enfrentados na educação em relação à formação de professores acarretaram na criação do projeto CEFAM pelo governo em 1982, o qual, segundo Cavalcante (1994, p. 59, 76 e 123 *apud* SAVIANI, 2009, p. 147), tinha o caráter de “revitalização da Escola Normal”¹⁰.

Conforme Godoy (2009), aconteciam nesses centros de formação orientações de estudo com o intuito de permitir aos alunos uma reflexão de suas atuações tanto no curso como nos estágios, ou até mesmo, em suas práticas nas salas de aula. Essa prática levava os alunos a uma maior autonomia diante de seu próprio aprendizado, ajudando-os a entenderem o funcionamento e as finalidades do curso como um todo.

No final da década de 1980, em 1988, foi sancionada a atual Constituição Federal (CF) que passou a estabelecer a educação, em seu art. 227, como:

Dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

A CF de 1988, além de abranger o dever da família, da sociedade e do Estado, garantiu diversos direitos a crianças e adolescentes. Nela, abordou-se a criação de um Plano Nacional da Educação com duração plurianual de acordo com a primeira redação do art. 214, ou seja, por vários anos, sem definir um prazo específico, porém, no ano de 2009, houve uma alteração da redação dada pela CF por meio da Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, para uma duração

⁹ Com o golpe militar de 1964, mudanças foram feitas nas legislações na área educacional por meio das quais foram exigidas adequações no ensino, desse modo, foi afetado do ensino primário até o ensino médio, sendo alteradas suas denominações, respectivamente, para primeiro grau e segundo grau – resultante da CF de 1971. Mediante a essa nova organização, as Escolas Normais foram extintas, sendo estabelecida em seu lugar a “[...] habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)” (SAVIANI, 2009, p. 147).

¹⁰ Apesar dos resultados favoráveis e assertivos deste projeto, ele foi sendo interrompido a partir da criação da LDB n.º 9.394 de 1996. O projeto foi extinto em 2006 pelo então secretário de Educação do Estado de São Paulo Gabriel Chalita.

decenal e com ações a serem desenvolvidas:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Nesse contexto, pode-se verificar que foram várias as iniciativas de adesão à escola em tempo integral, e, apesar de haver pontos positivos como proporcionar aos alunos uma formação integral, esses projetos, em sua maioria, não foram levados adiante e muitos deles, além de sofrerem críticas, não tiveram incentivo algum dos governos.

2.1 Escolas em tempo integral: dos anos 1990 à década de 2000

Na década de 1990, no então governo de Fernando Collor (1990-1992), os CIEPs foram transformados em Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). Com o impedimento de Collor, por crime de responsabilidade, o governo de Itamar Franco deu continuidade ao projeto, alterando o nome novamente que passou a se chamarem Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Segundo Gadotti (2009, p. 27):

[...] os Ciacs estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Nos dois projetos – Cieps e Ciacs – o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas.

Apesar do que era proposto pelos CIACs, muitos educadores criticaram esse projeto por considerar que era apenas um projeto que visava à promoção e à propaganda governamentais com o intuito de corresponder aos interesses políticos, e não pedagógicos.

Isso posto, no ano de 1995, foram interrompidas as construções de novos CIACS.

Gadotti (2009, p. 27) afirma que, para os promotores, a construção desses Centros no Rio de Janeiro – tanto dos CIEPS quanto dos CIACS e dos CAICS – eram de suma importância, visto que “[...] esses projetos representariam uma verdadeira revolução no ensino, introduzindo um novo conceito de educação, que já estava sendo ‘exportado’ para outros países”.

No ano de 1996, porém, com a nova LDB n.º 9.394/1996, os princípios constitucionais foram reafirmados e no art. 2º dessa lei, lê-se:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Em seu art. 34, § 2º, a LDB de 1996 destaca ainda que a oferta do tempo integral será integrada na jornada escolar: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996).

No escopo desse artigo, há um delineamento da inserção do período integral de modo gradual nas escolas brasileiras.

Cabe destacar que, na década de 1990, no Rio Grande do Sul, houve um projeto que instituiu 64 CIEPS e foram incorporados 30 CAICS ao mesmo sistema de ensino, todos funcionando com jornada escolar ampliada. A posteriori, efetuou-se o desmonte desse conjunto e, no ano de 2004, sucedeu uma nova tentativa pela Secretaria Estadual de Educação, sendo implementada em 23 escolas de 19 municípios gaúchos a ampliação do período escolar (CAVALIERE, 2007)

Outra experiência que se destacou foi a implementação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo, inspirada nos Centros do Rio de Janeiro. Os CEUs foram instituídos mediante Decreto Municipal, em que, embora não pretendesse o tempo integral, apresentou em seu projeto o desenvolvimento de atividades educacionais, que englobam recreação e cultura em um mesmo ambiente, visando à constituição de experiências de convivência comunitária (BRASIL, 2009).

Também no Estado de Santa Catarina, houve a regulamentação e a implementação da Escola Pública Integrada por meio do Decreto n.º 3.867, de dezembro de 2005, para os alunos do ensino fundamental pertencentes à Rede Pública Estadual, funcionando com uma jornada de oito horas diárias, alternando disciplinas curriculares e atividades complementares (CAVALIERE, 2007).

Ainda em 2005, no Estado de Minas Gerais, outra ação semelhante foi implementada

- o Programa Aluno de Tempo Integral, - oriunda das ações constituintes do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, que objetivava a melhoria da qualidade de ensino, a redução da taxa de reprovação, o atendimento dos alunos com baixo rendimento escolar e vulnerabilidade social e o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e esportivas nas escolas públicas da Rede Estadual (CAVALIERE, 2007). Já, em sua capital – Belo Horizonte – o Programa Educação em Tempo Integral pretendia o aumento do tempo da jornada escolar mediante a utilização de diversos espaços na cidade como museus, cinemas, clubes, parques, entre outros, visando à “intersetorialidade entre órgãos públicos, sociedade civil e empresas” (CAVALIERE, 2007, p. 1027), este projeto era em colaboração com as universidades públicas, sendo a escola a referência principal, mas com atividades que poderiam ser desenvolvidas fora do espaço escolar.

No ano de 2006, ainda no Estado de São Paulo, foi instituído o Programa Escola de Tempo Integral, designado aos estudantes do ensino fundamental com a adesão do período integral em que eram desenvolvidas na Unidade Escolar oficinas curriculares no contraturno (CAVALIERE, 2007).

No mesmo ano, foi desenvolvido no Município de Nova Iguaçu no Estado do Rio de Janeiro o projeto Bairro-Escola na rede municipal de ensino, partindo de dois conceitos básicos: a Cidade Educadora e a Educação Integral, tendo como premissas a concepção de uma educação para além dos espaços escolares e o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões para uma formação crítica e participativa. O propósito era promover a integração de crianças e adolescentes no ambiente onde moravam e garantir a contribuição do rendimento escolar, como se lê: “[...] podem ser desenvolvidas por monitores – oficinairos e voluntários – selecionados entre os moradores e integrantes das entidades parceiras que participam de capacitações periódicas” (BRASIL, 2009, p. 19).

Houve também a criação do Programa Federal “Mais Educação” do Ministério da Educação (MEC) em 2007 – criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/10, cujo objetivo é a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. O Programa foi reformulado em 2017, por meio da criação do “Novo Mais Educação” instituído pela Portaria MEC n.º 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE n.º 17/2017, que substituiu o anterior com novos regimentos. O mesmo:

Constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos:

acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica” (BRASIL, 2018).

Em 2008, foi fundada a Casa Escola de Pesca, uma experiência de escola em tempo integral localizada na ilha de Carateua, distrito de Outeiro, no Estado do Pará, vinculada ao Centro de Referência Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfre Moreira. Esse projeto ofertado para o Ensino Fundamental Integrado – na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) com formação profissional com o objetivo de formar os filhos dos pescadores e trabalhadores da região da ilhas, visava à redução da pobreza e o aperfeiçoamento da gestão de recursos naturais do Município de Belém. De acordo com Cardoso e Oliveira (2019, p. 67), essa instituição “[...] funciona em regime de internato e externato de tempo integral, aliando a qualificação profissional de formação inicial em pesca e aquicultura e as vivências comunitárias”.

Cavaliere (2007, p. 1027) cita que há outras experiências em relação às escolas em tempo integral, como:

[...] de iniciativa do poder estadual, pontuais, porém de interesse como, por exemplo, em Manaus (AM), onde funcionam duas escolas de ensino médio em tempo integral, caso raro no país. Também há escolas estaduais de ensino fundamental em tempo integral em Palmas (TO) e Salvador (BA). De iniciativa dos poderes municipais, destacam-se as propostas de Americana (SP), Araruama (RJ) e Recife (PE), algumas delas bastante desenvolvidas, especialmente em municípios do Paraná, como Cascavel, Pato Branco e Apucarana, este último com toda a rede municipal em tempo integral.

Desse modo, é possível verificar diversas experiências referentes à ampliação da jornada escolar, com variadas metodologias, desde as regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio de financiamentos de ações educativas – entre os anos de 2004 a 2006 – até as desenvolvidas pelos próprios municípios do país (BRASIL, 2009).

As experiências dos Centros que foram instituídos, mesmo havendo algumas assertivas, pouco se investiu na continuidade/implementação desses projetos.

2.2 A escola de tempo integral e as políticas de formação docente

Para discorrer sobre a formação de professores, é imprescindível diferenciar formação inicial e formação continuada. Embora haja similaridade entre as palavras, a terminologia

refere-se a conceitos diferentes.

Sobre isso, Santos (2008) explica:

[...] A formação inicial se caracteriza pela formação que visa a aquisição das capacidades indispensáveis para poder **iniciar o exercício de uma profissão**. É o primeiro programa completo de formação que habilita ao desempenho das tarefas que constituem uma função ou profissão, é a formação pré-trabalho. Já a formação continuada é aquela que engloba todos os processos formativos, organizados e institucionalizados **subsequentes à formação profissional inicial com vista a permitir uma adaptação às transformações tecnológicas e técnicas**, favorecer a promoção social dos indivíduos, bem como permitir a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, econômico e social, é a formação de quem já se encontra atuando. (SANTOS, 2008, p.03-04, grifos nossos).

Para Flores (2010), a formação inicial tem como uma das finalidades preparar futuros professores para atuarem em uma escola em constante mudança requerendo desses profissionais uma reflexão contínua sobre seu papel.

Quanto à formação continuada, Pires e Scaff (2015, p.73) destacam:

Tem a função de proporcionar ao professor o aprimoramento de seu saber, com acesso às novas informações e novos conceitos, para que assim, possa analisar de uma forma mais eficaz, as diversas situações de ensino existentes, juntamente com os formadores. Todavia, é importante levar em conta a história do docente, e considerar seus conhecimentos adquiridos durante sua trajetória.

Dessa forma, denota-se que, na formação inicial, o indivíduo recebe os conhecimentos teóricos e práticos para iniciar sua carreira e, como consequência dessa carreira, advém a necessidade de haver a formação continuada para atender as constantes mudanças do mundo moderno. Ambas, a formação inicial e a formação continuada estão presentes nas legislações educacionais como pressupostos e ações fundamentais para a melhoria na qualidade do ensino e da educação.

Cabe destacar que o entendimento de formação a qual esse trabalho se alinha corrobora o posicionamento de instituições como: ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES que enfatizam a necessidade de uma formação que favoreça a igualdade entre a formação inicial e continuada, com condições dignas de trabalho, carreira e valorização salarial.

Compreende-se, nesse sentido, que a formação deva ser emancipatória, e que contribua com a evolução dos profissionais, mediante as transformações sociais. De acordo com Brzezinski (2007, p.232):

As transformações provocadas pela revolução tecnológica ocorrida no último quartel do século XX impõem também desafios à formação de educadores que devem ser capazes de promover uma educação escolar e não-escolar com qualidade. Os educadores precisam estar formados para que possam educar crianças, adolescentes, jovens, adultos que precisam reunir em sua bagagem cognoscitiva, entre outros conhecimentos, saberes e habilidades: a polivalência e a especificidade, a participação e a individualização, a liderança e a cooperação, a abstração e as práticas concretas, a detenção do conhecimento e o domínio das tecnologias, a decisão e o trabalho em equipe.

Já, para Gatti (2008), nas políticas públicas de formação continuada no Brasil, inicialmente, há um problema de conceituação. Gatti aponta que, sob o conceito de formação, beneficiam-se cursos de extensão, cursos de formação profissional em nível médio e superior, cursos em formato presencial, semipresencial, virtual, capacitações e treinamentos, dentre outros.

A falta de definição clara sobre o que vem a ser ‘formação continuada’ constitui-se, para a autora, como um dos entraves no desenvolvimento das políticas, pois todo o tipo de ação educativa confunde-se com formação continuada.

Para Gatti (2008):

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Gatti destaca ainda que a formação continuada no Brasil assumiu um caráter de corrigir a má formação inicial em detrimento da atualização e aprofundamento do conhecimento.

