

O TEMPO INTEGRAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES¹

Flávia Russo Silva Paiva*

Resumo

O objetivo da pesquisa apresentada neste artigo consistiu em investigar como professores que atuam no desenvolvimento do Projeto “Educação em Tempo Integral”, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, e discentes de um curso de aperfeiçoamento percebem o tempo integral e a formação continuada direcionada para a atuação docente em propostas de ampliação da jornada escolar. A pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa e valemo-nos da entrevista com roteiro semiestruturado como instrumento para coleta de informações. Os resultados deste estudo nos possibilitam destacar duas percepções do tempo integral no entendimento das docentes: como possibilidade de evitar a permanência de crianças na rua, bem como de ofertar acompanhamento pedagógico aos educandos.

Palavras-chave: Tempo integral. Ampliação da jornada escolar. Formação continuada.

INTRODUÇÃO

A educação integral e o tempo integral são temáticas recorrentes na história da educação brasileira e no cenário atual ganharam relevância nas discussões educacionais, principalmente devido ao aumento, nas últimas décadas, de experiências de ampliação da jornada escolar de iniciativas tanto dos âmbitos estadual e municipal quanto federal. Geralmente, os discursos sobre o tempo integral se utilizam da expressão educação integral, considerando que tais terminologias são sinônimas. No entanto, sabemos que, embora semelhantes, tais expressões possuem significados distintos, pois “o fato de ofertar uma educação em tempo integral não implica necessariamente o oferecimento de uma educação integral” (PAIVA, 2013, p. 1).

Por educação integral podemos compreender, de modo geral, que a terminologia indica uma formação ampla para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional (COELHO, 2009). Nessa perspectiva, essa educação mais ampla, mais completa, é aquela que contempla os diferentes aspectos em que os sujeitos podem se desenvolver, a saber, o âmbito cognitivo, físico, estético, ético, afetivo e cultural, dentre outros. Contudo, existem diferentes concepções em relação a essa educação mais completa, vinculadas a visões sociais de mundo diferentes, fazendo com que essa temática, no contexto acadêmico, desenvolva-se em um campo de disputa.

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)/UNIRIO. E-mail: flavia.rspaiva@gmail.com

Quanto ao tempo integral, consiste em uma terminologia já definida pela legislação educacional, mais especificamente pelo Decreto nº 6.253/2007, em seu artigo 4º, como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, em que o educando permanece na escola ou em atividades escolares. E, diante dessa definição legal, compreendemos que a expressão jornada ampliada refere-se a um período superior a quatro horas diárias. Desse modo, em termos quantitativos, inferimos que a definição de jornada ampliada abarca a de tempo integral (PAIVA, 2013).

Retomando a discussão sobre a polissemia existente em relação à expressão educação integral, podemos considerar que situação semelhante ocorre com o conceito de formação continuada, que compreende diversas concepções, as quais divergem quanto às suas ações e finalidades (COELHO, 2002). Coelho (2002) caracteriza a formação continuada em duas concepções: como reciclagem e como processo. A primeira é marcada “por uma visão social de mundo ideológica, reprodutora” (p. 135) e consiste nas práticas de formação que se realizam nas dinâmicas de capacitações, cursos de reciclagens e treinamentos, estes podendo se realizar no serviço ou fora dele. Na maioria das vezes, esse tipo de formação ocorre no formato de cursos de carácter superficial, em locais e horários não tão favoráveis aos docentes. Quanto à segunda concepção, é fundamentada por “uma visão social de mundo ampliada” (COELHO, 2002, p. 135) e volta-se mais para uma reflexão ativa sobre o cotidiano escolar. Assim sendo, observamos que esta concepção vai ao encontro das considerações de Libâneo (2000) quando este autor afirma que “a formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela” e que se realiza “por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores” (p. 123).

