



1433 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 06 - Formação de Professores

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Lilia Sizanowski Franco - UFPR - Universidade Federal do Paraná

Veronica Branco - UFPR - Universidade Federal do Paraná

Este artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa de abordagem qualitativa que foi realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma instituição escolar municipal, em que não foi implementada até o momento nenhuma política pública local para a implantação do tempo escolar ampliado, em que os participantes responderam um questionário. O problema de pesquisa que norteou a investigação partiu do seguinte questionamento: Qual é a concepção de Educação em Tempo Integral dos professores e qual é a relação de tal concepção com a formação destes profissionais? A fundamentação teórica contou com as contribuições de: Contreras, Freire, Garcia, Gatti, Mello, Mindal e Guérios, Novoa, Arroyo, Cavaliere, Coelho e Moll, Gil e Franco. Os dados levantados nesta pesquisa revelam a falta de clareza quanto a concepção de Educação em Tempo Integral entre os professores, a deficiência na relação que estes estabelecem entre tempo e fazer pedagógico e a necessidade urgente de se repensar a formação docente, principalmente a continuada e a em serviço, por ser esse o modelo que pode promover mudanças e avanços significativos de forma mais direta e objetiva.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Formação inicial; Formação continuada; Formação em serviço.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

RESUMO

Este artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa de abordagem qualitativa que foi realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma instituição escolar municipal, em que não foi implementada até o momento nenhuma política pública local para a implantação do tempo escolar ampliado, em que os participantes responderam um questionário. O problema de pesquisa que norteou a investigação partiu do seguinte questionamento: Qual é a concepção de Educação em Tempo Integral dos professores e qual é a relação de tal concepção com a formação destes profissionais? A fundamentação teórica contou com as contribuições de: Contreras, Freire, Garcia, Gatti, Mello, Mindal e Guérios, Novoa, Arroyo, Cavaliere, Coelho e Moll, Gil e Franco. Os dados levantados nesta pesquisa revelam a falta de clareza quanto a concepção de Educação em Tempo Integral entre os professores, a deficiência na relação que estes estabelecem entre tempo e fazer pedagógico e a necessidade urgente de se repensar a formação docente, principalmente a continuada e a em serviço, por ser esse o modelo que pode promover mudanças e avanços significativos de forma mais direta e objetiva.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Formação inicial; Formação continuada; Formação em serviço.

INTRODUÇÃO

A Educação brasileira tem passado por muitas mudanças nas últimas duas décadas, tais como as reformas curriculares ocorridas, principalmente nos anos 1990, a implantação do sistema de ciclos, a discussão e a implementação de estratégias de ampliação do tempo escolar entre outras medidas, que tem como princípio norteador a melhoria da qualidade da educação no país. No entanto o que se percebe é que, mesmo com tantas iniciativas, perduram os problemas de aprendizagem dentre os estudantes no Brasil, uma vez que os mesmo tem apresentado baixo desempenho nas avaliações censitárias. O fato é que todo este movimento acabou por revelar a fragilidade e inconsistência da formação dos docentes. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), no final da década de 1990, a formação ofertada aos professores no Brasil, não contribuiu para a efetivação da aprendizagem dos alunos (BRASIL/MEC, 1999). Desta forma a formação de professores tem sido um tema recorrente no contexto da Educação Brasileira.

Nos últimos anos tem havido uma emergência de trabalhos voltados à pesquisa sobre formação docente, principalmente sobre a inicial, e uma das vertentes destas pesquisas é a de levantar que impactos determinados modelos de formação tem exercido sobre a prática docente. No entanto a fragilidade constatada na formação inicial traz outro desafio que é o de entender os mecanismos de organização e aplicação da formação profissional docente contínua, a chamada formação continuada. Neste contexto é necessário fortalecer as propostas em programas ofertados por redes locais e trazer à luz a potencialidade da formação em serviço.

No que se refere à Educação em Tempo Integral, é certo que a grande discussão que ainda paira no sistema educacional brasileiro refere-se a ampliação do tempo escolar, o que por sua vez, assim como a Educação Integral, requer que sua fundamentação seja conhecida e defendida pelos professores. Sendo assim pode-se dizer que a formação continuada e, em especial a formação em serviço, pode ser a melhor alternativa para preparar o professor para as demandas que tal organização exige e assim alcançar a melhoria da qualidade de aprendizagem dos estudantes e por consequência da educação como um todo.

FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Bernadete Gatti (2009) quando se fala de formação de professores no Brasil há que se considerar que é em meados do século XX que a escolarização básica no país inicia seu processo de expansão, o crescimento da demanda em termos de rede pública de educação se dá entre os anos de 1970 e 1980 e este crescimento de oferta, de acesso e da permanência do estudante na escola ainda vem se consolidando nas últimas décadas.

Gatti (2009) ainda declara que são grandes os desafios frente à formação de professores o que remete a uma questão muito complexa. A expansão da educação básica e a busca pela inclusão social indica a necessidade de mais de profissionais atuando, no entanto o que se apresenta é um ensino superior voltado para a atuação docente numa perspectiva de qualificação duvidosa dos cursos ofertados.

Neste contexto é importante ressaltar a importância da docência enquanto profissão e para tanto Gatti traz à reflexão de que:

O magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. Nos países avançados, e também nos países emergentes como o Brasil, o setor de serviços e, no seu interior, os grupos de profissionais, cientistas e técnicos não cessam de crescer, e passam a ocupar posições de destaque em relação aos trabalhadores que produzem bens materiais, cuja presença numérica e importância relativa diminuem. (TARDIF e LESSARD, 2005 apud GATTI, 2009 p. 15)

Considerando então tamanha relevância e as novas demandas da educação brasileira é que se faz urgente repensar a formação destes profissionais, seja a inicial ou a continuada, com ênfase na melhor qualificação do professores que atuam na educação básica. "Se nós não cuidarmos dos professores da educação básica, estamos fadados a continuar tendo dados educacionais de baixo nível", afirma a pesquisadora Bernardete Gatti (2009), vice-presidente da Fundação Carlos Chagas.

Num esforço institucional de ressignificar a formação docente, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) dedica quatro de suas 20 metas aos professores. Prevê formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira. Especificamente a meta 15 determina que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área em que atuam. Para que se tenha uma dimensão do trabalho que o país tem pela frente, entre os 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, 24% ainda não possuem a formação adequada, conforme dados do Censo Escolar 2014 (BRASIL/MEC, 2014).

Em julho de 2015, foram divulgadas as novas diretrizes para a formação de professores, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento aumenta o tempo mínimo de formação para os cursos de licenciatura e observa a necessidade de se implementar mais atividades práticas, aproximando os futuros docentes da realidade da escola, o que na prática não tem sido bem assim. Segundo Gatti (2013) muitos autores (PEREIRA, 1999; LESSARD; TARDIFF, 2004; AGUERRONDO, 2006; FANFANI, 2007; VAILLANT, 2008) tratam sobre a existência de uma crise, praticamente mundial, no que diz respeito aos modelos de formação de professores para a educação básica. Crise no sentido de que muitos são os questionamentos sobre essa formação e porque novas demandas tem se desdobrado à esses profissionais.

Com as novas demandas nos processos de aprender e ensinar, os cursos de licenciatura precisam preparar os futuros docentes para dialogarem com esta nova realidade. No entanto o que se observa é que a oferta da formação de docentes apresenta-se desconectada da realidade, reforçada pelo distanciamento que há entre teoria e prática e por outro lado pela busca de compreensão sobre novos paradigmas do pensamento e prática docente que venham efetivamente, por um lado romper com um ensino fragmentado e por outro fortalecer o professor como profissional crítico e problematizador como já apontava Paulo Freire (2013).

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96) tem mais de vinte anos de vigência e vem ao longo deste tempo sinalizando para a efetivação de mudanças que condigam com a ampliação e qualidade da aprendizagem do estudante, também é verdade que os resultados conseguidos em exames nacionais e internacionais demonstram uma situação preocupante na aprendizagem dos estudantes em todos os anos escolares.