Em 1990, importantes movimentos determinaram novos rumos para a política educacional, entre eles, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que estabeleceu um conjunto de diretrizes educacionais para a América Latina, sendo apoiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)¹¹, dessa conferência saíram, dentre outros dois documentos que serviram

¹¹ Em inglês: *United Nations International Children's Emergency Fund*.

de base para a educação, especialmente, aos países periféricos como o Brasil, nas décadas seguintes, quais sejam: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. (UNICEF, 1990).

A conferência foi realizada por mais de cem países em organizações não governamentais (ONGs) que “se comprometeram com a meta da educação primária universal (EPU) para a população mundial num prazo de dez anos, ou seja, até o ano de 2000” (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 6) com o intuito de que esse nível de ensino fosse propício para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Segundo Jimenez (2009, p. 6), a promoção dessa conferência representa “um marco estratégico do ‘novo’ papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal”.

Nessa conferência, foi definido um novo conceito para a educação básica, para que que os países construam outras formas para a capacitação dos profissionais, além disso:

Defendeu a universalização e o acesso à educação, assim como a promoção da equidade, a concentração da atenção na aprendizagem, ampliação dos meios e do raio de abrangência da educação básica, bem como adequação do ambiente, visando à aprendizagem e ao fortalecimento de alianças. (GOMIDE, 2010, p. 110).

Entretanto, o Plano de Ação definido na conferência “foi constituído por um pacote de medidas genéricas, em que reflete uma concepção generalista, explora a família, a comunidade civil e os meios de comunicação de massa, visando proporcionar a educação básica” (GOMIDE, 2010, p. 110). A formação docente é parcamente abordada no documento que prevê apenas o aperfeiçoamento das capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas na estruturação de alianças e na mobilização de recursos. Destaca o referido documento:

[...] Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966).

Outra conferência foi realizada em 1993, em Delhi, na Índia - Conferência de Nova Delhi - que reforçou as diretrizes traçadas em Jomtien, na qual nove países – incluindo o Brasil - reiteraram o compromisso de atingir as metas firmadas em 1990, especialmente, a de universalização do ensino até o ano de 2000.

Coerente com a defesa de uma estratégia integrada, essa Conferência alertou para a necessidade de melhorar a qualidade dos programas de educação básica, ressaltando a intensificação de esforços para aperfeiçoar o *status*, o treinamento e as condições de trabalho do magistério; além do aprimoramento dos conteúdos educacionais; material didático e implantação de outras reformas necessárias aos sistemas educacionais. (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 7)

Isso ajudou em 1996, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96 – no Brasil, quando se propôs a criação de um Plano Nacional de Educação em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Artigo 87 da LDB). Cabe destacar que a formação continuada dos professores também foi citada nesse mesmo artigo:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; [...] (BRASIL, 1996)

Nesse processo, em 1997, foi instituído um conjunto de documentos referência de renovação e reelaboração da proposta curricular e criou-se como o principal deles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), buscando a unificação dos conteúdos de ensino em todo território nacional (CHADDAD, 2015). Assim, os PCNs de acordo com o então governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Com a função de orientar e garantir a congruência dos investimentos no sistema educacional e de socializar “discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação

de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 13)

Os PCNs surgiram como um referencial, colocando-se como um eixo norteador fomentando outras políticas como a formação continuada dos profissionais da educação.

Aparentemente, os PCNs surgiram voltados para uma formação integral dos indivíduos com ideais democráticos e emancipatórios. Contudo, não buscavam a emancipação dos sujeitos, e sim atrelavam os indivíduos a um sistema produtivo desigual e alienante, voltado para o mercado de trabalho. (CHADDAD, 2015).

De acordo com Chaddad (2015, p. 19):

Desta forma, pode-se dizer que estes documentos estão de acordo com o processo de reorganização da produção capitalista, que data de meados dos anos 1980/1990. O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) conduziu as políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo do mercado ou do sistema neoliberal, cujos ideários são a ideia de livre mercado e da irreversibilidade de suas leis.

Isto porque, estes documentos, tanto a Nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são inspirados no documento elaborado pelo Banco Mundial (BIRD) após a Conferência de Jomtien, denominado de *Prioridades y estrategias para la educación*, onde se reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar recomendando a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos. O estreitamento da educação com o setor produtivo é um ponto crucial, bem como entre o setor público e privado na oferta de educação. Grande parte da educação é deixada nas mãos da iniciativa privada como também para a sociedade civil. Aqui as políticas sociais, direitos dos cidadãos, passam a ser reorganizadas sob uma nova designação: a da filantropia.

Na sequência dos PCNs, a Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). As DCNs trouxeram em seu texto o compromisso com a formação inicial e continuada, e pontuaram de forma recorrente a necessidade de os sistemas escolares assegurarem o direito à formação docente nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Sabe-se, no entanto, que a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2013, p.58, grifo dos autores).

Após as DCNs, transcorreu a necessidade da implementação de um Plano Nacional de Educação no país, por meio da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O Plano Nacional de Educação (PNE) foi estabelecido para uma década (2001-2011), a discussão sobre a formação inicial e continuada foi considerada como uma das prioridades dos gestores públicos.

Assim, consta no texto do PNE 2001 -2011:

Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. (BRASIL, 2001).

O Plano estabeleceu que as secretarias estaduais e municipais de educação tinham a responsabilidade pela formação continuada dos profissionais.

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições. (BRASIL, 2001).

Em 2007, a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao FUNDEF¹².

No Fundeb, a formação continuada mostra-se no art. 40, parágrafo único:

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;

II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;

III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2007).

¹² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

O Fundeb avançou em relação ao Fundef, pois incluiu toda a educação básica (SANTOS, 2008), porém manteve o sistema redistributivo e assim como no Fundef, o Fundeb manteve a formação continuada sob as obrigações dos Estados e Municípios. O Fundeb tornou-se importante para a formação continuada por garantir recursos financeiros a serem investidos na formação dos profissionais.

Nessa sequência, em junho de 2014, foi aprovado um novo Plano Nacional de Educação 2014-2024 pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cujas diretrizes do Plano Nacional de Educação trouxeram na Meta 16 o compromisso com a formação continuada dos profissionais da educação básica. Assim consta no documento:

Meta 16- 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, 2014, p.80).

O PNE 2014-2024 definiu ainda seis estratégias para alcançar a meta 16. São elas:

- 16.1. 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;
- 16.2. consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;
- 16.3. expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em braile, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;
- 16.4. ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;
- 16.5. ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;
- 16.6. fortalecer a formação dos professores e das professoras 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. (BRASIL, 2014, p. 80-81).

Embora o documento oficial tenha estabelecido metas e estratégias para alcançar a

almejada qualidade educacional, as ações do Estado brasileiro têm demonstrado contradições.

Na compreensão de Nogueira e Borges (2021), o PNE 2014-2024,

Está totalmente comprometido, assim como o artigo 212 da Constituição Federal de 1988, que determina a aplicação de, no mínimo, 18% da receita líquida de impostos da União em manutenção e desenvolvimento do ensino. Logo, essas restrições e limitações orçamentárias afetam igualmente as políticas de formação de professores. Garantir a formação dos profissionais da educação para atuar na atual realidade brasileira é um desafio imenso diante das demandas da profissão docente, o que requer políticas sólidas de investimento na formação inicial, e continuada, por parte do Estado. Contudo, isso se torna infecundo num Estado que tem atacado e restringido os direitos sociais. (NOGUEIRA; BORGES, 2021, p.194).

Em outras palavras, o Estado encontra dificuldades na implementação integralmente das leis, fazendo jus ao que Paniago (2000) define como “Instituição controlada pelo capital”.

Para Paniago, o Estado ainda que demonstre alguma convalescência em alguns momentos, não interrompe o processo de acumulação capitalista.

Não há condescendência possível do capitalista (ou do "amável" capitalista) que possa suavizar a exploração do trabalhador. Ainda quando se tem alguma margem de redução da taxa de exploração essa margem é determinada pelo nível de acumulação imperante no processo global, cujo desenvolvimento não pode interromper, sob o risco de crise, a escalada progressiva em forma de espiral da acumulação capitalista. (PANIAGO, 2000, p.11-12).

Nesse contexto, as políticas públicas para a formação inicial e continuada de professor em âmbito nacional, mais uma vez são retomadas na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Nacionais para a formação de professores em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A referida Resolução aborda a formação inicial e continuada e destaca:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância.

[...]§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos

sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015).

Na observação de Freitas e Molina (2020), a Resolução CNE/CP nº 02/2015, instaurada ainda no governo de Dilma Roussef, representava algum avanço na classe dos professores. No entanto, em decorrência de se adequarem as políticas educacionais à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito à formação docente, outra Resolução foi emitida, a de nº 1, de 2 de julho de 2019, que alterou o art. 22 da Resolução anterior e direcionou a formação docente ao ideário da BNCC, documento que ficou conhecido como: BNC-Formação.

De acordo com Martins (2010),

Por esse caminho vemos a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeirar-se a passos largos, tornando-se presa fácil para os empresários da educação e para os administradores de universidades privadas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD). (MARTINS, 2010, p. 23).

Nesse processo, a formação de professores tem sido dominada por interesses sob as premissas mercadológicas, uma vez que as vozes que têm sobressaído na discussão do contexto educacional brasileiro são oriundas do capital privado como os movimentos: “Todos pela Educação” e o “Todos pela Base”, iniciativas ligadas à esfera privada-mercantil e a organizações não governamentais.

3 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO E *LÓCUS* DA PESQUISA

As experiências da escola em tempo integral no Estado de São Paulo foram muitas, desde a década de 1980, com o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) até as mais recentes práticas que foram se delineando, tanto mediante as iniciativas de ordenamentos legais de âmbito federal e estadual, quanto as de ordens municipais – principalmente, após a municipalização de Ensino Fundamental – envolvendo diversas etapas do ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Estado. Isso foi possível pós-promulgação da CF de 1988 e da LDB n.º 9394 de 1996, as quais determinam que os municípios organizarão seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados.

A partir dessas leis, os municípios passam a ter a prioridade com Educação Infantil e Ensino Fundamental de modo a integrá-lo em seus sistemas de ensino, ocorrendo em grande medida no Estado de São Paulo.

Segundo Cavaliere (2007), dentre as propostas de tempo integral se destaca a do Município de Americana, onde, desde a década de 1990, houve a implementação com a oferta para o Ensino fundamental, baseado na proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro.

Esse projeto fora constituído desde o início como uma proposta intersetorial que abrangia diversas áreas como educação, saúde, cultura, esporte, lazer, meio ambiente, participação popular, emprego e renda e desenvolvimento local, a fim de se agregarem conhecimentos além do espaço escolar. Os projetos pedagógicos desenvolvidos nesses Centros eram realizados a partir de um mapeamento local, que englobavam as condições socioculturais, econômicas, históricas e geográficas (GADOTTI, 2009).

Gadotti (2009, p. 29-30) faz uma reflexão acerca de uma importante questão:

Uma questão que sempre é colocada a essas inovações, refere-se a sua extensão: trata-se de um **projeto especial** de tempo integral para algumas escolas ou se trata de uma educação integral como **política pública**, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do Projeto Eco-Político-Pedagógico de todas as escolas?

A educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral. Alguns projetos de escola de tempo integral surgiram, como é o caso dos Cieps para compensar deficiências do meio familiar, da própria sociedade. Os Cieps foram criados, tanto no Estado quanto no Município do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e de 1990, como um “Programa Especial de Educação”. Neste caso, o adjetivo “especial” qualifica o tipo de programa implementado com o objetivo de

atender crianças provenientes de famílias de baixa renda, sem o qual estariam condenadas à exclusão social. O projeto original dos Cieps previa até a construção de residências, na própria escola, para os alunos mais pobres e suas famílias, numa clara confusão entre o papel da escola e as políticas sociais. A escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar (Grifos do autor).

Em 2006, foi instituído no Estado de São Paulo o Programa Escola de Tempo Integral aos alunos do Ensino Fundamental, em que eram desenvolvidas oficinas curriculares no contraturno escolar, porém houve várias polêmicas em torno desse projeto, visto que:

Logo em seu início, o Programa enfrentou séria crise com denúncias em diversos municípios, e também na capital, de falta de condições físicas e pedagógicas para o funcionamento em horário integral, chegando o Ministério Público estadual a interferir, suspendendo o funcionamento do turno integral em uma das escolas. Na página da Secretaria, em 2007, encontra-se um vasto cronograma de obras para a adaptação das escolas ao Programa (CAVALIERE, 2007, p. 1026).

Desse modo, percebe-se que, apesar da implementação do tempo integral nas escolas paulistas, não foram dados os recursos necessários para o funcionamento das Unidades Escolares, fazendo com que houvesse a suspensão do turno integral em uma das escolas que aderiram ao Programa.