A partir dessas considerações iniciais acerca da educação integral, do tempo integral e da formação continuada de professores, faz-se pertinente enfatizar que a ampliação da jornada escolar na perspectiva de ofertar uma educação mais completa, no sentido da formação humana – concepção esta por nós defendida –, assim como outras que se materializam no contexto educacional contemporâneo a partir de diferentes finalidades, necessita de uma organização curricular condizente com seus objetivos educacionais e de professores que compreendam essa nova dinâmica da educação escolar. Nesse sentido, diante da proposta da ampliação da jornada escolar, cada vez mais presente no cenário educacional brasileiro, questionamos: como os docentes atuantes na proposta de ampliação da jornada escolar percebem a educação em tempo integral e a formação continuada?

Diante das exposições e dos questionamentos apresentados, acreditamos ser de grande relevância abordar a formação continuada dos sujeitos que concretizam a proposta de educação em tempo integral e, por isso, o objetivo deste estudo consistiu em investigar como professores que atuam no desenvolvimento do Projeto Educação em Tempo Integral, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) e discentes do Curso de Aperfeiçoamento Proposta Curricular e Metodologias na Educação Integral percebem o tempo integral e a formação continuada direcionada para a atuação em propostas de ampliação da jornada escolar.

Em termos metodológicos, a presente pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa, e valemos da entrevista com roteiro semiestruturado como instrumento para coleta de informações. As entrevistas foram formalizadas com um total de 07 professoras, as quais encontravam-se, no momento, atuando como docentes da educação em tempo integral. Para analisar as informações obtidas, recorreremos à metodologia de

Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977), e, também, nos orientando por reflexões de Franco (2007).

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E (M) TEMPO INTEGRAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No título deste item, utilizamos a expressão “educação integral *e(m)* tempo integral” por dois motivos. Primeiramente, porque objetivamos demonstrar a existência de uma diferenciação em relação a essas expressões, as quais, conforme já apresentamos na introdução deste estudo, embora semelhantes, não são sinônimas. E, simultaneamente, desejamos enfatizar que a “educação integral” pode, ou não, ser desenvolvida em “tempo integral”.

O conceito de educação integral, ao expressar uma educação mais completa para o indivíduo, deve ser analisado à luz das diferentes matrizes político-ideológicas que o constituíram ao longo da história, sejam elas socialistas, conservadoras ou liberais (COELHO, 2009). O presente estudo, portanto, não tem a pretensão de abordar todas as concepções de educação integral, sob a ótica desses diferentes movimentos políticos, mas consideramos necessário indicar que a educação integral foi pensada e implementada de modos diferenciados, resultando em diferentes concepções.

Quanto ao tempo integral, conforme evidenciamos na introdução deste artigo, este é definido pela legislação educacional, mais especificamente pelo Decreto nº 6.253/2007, em seu artigo 4º. No entanto, essa definição se dá em termos quantitativos, ou seja, refere-se à quantidade de horas de atividades escolares – a partir do total de 07 (sete) horas – que o tempo escolar pode ser caracterizado como integral e não define o modo como esse tempo será preenchido. Assim

sendo, o tempo integral, materializado no país a partir das diferentes experiências em desenvolvimento, de iniciativas municipais, estaduais e, inclusive, federal, pode ser realizado a partir de diferentes perspectivas e com diversas finalidades: seja para ofertar um currículo com atividades que contemplem o desenvolvimento dos educandos para além do âmbito somente cognitivo, a fim de proporcionar uma formação mais completa; seja para promover a proteção integral² às crianças e aos adolescentes ou, ainda, para reforçar conteúdos abordados no tempo regular, quer dizer, conteúdos referentes ao Currículo Básico Comum.

No Brasil, algumas experiências de educação em tempo integral foram significativas e constituem-se como referência³ para outras que se materializaram posteriormente. Dentre estas, destacamos os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) pelo fato de esta experiência ter contemplado a formação dos professores atuantes na proposta. Os CIEPs foram criados nos anos de 1980 e 1990 no Rio de Janeiro, à época das gestões estaduais de Leonel de Moura Brizola e Darcy Ribeiro (1983-1986 e 1991-1994). Brizola e Darcy Ribeiro desenvolveram políticas educacionais voltadas para as camadas populares. Para isso, criaram o I Programa Especial de Educação (PEE), em 1985, e posteriormente o II Programa Especial de Educação, ambos visando implantar uma nova rede de escolas públicas com horário integral e construir 500 Centros Integrados de Educação Pública (GERMANI, 2006).