Ainda sobre a precarização da formação docente no país não se pode deixar de mencionar o processo de universalização do ensino fundamental e da educação básica como um todo. Mais alunos nas escolas demandam obviamente mais professores, no entanto há que se considerar que no país não há um contingente de professores preparados para atender essa demanda, considerando inclusive a dinâmica social onde estão inseridos. O fato de que cada vez menos os jovens tem demonstrado interesse pela profissão docente agrava ainda mais o quadro desfavorável que vem se constituindo na formação de professores no Brasil. (BRASIL/MEC, 2011).

Segundo Mindal e Guérios (2013) os problemas relacionados à formação de professores no país são recorrentes há pelo menos 70 anos. Verifica-se uma mudança nas matrizes teórico progressistas, mas as condições nas universidades e a forma de organização e abordagem das disciplinas continuam as mesmas, além de que, apesar de terem aumentado as vagas para os cursos de formação de docentes, a procura tem sido pequena em relação à necessidade de demanda a ser formada, devido a pouca atratividade da profissão fortalecida pelo desprestígio da mesma acentuada nos últimos anos.

Esse quadro exemplifica a crise mencionada anteriormente, mais especificamente no Brasil, onde por um lado a fragilidade da formação docente contribui com a decaída da identidade do professor, por outro a percepção da sociedade que, uma vez descontente com os resultados conseguidos, vem cada vez mais desqualificando o trabalho docente e tudo isso balizado por um sistema que ainda deixa brechas para que esta crise se acentue investindo pouco nestes profissionais.

O que não se pode deixar declinar é a particularidade da profissão docente que é a de formar pessoas que a posteriori passaram atuar em diferentes frentes da sociedade. Mindal e Guérios (2013) ao discutir esta questão reforçam que para vários autores o magistério é uma profissão complexa e difícil.

Ressaltam que parte dessa complexidade advém da atividade dos professores por pertencerem ao grupo de profissões que lidam com formação e desenvolvimento de pessoas; das exigências feitas em termos educacionais e sociais; das atribuições específicas da profissão; e da diversidade de campos e níveis de ensino. Grande parte da complexidade da formação para professor e da própria atuação deriva das dimensões objetivas e subjetivas do ser professor. (MINDAL e GUÉRIOS, 2013 p. 25)

Desta forma é imprescindível pensar sobre que tipo de professor é necessário formar e que escola é preciso existir para que se alcance a qualidade na aprendizagem dos alunos, perseguida pelas medidas legais criadas nas últimas décadas.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Considerando que o distanciamento entre teoria e prática é um dos problemas da formação inicial, entende-se que as bases de formação dos docentes não tem permitido que estes efetivamente tenham experiências formadoras aproximadas com a realidade escolar.

No pretexto de então estabelecer qual é o profissional que se deseja formar se faz necessário compreender como o professor atua em sala de aula, qual é o percurso de sua formação e de sua carreira e de que forma tais condições atingem diretamente sua forma de pensar e agir. O professor precisa também ser entendido e entender-se como um sujeito em formação que dentro da sua multidimensionalidade também precisa ser levado a rever suas crenças e valores profissionais buscando elevá-lo à condição de um intelectual crítico.

Segundo Garcia (1999) o que se espera hoje do professor é que este tenha uma postura crítica, criativa, autônoma, que possua competências técnicas e habilidades comportamentais, capacidade de raciocinar e gestar soluções oferecendo respostas aos diversos problemas e desafios que se apresentam ao longo da sua prática pedagógica.

Nestas condições tão imprescindível quanto viabilizar uma formação inicial que prepare os novos profissionais para que exerçam o papel de facilitador, mediador, provocador da aprendizagem, que tenham domínio dos conteúdos, métodos e estratégias de ensino, é possibilitar aos que já estão com sua carreira em andamento, uma capacitação contínua que lhes permita alcançar esta mesma condição.

Alguns autores como Nóvoa (1991), Freire (1991) e Mello (1994) afirmam que dentro do contexto educacional na atualidade, a formação continuada pode ser a possível saída para a melhoria da qualidade de ensino e o avanço no processo de aprendizagem dos estudantes das escolas brasileiras. O profissional da educação precisa ser consciente de que sua formação não termina na Universidade.

A iniciativa das redes em promover programas de formação continuada é importante e necessária, mas de nada adianta bons programas se não houver a disposição do professor para efetivar tais encaminhamentos na sua prática. Já dizia Paulo Freire que "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". (FREIRE, 1991, p. 58).