O Programa Escola de tempo Integral foi reformulado em 2012, sendo denominado Programa de Ensino Integral, com o objetivo de contemplar também o Ensino Médio, atendendo de forma parcial não somente escolas de ensino fundamental como também escolas do Ensino Médio e com a denominação de Programa de Ensino Integral, tendo como objetivo a formação de modo integral dos indivíduos.

Essas experiências foram se expandido em todas as regiões do Estado de São Paulo, sendo adaptadas as práticas e o funcionamento de acordo com a Adesão de Programas relacionados à escola em tempo integral.

3.1 Implementação da escola (em tempo) integral no município analisado

Uma dessas experiências se deu na microrregião de Dracena, interior do Estado, que pertence à mesorregião de Presidente Prudente. Nela, há diversas práticas de escolas em tempo integral, tanto no âmbito estadual – como Dracena, Junqueirópolis, Monte Castelo, Nova Guataporanga, Panorama, Santa Mercedes e Tupi Paulista – quanto no

âmbito municipal, delimitando o foco nas escolas públicas municipais – como Dracena e Tupi Paulista – onde houve a adesão, principalmente, para atender as classes sociais populares de maior vulnerabilidade com o intuito de garantir uma educação integral e um tempo maior no ambiente escolar para evitar que fiquem expostas às mazelas da sociedade e conseqüentemente atendendo ao disposto na meta 6 do PNE.

Dentre os municípios dessa microrregião, destaca-se o Município de Tupi Paulista, *locus* desta pesquisa, o qual passou a atender alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental - anos iniciais - em tempo integral a partir de 2014 – cerca de 10 anos após sua municipalização¹³. Grande parte de alunos que são atendidos nesse município são de áreas periféricas da cidade, de classe social menos favorecida economicamente, sendo que, esse foi um dos motivos para o município instalar uma unidade escolar em tempo integral.

O município fez a adesão inicialmente ao Programa Mais Educação – Portaria Normativa Interministerial n.º 17/2007 – por meio da Deliberação CME (Conselho Municipal de Educação) n.º 3 de 6 de junho de 2014 e decreto n.º 5.874 de 9 de junho de 2014, porém, por falta de proventos destinados do governo da época, houve o desvinculamento do programa de modo que o município continuasse com a ampliação da jornada, arcando - em regime de colaboração com o Estado de São Paulo - os recursos e investimentos destinados a essa escola de tempo integral.

Cabe destacar que o Município de Tupi Paulista abrange em seu Plano Municipal de Educação (PME) Lei n.º 3.574 de maio de 2015 na Meta 4 a oferta da educação em tempo integral, que compreende em “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 matriculados na rede municipal de ensino” (TUPI PAULISTA, 2015, p. 47).

No que tange a Rede Pública Municipal de Tupi Paulista/SP, o município possui quatro instituições, abordando as etapas de ensino: Educação Infantil¹⁴ (Pré-escola) e Ensino Fundamental.

Desse modo, a Rede Municipal de Educação do referido município enfatiza que:

A educação das crianças em estabelecimentos específicos de educação infantil vem crescendo em nosso município, confirmando a tendência nacional, seja em decorrência da necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, em função dos argumentos advindos das pesquisas científicas sobre o desenvolvimento da criança.

¹³ Lei Municipal, conforme o decreto no Diário Oficial de 25/01/2005.

¹⁴ Educação infantil: modalidade pré-escola. A modalidade creche é oferecida de forma privada/filantrópica.

Prestar atendimento a essas crianças por meio de profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que ela pode conhecer significa investir no desenvolvimento da criança. Em face disto, o presente Plano deve apontar para a garantia de formação continuada dos profissionais do magistério (TUPI PAULISTA, 2015, p. 13-14).

Ainda de acordo com o Plano Municipal de Educação (TUPI PAULISTA, 2015, p. 18) de Tupi Paulista:

As metas traçadas no novo Plano Nacional de Educação em relação ao ensino fundamental refletem a necessidade de manutenção da universalização deste nível de ensino e a alfabetização de todos os alunos, no máximo, até o final do 3º ano.

A grande diretriz desse nível de ensino no município, portanto, é a manutenção da universalização do ensino, já obtida, aliada a uma escola em que se garanta não apenas o acesso, mas também o sucesso escolar.

Nesse sentido, a formação continuada e permanente dos docentes se impõe como diretriz obrigatória, pois, somente com professores bem capacitados se garantirá qualidade do ensino público.

As instituições do Ensino Fundamental – Ciclo I de Tupi Paulista - têm, em média, 22 alunos por turma e utilizam o material do Programa “Ler e Escrever” e “Educação Matemática nos Anos Iniciais” (EMAI) por meio de convênio firmado entre a prefeitura e a Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP). Nos anos finais do Ensino Fundamental, os discentes fazem a utilização do material do Programa “São Paulo Faz Escola” mediante o mesmo convênio. Também são utilizados materiais dos Programas PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) (TUPI PAULISTA, 2015).

O desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação tem sido de preocupação do município, os índices de desenvolvimento de rendimento escolar dos alunos pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), Provinha Brasil, Prova Brasil, ANA (Avaliação Nacional de Aprendizagem – 2º ano) e pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) criado pelo MEC faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE lançado pelo Governo Federal em abril de 2007 e trata-se de um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil e SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica), obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), com informações sobre

rendimento escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono medidas pelo Censo escolar de Educação Básica).

O IDEB Nacional relativo aos anos iniciais do ensino fundamental ficou em 5,2 em 2013, enquanto em 2011 havia sido 5,0. O objetivo é que o Brasil atingiu média de 6 (seis) pontos até o ano de 2021 para os anos iniciais do ensino fundamental. (TUPI PAULISTA, 2015, p. 24)

Cabe ressaltar que o IDEB prevê metas individuais para serem atingidas em cada município. No quadro abaixo, é possível observar a situação atual e as metas bienais estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) até 2021.

Quadro 01- Notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Metas projetadas para a Rede Municipal de Tupi Paulista (2007-2021).

	IDEB Observado					Metas Projetadas									
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ensino Fundamental															
Anos Iniciais	5.4*	6.1*	6.7*	7.3*	7.9*	7.7*	7.9*	5.4	5.7	6.1	6.3	6.5	6.7	7.0	7.2
Anos Finais	4.4	4.7*	4.7*	4.6	4.8	6.0*	5.8	-	4.5	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.1

Fonte: IDEB, 2020.

Legenda: (*): meta projetada para o ano atingida.

É possível observar ainda um aumento gradual e substancial no que concerne aos anos iniciais do Ensino Fundamental, superando, inclusive, as metas projetadas. Ao que se refere aos anos finais, os resultados mostram que há uma oscilação, havendo metas que foram alcançadas/superadas, como também há anos que não foram atingidas como está evidenciado no Quadro 1 acima.

Já, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de escolarização dos alunos do Município de Tupi Paulista na faixa de 6 a 14 anos, em 2010, estava em 99,4%, no *ranking* do País e ficou na colocação de 283º, no Estado de São Paulo em 49º e na região geográfica imediata em 1º. Em relação ao IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o último resultado obtido em 2019 – 7,9 – deixou o município na 36ª colocação no país, 7ª no estado e na 1ª na região geográfica, sendo que, nos anos finais, mesmo com o índice abaixo do esperado, os resultados foram satisfatórios, deixando-o subsequentemente nas posições 156ª, 53ª e 3ª (BRASIL, 2019).

Entre as escolas da rede pública municipal, em uma delas, desde 2014, o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental foi ampliado para o regime de período integral, escola que será descrita no próximo tópico.

A Escola Municipal de Período Integral analisada nesta pesquisa foi criada em 15 de

fevereiro de 1951 e instalada um dia após sua criação - 16/02/1951 - com o nome de Grupo Escolar de Vila Camargo. Em 1973, recebeu o nome de EEPG¹⁵ "Professora Geny Barbosa Genovez" para homenagear a ex-professora que falecera naquele mesmo ano.

De início, ela funcionava numa casa improvisada na Vila Camargo e, posteriormente, “a escola transferiu-se para o local onde se encontra atualmente. Funcionou como uma Unidade do Estado até o ano de 1995. Em 1996, o prédio foi usado para funcionamento da Pré-Escola Municipal, sendo desativado logo em seguida” (TUPI PAULISTA, 2019, p. 6).

No fim de 2002, essa Unidade fora reaberta por meio da Lei Municipal n° 2.877 de 3 de dezembro de 2002, pertencendo a Escola Municipal Professora Ana Thereza Copetti Ferreira. Foi apenas no ano de 2005, que houve a desvinculação da E.M. "Profª Ana Thereza Copetti Ferreira", sendo então “instalada e reconhecida pela Lei Municipal, conforme decreto no Diário Oficial - D.O. de 25/01/2005, com o nome de E.M. "Prof Geny Barbosa Genovez"” (TUPI PAULISTA, 2019, p. 6).

A ampliação do tempo da jornada escolar da Escola Municipal Professora Geny Barbosa Genovez para 7 (sete) horas diárias de permanência dos alunos do Ensino Fundamental anos iniciais (do 1º ao 5º ano), no mínimo, ocorreu apenas em 2014, tornando-se então uma escola em tempo integral. Isso se estabeleceu inicialmente por meio do Conselho Municipal de Educação (CME) que, com a Deliberação CME n.º 3, de 6 de junho de 2014, instituiu o regime de tempo integral ao ensino fundamental – anos iniciais – na instituição supramencionada pertencente ao Sistema Municipal de Ensino de Tupi Paulista e homologado pelo Decreto n.º 5.874 de 9 de junho de 2014, retroagindo seus efeitos ao 1º (primeiro) dia letivo de 2014.

Art. 1º - Fica instituído na Escola Municipal "Professora Geny Barbosa Genovez", pertencente ao Sistema Municipal de Ensino de Tupi Paulista, a partir do ano letivo de 2014, o ensino fundamental em regime de tempo integral.

Parágrafo único - A Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura, Turismo e Lazer poderá instituir progressivamente atendimento em tempo integral na escola, determinando quais as turmas/classes serão atendidas e cadastradas nesse regime.

[...]

Art. 3º - A organização do regime de tempo integral observará a carga horária mínima de 7 (sete) horas diárias de permanência do aluno na escola ou em atividades escolares.

[...]

Art. 5º - Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos ao 1º dia letivo de 2014. (Grifos Nossos).

¹⁵ Sigla para: Escola Estadual de Primeiro Grau.

Essa escola há 71 anos atende à população dos bairros: Vila Camargo, Vila Mineira, Jardim das Flores, Santa Isabel, Jardim Gracianópolis e suas imediações, sendo que a maioria dos alunos recebe algum tipo de benefício da Assistência Social, seja ele bolsa família seja renda cidadã, vivendo em situação de vulnerabilidade social (TUPI PAULISTA, 2019).

A instituição já vinha atendendo os alunos pelo Programa Federal “Mais Educação” do Ministério da Educação (MEC) quando a deliberação foi sancionada e cerca de 111 alunos foram atendidos no decorrer desse ano (TUPI PAULISTA, 2014).

Isso corrobora a estratégia 4.1 da meta 4 do Plano Municipal de Educação que consiste em aderir “a 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” (TUPI PAULISTA, 2015, p. 47).¹⁶

Nessa Unidade Escolar, está implantada a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em tempo integral, sendo delimitadas quatro horas-aulas para a pré-escola I e II, 8 horas 35 minutos aulas para o Ensino Fundamental, contabilizando uma carga horária de 800 horas aulas para a Educação Infantil, 1.600 horas aulas para o Ensino Fundamental distribuídos em 200 dias letivos, de modo que as aulas no Ensino Fundamental começam às 7 horas e terminam às 15 horas e 35 minutos (período integral) atendendo a uma média de 182 alunos (TUPI PAULISTA, 2019).

Ainda, no Plano Municipal de Educação, é possível observar uma incongruência em relação à carga horária de tempo integral do Ensino Fundamental I, enquanto, na página 2, é citado “a atender nessa modalidade de ensino com carga horária de 1800 horas anuais”, na página 3, é descrito “1600 horas para o Ensino Fundamental” (TUPI PAULISTA, 2019, p. 2-3).

Em 2015, houve a desvinculação do Programa “Mais Educação”, sendo que o município tomou para si as responsabilidades legais e didático-pedagógicas da implementação de uma escola de tempo integral, com componentes curriculares que passaram a atender aos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Assim, a organização curricular, de acordo com os arts. 100 e 101 do Regimento Escolar desta Unidade de ensino, passou a vigorar da seguinte forma:

¹⁶ O prédio não foi construído mediante a qualquer programa de construção de escolas em tempo integral, mas atende a característica de que as crianças que a frequenta são as mais suscetíveis as mazelas sociais.

Art. 100 – O currículo do Ensino Fundamental terá uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada.

Parágrafo único: A base nacional comum e a parte diversificada do currículo constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

Art. 101 – O currículo será organizado atendendo as diretrizes curriculares nacionais na seguinte conformidade:

I – no ensino fundamental regular: Parecer CEB/CNE nº. 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

[...]

