



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PROCESSOS FORMATIVOS
E DESIGUALDADES SOCIAIS**

MÔNICA DOS SANTOS MELO

"A escola de Tempo integral e a formação de professores/as: investigando caminhos no Programa Escolas do Amanhã".

São Gonçalo

2014

MÔNICA DOS SANTOS MELO

**“A escola de Tempo integral e a formação de professores/as:
investigando caminhos no Programa Escolas do Amanhã”.**

**Dissertação apresentada como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestre, ao Programa de Pós-
Graduação em Processos Formativos
e Desigualdades Sociais, da Faculdade
de Formação de Professores (FFP) da
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro (UERJ).**

Orientadora: Prof^a Dr^a Lúcia Velloso Maurício

São Gonçalo

2014

MÔNICA DOS SANTOS MELO

**“O Tempo Integral e o espaço de Formação de Professores no
Programa Escolas do Amanhã: a visão dos participantes.”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Aprovada em de de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Lúcia Velloso Maurício (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores- FFP/UERJ

Prof^a Dr^a Ana Maria Monteiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ

Prof^a Dr^a Inês Ferreira de Souza
Faculdade de Formação de Professores- FFP/UERJ

Prof^a Dr^a Maria Tereza Goudart (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores- FFP/UERJ

São Gonçalo
2014

Aqueles que me deram à vida: Zulene Nascimento dos Santos (in memoriam) e Odir Gomes dos Santos. Obrigada pelo que sou e por tudo que me ensinaram.

E aqueles que me dão sentido à vida: Deivid Sebastião de Oliveira Melo e nossas maravilhosas filhas Sarah dos Santos Melo e Thabata dos Santos Melo. Desculpem por tantos momentos, apesar de presente, ausente dicotomicamente.

Agradecimentos

Agradeço à Deus pela oportunidade da conquista, por estar sempre iluminando minha vida, por sua infinita bondade e sabedoria.

Penso ser importante narrar que essa não foi uma caminhada breve, mas uma longa travessia que às vezes parecia sem fim, quase como no conto de Guimarães Rosa, A Terceira Margem do Rio. Alguns entraves, após um período singular, longe de serem obstáculos ao processo, trouxeram-lhe brilho.

Desde as primeiras frases até as últimas palavras dessa pesquisa, dedico e agradeço às pessoas que me aconselharam, me orientaram, me motivaram, ao longo desse período tão especial vivido. Vocês são co- autores desse caminhar. Obrigada!

À minha família, pessoas especiais que sempre me incentivaram e que acreditam em mim: meu irmão Ricardo, minhas tias queridas, minhas primas, madrinhas e comadres, Andrea, Andrea Melo, Dyone, Sônia, sobrinhos e afilhados amados, sogros, cunhado/a.

À minha orientadora, Dra. Lucia Maurício Velloso, agradeço pelo compromisso assumido e pelo constante incentivo.

Às professoras da banca examinadora, Ana Maria Monteiro, Inês Bragança e Maria Tereza Goudart, por terem aceito o convite para integrarem a banca e pelas excelentes contribuições no Exame de Qualificação.

Aos queridos amigos e professores da turma do Mestrado em Educação, turma vibrante, parceira, pessoas indelévels: Aline, Ana, Daniele, Douglas, Giovanni, Jalmiris, Nathaly, Rogério, Silvia, Susana e à turma de políticas, em especial, à Vera Nepomuceno amiga de tantos anos.

Aos professores do Município do Rio de Janeiro que participaram com carinho e disposição deste trabalho.

Às “amigas para sempre”, queridas, Luciana Alves e Silvia Ferreira, minhas madrinhas de “escutatórias” – Alves (2011) nesse percurso no Mestrado.

Aos amigos/as do trabalho que continuam me ajudando em seus saberes/ fazeres, no cotidiano do serviço, a constituir um ambiente mais favorável à educação, em especial à Ana Christian.

Aproveito ainda para prestar minha homenagem incansável a minha mãe, Zulene (in memoriam) que sempre me apoiou, às minhas filhas, Sarah e Thabata, companheiras de estudos e alegrias e também ao meu esposo, Deivid, grande incentivador, presente, nas derrotas e nas vitórias.

Ao meu pai, Odir, obrigada pelas orações e pela força.

“A escola de Tempo integral e a formação de professores/as: investigando caminhos no Programa Escolas do Amanhã”.

Mônica dos Santos Melo
Mestranda em Educação- UERJ/FFP

RESUMO:

A escola em tempo integral nas suas diferentes dimensões e aspectos constitutivos hoje é temática relevante para o debate sobre qualidade da educação, chegando a compor e a estruturar as agendas nacionais contemporâneas para a formulação das políticas públicas de educação do país como condição sine qua non para novas vertentes de implementação de políticas educacionais. O suporte para o avanço da educação integral vem se emoldurando desde a Constituição Federal em 1988, que apontou a educação como um direito social e estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada pelo Estatuto da criança e do adolescente (ECA)- 069/90. Muito mais do que o tempo em sala de aula, o tempo integral busca constituir um espaço qualificado de cidadania e aprendizagem. Por isso é preciso que, em todas as áreas, as ações não sejam um conjunto desordenado de atitudes, mas sim, uma política pública, democraticamente construída. Desta feita, a presente pesquisa é reflexiva acerca da formação dos professores, quanto às concepções e práticas do tempo integral no Programa Escolas do Amanhã (Programa para escolas em áreas de conflito social com altos índices de evasão na SME/RJ). A pesquisa está sendo realizada em duas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino do Município do RJ inseridas no projeto supracitado. Esse critério de escolha foi um recorte entre 101 CIEPs da SME/RJ e se funda na perspectiva de investigação de uma escola que tenha sido implantada no I Programa Especial de Educação dos CIEPs, que neste momento de redimensionamento da ampliação de jornada do tempo integral esteja inserida no Programa Escolas do Amanhã, além de fazer parte também do Programa do Governo Federal - Mais Educação. A seu tempo, acreditamos na possibilidade de, ao problematizar esta relação educação/ formação, ser viável instituir práticas de ensino que estimulem o pensar sobre diversos pontos de vista, inclusive sobre a dinâmica do tempo integral, e sobre as diferentes possibilidades de interpretação dos elementos históricos e sociais por esses sujeitos.

Palavras chaves: Formação de professores, Tempo Integral, Escolas do Amanhã.

ABSTRACT

“Full-time school programs and the teacher formation space in the *Programa Escolas do Amanhã*: the participants’ perspective .”

Mônica dos Santos Melo
Mestranda em Educação- UERJ/FFP

Full-time school programs, with their various dimensions and constitutive aspects, have become relevant in the debate about quality of education. They have composed and structured the contemporary national agenda for the country’s public education policies formulation and it is considered to be a mandatory aspect of the new trends to implement those policies.

The foundations for full-time education development have been growing since the 1988 Federal Constitution, which declared education as a social right and established norms of protection to children and teenagers, supported by the Children and Adolescent Statute (ECA) – 069/90. More than time spent in class, the full-time education program aims to build a qualified space for citizenship development and learning. In order to achieve this goal, it is necessary to implement a public policy built democratically, rather than maintain a disorganized set of different attitudes in the distinct areas involved. In view of that, this search intends to reflect upon teacher formation, regarding the concepts and practice of full-time education in *Programa Escolas do Amanhã* (a Program for schools with high dropout rates in areas which suffer from social conflicts at *SME/RJ*). The study is being carried out in two Rio de Janeiro municipal schools inserted in the aforementioned project. This selection criteria was to choose from 101 *CIEPs* of the *SME/RJ* and it is based on the investigation perspective of two schools which have been established during the *I Programa Especial de Educação dos CIEPs* (*I CIEPs* Special Program of Education) and which have been inserted into the *Programa Escolas do Amanhã* as well as being part of the *Mais Educação* program by the Federal Government at this moment of extension to full-time education. Moreover, we believe in the possibility that, in due time, as the relation between education and formation is analyzed and discussed, it will be feasible to organize teaching practices which encourage thinking from several points of view, including the dynamics of full-time education, and the variety of possible interpretations of social and historical elements by these subjects.

Keywords: Full-time, Teacher formation, *Escolas do Amanhã*.

EPIGRAFE

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo...

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo tempo tempo tempo
Quando o tempo for propício
Tempo tempo tempo tempo...

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo tempo tempo tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo tempo tempo tempo...

Caetano Veloso

Sumário

Memorial de Formação - A interlocução com o tempo integral.....	10
Introdução - O tempo integral como temática relevante.....	17
Capítulo 1 – A abordagem teórico- metodológica	
1.1. O percurso metodológico: um caminhar em construção.....	37
Capítulo 2- A escola em tempo integral e os espaços – tempos de formação docente	
2.1. A escola em tempo integral e a educação integral.....	46
2.2. A formação continuada docente no tempo integral.....	67
Capítulo 3- Modalidades e Programas em tempo integral na cidade “Carioca”	
3.1. O tempo integral e as modalidades de propostas no contexto do Município do Rio de Janeiro.....	67
3.2. O Programa Mais Educação como colaborador do Programa Escolas do Amanhã.....	74
3.3. Programa Escolas do Amanhã – o que há de novo nesse contexto em tempo integral?.....	79
Capítulo 4 – Da concepção à prática nas Escolas do Amanhã	
4.1. Resultados da pesquisa.....	95
4.2. Considerações conclusivas.....	114
 Referências bibliográficas.....	 120
 Apêndices -	
Apêndice 1- Roteiros das entrevistas.....	123
Apêndice 2- Roteiro dos questionários.....	124
Apêndice 3- Quadro de análise dos questionários.....	125
Apêndice 4- Quadro organizador das entrevistas a partir da tematização.....	128
Apêndice 5- Termo de consentimento livre e esclarecido.....	130
Apêndice 6- Quadro resumo da metodologia de pesquisa.....	131
Apêndice 7 - Folder do Programa Escolas do Amanhã.....	132

Memorial de Formação - A interlocução com o tempo integral

A criança nova que habita onde vivo dá-me uma mão a mim
e a outra a tudo que existe
e assim vamos os três pelo caminho que houver,
saltando e cantando e rindo
e gozando o nosso segredo comum
que é o de saber por toda a parte
que não há mistério no mundo
e que tudo vale a pena.

Fernando Pessoa

As palavras que constituem essa narrativa inicial de formação não se esvaziam em si, mas entrelaçam-se aos discursos cotidianos e são construídas dialogando responsivamente (BAKHTIN, 2003, 2009) com outros discursos que atravessam a sociedade e dão forma a esse texto.

Antes de apresentar o percurso que desenvolvi para dar conta das indagações sobre as reais possibilidades de formação para os docentes, regentes e gestores, no chão da escola, considero Fundamental falar da motivação que me moveu até chegar à UERJ/FFP, para fazer o mestrado, em especial, na linha Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Considerando-me um sujeito social, um sujeito de história, é que me animo a contar um pouco dessa trajetória: fazer-me professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro. Evocar a memória, nesse momento, serve também a intenção de dizer da importância do tema, em primeiro lugar, para mim.