Vale observar que os CIEP se localizavam em áreas habitadas por famílias de baixa renda devido ao objetivo do projeto, atender alunos provenientes deste segmento da população, e acolhiam as crianças das oito horas da manhã até as cinco horas da tarde. Ofereciam aos alunos aulas relativas ao conteúdo básico nacional, complementadas com atividades de estudo dirigido, esportivas, bem como participações em eventos culturais (GERMANI, 2006).

Freitas e Galter (2007) afirmam que os CIEPs constituem a maior experiência brasileira, numericamente falando, de escolas com jornada ampliada. Cavaliere (2002) assegura que os governos estaduais, sucessores ao de Brizola e Darcy Ribeiro, interromperam programas em curso e a maior parte das escolas passaram por modificações que as descaracterizaram da proposta original.

Em relação à formação continuada dos professores que atuavam nos CIEPs, Monteiro (2009) expõe que estes participavam de encontros pedagógicos desenvolvidos em meio ao II Programa Especial de Educação. Tais encontros objetivavam orientar os professores principalmente no que se refere a princípios, objetivos e metodologias a serem desenvolvidas na educação em tempo integral. Darcy Ribeiro define esses cursos como: “Um salto de qualidade: professores que atuam nos CIEPs participam de encontros pedagógicos que garantem o desenvolvimento de um processo de aperfeiçoamento profissional e de reflexão sobre sua prática enquanto educadores” (RIBEIRO, 1986 apud MONTEIRO, 2009, p. 43). Diante dessa afirmação, podemos considerar que Darcy Ribeiro acreditava que o sucesso da proposta do Programa Especial de Educação, bem como dos CIEPs, dependiam em grande parte do professor e, por isso, este merecia formação, apoio e incentivo.

Nesse sentido, concordamos com Coelho (2002) quando esta autora considera ser de suma importância que a formação continuada do professor seja pautada na prática reflexiva de seu cotidiano, ou seja, que o educador tenha tempo para refletir ativamente sobre sua prática educativa. E esse tempo pode ser reservado dentro do próprio ambiente escolar, para que o professor consiga planejar, avaliar, refletir sua prática e se capacitar, perspectiva esta de formação continuada que vai ao encontro das concepções de formação de professores a partir da prática reflexiva defendidas por pesquisadores

como Schön (1995), Nóvoa (1995), Zeichner (1993), dentre outros.

Ademais, vale ressaltar que a ampliação da jornada escolar, consubstanciada, por exemplo, na concepção de educação integral enquanto uma formação mais ampla, não implica a oferta ou reforço de conteúdos do Currículo Básico Comum. Acreditamos que, conscientes disso, os docentes buscarão elaborar atividades que contemplem outros aspectos do desenvolvimento humano, seja nos âmbitos físico, estético, ético, afetivo, cultural e, inclusive, adicionando-se o aspecto cognitivo. Logo, a formação continuada, enquanto uma proposta que visa “à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua” (MARIN, 2005, p. 06) se faz necessária, a fim de contribuir para a referida conscientização.

2. CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa consistiram em professoras inscritas no Curso de Aperfeiçoamento Proposta Curricular e Metodologias na Educação Integral, na modalidade semipresencial, o qual foi oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV) a 200 professores da região da Zona da Mata de Minas Gerais (Quadro 01) que, preferencialmente, estivessem atuando na educação em tempo integral. Este se realizou durante o período de setembro de 2013 a março de 2014, totalizando 180 horas de duração, das quais 32 horas foram destinadas às atividades presenciais. Vale mencionar que o referido curso consistiu em uma proposta do Programa Mais Educação⁴, do Governo Federal, e visou oferecer capacitação e aperfeiçoamento aos docentes vinculados ao trabalho com o tempo integral na escola. Contou com recursos da Ação 20RJ da Rede Nacional de Formação

Continuada de Professores (RENAFOR), no âmbito da SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação).