Parágrafo único: Além da base nacional comum e da parte diversificada a organização curricular do ensino fundamental de tempo integral incluirá atividades curriculares direcionadas para:

I – orientação de estudos e leitura;

II – atividades artísticas e culturais;

III – atividades desportivas;

IV – atividades de integração social e saúde;

V – atividades de enriquecimento curricular (se houver) (TUPI PAULISTA, 2018, p. 30).

No decorrer dos anos, algumas atividades permaneceram as mesmas, outras foram modificadas/mescladas ou até mesmo excluídas da grade curricular de acordo com as necessidades dos educandos. Além do que é estabelecido no Projeto Político Pedagógico da Gestão Escolar (2019-2022) que a Unidade Escolar poderá optar por outros cursos ou projetos especiais, com o intuito de atender aos interesses da comunidade local, possibilitando que a direção escolar firme convênios e proponha termos de cooperação tanto com entidades públicas quanto privadas “submetendo-os à apreciação do Conselho de Escola e aprovação dos órgãos competentes” (TUPI PAULISTA, 2019, p. 2-3).

De acordo com os arts. 9º e 10 do Regimento Escolar (TUPI PAULISTA, 2018, p. 5), os objetivos do Ensino Fundamental de tempo integral são:

Art. 9º - O Ensino Fundamental oferecido em tempo integral tem por objetivo ampliar a permanência dos alunos na escola, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, por meio do desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, à preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e as áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

Art. 10 - As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a Unidade Escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.

Parágrafo único: fica vedada a saída dos alunos antes do término das aulas, tendo em vista a carga horária necessária para o cumprimento de acordo com a legislação vigente.

Após a implementação do tempo integral nesta escola, os resultados do IDEB obtidos foram:

Quadro 02- Notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Metas projetadas para a Escola Municipal “Professora Geny Barbosa Genovez” de Tupi Paulista (2007-2021).

Anos Iniciais	IDEB Observado							Metas Projetadas							
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Escola Profª Geny Barbosa Genovez	5.2	5.9*	6.2*	7.1*	7.0*	7.2*	6.8	5.4	5.7	6.1	6.3	6.5	6.8	7.0	7.2
IDEB Geral	5.4*	6.1*	6.7*	7.3*	7.9*	7.7*	7.9*	5.4	5.7	6.1	6.3	6.5	6.7	7.0	7.2

Fonte: IDEB, 2020.

Legenda: (*): meta projetada para o ano atingida.

De acordo com o elencado no Quadro 2, é possível verificar um aumento nos índices, mesmo no período em que a escola não era em tempo integral, de modo a superar as metas projetadas. Porém, apesar dos índices, nota-se que, além de 2007 quando não fora alcançada a meta, o mais recente resultado, o do ano de 2019, não foi satisfatório, ficando 0.4 pontos abaixo da média. Mesmo não sendo o teor desta pesquisa, cabe ressaltar que as avaliações que medem esses índices não consideram os alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagens ou mesmo as condições socio-econômicas dos estudantes, realizando provas padrões analisando todos da mesma forma, sem considerar suas peculiaridades.

No que se refere ao IDEB da escola em questão no comparativo geral da Rede Municipal, há variações nos índices, ficando desde uma diferença mínima, como 0.2 pontos nos anos de 2007 e 2009, como uma diferença discrepante, como no ano de 2019 que foi de 1.1 pontos de diferença.

Além dos modelos de provas que são padronizadas para alunos com nível de aprendizagem que atinjam a média ou acima da média esperada, há outro fator fundamental que influencia diretamente neste resultado, que é a formação continuada de professores a qual será abordada nos tópicos seguintes.

Há questões que merecem ser destacadas ainda neste tópico como a análise que a Equipe Pedagógica elenca no documento (Projeto Político Pedagógico da Escola) como pontos positivos e frágeis nesta Unidade Escolar.

Pontos positivos elencados pela Equipe Pedagógica:

- União da Equipe;
- Horário de Estudo;
- Formação Continuada;
- Aulas de Especialistas;
- Currículo Diversificado;
- Assiduidade;
- Comprometimento da Equipe Escolar;
- Limpeza;
- Qualidade na Alimentação.

Pontos frágeis que demandam atenção:

- Ausência de Biblioteca;
- Falta de Material para área de Arte e Esporte;
- Falta de “um momento” para a reunião da equipe;
- Formação para os funcionários da escola (TUPI PAULISTA, 2019, p. 15, grifos do autor).

Nota-se que a formação continuada foi elencada como ponto positivo, já, nos pontos que demandam atenção, há a ausência de uma biblioteca, falta material para aula de especialistas, falta de momentos para reuniões da equipe e formação para os funcionários da instituição. O que entra em embate com a estratégia 4.2 da meta 4 do Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 dispõe:

Aderir à 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 de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (TUPI PAULISTA, 2015, p. 47).

Assim, é notório que, apesar da implementação, há ainda alguns aspectos que

necessitam de melhorias e que são fundamentais para o desenvolvimento de uma escola, seja ela em tempo integral ou não.

3.2 Organização do trabalho docente na escola integral do município

O corpo docente da Escola Municipal “Professora Geny Barbosa Genovez” é formado por 33 professores, sendo 8 no Ensino Fundamental I, 2 da Educação Infantil e os demais são professores especialistas que ministram aula no período regular e nas disciplinas curriculares da Educação de Tempo Integral. Sendo que, além de zelarem pela aprendizagem dos alunos, participarem de reuniões e estudos correlatos às suas funções, cabe destacar que a participação em programas de formação continuada está elencada em suas atribuições (TUPI PAULISTA, 2018).

A organização do trabalho docente nesta escola em tempo integral estabeleceu-se de duas formas, inicialmente, regida pelo Programa “Mais Educação” e, posteriormente, de acordo com regimento do próprio Sistema de Ensino do município, isso no que tange o contraturno escolar, em relação à organização curricular (macrocampos).¹⁷

De acordo com documento “Programa Mais Educação: Passo a Passo” (BRASIL, s/d, p.14, grifos do autor):

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na conceituação de turno x contraturno, currículo x ação complementar. As atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, em processo de formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade, estes por estudantes do ensino médio e estudantes do EJA.

Como se vê, era¹⁸ um serviço “voluntariado” que pode ser traduzido em precarização,

¹⁷ No que se refere às disciplinas regulares – língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, arte, inglês e educação física – elas são realizadas na parte da manhã de acordo com os conteúdos programáticos que subsidiam a elaboração dos Planos de Ensino.

¹⁸ Verbo conjugado no passado, pois agora há o Programa “Novo Mais Educação”.

sucateamento e barateamento da educação neste contexto, não valorizando os professores que lecionam na escola e até mesmo na Rede Pública Municipal. “Esse professor, com a constituição de coletivos escolares, coordena o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar” (BRASIL, s/d, p.14).

Em relação à organização do trabalho docente com o regimento do próprio Sistema de Ensino da cidade, ela ocorre conforme o estabelecido na estratégia 4.3 da meta 4 do PME (2015-2025):

Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, **com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;** (TUPI PAULISTA, 2015, p. 47, grifo nosso)

A jornada do professor da Unidade Escolar analisada é ampliada conforme a disponibilidade e o interesse de cada um, possibilitando que o professor titular lecione também no contraturno escolar as atividades atribuídas - projetos. Após a atribuição desses projetos para o professor efetivo desta escola, as aulas são atribuídas, respectivamente, para os demais docentes efetivos da Rede Pública Municipal que são contratados por meio de processo seletivo (TUPI PAULISTA, 2019).

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, há diversos materiais para o uso dos docentes como: livros-didáticos, paradidáticos, de literatura infantil e juvenil, enciclopédias, jornais revistas, folhetos informativos, filmes, televisores, aparelho de som, DVDs, fantoches, jogos diversos, computadores, materiais esportivos, parque infantil, entre outros, que servem como recursos para o trabalho docente tanto no período matutino quanto no vespertino (TUPI PAULISTA, 2019).

Nesse mesmo documento, consta que o trabalho desenvolvido na U.E. deve ser

[...] dinâmico, planejado e organizado, com materiais e recursos pedagógicos diversificados, no qual cada professor usará sua criatividade para que os conteúdos sejam desenvolvidos com metodologia adequada e inovadora, de forma a ter um ambiente que favoreça a aprendizagem, com preparo de aulas em encontros semanais (H.T.P.C.), com troca de experiência, com o acompanhamento da coordenação pedagógica e formação contínua em exercício para os professores (TUPI PAULISTA, 2019, p. 7).

Destaca também que:

A Escola reafirma-se assim, como um espaço de formação e informação, empenhando-se na formação integral do educando com consciência crítica, dinâmico, participativo, politizado, questionador e responsável, com condições de superar as distorções existentes nos novos tempos e comprometido com a transformação da sociedade de forma a torná-la mais justa, humana e democrática.

Portanto, o nosso grande desafio é transformar a heterogeneidade existente nos processos de conhecimentos, voltando nosso trabalho para o aluno real, tornando-o um sujeito concreto, síntese de múltiplas determinações, através de uma pedagogia construtiva comprometida com a democratização da Educação Escolar (TUPI PAULISTA, 2019, p. 9).

Cabe ressaltar que, além da parte diversificada do contraturno da escola em tempo integral, o currículo estabelece a relação com os conteúdos: vida cidadã; saúde; sexualidade; vida familiar e social; meio ambiente; trabalho; ciência e a tecnologia, cultura; linguagens. As Áreas de Conhecimento são as de Linguagens (Língua Portuguesa e Língua Materna para populações indígenas; Língua Estrangeira Moderna (Inglês); Arte; Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (Geografia e História); Ensino Religioso.

Como se pode perceber a proposta curricular descrita no PPP já está articulada com a nova Base Nacional Comum Curricular que fora instituída no país em 2017.

3.3 Formação Continuada de Professores em Tupi Paulista-SP na escola e para ela em tempo integral e os sujeitos da pesquisa

O Município de Tupi Paulista, ao elaborar seu Plano Municipal de Educação e, respectivamente, o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico para as escolas municipais (TUPI PAULISTA, 2015; 2018; 2019), previu a formação continuada de seus docentes.

No PPP da escola, aqui, analisada, além de a equipe pedagógica elencar a formação continuada de professores como ponto positivo, descreveu-se que a escola é um espaço social privilegiado na construção de conhecimentos significativos e sistemáticos os quais são necessários e constitutivos de ações para a cidadania. Para isso:

Cabe à Unidade Escolar **colocar o professor diante da necessidade de aprendizagem contínua, que possibilite acompanhar a dinâmica do movimento científico e cultural em que está inserido para que dele possa acompanhar e nele interferir.** A aprendizagem dos conteúdos deve, necessariamente, favorecer a inserção do aluno no dia a dia das questões

sociais que marcam cada momento histórico em um universo cultural maior (TUPI PAULISTA, 2019, p. 9, grifos nosso).

Ou seja, o PPP, ao menos teoricamente, está alinhado com o proposto tanto no PNE (2014-2024) quanto no PME, de forma que a U.E. tenha de possibilitar a contínua formação do professorado frente às constantes demandas emergentes.

Constatou-se, no entanto, nesta investigação que há contradições nos próprios documentos norteadores da educação municipal, quais sejam: o PME, os PPPs e os Regimentos Escolares, que não preveem a formação específica para o docente que trabalha na escola de tempo integral.

No que tange o Regimento Escolar da U.E. (TUPI PAULISTA, 2018), há apenas uma citação sobre uma das atribuições do corpo docente que é a participação nos programas de formação continuada.

Nesse sentido, cabe considerar e analisar os depoimentos coletados de professores, sujeitos desta pesquisa, que atuam e/ou estão envolvidos com a escola de tempo integral.

Para fins desta análise, cabe considerar e, seguindo a ética das pesquisas científicas, foram utilizadas siglas no lugar dos nomes das docentes, sendo: P1 para Professora 1, P2 para Professora 2, P3 para Professora 3, P4 para Professora 4, P5 para Professora 5, C1 para Coordenadora 1, C2 para Coordenadora 2.

No quadro 3, elenca-se a formação inicial desses sujeitos e se eles tiveram contato com alguma disciplina durante sua formação inicial sobre escola de tempo integral.

Quadro 03- Formação inicial dos sujeitos da pesquisa.

Sujeitos	Formação Inicial	Teve Contato com Algum Conteúdo sobre Escola de Tempo Integral Durante sua Formação
P1	Pedagogia	Não havia, nunca houve
P2	Pedagogia	Não havia.
P3	Pedagogia	Nas especializações havia
P4	Pedagogia	Não havia
P5	Pedagogia	Nem se falava em escola integral naquela época.
C1	Pedagogia	Não havia
C2	Pedagogia	Não havia

Fonte: elaborado pela autora com base em coleta de dados, 2023.

No quadro 4, destacam-se a função e o tempo de atuação das docentes no município e na escola de tempo integral.