Durante muitos anos acreditei que me fiz professora a partir da conclusão do curso normal, quando de posse da certificação, perfil imaturo mesclado à vontade de lecionar. Iniciei minha vida profissional lecionando no sistema privado de Ensino, aos 17 anos de idade, em Educação Infantil. A escola funcionava em horário integral na modalidade creche, esse foi o meu primeiro contato com o tempo ampliado em uma unidade escolar. Realizei matrícula no Curso Adicional em Educação Infantil para aperfeiçoar minha prática. Novas experiências, novos caminhos, novos saberes.

Posteriormente, prestei concurso para o cargo de PII da prefeitura do Rio de Janeiro, tendo sido admitida em 1986. Anos depois, já regente há alguns anos, e bastante indagadora das questões referentes ao cotidiano da escola, fui

presenteada com o livro *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*, de Miguel G. Arroyo. A leitura deste livro e as conversas informais com outras professoras me fizeram pensar nesse percurso, não de uma outra forma, mas imbricando outros elementos e marcas.

Reportei-me aos bancos escolares da segunda série da escola “primária”, onde estudei, quando a professora Vanusa pedia para que sentasse ao lado de um colega com dificuldade e o ajudasse a realizar suas tarefas. Não preciso dizer que reproduzi, naquele momento, o modelo de minha professora, parecia investida não só de sua autoridade, mas também de sua responsabilidade. Como quem brinca de casinha, brinquei de professora em muitas oportunidades. Diferente da casinha, os ensaios eram realizados no próprio chão da escola, no que hoje denominam de contra- turno, ou de tempo estendido. Estava sempre na escola, na sala de aula, na biblioteca, “colaborando” de alguma forma com aqueles professores dedicados e afetuosos. A esses mestres, atribuo outras contribuições. A esse movimento escolar na escola pública, do qual participei do Jardim de Infância até a oitava série primária, atribuo parte da responsabilidade por ser a docência o caminho profissional que me vem constituindo.

A riqueza pedagógica, as experiências memoráveis, foram tão significativas que, mais contemporaneamente, custei acreditar que a escola pública não era para todos, e assim como tantos outros docentes discurssei sobre essa escola como modelo ideal em contradição à escola pública dos anos 70 e 80, tão desvalorizada e vazia de sentidos.

Da escola pública, pelo sorteio para a vaga no Jardim de Infância garantida também pela labuta na fila de matrícula à escola Normal, esta como formação inicial de professores, lembro de vários episódios que podem ser destacados.

Ao pensar na constituição do ser professora, remeto-me a falar das aulas de didática geral, de didática da matemática, das ciências aplicadas, das artes apreendidas, a duras penas como imprescindíveis ao saber fazer do professor formado no contexto do final dos anos 80: uma letra bonita, desenhada e redonda, o conteúdo programático na ponta da língua, um mural com disposição e fundos adequados, a importância do registro das fichas de experiências, o ato de apagar o quadro com a mão esquerda e olhando para os alunos para manter a disciplina, etc. Uma chuva de procedimentos técnicos, esvaziados de porquês,

de para quê e de para quem. Artifícios que deixaram muitos professores iniciantes em apuros, pensando na inadequação, inclusive, da maioria de seus alunos, pois chegaram a acreditar que essas técnicas eram demasiadamente rebuscadas para essas turmas.

Das técnicas à sua aplicação prescritiva: o estágio docente realizado em duas escolas municipais na cidade do Rio de Janeiro. Nas duas escolas, o estágio de observação participativa, passou a ser de atuação desassistida. Mais uma vez, a falta de professor fez com que eu e um grupo de mais quatro normalistas assumíssemos a regência de duas turmas: uma classe de alfabetização e uma quarta série, por algumas semanas. Posso relatar que lembro, já nos primeiros momentos do exercício da docência, de esquecer as técnicas e recorrer e reproduzir, mesmo que inconscientemente, ao modelos dos professores dos anos iniciais da escola primária, dos trabalhos que faziam, das rotinas e demais procedimentos. Alguns desses modelos acompanharam minha atuação docente, alguns, não consegui abandonar.

Hoje, penso que tanto estes alunos do estágio, quanto das turmas do meu período de início da docência, que eles sobreviveram ao meu não saber ser, nem fazer, muito menos, ensinar.

Enfim a formatura, o anel, o primeiro concurso, e mais uma vez, o orgulho dos meus pais e o olhar que demonstrava um misto de alegria e alívio: minha filha é *professora!* Eu escolhi ser professora, passei para a Escola Técnica Federal de Química à época, mas optei pela escola de formação de professores. Como não acreditar nessa patente? Posso afirmar que esse orgulho também me constituiu *professora.*

Do orgulho, do idealizado, ao real da escola pública: uma classe de alfabetização, na comunidade da Mangueira, trinta crianças em cada turma, um plano de curso recebido, ainda mimeografado. Apesar de ter participado de formação continuada, com duração de um mês e meio recebida no prédio UERJ para professores ingressantes em CIEPs, não foi suficiente para (re) construir meu saber docente ou (re)conduzir meu fazer docente na perspectiva de uma autonomia pedagógica. Tentei por alguns caminhos reproduzir atividades que julgava boas para ensinar as crianças e ler e a escrever: cobrir pontilhos, letras,

cópia de palavras, vocabulário, ditado, complete as frases... Uma reunião de coisas, tarefas, mas nenhuma prática efetiva de ensino.

Busquei compreender a realidade, que era eternamente construída, por meio dos discursos e das leituras que realizava com o grupo de professores das escolas em que trabalhava. Constituía-se esse espaço à época como lócus de produção do conhecimento em relação ao currículo, a formação continuada, a gestão escolar e a organização do tempo na escola em tempo integral. Enxergava os atos enunciativos dos professores em nossas conversas de estudo, como enunciações responsáveis e únicas, inscritas de forma ímpar na constituição profissionalizante de cada um deles, sem me preocupar à época em conceituá-los. As enunciações sobre os saberes/ fazeres eram heterogêneas. Essa heterogeneidade, segundo Tardif (2010) não se deve apenas à natureza dos saberes presentes, ela decorre também dos saberes docentes diante dos demais grupos de produtores e portadores e de saberes das instituições de formação. Esses estudos, essas conversas, norteavam nosso cotidiano na lida diária na consolidação da nossa prática com a matriz curricular proposta. Nesse horizonte aceitei o convite para integrar a equipe da direção da Escola Municipal de demonstração de Horário Integral - Centro Cultural Comunitário da FAPERJ, hoje, EM Mestre Waldomiro-RJ, vislumbrando uma participação como membro da equipe técnica, na busca de mudanças efetivas de um currículo mais promissor e adequado aos alunos.

Envolvida e cada vez mais sedenta por respostas em relação a prática docente e ao tempo no cotidiano escolar, prestei vestibular para Pedagogia na UFF onde ingressei em 1994, mas concluí o curso no Centro Educacional (Faculdade) Souza Marques, sempre envolvida com questões de tempo: como discente ou docente era uma aprendente na interlocução com esse bem tão precioso na Educação. Em 1998 cursei especialização em Administração Escolar. E, na busca pelo novo, fui me apropriando, enquanto gestora, de práticas mais coerentes e menos distantes da realidade dos alunos. Aprendi também nesse processo de saberes/ fazeres, a desconstruir e gerir o trabalho com o grupo numa perspectiva colegiada, tarefa nada fácil.

Realizei outros concursos públicos e assumi o cargo de Professor de Língua Portuguesa em diferentes instâncias, em diferentes espaços- tempos.

Por um período de seis anos fui professora dinamizadora do curso adicional à distância em alfabetização e metodologia do ensino da Língua Portuguesa pelo Centro Educacional de Niterói em diversos municípios da cidade do Rio de Janeiro. Essa vivência me proporcionou ouvir e compartilhar diversas experiências de escolas em tempo integral.

Posteriormente assumi a Direção do CIEP Samuel Wainer - RJ, sempre com o desejo de entender que as relações de ensino - aprendizagem poderiam ser diferentes e que a realização do nosso trabalho está intimamente relacionada à organização escolar, aos saberes/ fazeres, ao currículo e ao tempo. Após sair da Direção das escolas em Tempo Integral, atuei em duas Coordenadorias Regionais de Educação de Educação do RJ. Um marco significativo foi a possibilidade de discutir, dentro das escolas e creches, a proposta curricular Multieducação, a implementação dos Ciclos de Formação e os Projetos Políticos Pedagógicos. Analisávamos tendências, levantávamos propostas, estava de novo frente a novas mudanças. Nasce um novo ciclo para os professores do Município do RJ, trazendo como consequência a necessidade de mudança de paradigmas da educação.

Desde 2009 atuo na Subsecretaria de Ensino da SME /RJ, mais especificamente com a formação continuada dos regentes de Ensino Fundamental e acompanhamento do desenvolvimento de projetos educacionais desenvolvidos em escolas em tempo integral. Na formação docente, a escuta do campo me inclinou a refazer caminhos e buscar mais uma vez por meio do ensino organizado, a Universidade, ampliar meu processo identitário docente.

A experiência do tempo integral sempre atravessou minha trajetória profissional, paulatinamente me impregnando com hipóteses e buscas de uma melhor atuação. A experiência “ce que nous arrive” / “o que acontece com a gente” me toca e assim me sinto, como um ponto de chegada, um lugar que recebe e ao receber acolhe (Larrosa,2002). Nesta constante procura, e, ao estabelecer interlocução com Nóvoa (1995) e TARDIF (2000), tenho investido também na reflexão sobre formação continuada, pesquisa e práticas docentes, bem como sobre estratégias e políticas públicas que favoreçam a permanente formação profissional de professores.

Meu interesse pelo tema da pesquisa em curso surgiu diante da necessidade de entender melhor a proposta de funcionamento das escolas em tempo integral que neste momento está sendo revisitada por meio de outras perspectivas. Origina-se também dos mais diversos desejos de conhecer a partir dos discentes e de ideias concebidas no chão da escola, fatos que permeiam todo o processo, articulam a rede de saberes relacionados, transgredindo inevitavelmente a ordem rígida das disciplinas na escola do senso comum e apontam uma nova significação ao percurso da escola para o aluno e não *do aluno para a escola*. Rompendo-se, assim, a estabilidade presumível que subjaz à concepção clássica de currículo, principalmente relativo à escola que funciona em um tempo linear e enxuto. Um currículo pensado para a escola do século XIX, trabalhado na escola do século XX e ratificado na escola do século XXI.

A partir do momento em que retomamos um assunto, no caso o tempo integral e a formação de professores, ele não terá o mesmo formato. Um outro momento, um outro tempo nos remete a outras leituras da proposta. Esta reflexão, resultado de interações e experiências, configura-se como um espaço de dúvidas, conflitos e lutas, um local de construção do ser e estar na profissão, na busca de novos horizontes e configuração de novos ciclos. Tenho a clareza da necessidade de estar aprimorando meus conhecimentos por meio da investigação das práticas educativas e formação docente de professores, eis minha incompletude e busca por novos conhecimentos. Imbernón (2006) diz que:

Avançamos pouco no terreno das ideias e nas práticas políticas para ver o que significa uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia (p.14)

No entanto, o autor acredita que as mudanças sociais orientam o caminho a ser trilhado e a guinada do séc. XXI provoca essas demandas advindas do contexto social.