CIDADES	Nº DE PROFESSORES	CIDADES	Nº DE PROFESSORES
Acaiaca	3	Piranga	1
Alegre - ES	1	Ponte Nova	18
Alvinópolis	4	Porciúncula - RJ	3
Antônio Prado de Minas	2	Porto Firme	2
Araponga	1	Raul Soares	8
Cajuri	2	Rio Casca	45
Canaã	3	Santa Cruz do Escalvado	4
Divino	1	São Geraldo	3
Dom Silvério	3	São José do Goiabal	2
Ervália	2	São Miguel do Anta	7
Eugenópolis	2	São Pedro dos Ferros	15
Guaraciaba	4	Timóteo	5
Inconfidentes	1	Urucânia	21
Juiz de Fora	2	Vermelho Novo	2
Muriae	4	Viçosa	21
Oratórios	1	Visconde do Rio Branco	3
Piedade de Ponte Nova	1	33 CIDADES	200

Quadro 1 - Cidades e número de professores matriculados no Curso de Aperfeiçoamento “Proposta Curricular e Metodologias na Educação Integral”

Fonte: dados da ficha de matrícula dos professores cursistas.

As sete (07) professoras selecionadas para participarem da pesquisa contemplaram os critérios estabelecidos para escolha dos sujeitos, a saber: a) estarem cursando o Curso de Aperfeiçoamento Proposta Curricular e Metodologias na Educação Integral; b) atuarem em escola pública (estadual) da cidade de Viçosa (MG), em turmas de jornada ampliada, e em escolas que desenvolvessem o Projeto Educação em Tempo Integral, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Optamos por selecionar professores a partir desses critérios devido ao fato de a pesquisadora atuar no curso de aperfeiçoamento ofertado pela UFV e por conhecer o projeto estadual de ampliação da jornada escolar de

Minas Gerais, pois este consistiu em objeto de pesquisa de sua dissertação. Assim, dos 21 professores inscritos no curso que atuavam em escolas públicas da cidade de Viçosa, conforme discriminado no Quadro 01, sete (07) contemplaram os critérios estabelecidos e participaram da investigação. Vale destacar que os sujeitos da pesquisa se caracterizaram por serem do sexo feminino, em sua maioria com formação acadêmica em Pedagogia, sendo apenas uma destas em curso Normal Superior, conforme apresentado no Quadro 02. Ressaltamos que essas professoras foram identificadas por um algarismo numérico, a fim de garantirmos o anonimato de suas identidades.

Professora	Idade	Formação	Tempo de atuação na educação básica	Tempo de atuação no tempo integral
01	54	Magistério, Pedagogia e Especialização em Inspeção e Supervisão	29 anos	1 ano
02	45	Pedagogia e Especialização em Inspeção e Supervisão	24 anos	6 anos
03	49	Normal Superior e Especialização em Inspeção e Supervisão	10 anos	4 anos
04	26	Pedagogia	1 ano	1 ano
05	31	Pedagogia	6 anos	6 meses
06	47	Pedagogia e Especialização em Inspeção e Supervisão	13 anos – Ed. Infantil e 1 ano – Ensino Fundamental	1 ano
07	30	Pedagogia	4 anos	1 ano

Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Fonte: dados da pesquisa.

3. PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O TEMPO INTEGRAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A análise das entrevistas realizadas com as professoras permitiu-nos agrupar as diferentes percepções sobre o tempo integral em três grupos. O primeiro contempla depoimentos de três (03) professoras (Professoras 02, 03 e 05), as quais compreendem que o tempo integral escolar é importante para evitar a permanência de crianças e adolescentes na rua, considerando esta como um local em que, provavelmente, tais sujeitos se encontram em situações de vulnerabilidade, ou seja, suscetíveis a serem vítimas de abusos, violência, trabalho infantil, dentre outras. No entanto, a Professora 03, embora tenha afirmado que o tempo integral constitua-se em uma proposta educacional importante e, inclusive, que possibilita evitar que as crianças e os adolescentes permaneçam na rua, ressaltou que “não é função do tempo integral tirar as crianças da rua, mas é uma consequência do projeto” (Professora 03). O segundo grupo compreende as percepções das Professoras 01 e 04, as quais consideram, respectivamente, que a ampliação do tempo escolar diário é importante porque