Quadro 04- Tempo de atuação escola de tempo integral.

Sujeitos	Função e Tempo de Atuação no Município	Tempo em que Atua na Escola em Tempo Integral
P1	Professora das séries iniciais (PEB I) – fundamental I, dez anos.	10 anos, porém, não faz dez anos que ela é de tempo integral, no início não era.
P2	Professora de Educação Básica (PEB I) - ensino fundamental I, treze anos completos final do ano.	Vai completar cinco anos, estou no 5º ano.
P3	Professora do ensino fundamental I, onze anos.	Eu estou na escola em tempo integral desde quando ela surgiu, que ela surge em 2014, de 2014 até hoje eu trabalho, eu atuo sempre na escola integral, até hoje.
P4	Professora do ensino fundamental I, vinte e nove anos.	Desde quando começou a escola integral, não sei quantos anos já tem aí, tem uns pares de anos, não lembro mais quantos anos faz, estou perdida já.
P5	Professora do ensino fundamental I, doze anos.	A escola integral nós iniciamos na escola Geny no ano de 2014, então estou lá desde esse tempo.
C1	Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, 2017. Coordenação Pedagógica de Escola 2008. Total: quatorze anos	Eu não atuo diretamente na escola, eu trabalho com a formação dos professores desta escola, mas não atuo diretamente lá.
C2	Professora de Educação Básica (PEB I), sete anos. Coordenação Pedagógica, cinco anos. Total doze anos.	Um ano eu dei aula a tarde como professora de acompanhamento pedagógico de matemática. Seis anos

Fonte: elaborado pela autora com base em coleta de dados, 2023.

Interessante dizer que, para a atuação das docentes descritas nos quadros 3 e 4, a escola de tempo integral acabou sendo uma segunda opção em relação a cargos e funções já exercidos nas escolas da rede regular de ensino de Tupi Paulista, antes do programa de implantação da escola de tempo integral, ou seja, muitas acumularam duas funções em períodos diferentes (manhã e tarde) e, aos poucos, foram se transferindo somente para a escola de tempo integral. Conforme descrito nos depoimentos abaixo:

Quadro 05 – Ingresso como docente na escola de tempo integral.

Sujeitos	Caso já trabalhasse em Outra Escola da Rede Municipal de Ensino por que Optou pela Escola em Tempo Integral?	
P1	Sempre trabalhou na escola de tempo integral.	Olha, na verdade eu sempre trabalhei ali e acabei acostumando a convivência, a tudo e me adaptei a escola e nós temos a chance por ser da escola de tempo integral de ampliar a jornada e ficar ali mesmo dando aula na escola de tempo integral, então, por isso que estou e permaneci ali.
P2	Foi a escola que tinha a vaga.	Na verdade, quando eu me efetivei, lá foi a escola que tinha a vaga. Então foi lá que eu assumi.
P3	Efetivou nesta escola e optou por completar carga na mesma, após a ampliação do tempo.	Olha, legal, porque quando eu efetivei no município eu trabalhava sempre que pegava as quarenta horas, carga horária mínima e eu trabalhava de manhã na escola Geny e a tarde eu completava com Inglês na escola Ana Thereza. Quando em 2014 surgiu o Mais Educação, depois do período integral, e aí eu achei, eu fui na hora, na hora eu fui para essa escola, porquê? Porque lá a gente vê que as crianças precisam de assim, de uma coisa mais lúdica, uma coisa mais diferenciada do a parte da manhã, a parte pedagógica. Então, de manhã a gente puxa, a gente trabalha bem a parte pedagógica. Na mais educação, depois de período integral, a gente é tenta buscar inovar coisas diferente essas crianças. E assim está dando certo até hoje. A família é muito presente, as crianças também e os professores também.
P4	Não foi opção, foi convidada.	Então, não foi opção, a coisa foi acontecendo, porque eu fui convidada para ir trabalhar lá naquela escola, porque não ia ter uma direção ali presente sempre, e aí veio a escola integral e eu fiquei lá. Então, foi isso.
P5	Não é opção, foi alocada.	É, no nosso município não tem muita opção, de você trabalhar em outra escola, quando você faz o concurso, você é alocado, você escolhe a sede, sabendo que a escola Geny é uma escola de tempo integral e o professor opta por se quer participar da parte da tarde ou não. Então, ele amplia a jornada aqui no caso do nosso município.
C1	Não trabalha diretamente na escola de tempo integral.	Eu trabalhei na Escola Emília, como eu já disse, não trabalho na Escola diretamente na escola de tempo integral, mas tive de aprender bastante também quando entrei na Secretaria, como é que a gente ia fazer essa organização da escola, porque eu já sentia que precisava de bastante mudança. Então foi isso que eu fiz dentro da secretaria.
C2	Pela carga suplementar.	Pela questão da carga suplementar, que hoje é uma dificuldade muito grande para o professor em relação a remuneração, a valorização do professor. Então como todos os professores buscam, eu acredito, você pega um pouco a mais de aula para estar melhorando o salário, pensando como professora em 2016, quando eu optei por aumentar minha jornada.

Fonte: elaborado pela autora com base em coleta de dados, 2023.

Sobre a implantação/implementação da escola de tempo integral no município, as respostas foram as seguintes:

Quadro 06 - Organização, Políticas e Formação na Escola em Tempo Integral.

Sujeitos	Implementação da Escola em Tempo Integral no Município	
P1	Inicialmente pelo Projeto Mais Educação em 2014.	Olha, pelo que me lembro, por volta do ano de 2014 se eu não me engano, a princípio era um projeto, como se fosse um projeto federal, então vinha uma verba e pagava-se monitor a parte não tinha um vínculo com a prefeitura, tinha uma organização a parte pelo que eu me lembro é isso. Pelo que eu me lembro chamava-se Projeto Mais Educação de tempo integral ou de escola de tempo integral, mais ou menos isso, e que hoje não é mais esse projeto, mais inicialmente foi esse Projeto Mais Educação. Olha, atualmente é pelo recurso próprio da prefeitura, tem outra modalidade, outro estilo de trabalhar, outras formas de propor as atividades e as outras aulas com os outros professores.
P2	Não soube responder.	Olha, eu não sei te responder essa questão, porque já tem um bom tempo.
P3	Inicialmente pelo Programa Mais Educação, acredita que em 2014.	Começou a tudo em 2014 com o Programa Mais Educação, e aí o Programa Mais Educação a gente estava vendo que estava dando certo, mas ao mesmo tempo estava precisando de verbas e aí foi onde surgiu o período integral depois dos outros anos. Porque nós vimos que estava dando certo e é um, eu falo assim, é o tempo integral é uma escola ela é ótima e aqui em Tupi ainda mais na nossa escola, cidade pequena, a demanda das crianças também é ótima, as crianças não faltam, a frequência é ótima dessas crianças e a família também me ajuda muito e deu certo.
P4	Ato político.	Eu acho que foi um, é político isso. Então está aí o governo está colocando, está dando opções e o prefeito acatou isso, talvez seria melhor para o município, eu acho que a visão do prefeito enquanto gerenciar o município ele vai em busca daquilo que é melhor para o município, a visão é essa eu acho, e para ele no futuro [...]. Então, tudo é para implementar isso.

P5	Inicialmente pelo Programa Mais Educação, acredita que em 2014.	Bom, no nosso município 2013 já veio a notícia do Programa Federal, do Programa Mais Educação, não se sabia muito como isso iria ser realizado, nem o município, nem os professores. Então em 2013, já no finalzinho de 2013 eles me convidaram como, para ser coordenadora, para estar à frente dessa etapa da escola. Então, em 2014 começaram as formações, formação assim, os encontros do Mais Educação que a gente não sabia muito o que era, até saber o que era educação integral, como seria fazer isso e o programa ele era só um incentivo, vinha um pouco de dinheiro onde a gente tinha que fazer uma prestação de contas e contratar pessoas da comunidade que nem seriam professores, professores de carreira, então, qualquer pessoa que quisesse da comunidade estar fazendo parte aí desse projeto, fazia uma entrevista, via-se as qualificações e a pessoa poderia ser contratada pra dar aula nesse projeto, que veio assim pra gente. Então o início foi assim, a gente chamando pessoas da comunidade pelo Programa Mais Educação do Governo Federal. Depois nós ficamos com o programa com esses agentes comunitários, professores comunitários até o ano 2016, o governo esse incentivo financeiro, que a gente tinha e o e a prefeitura começou a sumir já com professores, qualificados, que tinha alguma especialização fazendo num modelo, utilizando os professores efetivos ou da escola ou do município, mas sempre assim o currículo normal das 7h ao meio dia e a tarde essa cultura de projetos, mas aí começou a usar o professor efetivo e o município custear, porque não é barato e vem algum incentivo ainda que é a diferença financeira em merenda, em materiais, pelo aluno ficar vem uma diferença de verba bem pouquinho porque o aluno fica o dia todo na escola.
----	---	---

C1	Inicialmente pelo Programa Mais Educação.	Então, eu não vou lembrar de ano assim, porque eu não estava na gestão da Secretaria. Mas quando iniciou, iniciou com o Mais Educação. Então iniciou com esse Programa Mais Educação, na época nós tínhamos as pessoas, vamos dizer assim, voluntários, eles recebiam uma bolsa para trabalhar. Essa bolsa era um valor para pagar alimentação e transporte, então era um valor muito baixo para o valor de hora/aula que eles recebiam. Então tinha muita gente que era do município, era o professor, mas não era do município que trabalhava lá também. E aí com o tempo nós mudamos isso então colocamos a hora-aula do professor. Então o professor ele recebe pelo mesmo valor de hora-aula as aulas que ele dá no que eles dão no período da tarde e aí nós continuamos com mais educação para estar trabalhando com alguns projetos interdisciplinares dentro da escola. Só que em, se eu não me engano é 2017 terminou o Mais Educação e aí surgiu o Novo Mais Educação, o programa encerrou e começou, e surgiu o Novo Mais Educação. Só que o Novo Mais Educação, a nossa escola que é a escola Geny, ela não se, ela não estava atendendo os critérios do Novo Mais Educação, porque a gente estava com uma nota maior de IDEB. Então, aí quando surgiu o Novo Mais Educação a escola não atendia aos critérios, que um deles é estar numa nota de IDEB, se eu não me engano, era menor que 6 ou 5, e a nossa nota de IDEB é maior. Então, aí nós não ganhamos, não conseguimos entrar no programa, não atendemos a esses critérios, só que a gente manteve a escola de tempo integral, como nós já vínhamos mantendo, com os professores aí ampliando a jornada. Então a gente tem professor que amplia a jornada dentro da própria escola, como tem professor que amplia a jornada pela rede. E temos professores contratados também
C2	Inicialmente pelo Programa Mais Educação, acredito que em 2015.	Na verdade, eu não participei. Eu já estava na Rede, trabalhava na escola Emília e não foi uma participação da Rede, foi uma organização ali dentro da escola. Iniciou com o Programa Mais Educação, onde tina alguns monitores que recebiam apenas bolsas e desenvolvia alguns projetos. Eu acredito que 2015 passou a ser escola de tempo integral. Mas eu não sei mais detalhes.

Fonte: elaborado pela autora com base em coleta de dados, 2023.

Destaca-se, no quadro seguinte, a fala da P4 que relata sobre situações adversas nas condições de trabalho nesse modelo de escola, especialmente, na relação com a equipe gestora, porém, ela não explicita quais eram elas.

Quadro 07- Condições de trabalho na escola de tempo integral.

Sujeitos	Condições de Trabalho	Carga-Horária, Relação entre os Profissionais
P1	Comunicação boa	Atualmente eu tenho uma carga horária como professor PEB I – fundamental I das séries iniciais que consiste na alfabetização, uma carga de 34h, uma jornada, assim como para mim, como para qualquer professor de 1º a 5º ano, porém por ser uma escola de tempo integral eu tenho 2 aulas de arte no período da tarde, totalizando 36 aulas. De uma forma geral, me comunico bem com gestores, com os professores e demais funcionários.
P2	Bem tranquila	Bom, esse ano eu só estou com o período da manhã, das sete horas ao meio-dia e a relação com os professores é bem tranquila, só que eu só lido mesmo com os professores da turma da manhã.
P3	Muito boa	A minha carga horária eu tenho as 40 aulas, a minha carga horária é a tarde do período integral, é o horário oposto, eu trabalho de manhã com o quarto ano, com os anos iniciais e à tarde é o período integral. Em relação com os professores é ótima, tanto com os alunos, tanto os professores, o trabalho com as crianças é bem diferente comparado com a turma da manhã, os conteúdos, atividades. A tarde é mais lúdica, os professores assim, são bem afetivos, a gente trabalha assim com uma união muito boa e tudo que a gente os pode ajuda, procura ajudar cada um em si.
P4	Gosta muito, apesar das situações adversas	Bom, eu trabalhei, depois que a escola integral começou, depois eu acho que de uns 2, 3 anos eu trabalhei como professora lá no período da tarde e no período da manhã, então eu tinha uma aulinha de matemática lá, eu acho que era 2, 4 aulas, acho que era 4 aulas e sempre trabalhando no período da manhã 5 horas. E o relacionamento entre funcionários e professores eu sempre gostei muito, eu acho que é porque eu sou uma pessoa que assim, que gosta de lidar com as pessoas. Então, é fácil, o que as vezes complica um pouquinho é que nós não concordamos com certas situações que acontecem em relação a coordenação, a direção. Então, as vezes a gente fica meio assim, chateada, mas eu acho que tudo faz parte do andamento do nosso trabalho, não dá para concordar com tudo. Nem Cristo agradou todo mundo, é isso daí.