Desta forma a formação continuada efetiva o processo constante de revisão e ressignificação da prática docente sendo possível então romper paradigmas enraizados pelos pressupostos da concepção tradicional de aluno e de escola.

Uma boa alternativa para concretizar a formação continuada dos professores considerando as características de cada grupo de trabalho e as necessidades imediatas de cada instituição é a formação continuada em serviço.

A escola, ao contar com uma equipe pedagógica engajada, ou com um pedagogo que da mesma forma que o professor, seja interessado e consciente de que a especificidade da profissão docente remete à constante reflexão sobre a prática para o redimensionamento da ação docente, pode elaborar e executar junto ao corpo docente um programa de formação usando o tempo da hora atividade para efetivar estudos, reflexões, discussões e elaboração de projetos, propostas de trabalho que efetivem propostas de trabalho alinhadas com uma educação comprometida com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

A formação em serviço é uma ação mais direta, mas que deve ser tão bem fundamentada quanto à própria formação inicial ou os programas de formação orientados pelas redes. Assim se reforça a importância e a necessidade de uma boa articulação e mediação feita pelo pedagogo que é o profissional a quem cabe tal atribuição.

É de suma importância validar e qualificar as discussões presentes na forma de identidade coletiva da escola e, neste caso, mais especificamente dos docentes. É necessário implementar um processo de formação continuada em serviço que leve em conta tais condições, bem como propor alternativas de construção coletiva e refletida das demandas existentes na educação e na escola. É neste contexto que a escola precisa ser concebida como ponto de partida e chegada da formação docente.

A formação continuada em serviço trata do desenvolvimento da capacidade de usar a experiência docente vivida como elemento fecundante para a reflexão elevando assim o ser docente a uma constante práxis.

A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Além da urgência de se rever a prática docente e a formação do professor, se soma outra que diz respeito à implementação da Educação em Tempo Integral.

No que se refere ao aspecto legal no Brasil, a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN – 9394/96), retoma e valoriza a Educação Integral enquanto possibilidade de formação integral do homem avançando no sentido de propor ampliação progressiva do tempo escolar. Dentre os objetivos e metas, tanto para o ensino fundamental, como para educação infantil, define um quantitativo mínimo de sete horas diárias para a escola de tempo integral e condiciona a progressiva ampliação do tempo escolar para as crianças com idades menores, das camadas sociais menos privilegiadas, cujas famílias sejam de baixa renda e os pais trabalhem fora de casa.

É fato que há uma urgência de ampliação do tempo escolar e da formação integral das classes menos favorecidas, e esta demanda deve ser priorizada, no entanto não se pode perder de vista a determinação prevista na constituição de 1988, em seu artigo 5º de que: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...". Assim é imprescindível que o tempo escolar e a educação em Tempo Integral como formação do sujeito multidimensional seja uma ofertada para todos os frequentantes da escola pública.

Considerando então o quadro recente da educação brasileira, tanto no que se refere à necessidade de mudança de paradigma sobre que estudante se quer formar e acima de tudo considerando que para efetivar a Educação em Tempo Integral fundamentada na formação integral do sujeito, é necessário rever o tempo escolar e promover a ampliação do mesmo, valida-se o fato de que a expansão do tempo escolar tem a capacidade de impulsionar a qualidade da educação (CAVALIERI, 2002), desde que essa ampliação se traduza em uma combinação qualitativa de atividades educativas.

Além de se implementarem as políticas públicas de ampliação do tempo escolar é fundamental que a escola e seus profissionais estejam de fato imbuídos dos pressupostos que fundamentam tal ampliação e neste contexto mais uma vez surge a formação docente como ponto chave para a efetivação de uma prática que consolide avanços, principalmente na aprendizagem dos estudantes.

Na prática, como impulso legal exigido pelas últimas legislações que tratam sobre o assunto, em 2007 diferentes segmentos sociais do Brasil resolveram reunir esforços pela melhoria da qualidade da educação básica. Foi quando governos e sociedade firmaram o Compromisso Todos pela Educação tendo como objetivo que em 2022, bicentenário de nossa Independência, a aprendizagem de nossos estudantes seja bem melhor do que é hoje.