E na busca dessa formação, nesse caminho complexo que coaduna uma enorme teimosia, utopia, sonhos de equidade educacional e de vida, busco na contramão de tantas certezas e afirmativas que por meio da educação, um dia viveremos em uma sociedade onde todos estejam do mesmo lado.

A escrita desse texto de pesquisa nos estudos de Mestrado em Educação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais-UERJ/FFP, não foi tarefa fácil, diria que foi quase angustiante, mas como quase todo escriba quando completa a obra, também achei- a superadora e formativa. Nela, mais que anunciar discursos sobre ampliação do tempo, formação de professores, escolas em tempo integral e “Escolas do Amanhã”, escrevi e rememorei minha síntese singular, gestada nos caminhos que alimentei e que ainda percorro.

Percebi que os saberes não podem ser passados de um lado para o outro, eles se constroem sobre a base em uma teia de interlocuções e ações. Nessa tessitura da escrita, (re) conheci que cada pessoa aprendente é um arquiteto do seu próprio conhecimento. E que a partir do compartilhamento do seu saber ele amplia o poder de quem aprende. Seja na perspectiva do eu ou do outro.

Embalada por Paulo Freire: “(...) a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.” (1996, p. 55), rememoro e ressignifico o meu “tornar-se” durante essa pesquisa, vislumbrando perspectivas profícuas e acolhedoras de um tempo educativo que possa ser efetivamente integral para todos.

INTRODUÇÃO- O tempo integral como temática relevante

“Com efeito, todo o presente modo de pensar do homem é modo de pensar em termos de mudança. (...) Tudo que fazemos se funda em hipóteses, sujeitas obviamente a mudanças. Tais mudanças decorrem de novos conhecimentos, os novos conhecimentos decorrem de novas experiências e tais novas experiências do fluxo ininterrupto de mudanças...”

Anísio Teixeira, 1971

Pensar a Educação neste novo século, sem distorcer as suas imagens e os seus significados, passa por problematizar seus elementos e seus aspectos, a partir do conhecimento de suas temáticas demandantes.

A escola em tempo integral nas suas diferentes dimensões e aspectos constitutivos hoje é temática relevante para o debate sobre qualidade da educação, chegando a compor e a estruturar as agendas nacionais contemporâneas para a formulação das políticas públicas de educação do país como condição *sine qua non* para novas vertentes de implementação de políticas educacionais.

Hoje, quando dialogamos sobre a educação, temos, como um forte item da pauta, o seu oferecimento com qualidade à população, como um direito de todos.

Na Constituição Federal de 1988, já se podia observar as bases legais para instituição desse direito, reafirmado na perspectiva da oferta do ensino:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria...

A Educação vem cada vez mais sendo chamada a preparar o cidadão para este mundo em transformação e no bojo dessa preparação, inclui-se a discussão em torno da qualidade do ensino público no Brasil. Essa discussão tem levado governos estaduais e municipais a investirem em programas de ampliação de jornada escolar e em escolas de tempo integral.

O suporte para o avanço da educação integral vem se emoldurando desde a Constituição Federal em 1988, como citado no primeiro parágrafo, que apontou a educação como um direito social e estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada pelo Estatuto da criança e do adolescente (ECA)- Lei Nº 8069/90 de 13 de julho de 1990.

O Art. 208 ao ser regulamentado, gera o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8 069/90.

O ECA dedica à educação o capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, que principia pelo Art. 53.

Art. 53

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- direito de ser respeitado por seus educadores;

III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV- direito de organização e participação em entidades estudantis;

V- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência;

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Posteriormente implementou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394 de 1996 que indicou em seu texto um aumento progressivo no tempo de jornada escolar para 7 horas;

“Art. 34 – A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” [...].

§ 2º. “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.”

“Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei”. [...]

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

A LDB à época encaminha a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para dez anos, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ampliando o leque de participação e controle social e mobilizando a criação dos Conselhos Estaduais de Educação e outros diversos conselhos. Nessa sequência o Plano Nacional de Educação (PNE- Lei 10.172/01 e PL 8.035/10) indicou a ampliação da jornada realmente como um possível instrumento para diminuir as desigualdades sociais e ampliação efetiva das possibilidades dos alunos no que tange às oportunidades de aprendizagem, estipulando pelo menos sete horas diárias para o Ensino Fundamental.

Muitos e inegáveis são os avanços construídos nesses dois documentos norteadores da educação nacional, e, ainda assim, novas determinações legais vêm gradativamente, rompendo barreiras para imprimir uma nova educação no Brasil: amplia-se a obrigatoriedade para o acesso à educação básica dos 4 aos 17 anos; cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação- Fundeb e particularmente para a *jornada em tempo integral*, promove e expande a redistribuição de recursos destinados à educação .

A partir do Fundeb tem- se ampliado o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios; e construiu -se uma base estatística e um sistema nacional de avaliação da Educação, resultando na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Ideb. No tocante ao Fundeb, é importante esclarecer que há conselhos instituídos especificamente para

acompanhamento e controle social, sobre a distribuição, a aplicação dos recursos e a transferência dos Fundos junto aos respectivos governos, no âmbito Federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Os conselhos são criados por legislação específica editada nos âmbitos governamentais, observados as diferenças de cada nível de governo. Em âmbito federal o Conselho é formado no mínimo por 14(quatorze) membros, em âmbito estadual no mínimo 12 (doze) membros e em âmbito municipal no mínimo 9 (nove) membros. Ressalto ainda que parte do valor do Fundeb, pode ser aplicado na formação continuada de professores (sistematização, aprofundamento de conhecimentos, atualização) ou curso de formação inicial na perspectiva de habilitação de profissionais como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.

Muito mais do que o tempo em sala de aula, o tempo integral busca constituir um espaço qualificado de cidadania e aprendizagem. Por isso é preciso que, em todas as áreas, as ações não sejam um conjunto desordenado de atitudes, senão uma política, uma política pública, democraticamente construída.

Integral é sinônimo de *total, inteiro, global*. É isso o que se pretende com a pesquisa em escolas em tempo integral, avançar na perspectiva de novos olhares acerca do tema. A palavra *inteiro*, significa “*aquilo que não foi tocado ou que não foi quebrado*”, e nos remete não só ao aluno mas também ao professor. Ambos situados na perspectiva do tempo educativo, tanto discentes como docentes, necessitam estar por inteiro em uma escola que funciona integral, para que os paradigmas de aprendizagem e formação não se quebrem, não se fragilizem. Tardif (2010), por meio de suas pesquisas, afirma que o tempo não é somente um meio no qual se encontram o trabalho, o trabalhador e seus saberes, também não é unicamente um dado objetivo, por exemplo, pelas horas trabalhadas. É também um dado subjetivo que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. Ainda sobre a depuração da palavra inteiro e seu viés significativo com a formação de professores e a subjetividade, podemos afirmar que, segundo Sacristán (1998) entre o conhecimento e a ação introduz-se a mediação do sujeito, que atua com uma intencionalidade guiada por necessidades, desejos, emoções. Isto configura que entre prática e teoria intervém a subjetividade, portadora de uma cultura subjetiva. As ações

apresentam-se aos sujeitos como inteligíveis à consciência, desta forma o que fazemos está intimamente atrelado ao que pensamos e vice-versa.

Ainda pensando na dimensão da palavra inteiro, vale ressaltar que, no período dos anos 80 e 90 foram pródigas as formulações e a implementação de políticas educacionais inclinadas aos interesses populares, com intenções de uma educação por inteiro. Emergiu então desse contexto a criação dos CIEPs (1985) no Rio de Janeiro, efetivada por Darcy Ribeiro, que se inspirou em Anísio Teixeira, criador da Escola Parque na Bahia, na década de 50. Implementado em duas gestões do então governador Leonel Brizola, Darcy Ribeiro, no projeto dos Centros Integrados de Educação Pública, CIEPs (1985), vinculou tempo de permanência na escola, à cultura, ao poder de transformação da educação e à qualidade da educação. Neste período de reconstrução da democracia, outras iniciativas, que se pautavam em diferentes concepções, também foram implantadas em vários estados do país, experiências de ampliação do tempo das tarefas e da responsabilidade das escolas públicas, bem como a mobilização para agregar a família a essa participação. Os governos então começaram a introduzir mudanças na política educacional de seus estados, entendendo que além de democratizar a escola pública, seria necessário promover a qualidade na educação e, como ação fundante de importância. Com todos os percalços que envolvem a educação no Brasil, até os dias de hoje, há uma preocupação com a expansão do atendimento em tempo integral relacionando-o à qualidade do ensino e da aprendizagem.

O Município do Rio de Janeiro passou por essa experiência dos CIEPs (1985), inovadora e surpreendente à época, focalizando efetivamente o aluno da classe popular e ampliando o sentido pedagógico do ensino público, segundo Faria:

(...) “os CIEPs tinham objetivos mais abrangentes do que aqueles das escolas tradicionais de 1º grau. Além das atividades específicas inerentes a este grau de ensino, os CIEPs teriam funções mais amplas, como centro comunitário de educação, de cultura e de lazer. Atenderiam, através do programa de Educação Juvenil, no horário noturno, os jovens entre 14 e 20 anos que não receberam escolaridade de 1º grau na idade própria; atenderiam a grupos de alunos de 7 a 14 anos residentes nos CIEPs (Projeto Alunos-Residentes), a fim de suprir a ausência de pais ou responsáveis; e constituiriam centros de cultura e lazer abertos também à comunidade em que estivessem inseridos.”(Faria, 1985-p.14)

Com outra proposta de ampliação de jornada, em 1998, a SME/RJ criou o Programa de Extensão Escolar¹ - Unidades de Extensividade, compondo comunidades educativas no contraturno e configurando de forma diferenciada a ampliação da jornada escolar. Nesse caminho, se estrutura a implantação do Programa Mais Educação (2007) que vem ao encontro da recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 acerca da ampliação do tempo do aluno na escola. O Programa *Mais Educação*² apresenta como prioridade o ensino fundamental, com iniciativas que buscam o sucesso e a permanência do aluno na escola.

Levando em consideração a complexidade que permeia o tempo integral nas escolas e o contexto da cidade do Rio de Janeiro, foi lançado pela SME/RJ o Programa Escolas do Amanhã, em 2009, baseado no conceito de Bairro Educador,³ com o objetivo de reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem utilizando a ampliação do tempo escolar. Essas escolas são situadas em áreas conflagradas e vulneráveis da cidade, no ano de 2009, totalizavam 151(cento e cinquenta e uma) Unidades Escolares. Muitas ações inovadoras foram incorporadas ao Programa: projeto de saúde escolar envolvendo alunos e familiares, utilização de metodologias mais criativas, incentivo efetivo à participação da comunidade na escola, ensino de ciências inovador com laboratório em salas de aula. Utiliza estratégias de cuidado com o ambiente físico, acadêmico e social da escola e trabalha para o desenvolvimento de uma cultura baseada em valores. Essa preocupação, decorre da dificuldade em inserir ações comuns desenvolvidas em escolas que não se situam em áreas conflagradas, nas escolas de áreas violentas e vulneráveis.