P5	Relação boa	A escola, nós temos o período integral, então o professor ele é locado, quando você faz o concurso, você é locado na sede, na escola, então a minha sede foi indicada a escola Geny Barbosa Genovez, e lá a gente trabalha desde 2014, das 7h ao meio-dia o professor que opta por não estar na escola integral, no meu caso eu opto, então eu saio entro as 7h e saio 3h35min da tarde numa jornada de quarenta horas semanais. Nossa escola é uma escola pequena, e tem um time de efetivos que não faz não faz rodízio, tem mais rodízio nos profissionais da parte da tarde que seria os projetos da escola integral. Então a gente tem bastante assim, conversa bastante, troca ideia, tem sempre cada professor em uma série, porque a escola é pequena, então, assim, a gente se conhece a bastante tempo. Então, é uma relação boa de troca entre os professores.
C1	Enfoque na jornada de trabalho	Se a gente olha para a escola de tempo integral, aí depende muito do professor, tem professor que trabalha por uma carga horária menor, porque uma escola de tempo integral ela funciona, educação infantil e anos iniciais. A educação infantil o professor, alguns professores trabalham com a carga completa, então eles pegam os projetos do período da tarde. Mas outros professores trabalham só no período da manhã e no ensino fundamental também acontece isso. Alguns professores pegam a jornada completa de quarenta horas, então exerce a função aí das sete até as quinze, vinte para as quatro, mais ou menos, e tem professores que trabalham só por trinta e quatro horas, que é uma jornada menor.
C2	Satisfatória	Eu trabalho hoje por 40 horas na coordenação, então eu fico às 40 horas, o dia, com direito ao horário de almoço, acompanhando todos os momentos de estudo dos professores, principalmente os HTPC's. eu acho a escola muito acolhedora, são bastantes funcionários e professores, então, sempre vai haver opiniões diversas, situações aonde não vão concordar, mas é uma escola onde existe uma cooperação muito grande, uma resposta muito rápida de professor e funcionário. Então, tudo que a gente propõe ou que haja necessidade de acontecer, o grupo é muito rápido para fazer acontecer e muito bem feito. Então, isso é muito satisfatório no grupo.

Fonte: elaborado pela autora com base em coleta de dados, 2023.

Sobre a formação-capacitação e a formação específica para atuação numa escola de tempo integral, notou-se que o município não a realizou como deveria.

Quadro 08- Formação capacitação e/ou específica para atuar na Escola em Tempo Integral.

Sujeitos	Como se Deu a Formação Após a Ampliação da Jornada de Trabalho?		Existe Formação Específica para a Escola De Tempo Integral?
P1	Não teve formação específica para trabalhar na escola de tempo integral.	Olha, lamentavelmente, falo por mim e pelos demais que estão lá, não tivemos essa formação específica para se trabalhar na escola de tempo integral, as formações que a gente tem, são corriqueiras das demais dos municípios da região, da diretoria de ensino para a formação continuada do professor em relação a aprendizagem professor/aluno, mas especificamente de escola de tempo integral não tivemos.	Não, não existe, nada direcionado.
P2	Não soube responder, entrou após a ampliação do tempo integral.	Eu não sei responder, porque eu entrei depois que já havia implementado.	Não, nenhuma.
P3	Não teve formação.	Olha, em relação a formação, nós não tivemos formação nenhuma. Cada professor em si teve de ir procurando o que fazer e o melhor. Então, é assim, através de muita pesquisa que nós fomos procurando através de muita conversa, trocar algo assim ideia com um, troca com outro, figurinhas nós fomos trocando. Porque nós não tivemos formação nenhuma.	Não, não tem, nenhuma.
P4	Nenhuma.	A formação em relação aos professores, nenhuma.	Não, não tem.
P5	Não teve formação quanto a escola em tempo integral.	Bom, formação quanto à escola integral, não tivemos. Não houve nenhuma formação, desde quando a gente começou a formação era lá quando eu estava mesmo, quando eu estava na coordenação aí à frente de implementar a escola de tempo integral, quando a gente tinha uma formação do Governo Federal era mais sobre como você utilizar o recurso e fazer prestação de conta disso, do que formação do professor de que o que é uma escola integral, como trabalhar com a parte de projetos e depois que ficou para o município não houve.	Não, não existe uma formação para a escola integral e eu acho que o que falta ainda principalmente é a formação para o professor, de como pedagogicamente mesmo lidar de como é essa diferença. Quando o professor chega na escola integral, a gente vê assim os professores que vem de fora, não entende muito como que a criança fica lá o dia todo, como é que faz essa política de projetos na parte da tarde, que já não é tanto trabalhar com o caderno. Então não tem isso, às vezes a coordenadora orienta, mas aí vai depender muito da coordenadora que está lá, do quanto ela quer ajudar, do quanto ela também entende de que tempo integral.

C1	É trabalhada em Rede a formação.	Nós trabalhamos assim a formação do professor, nós trabalhamos em rede. Se tiver alguma formação específica, então o coordenador ele me fala, por exemplo, eu tenho uma necessidade formativa na escola de tempo integral que precisa ser trabalhada. Então ele me passa sobre essa necessidade, eu vou buscar sobre isso, e aí a gente leva e atende essa demanda dentro da escola de tempo integral. Mas no geral a gente trabalha uma concepção de educação integral. Não só escola de tempo integral, mas uma concepção de educação integral com todas as escolas. Então essa formação ela é feita no contraturno, nas segundas e terças-feiras no contraturno onde nós atendemos todas as escolas trabalhando com a formação.	Específica não tem, não tem uma formação específica para a escola. Caso o coordenador encontre uma necessidade formativa da escola, em qualquer escola, independente da escola de tempo integral ou a escola de tempo regular, se ele sentir que precisa estar algum determinado tema, está percebendo uma dificuldade dos professores em abordar alguma coisa do próprio currículo, então nós vamos atender especificamente essa escola.
----	----------------------------------	--	---

C2	Não estava na escola quando iniciou o tempo integral.	Na verdade, no momento que iniciou, eu não estava presente. Quando eu iniciei meu trabalho no período da tarde, que eu aumentei a minha jornada, não modificou em nada porque eu continuei fazendo formação na escola que eu tinha um maior número de aula que não era a escola Geny.	Não, nós não temos uma em específica, eu tento da melhor maneira possível fazer isso, enquanto um trabalho junto com o professor, na troca, no momento de rotina, no momento de um estudo individual dele, porém, como nós somos fruto de um sistema e a escola foi inserida e organizada de um modelo em que a maior parte dos professores do período tarde, que acaba sendo aí a diferença entre as outras escolas, ele não tem horário de estudo, porque eles estão complementando jornada. Então, eu não tenho todos os professores, por exemplo, em um HTPC, em um momento de formação, ou porque ele tem o maior número de aula em outra escola, ou porque a quantidade de aula que ele tem não é o suficiente para que ele receba horário de estudo. Então a gente não consegue fazer uma formação específica e não tem isso também, não vem isso para nós. Eu junto com a [...] que é formadora da Rede, a gente tenta trabalhar e levar alguma coisa para esse professor, entender deles a necessidade, que eu penso que uma formação continuada a gente parte aí da necessidade que o professor tem e [...] isso deles de acordo com sondagens, de acordo com que eles trazem e levar alguma coisa para eles. Mas, uma formação específica para a escola integral nós não temos. Precisaria mudar esse modelo para que o professor ficasse exclusivo, mas tudo isso depende de uma mudança de resolução, de uma mudança do plano de carreira e de uma organização diferente dessa escola de tempo integral.
----	---	---	---

Fonte: elaborado pela autora com base em coleta de dados, 2023.

Os depoimentos do quadro anterior confirmam a hipótese inicial de que não houve, no processo de implantação da escola de tempo integral no município, uma formação específica das docentes para o trabalho com uma jornada ampliada de ensino. Quanto à formação continuada em serviço, as professoras destacaram que:

Quadro 09- Política de Formação Continuada para atuar na Escola em Tempo Integral.

Sujeitos	Há Políticas Municipal para a Formação Continuada Dos Professores?		Como se dá A Formação Continuada? Quem São os Responsáveis por tal Formação?	Como São Escolhidos os Temas para Formação Continuada dos Professores?
P1	De uma forma geral sim.	Olha, pensando em formação continuada para professores, de uma forma geral sim, a secretaria as vezes oferece algumas formações de 30 horas, porém para todos os professores de uma forma geral, não é algo específico direcionado para mim que estou na escola de tempo integral e para os demais professores de lá.	Quando tem formação continuada a propósito neste semestre estamos tendo com a formadora da Secretaria de Educação, mas em alguns momentos ela pode ocorrer de profissionais externos como em outros momentos já tivemos de educadores, professores de outros municípios de outros engajamentos e tivemos formações.	Olha, acredito que parta da Secretaria, porque não é feito um levantamento, uma pesquisa, o que que estamos precisando, o que a gente anseia, então normalmente parte da Secretaria.
P2	No momento não.	No momento não, nenhuma.	Então, como eu te disse, no momento não há formação continuada na Rede.	Como vem direto da Secretaria, já vem, a proposta já vem pronta, nós não temos acesso a escolha. Então, fazemos aquilo que é proposto.
P3	Tem formação em relação ao ensino fundamental anos iniciais, ao período integral não.	Em relação ao período integral, nós não tivemos nenhuma formação, nem de modo geral, nenhuma formação nós tivemos. Nós temos formação em relação ao ensino das salas iniciais, do ensino fundamental anos iniciais, isso a gente tem direto, bastante frequente, mas com bastante frequência, mas em relação ao período integral, nós não tivemos formação nenhuma.	Quem seria responsável seria a nossa coordenadora, a nossa coordenadora seria a responsável, mas nós não temos, ela existe com uma certa frequência, mas sempre no período da manhã que são os anos iniciais, mas o período da tarde que é o período integral, em relação ao período integral especificamente, não tem nenhuma formação. Através de cursos, nós fazemos cursos, a nossa coordenadora aqui do município é a [...] e ela que faz, a cada quinze dias nós temos curso, geralmente é nas quartas-feiras no contraturno, a noite e geralmente assim nossos encontros.	Olha, geralmente o tema ele vem da Secretaria Municipal da Educação e aí vem para nossa escola para nossa coordenadora, e a coordenadora repassa para nós professores. Só que é desse jeito, sempre foi assim, e aí cada professor tem de fazer o seu trabalho, pesquisando e procurando o melhor para trabalhar com a criança.

P4	Não tem.	Ah, eu não sei, não tem para mim.	Olha, se teve, que no caso que se fala que é o Letra e Vida, tudo, na época que eu fiz esses cursos, foram escolhidos um professor de cada escola e a professora, a diretora me escolheu. Eu fui fazer o Letra e Vida junto com a nossa, como que fala da [...], ela é nossa formadora, sempre vai, aí nesses últimos tempos quando tem uma coisa assim, já agora é só ela, não é convidado nenhum professor depois ela passa o curso para nós. Então se dá desse jeito.	Ah, a gente não tem acesso de escolha, não tem opção, esse último curso que nós fizemos com a Mel, ah nem lembro mais o nome do curso. Então é o que eles acham que é bom. Agora mesmo, não é nem curso, nós vamos ter uma palestra como o nome não sei o que de óbito dos professores, que nós até questionamos um nome tão horrórico como esse. Então, não tem assim uma escolha.
P5	Formação continuada tem algumas, no tocante da escola em tempo integral não.	Formação continuada nós temos algumas, nesses últimos anos não tivemos muito, pela pandemia nós tivemos duas formações online, pelo google meet, mas nada no tocante a respeito à escola de tempo integral, como se trabalha, como se trabalha com projeto não, é uma formação geral para os professores, geralmente falando dos livros que nós aderimos, do Programa Ler e Escrever, EMAI, nada de outras formações assim.	Bom, aqui no município de Tupi Paulista nós temos uma coordenadora geral que ela forma as coordenadoras, e as coordenadoras nos dão formação. A quatro anos atrás essa formadora já dava direto, ela recebia formação do estado ou do Governo Federal e repassava direto para os professores. Então eram formações mais próximas, não se perdia tanto, porque quando um vai formando o outro acaba se perdendo informação, mas aqui em Tupi Paulista é uma coordenadora Geral que forma as coordenadoras, e as coordenadoras passam para a gente na HTP.	Bom os temas normalmente vêm da Secretaria, os professores não têm muita voz ativa nesse nessa constante aí de, não é perguntado para nós o que nós estamos precisando de formação. Sempre que há uma formação é imposta, já vem da secretaria e nós temos de fazer. Geralmente é uma convocação porque está do seu horário de trabalho, então, você tem de fazer e vem de lá, não tem escolha, não tem pergunta, não é uma coisa participativa.