Assim, ainda em 2007 é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que contempla em uma das ações a criação, pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto 7083 de 27/01/2010 o Programa Mais Educação com o objetivo de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, devendo ser possibilitado aos estudantes envolverem-se em atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, objetivando assim a redução da evasão, da reprovação e das distorções de idade-série, oportunizando a ampliação do tempo de aprendizagem aos mesmos, ofertando pelo menos sete horas diárias.

Considerando então a condição de que a escola em tempo integral também, mas não só ela deve contribuir com a formação integral, multidimensional do sujeito, torna-se relevante definir como a escola precisa se organizar para efetivar uma proposta de Educação em Tempo Integral e nesta perspectiva coloca-se a questão da preparação do professor para atuar não só como mediador de uma educação integral mas que também não venha a replicar o ensino fragmentado do modelo tradicional.

É nesta perspectiva que se deve investir na formação continuada do professor uma vez que hoje os cursos de licenciatura não trazem nas suas grades o tema ou conteúdo sobre a Educação em Tempo Integral. As redes locais devem definir propostas de programas de formação continuada que tratem da prática docente, do perfil do professor e dos pressupostos e concepções de formação integral e Educação em Tempo Integral.

Sendo assim a grande possibilidade de formar os professores e demais agentes da escola para entenderem e efetivarem uma proposta de Educação em Tempo Integral a partir de uma reflexão crítica sobre a ressignificação do tempo em favor da aprendizagem dos alunos está na formação continuada em serviço numa perspectiva coletiva de iniciativa e interesse dos próprios professores e da equipe pedagógica.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A investigação descrita neste artigo busca apresentar dados preliminares que identifiquem qual é a concepção sobre Educação em Tempo Integral dos professores de uma instituição escolar municipal, em que não foi implementada até o momento nenhuma política pública local para a implantação do tempo escolar ampliado, e qual a relação de tal concepção com a formação destes profissionais.

Apesar de não se descartar as pesquisas quantitativas como significativas, a abordagem qualitativa tem sido a mais adequada às pesquisas realizadas no campo educacional.

Como instrumento de coleta de dados foi usado questionário com questões abertas e fechadas, por isso, mesmo considerando que a base da pesquisa é a abordagem qualitativa de natureza interpretativa, os aspectos quantitativos também foram tratados para se analisar os dados.

Para Bernadete Gatti (2001)

Aqui se enquadra a questão das opções pelo uso de modelos quantitativos de coleta e análise de dados ou pelos chamados modelos qualitativos, ou seja, aquelas metodologias que não se apoiam em medidas operacionais cuja intensidade é traduzida em números. É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois em relação a algum referencial não tem significação em si. (GATTI, 2001, p. 74).

O questionário é um instrumento mais abrangente onde é possível coletar dados de um grupo maior de pessoas e por se tratar de um momento exclusivo do participante por não contar com a presença física do pesquisador, deixa o mesmo mais a vontade, sendo possível inclusive lhe assegurar o anonimato, o que nesta pesquisa não será o caso, pois a identificação de cada participante interferiria na seleção dos professores que participarão das próximas etapas da pesquisa.

Para Gil (1989)

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1989, p. 124).

Para realizar esta pesquisa foram distribuídos trinta e um questionários entre todos os professores, coordenadores pedagógicos e direção da escola, sendo que destes foram devolvidos vinte e um, todos respondidos por professores.

A partir da análise das respostas foi além de buscar identificar a concepção sobre Educação em Tempo Integral que perpassa a prática destes profissionais, foi possível verificar como a formação inicial e continuada tem influenciado sua profissionalidade, que segundo Contreras (2012) reflete a autonomia do professor e e se configura a partir de três dimensões: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Vinte e um professores (67%) responderam ao questionário, destes, dezenove se encontram na faixa etária entre 30 e 50 anos sendo que destes dezessete (mais de 70%) exerce a docência há mais 10 anos.

Estes dados indicam que a escola pesquisada conta com um quadro de profissionais num estágio profissional consolidado, pois o tempo de docência pressupõe que este grupo, em sua maioria, tenha acompanhado o movimento da educação brasileira nos últimos dez anos, o que reflete de início, a expectativa de que já ouviram falar das políticas públicas para a Educação Integral vigente no Brasil, portando pressupõe-se que já concebem algum conceito sobre o tema Educação em Tempo Integral.