Como o Programa Escolas do Amanhã ficou conjugado ao Programa Mais Educação, ato determinado pela Secretária de Educação e MEC, e também às Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), introduziu a possibilidade em agregar segurança, educação e atividades culturais e esportivas.

¹ Resolução de criação do Clube Escolar - EDGED/EDGRH N° 01 / 1997, Circular E/DGED N° 26/2001

² Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

³ <http://www.cieds.org.br/7,4>, Bairro-educador

A sociedade carece ainda aprofundar a concepção do tempo integral na educação e discutir mais acerca da escola em tempo integral, da ampliação de jornada na escola, da educação em tempo integral e desse conceito permanentemente construído.

Existem ainda equívocos e distorções na concepção do tempo integral na educação. Quando se pergunta para o campo, a população e uma parcela de docentes, sobre educação integral, respondem sobre o lazer e a assistência. Talvez seja o que mais lhes falte na vivência diária do território em que se encontram: clareza sobre a proposta. Paro (1988) diz que, hoje quando se coloca a proposta de tempo integral, as dimensões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica. Além dessa dimensão do senso comum sobre educação integral, Paro (1998) também esclarece que o adjetivo *integral* ainda não diz respeito à intenção do período diário de escolaridade e sim do papel da escola em sua função educativa. Nesse sentido, a primeira premissa a ser discutida, talvez seja a da intencionalidade nesse conjunto arquetípico de educação integral que envolve plenamente o tempo, e como esse tempo é aproveitado intencionalmente, mesmo nos momentos de “atividades lúdicas”.

Aproveitar o tempo!
 Mas o que é o tempo, para que eu o aproveite?
 Aproveitar o tempo!
 Desde que comecei a escrever, passaram-se cinco
 minutos. Aproveitei-os ou não?
 Se não sei se os aproveitei, que saberei de outros
 minutos?

Álvaro Campos

O texto da dissertação foi estruturado com uma parte introdutória e mais quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *A escola em tempo integral e os espaços-tempos de formação docente*, dedica-se a registrar sobre a temática da educação integral, o impacto que a implementação da proposta de tempo traz para a educação e a discussão acerca do tempo nas escolas. Aponta que a escola em Tempo Integral, na proposta de Educação Integral, trabalha em função do esforço da não banalização do ser humano. Como subsídio para discutir a

dimensão da importância da escola em tempo integral, realizei a opção por autores que são marcas nesse contexto e outros que há muito discutem o tema, são eles: Teixeira (1950), Ribeiro (1986), Maurício (2007) e Cavaliere (1996,2007). Por uma opção teórico-metodológica, entendo que os autores delimitados não esgotam a pesquisa, já que se configuram como norteadores da mesma. Dando prosseguimento a essa discussão, inclui-se ainda nesse capítulo, a proposta de apresentar a centralidade das reflexões educacionais, envolvendo os saberes/fazer dos professores com um olhar sobre a formação continuada, dialogando nesse sentido com os autores, Nóvoa (1995) Sacristán (1998), Tardif (2010), Imbernón (2006) e Monteiro (2009).

O segundo capítulo, *Modalidades e Programas em Tempo Integral na cidade “Carioca”*, apresenta as modalidades de tempo integral da SME/RJ, incluindo ampliação de jornada, escolas em tempo integral, escolas vocacionais, o Programa Mais Educação - viés de política pública do MEC em interface com o Programa Escolas do Amanhã, e as dimensões do Programa Escolas do Amanhã propriamente dito, incluindo os projetos institucionais ou não que realizam interface como o Programa.

O terceiro capítulo, *A abordagem teórico- metodológica*, aborda questões das análises dos dados obtidos nessa pesquisa, a partir da proposta da triangulação de dados: observação de dados do Programa, observação dos dados por meio dos professores e de sua formação docente e coleta de dados do campo de pesquisa.

No quarto capítulo, *Da concepção à prática nas Escolas do Amanhã*, apresento ideias conclusivas a respeito dos resultados alcançados no estudo a partir das visitas às escolas e que nos conduz a novos questionamentos. Além das referências que foram utilizadas nesse estudo e que ajudaram a dar corpo aos questionamentos presentes, os anexos em seguida ampliam de forma enriquecedora essa dissertação de mestrado em educação.

Desta feita, esta pesquisa, entre outros objetivos, pretende provocar reflexões acerca da escola em tempo integral- Projeto Escolas do Amanhã e a formação de professores envolvidos nesse novo contexto, em que medida a visão do docente contribui para essa proposta em tempo integral. Procuo tecer esse caminho sem perder a clareza que alguns conceitos previamente formulados à

luz de um sujeito ideal precisam ser revistos. Busco identificar, por meio do viés da formação de professores, qual o sujeito real que trabalha nessa Escola do *Amanhã* que funciona *hoje*.

Capítulo 1- A abordagem teórico- metodológica

1.1- O percurso metodológico: um caminhar em construção

Com a finalidade de contribuir à reflexão dos diversos atores envolvidos na construção de um Programa de escola em tempo integral -Escolas do Amanhã- no Município do Rio de Janeiro, constitui essa pesquisa que concretiza uma abordagem qualitativa das pesquisas em educação. Nesse sentido, ressalto que a pesquisa qualitativa não se restringe à adoção de uma teoria, de um paradigma ou método, porém nos possibilita, entretanto, utilizar uma multiplicidade de técnicas, pressupostos e procedimentos. Convencionou-se chamar as investigações que recaem sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos, de pesquisa qualitativa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

Ademais, pretendo ampliar o estudo da realidade que envolve a formação de professores dessas escolas em tempo integral. Segundo Tardif (2002), “a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

Refletindo acerca da indicação de estabelecer uma forma de fazer pesquisa em educação que evoca a responsabilidade, numa atitude responsiva sobre as identidades docentes em que se assume um caráter político de transformação, no sentido de empoderar os atores envolvidos no processo educacional, distancia-se, neste estudo, da tendência hegemônica de um olhar apenas sobre a escola. Ao contrário, busco um olhar que parta do encontro com a realidade escolar na escola de tempo integral. Nessa ação também procurei um certo distanciamento da pesquisa transcritiva. Desta forma, a observação não

está atrelada a somente descrever os eventos e as ações, mas procurar as suas possíveis relações, numa efetiva compreensão dos aspectos escolares, integrando o individual com o social. Sendo assim, mais do que participante, cada posição ocupada pelos sujeitos será caracterizada pela dimensão alteritária, de se colocar no lugar do outro - sujeitos/ sujeitos - assumindo o caráter da pesquisa-ação.

Em uma primeira aproximação da pesquisa, realizei revisão bibliográfica utilizando como referência a busca no banco de dissertações e teses da CAPES e no Anexo 1 do documento “Em Aberto”, Brasília, desde o ano de 1990 até o ano de 2013. O levantamento foi a partir das palavras-chaves: formação de professores e Mais Educação, formação de professores em CIEPs e /ou Escolas em Tempo Integral, formação de professores e Escolas do Amanhã, Organização do tempo escolar e formação de professores, Formação de professores e ampliação da jornada. Nessa busca encontrei 198 (cento e noventa oito) trabalhos, entre dissertações e teses, relacionadas aos assuntos elencados, dentre esses, 08 (oito) se aproximam do tema dessa investigação, porém 02 (duas) atravessam as abordagens que também estão sendo aprofundadas no estudo que está sendo realizado e apenas 01 (uma) se concentra em dissertar acerca do Programa Escolas do Amanhã, e seus vieses multiculturais . Na tentativa de encontrar “pistas” sobre elementos que pudessem ampliar a visão do “pesquisador” sobre os fatos e ratificar informações importantes, também busquei analisar documentos oficiais do Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, textos jornalísticos, artigos e comentários oriundos das redes sociais, a saber: Parecer CNE/CEB Nº 9/2009 e Resolução CNE/CEB Nº 2/2009 (Diretrizes Nacionais para o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério da Educação Básica), Parecer CNE/CEB Nº 9/2010 E Resolução CNE/CEB Nº 5/2010 (Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública), Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 4/2010 (Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica), Decreto Municipal de autorização para funcionamento do Programa Escolas do Amanhã, Portarias de matrículas e Portarias de enturmações dos alunos referente aos anos de 2012, 2013 e 2014, Resolução Nº 1178/2012 que regulamenta a matriz curricular em 2012 para o funcionamento das escolas em tempo integral e escolas regulares do

ano de 2012, cartilha do Programa Escolas do Amanhã, reportagens de jornais das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo sobre o Programa e a relação com a pacificação de territórios, artigos e cartas disponibilizadas nas Redes Sociais, para auxiliar na caracterização da Rede de Ensino e identificar melhor peculiaridades do Programa estudado de tempo integral/ Escola do Amanhã.

Posteriormente, realizei um trabalho de campo, in lócus, em duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que atendem da Educação Infantil ao 6º ano experimental. Alves-Mazzotti - G. (2000, p. 148) destaca a seguinte afirmativa: “nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto estudado.” Nesse sentido o trabalho de campo foi fundamental para que realizasse a pesquisa com pertinência e ao mesmo tempo vivenciando realidades que são construídas em cada território de forma singular, a cada dia, a cada encontro.

Além do critério da demanda para definir a formação de professores já citada, tento realizar de acordo com as possibilidades encontradas nas análises, um estudo longitudinal em que os professores participantes do período da implantação dos CIEPs em contraponto, ou não com os saberes/ fazeres dos professores iniciantes, possam dialogar nos espaços- tempos que enredam essa pesquisa.

Em princípio, a investigação seria em apenas uma Unidade Escolar, mas a partir da análise dos dados iniciais e do *ethos* dos participantes inclinados para inúmeras expectativas escolares voltadas para o tempo integral, Programa Escolas do Amanhã, resolvi partir para outro dado de comparação, buscando um segundo espaço, observando algumas variáveis para possibilidade de averiguar o que é específico do pertencimento de cada Unidade Escolar. Mesmo com esse objetivo, por meio da escolha, tentei preservar as devidas semelhanças para não perder a centralidade da pesquisa. Segundo Tardif (2010), o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes proveniente da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar. A observação in lócus das escolas, visitas de acompanhamento, aconteceu no período de 15/03/13 a 10/08/2013, em 2014 retornei algumas vezes para conversas e observações conclusivas. Elaborei registros contendo as impressões e observações feitas em cada unidade escolar sistematizando-as neste documento, registros esses que foram simultaneamente apontadas em um diário

de campo. Para essa ação, utilizei a técnica do diário de pesquisa, comum entre pesquisadores. De acordo com Minayo (1993, p: 100):

...um diário de campo é caracterizado, desta maneira: “...constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais”.

O tempo de visita a cada unidade escolar durou cerca de quatro horas, uma vez por semana, alternando as Unidades Escolares. As visitas foram pautadas por questões que compuseram um roteiro específico. A proposta procurou observar o grau de pertinência e adequação da matriz de tempo integral das Escolas do Amanhã relacionados aos processos de formação de professores regentes, a visão/ percepção pelos docentes do Programa; ao tempo integral e a interface com outros projetos institucionais ou não no cotidiano do aluno.