C1	<p>Não tem uma política específica para a formação de professores, é trabalhada com toda a Rede.</p>	<p>Então, a gente não tem uma política, como eu acabei de dizer específica para a formação de professores. O que a gente trabalha, por exemplo, vamos dizer, no começo do ano eu comecei a trabalhar com os professores a formação de educação integral. Mas eu trabalhei com a rede inteira pensando nesse aluno que é um aluno de múltiplas dimensões. Então eu preciso trabalhar com aspecto social, físico, cultural, emocional e o intelectual. Porque o que que a gente vê muito é que na maioria das escolas e aí ampliando para a escola de tempo integral a gente trabalha muito a questão intelectual do aluno e esquece as outras áreas de desenvolvimento. Então, a gente trabalha, estou trabalhando dessa perspectiva mas com toda a Rede.</p>	<p>Então a formação continuada dos professores é feita no contraturno, os responsáveis diretamente nas escolas são os coordenadores e via Rede é comigo. Mas todas as formações que são levadas para a escola são discutidas comigo na Secretaria. Então a gente conversa, debate, estuda primeiro, eu estudo com os coordenadores, as propostas de formação, para que sejam levadas para a escola, então, é tudo discutido na Secretaria. Se a gente tem uma, por exemplo, a gente vai chamar uma pessoa para dar uma formação continuada específica sobre metodologias ativas, então aí a gente contrata esse profissional, mas geralmente essa formação continuada é feita pela coordenadora da Rede, que sou eu, e as coordenadoras das Unidades Escolares.</p>	<p>É a partir das necessidades formativas das Unidades Escolares. Então elas me trazem uma necessidade, a gente está precisando trabalhar com alfabetização, por exemplo, então a gente vai montar uma formação que atenda essa questão que escola está trazendo. Então geralmente parte dos professores. Então eles trazem as necessidades formativa e nós trabalhamos em cima dela.</p>
----	--	--	---	---

C2	Sim, tem formação continuada, trabalhada em Rede com todas as escolas.	Sim, nós temos. Trabalhamos em Rede, nós temos uma formadora da rede, com todo o trabalho de formação de Tupi Paulista de todas as escolas é organizado por essa formadora, todas as escolas, inclusive a escola de tempo integral, fazem a mesma formação. Então, ou nós fazemos essa formação com ela e repassamos enquanto coordenadora da unidade escolar ou em alguns momentos, nós reunimos a Rede toda e a formadora passa essa formação.	Somos os coordenadores e a formadora do município. Então, aquilo que ela traz sempre em reunião mensal, ela passa para as coordenadoras das escolas, no caso para mim também da escola de tempo e nós vamos passando para os professores. Além desse momento, tem essa troca porque nós fazemos na segunda-feira, o professor tem ali três horas de estudo para planejamento e preparo. Esse momento é um momento muito rico, onde o professor traz a necessidade, onde a gente, onde coloca em prática aquilo que foi passado na formação continuada e traz esse feedback para a gente de como foi isso na sala de aula. Então, além da formação em relação a você está ali na terça-feira com HTPC passando a formação, nós temos esse momento de troca. Troca entre os professores, troca do professor coma rotina com o resultado dele dentro de sala de aula e o coordenador.	Bom, nós vimos trabalhando de acordo com a necessidade e com todas as mudanças que acontecerem. Com a BNCC, por exemplo, é uma dificuldade muito grande, nós vimos tentando fazer com que o professor entenda esse documento novo, nós trabalhamos aí todos os detalhes, depois nós tivemos de trabalhar a formação para que nós fizéssemos o nosso currículo. Esse ano nós estamos trabalhando a educação integral, que eu acho que isso é essencial numa escola de tempo integral. A gente consegue trabalhar essas competências aí no período da tarde, tento pelo menos. Trabalhamos as metodologias ativas, estamos trabalhando em território educativo. Então, de acordo com a necessidade, com o que vem para gente, nós vamos delimitando esses temas e trabalhando em sala de aula.
----	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora com base em coleta de dados, 2023.

Quadro 10- Política de Formação continuada e a jornada de trabalho dos docentes na escola de tempo integral.

Sujeitos	As Políticas Públicas Educacionais Existentes Favorecem a Formação Continuada dos Professores da Escola de Tempo Integral?	Considera que as Políticas Públicas Educacionais Existentes Efetivamente Contribuem para a Formação Continuada dos Professores da Escola em Tempo Integral?	Quantas Horas da sua Jornada São Destinadas (Excluindo a HTPC), como se dá o Direcionamento? Como o Professor Organiza esse Tempo?	
P1	Olha, de certa forma não, porque não é direcionada, o que acontece é que os professores por sua conta atualmente buscam suas especializações particulares ou algum curso que eles oferecem podem encaixar de alguma forma e juntamente com nosso comprometimento em melhoras as aulas, mas algo direcionado específico, não tem.	Pode se dizer que não, porque não estamos tendo, então nem dá para responder essa pergunta, porque não tem.	4 horas, orientado pela coordenadora, planejando as aulas semanais.	Olha, atualmente o nosso horário de estudo que seria de formação continuada, nós estamos fazendo o planejamento das aulas semanais, no caso de uma semana, preparando, organizando a semana, livros, conteúdos, 4 horas são destinadas, a coordenadora da escola dá o direcionamento.
P2	Acredito que quase nada, porque as formações que nós temos aqui geralmente são para os professores da Rede, tanto nós da escola de tempo integral quanto das outras escolas. Então não tem assim, específico diretamente para nós.	Não.	4 horas, orientado pela coordenadora, preparando as atividades da semana, rotina semanal.	São 4 horas e a coordenadora faz as orientações e nós geralmente preparam as atividades da semana, a rotina semanal, o que vai fazer durante a semana, já deixa tudo preparadinho para depois fazer em sala de aula.

P3	<p>Não, não favorece. Porque nós não temos, uma disciplina específica para o período integral.</p>	<p>Olha, eu concordo, só que eles não contribuem. Mas eu concordaria se eles fizessem mais por nós, que nós precisamos muito disso, nós precisamos de muita ajuda. Na verdade, vou ser sincera para você Anita, nesse período integral nós estamos engatinhando ainda, nesse período integral, mas a gente precisa de muito apoio, muita coisa ainda para ser desenvolvida, mas eles não ajudam em nada.</p>	<p>4 horas, orientado pela coordenadora, preparando a rotina semanal.</p>	<p>Nós temos 4 horas para a gente junto com a coordenadora, um trabalho feito junto com a coordenadora e nessas 4 horas nós temos também esse tempo para preparar a rotina da semana toda, rotina semanal e estudar, ler e preparar. E também tem mais 1 hora que é relacionada ao período integral, referente a 4 horas/aula que eu trabalho à tarde, no período integral. E aí, essa uma aula é onde eu preparo a minha rotina para trabalhar a tarde com o período integral.</p>
----	--	--	---	---

P4	Olha, assim quando tem qualquer coisa sempre é um aprendizado. Não é, eu acho assim a gente tira como esse aprendizado, mas não é uma coisa que assim, que faz a diferença. Então, a gente sempre tem, em tudo na vida a gente sempre tira alguma coisa, aprende. Mas, não é uma coisa assim, vamos dizer assim de países desenvolvidos, não.	Não.	3 horas de especialistas e algumas horas de preparo em casa, orientado pela coordenadora, preparando as aulas da semana.	Nós temos umas horas que nós temos de se preparar em casa mesmo. Então, a minha organização, então, eu tiro uma tarde depois logo que eu almoço eu tiro essa tarde para eu preparar todas minhas aulas da semana e depois nas horas de especialistas, porque a gente faz o rascunho, ou a escrita, vamos dizer propriamente do que se vai dar. E aí na hora dos meus especialistas, que são três horas, que eu acho que são três especialistas, que é de inglês, de educação física e de arte. Aí nós vamos preparar essas aulas, material, atividade em si assim. Que a gente prepara, organiza esse material. A coordenadora dá esse direcionamento.
----	---	------	--	--

P5	<p>Não, porque, bom eu já havia falado anteriormente, que nós não temos uma formação específica, nós acabamos tendo assim como bateu muito aí com o que você está fazendo na sua pesquisa que há um tempo atrás a nossa coordenadora geral fez uma formação do que é escola integral, mas também fica a formação ela fica a desejar, porque se fala tudo que é uma escola de tempo integral, que é a formação integral da criança, dos espaços, de tudo que tem que ser usado, que a comunidade tem que participar, e não tem. Depois, quando a gente vai para o chão da escola, volta dessa fala, é tudo muito diferente, então o tema é educação integral, mas a formação de como você trabalhar e depois a ali dentro do dia a dia, há uma discrepância entre a fala e as ações.</p>	<p>Não, não contribui, porque não há na verdade, Se a gente for colocar até em nível Federal, quando eu falo assim que a gente teve aí há um tempo atrás os programas de pró-letramento, alguns anos atrás que vinha do Governo Federal e era repassado pelo município ou o município aderir é há um tempo aí que nós não temos mais nem formação federal, entra nesse novo governo, não tivemos mais formação na área da educação vinda justamente de lá e também vinda do governo estadual, se houve, houve com a coordenadora geral e com a gente não há, principalmente sobre o tema aí de escola integral, então não há.</p>	<p>6 horas, orientado pela coordenadora e diretora, planejando a rotina.</p>	<p>Fora do horário de HTPC nós não temos nenhuma formação, sempre que é feita é no horário de HTPC que são 2h semanais. Geralmente é no espaço da escola mesmo que a gente está com todos os professores, a formadora é a coordenadora da escola, que já faz um repasse da coordenadora geral do município e assim, agente mais recebe a informação ou a formação. Então, eu não sei muito o que falar, não posso nem te dizer que tem uma conversa nessa formação, a gente recebe o conteúdo, às vezes do livro, [...], as últimas que a gente fez foi de neurolinguística, mas é mais uma recepção do conteúdo. Nós não temos formação nenhuma fora do HTPC. Nós temos mais horários de estudo, seria, aí nós estamos planejando a nossa rotina, dando continuidade revendo as etapas do projeto que nós estamos fazendo a tarde, nós temos aí então, ao todo, nós temos 6h semanais que a</p>
----	---	---	--	--

				gente tem de ficar na escola e o direcionamento é dado pela diretora da escola.
--	--	--	--	---

C1	<p>Não, o que a gente vê é que foi feito um Programa, primeiro o Mais Educação, mas nós não tivemos assim formação para trabalhar. Então tudo aquilo que a gente vem fazendo, vem tentando dar certo, foi arregaçar as manguinhas e dizer não, nós temos uma escola de tempo integral nós precisamos fazer dar certo. Mas, eu preciso de muitas políticas públicas, sejam elas federais, municipais, estaduais, para oferecer exatamente uma educação de tempo integral de qualidade.</p>	<p>Não. Eu já, reitero isso, o trabalho com a formação ele precisa ser mais contínuo mesmo. A gente faz isso enquanto Rede, a gente mudou a questão dos projetos, começamos a olhar para o período da tarde com uma metodologia de projetos, que antes cada um fazia o que achava melhor, não que fazia errado, a gente nunca faz errado, eu falo que você nunca está errado, você sempre quer acertar, você sempre olha para o aluno querendo acertar. Mas a gente deu um direcionamento, então se tem um currículo no período da manhã pensando em escola regular, se tem esse currículo, no período da tarde eu preciso dar para esse currículo. Então a gente trabalha com essa metodologia de projetos, mas isso foi algo que Tupi Paulista fez. Não é que veio uma política pública e falou precisa trabalhar dessa forma. Então eu acho que a gente precisa caminhar muito ainda para termos políticas públicas que realmente atenda a escola de tempo integral.</p>	<p>10 horas, orientado pelo coordenador, planejamento de aulas.</p>	<p>O professor tem os HTPC's e eles tem os HTPE que a gente chama, que é horário, na verdade HTP é Horário de Trabalho Pedagógico. Então neste momento os professores, eu falo que formação não é só ter uma pessoa falando, para você o tempo todo. A formação ela está num preparo de aula do professor, quando ele prepara e planeja essa aula e ele vai junto ao coordenador e eles discutem sobre qual é a melhor forma de chegar lá. Então esse professor tem esses horários de HTP, é muito mais do que HTPC, porque HTPC são duas horas semanais, se você pensar num professor que tem uma jornada de quarenta, eu não vou lembrar certinho, mas ele tem mais de dez horas de HTP, fora HTPL que é Horário de Trabalho Pedagógico Livre e aí nesse momento é o momento que o professor está planejando, ele está preparando e é o momento que é essencial que o coordenador esteja junto, quanto mais o</p>
----	---	---	---	---

				<p>coordenador acompanhar isso, esse planejamento do professor, mais ele pode contribuir com essas questões. Então, ele tem vários e geralmente são utilizados assim para planejamento de aulas.</p>
--	--	--	--	--

C2	Não muito, não muito. Nós não temos uma formação específica, a gente recebe, isso vem de cima para gente, essa escola nesse modelo e aí não temos recursos para isso também. Então, eu acho que não favorece muito.	As políticas públicas não, penso que precisamos de investimentos em relação a isso, precisa conhecer a realidade da escola, a necessidade da escola. Eu acredito que não.	12 horas, orientado pelo coordenador, pesquisando.	O professor tem 14 horas de estudo, 2 são de formação de HTPC. Então seriam 12 horas de estudo, 4 horas de estudo ficam livres, as outras horas ele está dentro da sala da coordenação, e aí é essa troca de estar pesquisando, de estar buscando, trocando com o coordenador, trocando com o professor.
----	---	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora com base em coleta de dados, 2023.