possibilita ofertar acompanhamento pedagógico aos “alunos que foram para o tempo integral” (Professora 01), os quais são aqueles que mais necessitam do referido acompanhamento; e incentiva os educandos a estudar, pois “não vou dizer que o tempo integral é um reforço, mas é mais um novo conhecimento” (Professora 04). E, por fim, o terceiro grupo representa as percepções do tempo integral por parte das Professoras 06 e 07, que o consideram como uma proposta valiosa em termos educacionais, mas ainda frágil, devido às inúmeras dificuldades que observam na prática, das quais destacaram a carência de espaços no interior das escolas para realizarem atividades com os educandos e a complexidade da questão de ter que utilizar de espaços extraescolares para desenvolver atividades com os alunos.

A percepção de ampliação da jornada escolar evidenciada pelas Professoras 02, 03 e 05 consiste em uma das diferentes concepções de escola de tempo integral no contexto da educação pública no Brasil, a qual é intitulada como autoritária, na perspectiva de Cavaliere (2007). Esta autora também apresenta outras três possibilidades de entendimento do tempo integral, que podem ser caracterizadas pelas expressões assistencialista, multissetorial e democrática.

A assistencialista é destinada aos desprivilegiados e compreende a escola como o local que possui a função de suprir as deficiências gerais de formação dos educandos, de modo que o conhecimento deixa de ser o mais relevante e a ênfase recai na socialização primária. A concepção autoritária associa a escola que promove o tempo integral a uma instituição que tem como função resguardar as crianças e os adolescentes do crime. Logo, diante desse entendimento, o fato de os educandos estarem na escola é melhor do que estarem em situações de vulnerabilidade que a rua, não raras vezes, oferece. Quanto à visão de escola de tempo integral democrática, esta considera a instituição escolar capaz de realizar um trabalho emancipatório, de modo que a ampliação da jornada escolar possa “proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p. 1.029). No âmbito desta concepção, acredita-se que os educandos teriam melhor desempenho em relação aos saberes escolares e, por isso, a escola estaria funcionando como uma ferramenta para a emancipação.

Diante do entendimento das Professoras 01 e 04, de que o tempo integral é importante para ofertar acompanhamento pedagógico, vale ressaltarmos que não é ideal que tal acompanhamento se realize na perspectiva do reforço dos conteúdos abordados no ensino regular, conforme apresentou ter consciência disso a Professora 04. Ademais, outro aspecto que merece análise refere-se ao fato de o tempo integral, em muitas escolas que desenvolvem essa proposta, ainda se efetivar na perspectiva focal, ou seja, selecionando somente alguns estudantes para permanecerem na instituição escolar em tempo ampliado e usufruir do trabalho pedagógico realizado nesse tempo a mais.

Quanto aos depoimentos das Professoras 06 e 07, estes nos chamaram a atenção devido às referidas docentes, ao relatarem como percebem o tempo integral,

destacarem as fragilidades da proposta, enfatizando a carência de espaços no interior na escola e considerando como “limitada” a questão da realização de atividades do tempo ampliado em outros espaços, externos ao espaço físico da instituição. Em relação a esse aspecto, vale observarmos que consiste, segundo Cavaliere (2007), em outro entendimento a respeito da educação em tempo integral, o qual surgiu mais recentemente e pode ser caracterizado pela crença de que a educação pode e deve se realizar também fora da escola, não sendo necessária a estruturação de uma escola de tempo integral.

Denominada como concepção multisetorial de educação integral, essa perspectiva defende que o Estado e suas estruturas, trabalhando de modo isolado, são “incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferências de setores não governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (p. 1.029). Além disso, esta é uma orientação característica da proposta defendida pelo movimento das Cidades Educadoras⁵, que considera o entorno da instituição escolar como um espaço educativo rico, defendendo, portanto, a realização de atividades escolares para além do ambiente físico da escola, mediante a consolidação de parcerias com entidades não governamentais e com a sociedade civil (BRASIL, 2011).