Nas Unidades Escolares procurei conversar com diferentes atores que compõem a comunidade escolar (gestores, professores, alunos, funcionários e famílias). Em uma escola conversei mais com a gestão – direção e coordenação pedagógica, na outra, consegui acessar todos os atores que convivem no espaço escolar. Nas duas escolas me foi permitido o acesso aos diferentes espaços da instituição garantindo assim minha circulação pelos corredores, salas de professores, espaços externos e sala da coordenação. Assim, foi possível, em variados momentos, entrar em contato com diferentes segmentos da escola a partir de conversas formais e informais. De maneira geral as visitas começavam com uma conversa com algum representante do grupo gestor para depois entrarmos no espaço escolar e realizar as conversas com as outras pessoas da escola. Cada um dos responsáveis por me receber organizou os tempos e os espaços para realizarmos as conversas propostas. Nas duas escolas, depois das primeiras visitas, os momentos de acompanhamento e as conversas eram mais constantes nos encontros para planejamento dos professores- espaços- tempos de estudos, quando possível. Na perspectiva de implementar uma análise global da formação de professores inserida no universo escolar, parti de um olhar dividido em 5 (cinco) aspectos sempre considerando as conexões e a interdependência

entre esses aspectos: Formação de professores; Infra- estrutura; Tempos Escolares; Gestão Escolar; Currículo.

Em cada um deles escrevi sobre aquilo que foi percebido e elaborei algumas considerações mediante a tensão do funcionamento da proposta do Programa. Essas dimensões encontram-se mais detalhadas no capítulo referente aos resultados da pesquisa.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000), o processo de produção do conhecimento científico, identificado muitas vezes como um processo comum de diálogo ou conversa de interlocução entre os pesquisadores de uma determinada área, torna-se essencial ao pesquisador, pois é por meio dele que a avaliação e a crítica feitas pela comunidade acadêmica, convergem para a produção de novos conhecimentos e para sua validação.

Nessa concepção, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que versaram sobre elementos da gestão escolar e da organização do trabalho pedagógico, de forma a identificar possíveis relações entre formas de organização e de gestão, relacionadas com a formação de professores. As entrevistas semi- estruturadas foram realizadas apenas com as duas gestoras das escolas- gestora da escola A e gestora da escola B. Assim foi acordado pelo grupo suas denominações, preservando suas identidades.

Vale ressaltar que por eu ser uma pesquisadora, mas professora que trabalha na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, explicitiei que estava naquele momento atuando para um melhor entendimento do processo com o objetivo acadêmico. Solicitei que se expressassem livremente, para que pudesse trabalhar com a transparência dos dados coletados.

A escola A possui 49 (quarenta e nove) professores e a escola B 65 (sessenta e cinco) professores. Além das entrevistas, foram realizados questionários com os coordenadores pedagógicos e com os professores das escolas em que desenvolvi a pesquisa, com o intuito de captar a percepção e a participação desses atores acerca do tempo integral no Programa Escolas do Amanhã no cotidiano escolar. A aplicação desses questionários foi de encaminhar uma análise mais sistemática sobre o entendimento dos professores em levar em conta a abordagem do tempo integral nas Escolas do Amanhã e a Formação de Professores em serviço, recolhi informações e selecionei algumas

abordagens mais relevantes que estão sistematizadas em quadros nos apêndices dessa pesquisa.

A partir da análise dessa coleta de dados, foi possível perceber se a prática do chão da escola coadunava com as teorias e as propostas do Programa Escolas do Amanhã. Responderam aos questionários espontaneamente 23 (vinte e três) professores da escola A e 40 (quarenta) da escola B, o equivalente a 55,2% (cinquenta e cinco vírgula dois por cento) do total do grupo. Vale ressaltar que não é tarefa fácil resgatar questionários completamente respondidos pelos docentes. Isso envolve tempo, sistematização, empatia e perseverança.

O significado da teoria percorrida partiu da perspectiva que os autores selecionados proporcionariam a esse estudo uma promissora contribuição teórica para a análise em relação ao funcionamento das escolas em tempo integral e a formação continuada dos docentes. Nesse sentido, procurei conjugar também referências teóricas em que a prática pedagógica fosse contemplada, percebendo o papel do professor dentro deste contexto. Os referidos autores fundamentam esta temática porque a prática pedagógica é tomada pelos mesmos, considerando a atuação autônoma do profissional docente e a importância do seu trabalho na função social da escola, ou seja, no desenvolvimento de uma educação de qualidade para a formação cidadã.

Os autores citados como referência para a fundamentação teórica no que concerne a temática do tempo integral levando em conta as políticas educacionais acerca do tema, são: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Lucia Velloso Maurício e Ana Maria Cavaliere. As categorias centrais dos estudos das escolas de tempo integral são operadas a partir do referencial teórico crítico desses autores e os textos apresentados por eles compreendem reflexões sobre uma série de elementos e aspectos, historicamente situados, que permitem construir uma visão global dos debates engendrados acerca de toda proposta do tempo integral.

Corroborando com essa perspectiva os autores que trabalham na perspectiva de investigação sobre/com a formação continuada de professores tomados como referência são: Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Francisco Ibernón, José Gimeno Sacristán e Ana Maria Monteiro.

A escola gratuita, pública, laica e para todos os brasileiros, foi a grande luta de **Anísio Teixeira** (1950) inspirado na filosofia de John Dewey, no que concerne ao aspecto do panorama educacional à época. Por suas ideias e anseios, esse autor nos parece mais contemporâneo do que o é de fato. Para ele, a democratização de todo o país seria advinda da escolarização, sobretudo a população de baixa renda, oferecendo-lhes oportunidade por meio da escola para desenvolverem habilidades e talentos. **Darcy Ribeiro** (1986), seu discípulo, era um homem de “fazimentos”, lutando por muitas causas, uma delas era também a escolarização de crianças das classes populares. Como se intitulava, era um “homem de muitas peles”, inquieto, que tinha a necessidade de entender os dilemas do presente, as contradições agudas de uma sociedade excludente.

Segundo **Maurício** (2002) e **Cavaliere** (2007) o tempo escolar vem se constituindo como objeto de estudo e é apresentado como um elemento importante no conjunto das reflexões sobre a escola. Essa afirmativa traz a baila questões essenciais acerca da educação básica no país, pertinentes ao conhecimento escolar e sua funcionalidade, ao “formato” de instituição pública escolar que o país demanda e a vida social. Ainda nesse norte, vale destacar que o tempo e sua organização por meio da escola possui um rebatimento importante como referencial na vida extraescolar dos alunos.

Maurício (2009) reforça a necessidade de discutir a temática no momento atual, fortalecida por diversos marcos legais que incluem o tempo integral para o ensino fundamental como uma das soluções obrigatórias.

As competências que se esperam dessa escola em tempo integral não cessam de ser redefinidas, é um processo que não se esgota no curso inicial da implementação das diversas propostas em todo o país. Além disso, o campo é dinâmico, heterogêneo e os paradigmas teóricos precisam estar sempre sendo revistos, de forma a manter o vínculo com a realidade da escola. Isso significa segundo **Nóvoa** (1997:29), “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas”. O autor analisa a escola e relata que (2013): "A prática, por si só, não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática", e pontua ainda que conhecer bem aquilo que se ensina é fundamental para a formação do profissional da educação e define três instâncias essenciais para a formação: pessoa (professor) – formação inicial;

coletivo (ambiente socializado) – indução profissional; e a escola (ambiente inovador) – formação continuada.

Para **Tardif** (2002) os saberes docentes são plurais, o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39)

Segundo **Imbernón** (2010), existem formas que possibilitam romper com o individualismo da atividade docente, promovendo uma formação colaborativa

do grupo com o compromisso e a responsabilidade coletiva. Desse modo, os docentes compreenderiam a formação como “parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização” (p. 64-65).

Sacristán (2002), realiza considerações acerca da formação de professores e da investigação pedagógica descontextualizadas e mal encaminhadas. Afirma em seu discurso que as investigações educativas têm se preocupado com as discussões e não com a realidade do professor nas condições de trabalho. O autor parte da ideia que o professor busque uma prática que seja significativa no seu cotidiano, superando a realidade imposta, descobrindo assim novos caminhos e perspectivas. Baseia-se em três premissas que julga serem fundamentais para a formação docente: racionalismo moderado, educar não só a razão, mas também o sentimento e a vontade, a formação do professor deve considerar o significado do *habitus* como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas.

Monteiro (2009) sinaliza que o horário integral exige e permite que professores tenham tempo para reuniões diárias destinadas ao planejamento, estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem a constante avaliação e qualificação do trabalho realizado. Monteiro defende também a formação inicial como momento estratégico, possibilitando a constituição de um repertório de saberes a serem ensinados, assim como a formação continuada, afirmando que esse repertório de saberes a serem conhecidos e mobilizados pelos professores é um corpo de saberes que precisa ser articulado e

contextualizado. Aborda também em seus textos a questão da reconceitualização (a formação passou a ser compreendida como um processo contínuo) e da dimensão do *habitus* no sentido bourdiano, ou seja, de uma "gramática geradora de práticas" (Bourdieu,1990), base da constituição do saber da experiência e que se relaciona, fundamentalmente, ao que acontece durante a Prática de Ensino.

Esclareço que dialogar com estes autores, possibilitou a construção de um entendimento em que as posições de uma teoria estão contidas nas outras. Essa tessitura entre dimensões de teorias nos remetem às dimensões da prática e da constituição da identidade docente. Ademais potencializa a premissa que a experiência da formação de docentes não é neutra, mas eminentemente subjetiva, comprometida com valores éticos e morais, não extingue a capacidade dos professores de serem sujeitos de conhecimento, de darem valor e identidade, de gerarem um conhecimento pedagógico que estruture e oriente sua teoria e prática autoral.

Segundo Nóvoa (2010), não se pode evocar tudo, é necessário que se faça uma seleção. O autor salienta também a questão da existência de eixos norteadores da pesquisa. Desta forma, a pesquisa em questão contou com um roteiro de perguntas norteador das questões de estudo.

Os atores partícipes dessa pesquisa são professores concursados/ efetivos da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com formação em Pedagogia, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Inglês, formados em instituições públicas e privadas. Como citei anteriormente, fui à busca de professores com alguns anos de efetiva experiência na rede pública, em especial nos CIEPs e também professores iniciantes. Nos CIEPs não foi muito difícil encontrar docentes que atuam há algum tempo no espaço e por conta dos novos concursos de 40 (quarenta) horas para regentes, também pude interagir com professores iniciantes, às vezes recém – formados com experiências e olhares significativos diversos.

A intenção em realizar esse cruzamento de visões possuiu o objetivo de observar impactos no cotidiano na escola utilizando também o tempo nesse viés, nessa comparação de dados, por meio dos saberes/ fazeres docentes e de suas vozes. A partir desse tempo como articulador, pensei em utilizá-lo como um link, um veículo de construção de reflexão, tanto dos docentes quanto meu,

enquanto pesquisadora. Busquei pistas na vivência dos professores de ontem/ nas Escolas do *AMANHÃ* e dos professores de hoje/ nas Escolas do *AMANHÃ*, para consolidar possíveis conceitos e para responder as indagações acerca do Programa, da formação docente e da articulação do tempo nessas escolas. Não se trata de entender essas experiências em ordem cronológica, “do que vem antes ou depois”, como uma construção temporal, porém entender a multiplicidade desses vieses que constituem a construção e ao mesmo tempo desconstruem paradigmas cristalizados a partir da reflexão pelos próprios sujeitos e por quem os escuta. O autor Bakhtin, desenvolve uma categoria denominada exotopia, que além do estudo nas obras literárias, também é utilizada na área de pesquisas das Ciências Humanas. Nesse sentido, situar-se num lugar exterior, seria desdobrar olhares a partir de um lugar exterior. Neste caso, o lugar exterior possibilita, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca pode ver. Ambas as categorias apresentam como fundamental a relação tempo-espço.