Na expectativa de perceber que concepção de Educação em Tempo Integral prevalece entre os professores da instituição pesquisada, outro elemento investigado foi o uso do tempo por isso, os mesmos expressaram suas observações sobre o currículo. Neste item quatorze participantes (quase 62%) afirmam que não conseguem cumprir com o currículo e os demais que disseram cumprir, ao comentarem sua resposta indicaram, nas entrelinhas, que não cumprem também, pois alguns comentaram que o fazem de forma "atropelada" ou se referiram às especificidades do programa em que atuam como o projeto de alfabetização cujo foco é a alfabetização nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e é direcionado para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Ao relatarem sobre os motivos pelos quais não conseguem cumprir com o currículo, os participantes apontaram com mais incidência três motivos principais. O primeiro é a falta de tempo, e neste item numa subcategoria alguns participantes fizeram referência ao fato de que não estão as quatro horas diárias em efetivo trabalho com os estudantes. O segundo é a necessidade de retomada dos conteúdos do ano anterior, o que pode indicar que os pré requisitos para seguir na escolarização não estão sendo atingidos. Por fim o terceiro é a condição de trabalharem muitos conteúdos, mais uma vez revelando a fragilidade do currículo.

O que se pôde concluir neste item é que há a necessidade urgente de revisão da proposta curricular com a qual a escola trabalha uma vez que a mesma foi implantada entre 2008 e 2009, quando a organização local ainda era seriada.

Quanto à percepção sobre o tempo, dezenove participantes (mais de 90%) afirmaram que o tempo escolar é insuficiente. A defasagem curricular, a dificuldade de aprendizagem dos alunos acumuladas do ano anterior, e o fato de que as quatro horas diárias não são usadas para o efetivo trabalho com o estudante, foram novamente as principais justificativas.

Ainda foram mencionados como fatores relevantes que tomam o tempo de trabalho dos professores as atividades extracurriculares, interrupções durante as aulas e reuniões para repasses que se entendem, atrapalhando significativamente o maior e melhor aproveitamento do tempo para o efetivo trabalho com o aluno.

É fato que os professores percebem e sentem a necessidade de estar mais tempo com o aluno e isso é um ponto que se pode considerar

positivo, no entanto a preocupação que fica expressa é sobre para que se quer mais tempo? A qualidade das atividades educativas que alavancam a educação ainda parecem não ser entendidas pelos docentes como prioridades uma vez que estes reivindicam a ampliação do tempo escolar para fixar conteúdos, realizar as atividades que não são feitas em casa ou retomar conteúdos do ano anterior, respaldando uma visão ainda tradicional de ensino.

Considerando que esta pesquisa foi realizada entre professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante ressaltar que a compreensão sobre a dimensão tempo é crucial uma vez que é nos primeiros anos da Educação que as relações estabelecidas, inclusive entre professor e aluno, devem ser privilegiadas num contexto formativo, sendo assim não só o tempo mas o que se faz com ele interfere de forma significativa na construção dos alicerces que acompanharão o estudante por toda a sua escolarização.

Uma vez estabelecida a relação com o currículo e a percepção sobre tempo, outro fator investigado entre os participantes foi a quantificação da aprendizagem dos estudantes.

O que chamou a atenção neste aspecto foi o contrassenso significativo que se observa entre os participantes. Há uma divisão praticamente igualitária entre os que quantificam a aprendizagem como suficiente e insuficiente. Onze participantes afirmaram que a aprendizagem dos estudantes se dá de forma suficiente e dez disseram que não.

Se por um lado os participantes que defendem a ideia de que a aprendizagem se dá de forma insuficiente justificam novamente a falta de tempo, o excesso de conteúdos, a defasagem do currículo e a falta de interesse por parte dos alunos, por outro, os que disseram que a aprendizagem se dá de forma suficiente, relatam que fazem o que é possível, que seria necessário melhorar ou que adaptam o trabalho ao tempo definido pela mantenedora. A ambiguidade destes dados reflete que o parâmetro de aprendizagem se apresenta em âmbitos extremos entre os professores revelando a falta de uma linha norteadora na instituição para balizar este processo.