No entanto, concordamos com Cavaliere (2014) que “a proposta das cidades educadoras é uma estratégia político-educacional de alta complexidade e não uma solução meramente técnica ou emergencial” (p. 1.217). Além disso, em se tratando do contexto brasileiro, é possível considerarmos que a maioria das comunidades não possui bons equipamentos públicos e espaços para disponibilizar para as escolas utilizarem, o que indica que, no país, tal proposta das Cidades Educadoras encontra sérias dificuldades para se materializar.

No que tange à percepção das docentes quanto à formação continuada de professores atuantes na

proposta de educação em tempo integral, estas podem ser organizadas em dois grupos. O primeiro reúne aquelas docentes que consideram que os cursos de formação continuada necessitam ofertar esclarecimentos sobre a ampliação da jornada escolar, pois é esse aspecto que possibilitará aos docentes compreenderem a proposta educacional com a qual estão trabalhando e o realizarem de modo condizente com o projeto (Professoras 01, 04, 05 e 07). O segundo grupo de professoras compreende que tais cursos de formação continuada precisam ser “mais práticos”, conforme enfatizado pela Professora 02: “eu sempre esperei que eles [os cursos de formação continuada] oferecessem coisas mais práticas; atividades e propostas metodológicas práticas para o dia a dia da escola”. Logo, sintetizando essas percepções, podemos inferir ser importante que um curso de formação continuada de professores contemple tanto a teoria quanto a prática, de modo que os docentes possam refletir sobre diversas questões relacionando-as com o cotidiano escolar no qual atuam, bem como com as práticas pedagógicas desenvolvidas, ou seja, ao aliar o estudo da teoria à prática e ao possibilitar ao professor refletir sobre sua prática, os cursos de formação continuada estarão sendo ofertados na perspectiva da formação do docente prático-reflexiva, conforme propõe Zeichner (1993). Este autor considera que a formação mediante o ensino reflexivo, do prático-reflexivo, consiste em uma reação à visão preconceituosa atribuída aos professores como técnicos limitados a somente seguirem e cumprirem orientações advindas de outros profissionais e contextos.

CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

As considerações que apresentamos não podem ser consideradas finais, mas indicam algumas reflexões que avaliamos necessárias na ocasião da apresentação

dos resultados da pesquisa realizada e apresentada neste ensaio.

Primeiramente, pensar na expansão do tempo do aluno na escola pressupõe a ampliação de seus objetivos e, para isso, faz-se necessário assumir a formação e a capacitação dos professores como base de todo o projeto, uma vez que são eles os principais agentes do trabalho proposto. Perante isso, o horário integral não pode ser somente para o aluno, mas também para os professores. Estes precisam ter, no ambiente escolar, tempo para reuniões de planejamento de suas atividades, de discussões com os demais docentes sobre a sua prática pedagógica e de estudos que os forneçam compreensão do trabalho que desenvolvem e que sejam subsídios para a sua atuação frente aos desafios que o cotidiano escolar apresenta (MONTEIRO, 2009).

Além disso, faz-se relevante observarmos que, atualmente, a ampliação do tempo escolar consiste em uma realidade em muitas escolas da rede pública de ensino e a maioria dos professores não usufruem nem de formação inicial adequada nem de formação continuada para exercerem tal trabalho, o qual ainda se configura como uma novidade no campo de atuação do professor da educação básica.

Destarte, acreditamos que, assim como o tempo integral escolar, na perspectiva de ofertar uma educação que contemple diferentes aspectos de desenvolvimento dos educandos, a garantia de formação continuada para professores que atuam no desenvolvimento dessa proposta educacional consiste em uma necessidade no contexto brasileiro. E esta, por sua vez, carece ser ofertada a partir de cursos que sejam desenvolvidos com uma continuidade (CANDAU, 1997), e não somente na perspectiva acumulativa, ou seja, mediante a oferta de simples palestras, seminários, minicursos, dentre outros, os quais se caracterizam por serem esporádicos.