Vamos que haja diante de mim um indivíduo sofrendo; o horizonte da sua consciência foi preenchido pela circunstância que o faz sofrer e pelos objetos que ele vê diante de si [...]. Devo vivenciá-lo esteticamente e concluí-lo [...]. O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele [...].

Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos dele, na categoria do outro, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético. A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material de compenetração [...] (BAKHTIN, 2003, p.23-25).

É nesse movimento que Bakhtin falará em excedente da visão, pois somente se percebe no outro algo que ele mesmo não vê, devido ao lugar ocupado por ambos no tempo e no espaço. Essa escolha de escuta e observação, me fizeram olhar para esse outro com suas outras vivências, em outros tempos, e desenvolver empatia por esse movimento. Ainda segundo Bakhtin, o exercício da exotopia, nos possibilita ver no outro o que ele não enxerga e retornar a si,

como alguém que não apenas observa de fora, mas estabelece uma relação dialógica com aquilo que pesquisa.

Nesse sentido, procurei destacar por conta do foco da pesquisa e diante da impossibilidade do tempo em realizar um estudo que abordasse todos os desafios dos CIEPs/ Escolas do Amanhã, o impacto da formação docente na escola, a importância do tempo integral para os mesmos e a interface dos projetos nesse cotidiano. Nesse processo de identificação de visão, busquei observar, escutar e complexificar suas trajetórias. Ao ouvir suas experiências, entre entrevistas e conversas, ler suas respostas nos questionários, ficava plasmando os seus saberes- fazeres no tempo integral do qual participam.

Como enunciado antes, um dos caminhos metodológicos para investigação desse processo foi a utilização de entrevistas. Segundo Fontoura (2011), necessitamos de uma técnica para percorrer esse caminho de investigação mediante variadas informações e a importância de análise das mesmas de forma profunda.

Desta feita, a autora apresenta uma proposta organizacional de análise destacando etapas das quais possibilita, a partir da tematização compreender e transitar melhor no tratamento do método. Assim, a partir das entrevistas elenquei os temas mais relevantes para o percurso da pesquisa, além de hibridizá-las com autores do referencial teórico e relacioná-las com os objetivos traçados previamente.

Destacando a tematização como proposta de análise, Fontoura (2011) enumera suas etapas:

- 1) Transcrição de todo material coletado;
- 2) Leitura atenta do material;
- 3) Demarcação do que for considerado relevante, delimitando o *corpus* de análise;
- 4) Levantamento dos temas de acordo com o agrupamento de dados. O agrupamento deve seguir os seguintes princípios: coerência, semelhança, pertinência, exaustividade e exclusividade;

5) Definição das unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões); descobrir os núcleos de sentido cuja frequência de aparição (muita ou pouca) pode significar alguma coisa para os objetivos de pesquisa.

6) Tratamento dos dados, separando as unidades de contexto do corpus;

7) Interpretação propriamente dita, propondo inferências de acordo com seus referenciais teóricos. ou abrir outras pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

FONTOURA, 2011

Influenciada pelo enriquecimento de colaboração teórica da autora, Fontoura (2011) acerca da tematização, pontuo a seguir alguns dos procedimentos utilizados para realizar o estudo investigativo.

Organizei o roteiro de perguntas, mais focalizadas, a partir de um elenco de temas que realizei no início das visitas, após perguntas mais gerais sobre as escolas e seu funcionamento. Os temas são: a) Escola em tempo integral, b) Programa Escolas do Amanhã, c) Formação continuada de professores. Esses temas facilitaram um olhar *macro* sobre o modelo de estrutura inicial das entrevistas. Posterior a essa ação, passei então a transcrever as entrevistas com cautela. Tentei dessa forma interpretar da melhor maneira os dados.

A partir da necessidade de um segundo olhar (Fontoura,2011) para os dados após a transcrição, compreendendo que o momento da transcrição representa mais uma experiência para o pesquisador e se constitui em uma pré-análise do material, sistematizei um quadro organizador por temas para cada escola pesquisada das falas advindas dos entrevistados. Esse quadro possibilitou de certa forma, um afastamento benéfico do momento vivido nas entrevistas,

possibilitou a visão de reviver e rememorar os fatos com mais intencionalidade. E ao rememorar fui tecendo os subtemas de acordo com as ações verbais e não-verbais dos sujeitos em suas entrevistas.

Nesse norte, os subtemas foram surgindo a medida que os participantes narraram as dimensões *meso* e *micro relevantes* de suas experiências, a saber: “*tempo integral primordial para criança*”, “*formação semanal para professores*”, “*parcerias*”, “*projetos dinamizam a escola para alunos*”, “*violência urbana*”, “*(in) frequência*”, “*falta de professores*” e outros.

O quadro de sistematização supracitado encontra-se nos apêndices.

Capítulo 2- A escola em tempo integral e os espaços – tempos de formação docente

2.1. A escola em tempo integral e a educação integral

As primeiras experiências de escola em tempo integral foram concebidas por Paul Robin, na França, e por Francesc Ferrer, (criador da Escola Moderna em 1901), na Espanha; ambos utilizavam no cotidiano escolar jogos e atividades artísticas como: música, dança, escultura, pintura e literatura. No mesmo período, intelectuais da Escola Nova como John Dewey, enfatizaram a ideia de que “educação é vida e não preparação para a vida”.

O movimento da Escola Nova⁴ foi propulsor nesse conceito, principalmente, Anísio Teixeira, que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, constrói escolas-modelo para a consolidação dessa educação. As escolas comunitárias americanas inspiraram a concepção de Escola de Tempo Integral de Anísio Teixeira.

Emergiram então desse contexto a criação dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs no Rio de Janeiro, efetivados por Darcy Ribeiro, que se inspirou em Anísio Teixeira, idealizador da Escola Parque- Carneiro Ribeiro, Apoiado pelo então governador Leonel Brizola, os CIEPs ofereciam: tempo, poder de transformação da educação e qualidade para a classe popular,

⁴ A **Escola nova**, também chamada de **Escola Ativa** ou **Escola Progressiva**, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

desmitificando a escola que sempre foi minimalista para os pobres: poucos professores, pouco espaço, pouco tempo.

Nesse processo, chegamos ao Séc. XXI em uma crescente globalização que promove, de certo modo, uma diluição das identidades das nações, a mundialização dos mercados econômicos, as transformações tecnológicas entre outras questões, passa a exigir novas competências para a vida em sociedade. A Educação está inserida nesse cenário de forma explícita. Nessa perspectiva, faz-se necessário entendermos o contexto internacional para que haja compreensão da educação e do mercado internacional, entender o seu papel.

O conhecido relatório Delors⁵ aponta para a Educação como chave para o séc. XXI, utilizando a metáfora de um edifício construído sobre quatro pilares, a saber: *aprender a aprender*, exercitando a atenção, a memória e o pensamento; *aprender a ser*, aprendendo a pensar autônoma e criticamente, elaborando juízos de valor para decidir como agir diante dos fatos da vida; *aprender a fazer*, educação voltada para a prática e para a competência produtiva, a noção de qualificação está sendo ampliada para a noção de competência pessoal; *aprender a conviver*, descobrir o outro e participar de projetos comuns. É um entendimento novo do conceito de educação como promotora de conhecimento e promotora de cidadania, coadunado à proposta de escola em tempo integral que diariamente está sendo revisitada.

Desde a sua primeira reunião, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Segundo Delors “a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” (DELORS, 1998, p. 11). Os homens estão cada vez mais afastados desses ideais, seja na relação consigo mesmos; seja na relação com os outros, através do

⁵ O político francês Jacques Delors organizou para a UNESCO o relatório Educação, um tesouro a descobrir, 1996.

individualismo e da competição. Esse movimento nos leva a colocar em pauta novamente a discussão e a reflexão sobre a educação integral, levando-nos a discutir que aprendizagens devem ter mais destaque para ajudar as crianças e jovens a constituírem autonomia e solidariedade. Incorporar esses pilares, nas condições dos sistemas educacionais brasileiros, implica em aporte do tempo integral, visando desenvolver qualificação do tempo ampliado nas escolas além de competências mais amplas e abrangentes.

Por esses pontos supracitados e outros fatores que dimensionam o tempo integral, afirma-se um aumento da demanda da sociedade por um maior tempo de permanência na escola com o intuito de garantir qualidade e equidade.

Os gestores do sistema de educação, a partir desses marcos legais, passaram a investir mais eficazmente e com certa urgência no tempo integral das escolas, dentro do que é possível realizar.

Apesar de um panorama que aponta aspectos positivos acerca de uma marca em relação à educação integral no Brasil, um movimento prospectivo em crescimento para atender as crianças de forma mais ampla, oportunizando acesso ao conhecimento, ao multiculturalismo, ao esporte, à ciência e à tecnologia, precisamos nos lembrar que a história das lutas sociais na América Latina aponta para uma sociedade estratificada em classes sociais antagônicas. Nesse bojo, é importante salientar que a Educação de qualidade dificilmente será alcançada sem a luta política dos menos favorecidos, evidenciando suas demandas. As escolas públicas em tempo integral são constituídas pelos profissionais que nelas atuam e pelos filhos dos trabalhadores que precisam ser reconhecidos e “desinvisibilizados”.

Aliados a esse conjunto de prospecção, mas paralelamente composto por desafios, desenvolvem-se práticas de gestão diferenciadas, novos olhares no currículo escolar e um compasso mais alinhado entre oportunidades de aprendizagem e proteção social. Por isso é tão premente e importante que se pesquisem caminhos para continuidade da progressão da educação em tempo integral. O atual panorama mostra uma impulsão da educação integral como estratégia para a melhoria da qualidade na educação, ganhando força no escopo da política pública. Nesse momento não podemos perder esse fio que tanto tece a necessidade de nosso país de retomar e revisitar o tempo integral nas escolas de

tempo integral. Essa retomada possibilita a consistência entre ação e estratégias para implantação e desenvolvimento do tempo integral como mudança de paradigma acerca do conceito entre tempo/ escola e aprendiz.

Diante disso, investigar a história das experiências desenvolvidas em nosso país, rememorando a trajetória do tema educação integral, torna-se instrumento importante para construção e análise de novas experiências, sempre com um olhar na proposta de preparação da equipe escolar e de um maior envolvimento com a comunidade para compreender melhor os desafios da escola em tempo integral. Desafios que a cada ano se multiplicam, mesmo com o impulso dos marcos legais e as mudanças de paradigmas que facilitam interlocuções entre discentes e docentes, como entre outros a tecnologia, ainda assim existe um caminho que não nos permite alcançar o “desejado” ou seja, a ampliação das oportunidades de aprendizagens em sua totalidade.