Outros aspectos que chamam atenção neste processo são aqueles relativos aos desafios enfrentados pelas docentes da escola em tempo integral, principalmente, sobre questões relacionadas à infraestrutura dos prédios que não foram adequados para esse modelo escolar. Outra questão a destacar é que, segundo as entrevistas, não há por parte da equipe gestora do município medidas e estratégias de forma clara voltadas para a formação continuada em serviço das docentes, inclusive, elas apontam que “não tem formação específica, não tem material” (P1) “precisa de mais formação e apoio de modo geral” (P4). Muitas das docentes, inclusive, não souberam diferenciar ‘formação continuada em serviço’ de ‘treinamento em serviço’.

No tocante à relação entre escola de tempo integral e formação de professores para essa modalidade de ensino, pode-se compreender que a concepção expressa nas ‘falas’ é que as docentes ficam à mercê de imposições feitas por Estado/Governos, havendo, por vezes, negligenciamento no que diz respeito ao estabelecimento de programas específicos para esse público.

Apesar de constar e ser garantida a ampliação da jornada escolar a educandos na LDB, em seu art. 34, § 2º, PNE, na meta 6, PME, na meta 4, e, em outras legislações vigentes, verifica-se que:

[...] para cumprir de forma eficiente esse objetivo, uma outra tarefa se faz necessária: a formação inicial e continuada dos professores para atender esses alunos, uma vez que não se pretende ofertar “mais do mesmo”, isto é: reter os alunos nas escolas por mais tempo para desenvolver os mesmos programas até agora em execução. Para isso, muitas ações deverão ser implementadas e, sem

dúvida, a formação continuada dos professores deverá ser considerada prioritária (MOLL, 2012, 247).

Assim, não adianta apenas implantar o tempo integral nas escolas, garantindo o tempo sem formar professores para que proporcionem realmente uma educação integral e de qualidade.

De acordo com Kramer, na formação continuada – por ela denominada formação em serviço:

[...] há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela deve estar voltada às demais instâncias, a fim de que sejam fortalecidos os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática (KRAMER, 1989, p. 197).

Moll (2012, p. 252) afirma ainda que:

[...] 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; de uma reorganização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos, e para a reflexão coletiva entre seus pares, sobre os seus saberes e práticas sobre e na ação para a construção da sua autonomia e interação profissional.

Por meio de discussão e interpretação dos dados apresentados, foi possível perceber parcialmente que a escola de tempo integral ainda é um tanto abstrata quando se trata de políticas educacionais municipais, é um por vir, dependendo de investimentos dos poderes públicos em âmbito federal, estadual e municipal para uma formação continuada dos profissionais que atuam nessa etapa, além de condições de trabalho e de uma estrutura adequada para que ocorra, de fato, a educação integral. Fato que, infelizmente, não vem acontecendo, já que uma escola integral exige comprometimento para o alcance das metas estabelecidas no PNE resultando em um bom processo de ensino e de aprendizagem.

Percebe-se também que por vezes, o tempo integral da escola está voltado para atender as necessidades básicas de seu público como segurança, saúde, higiene, etc. Essas questões deveriam fazer parte prioritariamente e em regime de colaboração das três esferas do poder público, resultando naquilo que Libâneo (2012) define como uma “escola do acolhimento”, porém não é o que tem acontecido de fato.

Diante disso, a escola de tempo integral, que deveria ser o modelo de educacional no município, é apenas mais uma dentre as escolas que são atingidas pelas contradições e inconstâncias das políticas educacionais. Mesmo que os documentos oficiais preconizem o contrário.

A implementação de uma escola de tempo integral deve vir concomitante a subsídios estatais e seu processo de implementação precisa ser construído de maneira eficaz e formativa, englobando tanto a formação inicial dos docentes quanto a continuada a respeito da educação em tempo integral, visto que foi observado nas entrevistas (Quadro 3) que as professoras não tiveram discussão sobre a temática em sua graduação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como tema a escola de tempo integral e tentou trazer para o debate os aspectos principais que nortearam a implementação de uma dessas escolas num município do interior do Estado de São Paulo. Por causa do período pandêmico que afetou a humanidade entre 2019 a 2021, a pesquisa sofreu avarias, pois estava em pleno desenvolvimento de investigação. Uma dessas avarias consistiu na ausência de um maior aprofundamento das ações políticas no cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE 2014/2024 para políticas de Educação em Tempo Integral. Ainda assim, percebeu-se, durante o percurso teórico-metodológico aqui empreendido, que a implementação da Escola de Tempo Integral se apresenta ainda como um desafio no país e que muitas contradições são notadas entre o que está nos documentos oficiais e o que realmente acontece na prática de uma escola de jornada ampliada de ensino. Faltam investimentos em infraestrutura, especialmente, os de melhorias nos espaços físicos e materiais, o fortalecimento da relação do professor/aluno, ajudando na compreensão da vivência do aluno e no planejamento das atividades pedagógicas, com vista a um tempo maior de permanência na escola. Segundo o plano de monitoramento do PNE uma das metas com dificuldade de ser atingida é a meta 6 que trata da educação em tempo integral.

Constatou-se também que, há a necessidade de se revisarem as políticas educacionais voltadas para a formação continuada em serviço dos professores que atuam na escola, assim como é necessária a revisão dos documentos pedagógicos: regimento escolar, plano municipal de educação e projeto político pedagógico.

No que concerne à noção de ampliação do tempo escolar para integral, os sujeitos participantes da pesquisa pareceram ainda estar ‘presos’ numa tendência de escola assistencialista e não de formação integral do ser humano. Tal questão pode ser superada se as formações coletivas das docentes estiverem voltadas para o acesso ao conhecimento de forma ampla e aprofundada, especialmente, em horários de trabalho pedagógico coletivos.

Outro fator é que a ampliação do tempo de permanência na escola não significa necessariamente ganho na qualidade do ensino. Essa ampliação deve estar inserida num conjunto de ações e políticas municipais capazes de subsidiar essa jornada maior de tempo tanto para docentes como para discentes. Assim como a articulação entre as aulas teóricas com enriquecimento curricular por meio de atividades como teatro, artes, etc.

A Escola de Tempo Integral, deve ser acompanhada de uma gestão administrativa e pedagógica com um olhar específico para este modelo escolar, e as políticas educacionais

municipais devem responder aos desafios correspondentes às necessidades do mundo contemporâneo.

Finalizando, destaca-se que o objeto de análise, a Escola em Tempo Integral, oferece, um vasto campo para novas pesquisas. Espera-se ter colaborado e somado forças acerca dessa discussão na perspectiva de se pensar esse modelo escolar como possibilidade de melhorar a qualidade da educação e possibilitar acesso e permanência em uma jornada ampliada de escola para os filhos(as) daqueles que necessitam de uma escola, gratuita e socialmente referenciada.

5 REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de; et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro, -- São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição de (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal, 1934.

BRASIL. Constituição de (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal, 1937.

BRASIL. Constituição de (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal, 1967.

BRASIL. Constituição de (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024/1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692/1971**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 8.069/1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172/2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094/2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007**. Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.253/2007**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE 04/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. p. 107-111.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144/2016**. Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial da União 11/10/2016 (nº 196, Seção 1, pág 23). Brasília, 2016.

BRASIL. Secretaria De Educação Básica/Ministério Da Educação. **Programa Novo Mais Educação: Caderno De Orientações Pedagógicas - Versão I**. Diretoria De Currículos E Educação Integral. Coordenação Geral De Ensino Fundamental. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria De Educação Básica/Ministério Da Educação. **Programa Novo Mais Educação: Caderno De Orientações Pedagógicas - Versão II**. Diretoria De Currículos E Educação Integral. Coordenação Geral De Ensino Fundamental. Brasília, 2018.

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Mec, Secad, 2009. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Institucional. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, s.d. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sobre-o-inep#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Estudos,do%20conhecimento%20e%20estudos%20educacionais>>. Acesso em 11 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CONAE - Apresentação. **Ministério da Educação**, s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/325-programas-e-acoes-1921564125/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae-apresentacao>>. Acesso em 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.113/2020**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.656/2021**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2021.

BRASIL. **Fórum Nacional de Educação**. Documento Final da CONAE 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, 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).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.424/1996**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.494/2007**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização da Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, p. 103.

BRASIL. IBGE. **Educação: IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública)**. Tupi Paulista: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/tupi-paulista/panorama>> Acesso em: 03 de jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saiba Mais - Programa Mais Educação**. – Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689#:~:text=O%20Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20criado,jornada%20escolar%20nas%20escolas%20p%C3%ABlicas%2C>>. Acesso em 04 de jan, de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. – Brasília: MEC, s/d. BRASÍLIA. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, 2020. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3481385>>. Acesso em 03 de jan, de 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 2, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Pandéia**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, maio/ago. 2010. p. 249-259. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em 16 mai. 2021.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS**, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

CHADDAD, Flávio Roberto. Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS. **Mimesis**, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; JEFFREY, Débora Cristina; MACIEL, Antônio Carlos (Orgs.). **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços**. Santarém, Pará, 2018.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM DISCUSSÃO A NOVA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. **Pedagogia em Foco**, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, vol. 33, núm. 3, set.dez., 2010, pp. 182-188. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931003.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo-SP: Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 5, n. 11, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades – 2020**. São Paulo: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/tupi-paulista/panorama>.

Acesso em: 15 nov. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. Uma nova formação continuada de professores para uma nova cidadania no século XXI. In: Formação de Professores, **Revista Carioca de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 1 n. 2 outubro 2016/janeiro 2017, p. 12 – 15.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.165, p.189-207, 1989.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settinieri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e tempo integral. **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

MOLL, Jaqueline; et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline (Org.). Secretaria de Educação Básica/ Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada: Como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem**. Série Mais Educação. Brasília, 2011.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 19 dez. 2021.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. O CONTROLE DO CAPITAL: uma impossibilidade objetiva. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 64, p.5-33, 2000. Disponível em: http://www.cristinapaniago.com/yahoo_site_admin/assets/docs/O_CONTROLE_DO_CAPITAL.185204615.pdf. Acesso em: 23 de dez. 2021.

PANIAGO, Maria Cristina Soares; MELO, Edivânia; ANDRADE, Mariana Alves de. **Marx, Mézaros e o Estado**. – São Paulo: Instituto Lúkács, 2012.

PIRES, Carolina Stefanello; SCAFF, Elizangela Alves da Silva. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA POLÍTICA EDUCACIONAL. Anais do Seminário de Educação e Colóquio de Pesquisa**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 69–81, 2015. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/semiedu/article/view/923>. Acesso em: 19 dez. 2021.

RABELO, Jackeline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; Jimenez, Susana. Educação para todos e Reprodução do Capital. **Trabalho Necessário**, ano 7 – número 9, 2009.

SANTOS, Monique da Silva. **FUNDEF e FUNDEB: Garantias da valorização profissional?**. 2008 Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4194>. Acesso: 18 dez. 2021.

SÃO PAULO. Assembléia Legislativa de estado de São Paulo. **Lei nº 1.164/2012**. Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI. São Paulo, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. – 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 14 out. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. **Documenta**. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p.24-31.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. -- São Paulo: Atlas, 1987.

TUPI PAULISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Tupi Paulista, 2019.

TUPI PAULISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 3.574/2015**. Plano Municipal de Educação. Tupi Paulista, 2015.

TUPI PAULISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Deliberação nº 3/2014**. Tupi Paulista, 2015.

TUPI PAULISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 9/2014**. Tupi Paulista, 2015.

TUPI PAULISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 3.574/2015**. Plano Municipal de Educação. Tupi Paulista, 2015.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília, DF: Unicef, 1991.

VILLANUEVA, Luis Aguilar. **La implementación de las políticas.** 3. Ed. México: Maporruá, 2000.

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios.** 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.