No que se refere à formação docente, a priori o quadro que se apresenta é bastante favorável uma vez que quinze professores (mais de 70%) já concluíram pós-graduação, apenas três ainda tem sua formação em nível médio e dois só tem pedagogia. Destes cinco apenas um não demonstra interesse em seguir adiante na sua formação.

Já os dados sobre a formação continuada não são tão animadores. Apesar de 100% dos participantes, ou seja, os vinte e um professores participarem do programa de formação continuada oferecida pela mantenedora, dezoito (85%) reforçam que a formação oferecida não atende às necessidades.

Para completar este quadro, dezesseis professores (76%) afirmam que não buscam formação por iniciativa própria. Mesmo os que disseram que buscam, indicam uma ação solitária através de leitura de artigos e livros, fazendo pesquisas em internet, cujo conhecimento não é compartilhado e não se consolida em reflexões. Apenas duas participantes relataram que buscam participar de seminários e palestras sobre temas relacionados à sua prática.

Neste contexto a Educação em Tempo Integral, segundo todos os participantes não é um tema discutido na rede nem tampouco tem sido buscado por iniciativa pessoal dos mesmos, o que evidencia uma lacuna na formação continuada destes profissionais.

Considerando que pelo menos quinze dos professores que responderam à pesquisa atuavam na escola entre os anos de 2012 e 2015 é fato que vivenciaram a implantação do Programa Mais Educação, programa do governo federal que tinha em suas bases legais a intenção e de ser indutorio para a Educação Integral através da implementação do tempo ampliado, no entanto quase que por unanimidade, ou seja, dezenove afirmaram não ter tido experiência alguma em Educação em Tempo Integral.

Esta informação indica duas questões que merecem atenção. A primeira refere-se ao como o professor se envolve com a dinâmica da escola e a outra diz respeito a como os assuntos e movimentos que ocorrem no interior da instituição são divulgados e esclarecidos pela equipe gestora e pedagógica entre todos os envolvidos.

Assim fica evidente a relevância de se ter levantado entre os professores dados sobre a formação em serviço. Todos os participantes confirmaram que das vinte horas semanais, seis são destinadas à hora atividade e elencaram como as principais atividades realizadas neste tempo, o planejamento, a preparação de materiais e atividades e o preenchimento de livros de chamada. Apenas cinco professores mencionaram como afazeres da hora atividade pesquisas, leituras, estudo e a formação propriamente dita.

Estes dados demonstram que é necessário que o suporte pedagógico da escola se sensibilize no sentido de organizar e promover momentos de formação aproveitando este tempo que segundo os documentos legais, regimento escolar e regulamento interno, determinam que também seja destinado para estudo, ou seja, para a qualificação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa, embora ainda se tratando de dados parciais, esclareceu alguns pontos que possivelmente dizem respeito não só aos professores da instituição pesquisada, mas de outras realidades em que o poder público ainda não efetivou ações de ampliação do tempo escolar, e que se entenda como uma destas a mobilização para a reflexão e discussão sobre a relevância de tal movimento.

Um dos fatores que merece reflexão é a resignificação do tempo escolar. Estender o tempo escolar e oferecer mais da mesma escola, segundo Arroyo (2012) não resolve a urgência da melhoria da qualidade da aprendizagem defendida pelo movimento Todos Pela Educação (2007).

Ter mais tempo para que? É necessário que os professores tenham a consciência que este tempo ampliado deve favorecer a implementação de processos educativos mais eficientes. Assim como defende Moll (2012) não há razão de ampliar o tempo se todos os sujeitos não tiverem a consciência e a intencionalidade de desenvolver o processo educativo dos estudantes.

Outro fator relevante que a pesquisa suscita é a questão curricular. É necessário que os professores se aproximem da elaboração da proposta curricular que norteia seu trabalho. No caso da instituição pesquisada ainda se observa o atraso na revisão curricular uma vez que tantas mudanças já foram implementadas desde sua elaboração em 2008, a contar na rede em questão a implantação dos ciclos de aprendizagem. É fato que é inviável trabalhar com um currículo elaborado para organização seriada num modelo que hoje necessita de uma nova organização curricular.