Para que a criança brasileira, com as carências socioculturais ou outras que nosso país atribui a ela como dote no seu nascimento, tenha igualdade de condições educacionais se comparada com crianças de classe média que têm acesso, em espaços diversos e ao longo do dia inteiro, a linguagens e atividades várias, é necessário tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos [...] (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

O avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação exige também um novo modo de entender melhor o mundo do ensino e das aprendizagens. A escola tem a responsabilidade de transmitir conhecimentos, mas não pode se contentar apenas com essa tarefa. Ela precisa preparar o cidadão para a vida, com espírito crítico, sabendo ler e escrever, mas entendendo o sugerido, o não – dito, o sobredito, o que está por trás de uma mensagem, a fonte de uma informação. Por outro lado o avanço tecnológico pode gerar um novo tipo de excluído, se os seus dividendos não são de participação coletiva, de domínio dos cidadãos.

O que é dito sobre novas tecnologias pode-se ampliar para o domínio do conhecimento, de modo mais abrangente. Ele avança, mas nem todos têm acesso a ele. E a sociedade se acostuma, com a carência, como por exemplo, com a realidade do analfabetismo. De uma maneira geral não há indignação se

uma criança pobre é discriminada na vida, se chega à escola discriminada porque não foi à creche, porque não fez pré- escola, porque trabalha, porque vive na rua, porque é usada pelo tráfico de droga. Seria uma ilusão pensar que a Educação, por si só, seja capaz de resolver todos os problemas. Apesar da insistência do neoliberalismo, não pretendemos formar polivalentes, mas cidadãos integrais e plenos. Paulo Freire afirmava, com clareza: “A educação sozinha não transforma a sociedade; sem ela tampouco a sociedade muda”.

Nesse sentido, trago para a discussão do Tempo Integral nas escolas de *hoje*, a possibilidade de quebrar paradigmas tradicionais e ressignificá- los a partir de novas perspectivas de aprendizagens para toda a comunidade escolar, estreitando inclusive os vínculos familiares a partir de perspectivas educacionais.

A educação nas Escolas em Tempo Integral trava uma luta para reconhecimento do discente na contramão das propostas de rendimento e produtividade atuais. Desde a época de Darcy Ribeiro na implantação do CIEPs (1985) neste estado, como citado anteriormente, se estimula a participação e o entendimento da aprendizagem de forma a incluir o aluno, como direito do cidadão à educação.

A temática Escola em Tempo Integral não se constitui um campo novo de estudo. Muitos educadores e pesquisadores têm discutido e escrito sobre este tema, tais como: Maurício (2009), Cavaliere (2007), Coelho (2002a, 2002b, 2009), Monteiro (2009), Brandão (2009), Bomeny (2009), dentre outros. Na verdade essa escolha faz parte também da minha experiência e do meu apreço pelo tema. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (Larrosa, 2002). Entrelaça-se ainda a ideia de que, no discurso da pesquisa, o pesquisador nunca achará a palavra despovoada das vozes dos “outros”, pois é no movimento de interação social que os sujeitos se constituem e também constituem seus discursos. Assim acredito que na ação responsável de escrever sobre o impacto em relação às descobertas, caminhos e demandas que a implementação da nova proposta de tempo integral em escolas cariocas traz, encontraremos o devir de práticas que ensejam concepções e fazeres responsivos e responsabilizantes sobre o processo de funcionamento e organização desta e de outras escolas.

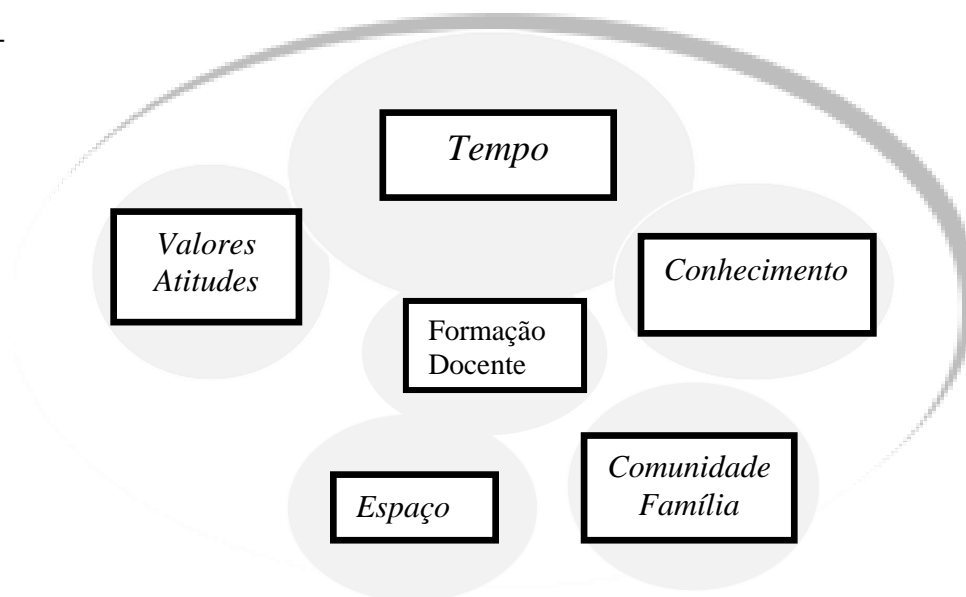
Segundo Branco (2012) e Imbernón (2006), as pesquisas revelam que a concepção contemporânea de educação integral anuncia o surgimento de uma nova escola, de novos professores e orientadores da aprendizagem para os alunos do Séc. XXI.

Apesar de não haver um modelo estabelecido para as propostas de Educação Integral, pois há muitas opções possíveis a partir da realidade de cada contexto e território, algumas dimensões são fundamentais nos conceitos estabelecidos para as diferentes realidades que são construídas:

- a integração entre diversos campos do conhecimento;
- a formação docente;
- a inclusão dos saberes da família e da comunidade;
- o desenvolvimento de valores e atitudes;
- reorganização dos tempos e espaços na escola.

A seguir o esquema abaixo aponta uma interface entre as dimensões supracitadas e que têm impulsionado as discussões dos conceitos considerados “inegociáveis” acerca da Educação em Tempo Integral:

Figura 1-



Fonte: Imagem produzida pela autora

O desenvolvimento de cada dimensão em cada espaço e também nos singulares grupos é que irá alavancar o tom do sucesso do tempo integral. Não há como homogeneizar os desdobramentos de cada dimensão, mas observa-se a

partir da experiência do cotidiano escolar, dos saberes/ fazeres nesse contexto, que esse ícones elencados são muito importantes.

Podemos assim suscitar que a escola não significa a mesma coisa para indivíduos situados em classes sociais diferenciadas. Por mais que queiramos que a escola se desenvolva como um círculo virtuoso, seria mais cauteloso pontuar que essas dimensões são exotópicas, como a visão diversa do outro acerca do mesmo ponto. Estudos afirmam que:

Ao tratar da mesma maneira crianças socialmente desiguais, a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam muito mais se fossem tratadas a partir de suas próprias características.(ERJ, 1985)

Como já explicitado anteriormente, a escola não se aborda somente o tempo, a ampliação da jornada, mas um processo de construção circular onde exista a possibilidade de refazer caminhos, valorizando as relações estabelecidas socialmente. Um dos aspectos produtivos dessas dimensões é o exercício de pensar na comunidade/ família. Retoma-se a família como base fundamental imbricada no processo ensino- aprendizagem. A aliança entre docentes e responsáveis pode ser a estratégia para o fortalecimento de um profícuo tempo integral escolar.

Alguns pressupostos também são relevantes para uma efetiva ampliação de jornada no tempo integral, como se pode observar no quadro abaixo elaborado por Maurício 2011.

Pressupostos escola tempo integral

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Esta escola é uma política de estado, não é espontânea - Sua implantação deve crescer com demanda, requer tempo - Sua implantação requer recursos materiais e humanos - Esta escola deve constituir laboratório de soluções: demanda formação e trabalho coletivo - Preferência para carga horária integral do professor | <ul style="list-style-type: none"> - Professor com mesmo status e salário que todos os outros - Deve ser opção para professor e não ajuste funcional - O objetivo não é tirar criança da rua, e sim consequência - Seu objetivo é aprendizagem, é incoerente com reprovação - Esta escola deve ser opção para aluno e não falta de vaga - Oferecer tempo livre e lazer |
|--|--|

Observa-se a partir dessas investigações e estudos que o aumento do tempo da jornada escolar ultrapassa os muros do acadêmico e do social. A escola de tempo integral requer um repensar no papel da família, da comunidade, criação de oportunidades em experiências acerca das diferentes linguagens, tempo qualificado em situações intencionais de aprendizagens, fortalecimento e crescimento da unidade escolar internamente e coletivamente.

Frente a esse contexto, novas formas de experiências da organização do tempo pedagógico das escolas públicas de ensino fundamental se estabeleceram. Essa tomada de atitude possui o objetivo de superar o modelo tradicional proposto, e está tomando forma em diversos Estados e Municípios. O movimento é de aumentar o tempo qualitativo das crianças em sala de aula e superar o paradigma de ensino aprendizagem tradicional. Além de anunciar, pela própria demanda de funcionamento, um cuidado maior com a formação profissional dos integrantes da equipe escolar, incluindo a formação continuada dos professores.

Para efetiva implementação da proposta de tempo integral é necessário que as dimensões, os pressupostos, as ideias e os conceitos sejam amplamente discutidos por parte daqueles que estão envolvidos no processo, principalmente os profissionais que nela atuam. No cotidiano da complexa realidade brasileira faz-se necessário questionar se os esforços que o governo tem aplicado à educação são suficientes para dar conta dos dilemas educacionais pertinentes à educação em tempo integral, investimento de financiamento público em larga escala e se tem desvelado melhores condições de funcionamento e trabalho na escola pública, implementação de política efetiva de formação de professores, gestão democrática, construção de redes de saúde entrelaçadas à rede educacional, entre outros posicionamentos importantes. Implica também em construções de documentos que estabeleçam publicamente os modos de fazer e seus resultados, a discussão permanente do que foi proposto por diferentes instituições e grupos que participaram do planejamento, da implementação e participação, o acompanhamento das ações, o desenvolvimento do processo de aproximação com a realidade da ponta, a vontade e a participação transparente das políticas públicas governamentais favoráveis à proposta. Esses procedimentos vislumbram maior possibilidade que o projeto se sustente ao

longo do tempo e que as mudanças necessárias sejam adequadas às necessidades para os objetivos que foram pensados ou reformulados processualmente. E na procura por dimensões de equilíbrio que estabeleçam as melhores possibilidades de escolas em tempo integral, trago questões que povoaram meu ideário enquanto professora regente e gestora de escolas de classe popular em tempo integral no Município do Rio de Janeiro. Nesse momento, elas se confrontam com o papel de pesquisadora no desafio de entender melhor a relação dialética do fazer e do outro, em outro momento de contextualização e atuação.