FULL-TIME SCHOOLING AND CONTINUING EDUCATION IN TEACHER PERCEPTIONS

Abstract

The objective of the research presented in this article was to investigate how teachers who work in the development of the Project “Education in Integral Time”, of the Education Department of the State of Minas Gerais and students of an improvement course perceive full time and continuing education directed for the teaching performance in proposals to extend the school day. The research was guided by the qualitative approach and we use the interview with semi-structured script as an instrument for information gathering. The results of this study allow us to highlight two full-time perceptions in the teachers’ understanding: as a possibility to avoid the permanence of children in the street as well as to offer pedagogical accompaniment to the students.

Keywords: Full time. Extension of the school day. Continuing education.

LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO Y LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES

Resumen

El objetivo de la investigación presentada en este trabajo fue investigar cómo los profesores que trabajan en el desarrollo del Proyecto “Educación a tiempo completo”, el Secretario de Estado de Minas Gerais Educación y estudiantes de un curso de actualización se dan cuenta del tiempo

completo y dirigido la formación continua para el desempeño de los maestros en las propuestas de ampliación de la jornada escolar. La investigación se basó en un enfoque cualitativo y que hacen uso de la entrevista semiestructurada con un instrumento de recolección de información. Los resultados de este estudio nos permite destacar dos percepciones de la comprensión de tiempo completo de la enseñanza: como una posibilidad para evitar la permanencia de los niños en la calle, así como ofrecer apoyo educativo a los estudiantes.

Palabras clave: Tiempo completo. La expansión de la jornada escolar. educación continua.

NOTAS

¹ O presente estudo foi apresentado no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em 2016, na cidade de Cuiabá-MT. E, posteriormente, revisado e ampliado para fins desta publicação.

² A proteção integral inscrita no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, reconhece a criança e o adolescente como sujeitos em desenvolvimento e por isso merecedores de proteção, de modo que esta é assegurada pelos direitos individuais, coletivos e de formação.

³ Destacamos o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) criado em Salvador – BA, na década de 1950; os CIEPs criados no Rio de Janeiro – RJ, na década de 1980; os Centros de Educação Integral (CEIs) criados em Curitiba – PR, também na década de 1980; os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs)/Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), implantados a nível nacional na década de 1990; dentre outras.

⁴ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e buscava constituir-se em estratégia indutora de políticas de ampliação da jornada escolar, seja nos âmbitos estaduais e municipais do país (BRASIL, 2009). No entanto, esse programa foi reformulado e renomeado no Governo presidencial de Michel Temer (PMDB), passando a ser denominado por Programa Novo Mais Educação (PNME), o qual foi instituído pela Portaria Ministerial Nº 1.144/2016, e tem como finalidade a melhoria da aprendizagem da Língua Portuguesa e Matemática dos alunos participantes do programa.

⁵ Movimento iniciado na década de 1990, em Barcelona (Espanha), que concebe a cidade como um rico espaço educativo, justificando, assim, a realização de atividades escolares para além do ambiente físico da escola, mediante a consolidação de parcerias com entidades não governamentais e com a sociedade civil (BRASIL, 2011).

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, MEC. *Programa Mais Educação: Manual passo a passo*. Brasília, 2009.
- BRASIL. *Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2011.
- CANAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção e cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- _____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.205-1.222, out./dez., 2014.
- _____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.
- COELHO, L. M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 133-167.
- _____. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FREITAS, C. R. de; GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. *Revista de Educação*, [S.l.], vol. 3, n. 3, p. 123-138, jan./jun. 2007.
- GERMANI, B. *Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba*. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2000.
- MARIN, A. J. *Didática e trabalho docente*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.
- MONTEIRO, A. M. CIEP – escola de formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PAIVA, F. R. S. *Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública de ensino fundamental, no período de 2005 a 2012*. Dissertação (Mestrado em Educação). Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa. Viçosa 2013.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Enviado em 10 de dezembro de 2016.

Aprovado em 03 de março de 2017.