No entanto para além desta particularidade é necessário refletir com o professor qual é a concepção de currículo que vai de encontro com a Educação em Tempo Integral ou com uma proposta de jornada ampliada. É necessário rever toda a lógica que fundamenta o planejamento e, como defende Arroyo (2012), repensar a sequência de conteúdos, de aprendizagens e de avaliações que envolvem a rotina pedagógica.

É preciso que o professor tenha clareza que a relação tempo, currículo e aprendizagem devem formar um todo que garanta mais e melhores

experiências de aprendizagem.

Neste contexto o que se conclui sobre os dois questionamentos levantados nesta pesquisa é que ainda não há uma concepção clara entre os profissionais da instituição pesquisada sobre a Educação em Tempo Integral, mas há uma abertura significativa para que se instigue a compreensão sobre a necessidade de ampliação do tempo escolar. Os docentes demonstram ser sensíveis a problemática do tempo e preocupados com o cumprimento do efetivo trabalho pedagógico com os estudantes.

Esta condição remete a segunda questão que trata da formação docente. Se considerar que a formação continuada e em serviço são canais diretos para a qualificação da profissionalidade docente, há que se investir mais neste mecanismo de formação. É necessário que os professores façam ressoar o descontentamento quanto à formação continuada oferecida pela mantenedora que por sua vez precisa estar aberta a entender que as “minguadas” quatro horas diárias, como diz Moll (2012) já não são suficientes para elevar a aprendizagem dos estudantes e que por isso o professor deve ter clareza do seu papel num contexto de ampliação do tempo escolar.

Ainda sobre a formação docente não é novo falar das deficiências da formação inicial por isso conclui-se que é relevante que se canalizem esforços positivos na formação continuada apostando naquela que pode ser feita em serviço por promover in loco a discussão, reflexão e busca de respostas e caminhos para as demandas que se apresentam na escola.

Já defendia Freire (2013) que a autonomia do professor deve ser entendida como a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade. O professor só conseguirá atingir esta condição se ele for levado a discutir suas fragilidades, se expuser suas capacidades, conhecer as possibilidades do fazer pedagógico, com o propósito de ressignificar a prática exercendo a práxis imprescindível na sua prática profissional. Assim a formação continuada é um dos mecanismos mais eficientes que pode ser usado para desenvolver esta autonomia.

Para finalizar fica a certeza de que a problemática da formação docente está longe de ser resolvida e precisa ser repensada de forma mais efetiva nas redes locais e nas próprias instituições no sentido de impulsionar os professores a buscarem mais e melhor qualificação para a sua profissionalidade.

E sobre a Educação em Tempo Integral também prevalece a urgência de se aprofundar as reflexões sobre o assunto uma vez que não pode ser limitada a tão somente ampliação do tempo escolar. A formação continuada deve ser o meio de conhecimento sobre os princípios que regem a implantação da educação em Tempo Integral voltada à formação integral e multidimensional do sujeito bem como, deve favorecer a ampliação da condição teórica em que os profissionais se encontram. Não é possível estabelecer uma prática consistente se não tiver a base teórica bem definida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo de escola. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988

_____. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

COELHO, L. M. C. da C. Formação Continuada do Professor e Tempo Integral: Uma Parceria Estratégica na Construção da Educação Integral. In: COELHO, L. M. C. da C. e

CAVALIÈRE, A.M.V. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CONTRERAS, José. A Autonomia de Professores. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão Técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo. 2ª edição. Cortez. 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. Análise de Conteúdo. 2ª Edição. Brasília: Liber livro editora, 2005.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa, 45ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA. Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisa em Educação no Brasil, 1978 – 1981. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. 44. P. 3 – 17. Fevereiro de 1983.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. 113. P.65 – 81. Julho de 2001.

_____. Bernadete A. (COORD). BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

MELLO, Guiomar Namó de. Cidadania e competitividade - desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.

MINDAL, Clara Brener; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 21-33, out./dez. 2013. Editora UFPR

MOLL, Jaqueline. Caderno Educação Integral: Série Mais Educação. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

_____. Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada: Como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília: MEC, SEB, 2011.

NÓVOA, António. (org.) Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1997.