Procurei observar e investigar a área de formação de professores problematizando sua existência, suas especificidades, os contextos e sujeitos dessas formações. Sempre com o olhar no tempo, no tempo escolar, no tempo que mobiliza os saberes/fazer dos professores na profissão, na escola, na sala de aula de hoje da Escola do Amanhã. Dessa forma, torna-se importante para costurar a pesquisa, relacionar a visão dos professores acerca do Programa e também a interface da aprendizagem dos alunos a partir de projetos associados/parceiros ou não no cotidiano escolar.

Para Cavaliere (2007) existem três dimensões acerca do tempo escolar que podem ser justificadas da seguinte forma: ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. A reconfiguração do tempo integral no *presente* - século XXI - carrega a necessidade da discussão sobre as dinâmicas e as dimensões dos diversos territórios. Essa dinâmica que não permite mais pensar a educação integral só dentro da escola e amplia o atendimento para além dos muros. Seria assim quase um derramamento de estratégias socioeducativas e de educação intencional em diferentes espaços e tempos. Educação integral “derramada” a qual fui me apropriando no meu saber/ fazer pedagógico, uma outra fonte de aprendizagem do trabalho: a experiência dos outros, dos pares, dos colegas (Tardif, 2010).

Nessa perspectiva, agregado ao tema de educação integral e a partir da compreensão do conceito de dialogia da linguagem, o título do Programa sugere outra palavra de origem latina, a palavra “*Amanhã*”. Esta, em sua formação possui a seguinte raiz: de AD, “a”, mais MANEANA, “cedo, inicial, precoce”. Qual seria, no contexto educativo da escola em *tempo integral*, a relação do significado⁶ e do significante⁷ para a palavra “*Amanhã*”? Há de se apreciar um *signo*, uma marca que relacione a denominação desse Programa ao contexto educacional do Rio de Janeiro.

Pelo contexto de mudanças de paradigmas da realidade de território, podemos vislumbrar que a palavra “*Amanhã*” desempenha um papel essencial na formação do significado do Programa, revelando as estreitas relações entre o linguístico e o social que se conjecturam nessa teia do espaço educativo.

O fato é que, segundo relatos de gestores, docentes e observações da investigação, desbravar, organizar e manter o processo de funcionamento das escolas em tempo integral, não é fácil. Existem regiões que guardam segredos e em que os fatores extraescolares são muito determinantes para a feitura da efetiva escola em tempo integral.

Talvez o maior desafio na realização das propostas de escolas em tempo integral ou de educação integral, inclusive no Programa Escolas do Amanhã, seja a de integrar a sociedade ao tempo integral, minimizar a resistência a essa realidade e não a escola a sociedade.

2.2. *Escola em tempo integral e formação continuada de professores.*

“Como sujeitos históricos construimo-nos a partir das relações que estabelecemos com nós mesmos, com o meio e com os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. (...) Por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, propositiva e humana. (...) Já a formação é um processo interior; liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento.” BRAGANÇA, 2012.

⁶ Conceito transmitido pelo significante.

⁷ Parte física da palavra (grafia e som).

A formação de professores tem sido muito discutida nos últimos tempos, pressupondo caminhos para investigações tanto do professor como aluno como do professor como docente. Debruçando-se sobre o campo da pesquisa essa temática nos leva a discutir possibilidades de foco, entre elas os processos formativos iniciais e também os de formação continuada. Os dois eixos são importantes, delimitam campos, convergindo em determinados momentos em perspectivas metodológicas diferentes na exploração da temática. Nesse estudo, o exercício preliminar de investigação será o da formação continuada.

O fato é que ainda se emoldura como um grande desafio, formar seres humanos, independentemente de qual seja a natureza da formação. O termo formar em sua acepção significa dar ou tomar forma, conceber ou ser concebido, estruturar-se, desenvolver processualmente. Sendo assim, as relações de formação continuada, da mais tradicional e tecnicista a mais progressista e crítica, traz em seu bojo um modelo de ser humano e de sociedade; e constitui terreno conflituoso.

Professores, gestores e alunos são sujeitos socioculturais distintos que compartilham, em determinado período de suas vidas, processos formativos nas instituições escolares. Assim, pensar a formação sob uma perspectiva mais histórica e contextualizada em detrimento de uma visão técnica é acreditar que esse debate guarda potencial estímulo à reflexão crítica desses agentes modeladores do currículo gestores e professores – em favor dos alunos e de seu direito a uma educação significativa. Certamente acreditamos na possibilidade de, ao problematizar esta relação educação/formação, ser viável instituir práticas de ensino que estimulem o pensar sobre diversos pontos de vista e sobre as diferentes possibilidades de interpretação dos elementos históricos e sociais por esses sujeitos.

Se por um lado temos currículos e referenciais modelados pelos mecanismos de uma política educacional que procura condicionar as práticas educacionais nos sistemas de ensino, com instrumentos cerceadores e imobilizantes acerca do fazer pedagógico, por outro lado, acreditamos na possibilidade da ação docente.

A margem da autonomia docente, os limites institucionais, bem como as condições objetivas de trabalho são aspectos e campos fecundos e indispensáveis

a serem permanentemente problematizados como conteúdos potencializadores das reflexões nas ações de formação e sobre a própria prática docente. Assim, a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (IMBERNÓM, 2006, p. 18).

E é com essa crença na possibilidade de uma docência mais reflexiva e do professor como autor de seu ofício que procedemos nossas reflexões sobre um tema complexo, como a formação continuada, e nos sentimos estimulados a aprofundar nossas leituras e buscar as potenciais contribuições constitutivas de uma pesquisa acadêmica.

À primeira vista, pensar a formação docente, de forma crítica e reflexiva, pode eventualmente aproximar esta pesquisa do paradigma do professor reflexivo e sua ação (SCHÖN, 1982). Porém o que movimenta o presente estudo é mais que entender a formação docente como proposta de reflexão, acreditamos que a formação se realiza na relação com/ entre os sujeitos, na relação por meio dos atos enunciativos e responsivos de sua vida pessoal e profissional. Como cita Bragança (2012), a formação, em sua dimensão pessoal e interior, leva-nos ao encontro das mediações entre esse conceito e os processos identitários.

Por outro lado, as ações de formação continuada de professores desenvolvidas, no âmbito governamental e institucional, com o intuito de solucionar os problemas de aprendizagem, muitas vezes fundamentadas no desenvolvimento de competências e habilidades docentes, têm apresentado ineficiência e inadequação para a transformação do indivíduo, no processo de aprender a conviver e aprender a ser na escola. Formações meramente pontuais que se apresentam como recortes e tentam estruturar apenas uma parte do contexto. Desta feita, a formação com esse formato não oportuniza aos profissionais construir e recriar seu conhecimento inicial.

Nesse sentido, uma das questões acerca dessa pesquisa é (re) pensar e investigar, ancorados em Nóvoa, Tardif, Imbernon, Sacristán e Monteiro, como a formação de professores interfere no funcionamento da Escola do Amanhã que se transforma conjugando mais tempo. Identificar o processo de formação

continuada dos docentes no Programa Escola do Amanhã, em tempo integral da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Na busca por uma formação ideal para o fazer docente na escola em tempo integral, se vislumbra organizar a formação docente antes mesmo deste ingressar na escola para trabalhar, como uma preparação. Essa ainda não é a realidade das Escolas do Amanhã, entretanto como a matrícula de alunos em tempo integral vem se ampliando e nota-se uma necessidade crescente em atender as demandas desse tempo, há possibilidades que essa formação seja prevista em um futuro próximo. Esse seria mais um renovo na proposta de formação continuada.

A finalidade dessa estratégia é atingir a articulação bem sucedida entre os tempos e os espaços escolares, entre os diferentes saberes e os educadores.

Esperar que esses docentes atuem em consonância com o currículo organizado em tempo integral, sem choque cultural é quase uma utopia. Porém acreditar que a formação é condição premente para que eles articulem ações intencionais, interdisciplinares e transversais na escola em tempo integral é possibilidade.

Nas Escolas do Amanhã, a priori, o preenchimento pelos docentes das vagas ociosas seria prioridade, em primeira instância. Nem sempre essa ação é possível por conta de inúmeros fatores, como por exemplo: desistência da vaga, necessidade de professores em outra Unidade Escolar e outros. Esse movimento de lotação de professores foi pensado para que não houvesse falta desses profissionais no projeto, proporcionando assim um fluxo contínuo no cumprimento do currículo proposto e por conseguinte na formação continuada. Nesse movimento, o gestor da escola em tempo integral pode organizar o horário de 1/3 do docente sem interatividade com os alunos para estudo configurando efetivamente um momento em que os professores devem participar de formações, e refletir sobre o seu fazer docente qualificando esse espaço. Esses momentos de formação podem ocorrer em dias alternados da semana em que professores de outras disciplinas atuam junto aos alunos para que o professor tenha a garantia de um terço de atividades de estudos sem interatividade com os alunos neste período. Não obstante, no chão da escola, nem sempre é assim que se apresenta essa cena. Pelo fato das escolas do Programa Escolas do Amanhã

estarem situadas em áreas conflagradas, de conflito social, muitas vezes as solicitações de transferências pelos professores regentes são inevitáveis ou inicialmente há uma rejeição implícita para lotação em uma dessas unidades.

A seguir, por meio dos gráficos, podemos observar como se dimensiona o tempo de estudo dos professores atualmente para formação *in lócus*, nas *Coordenadorias* em que se situam as escolas pesquisadas e da SME/ RJ como um todo.

Ressalto ainda que esses gráficos englobam apenas os professores de Educação Infantil e os dos anos iniciais, incluindo o sexto ano experimental⁸.

Figura 2- Coordenadoria onde localiza a escola A

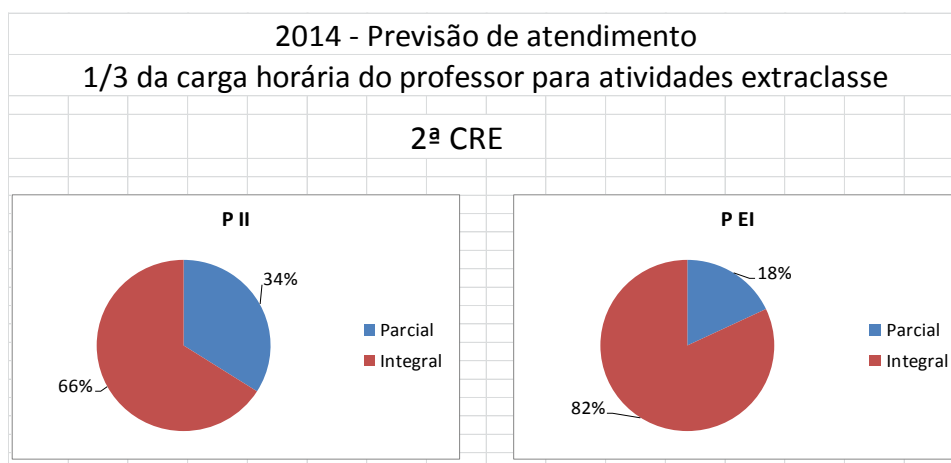


Figura 3- Coordenadoria em que se localiza a escola B.

⁸ Sexto ano do Ensino Fundamental, atendido pelo Professor II em caráter de projeto experimental.

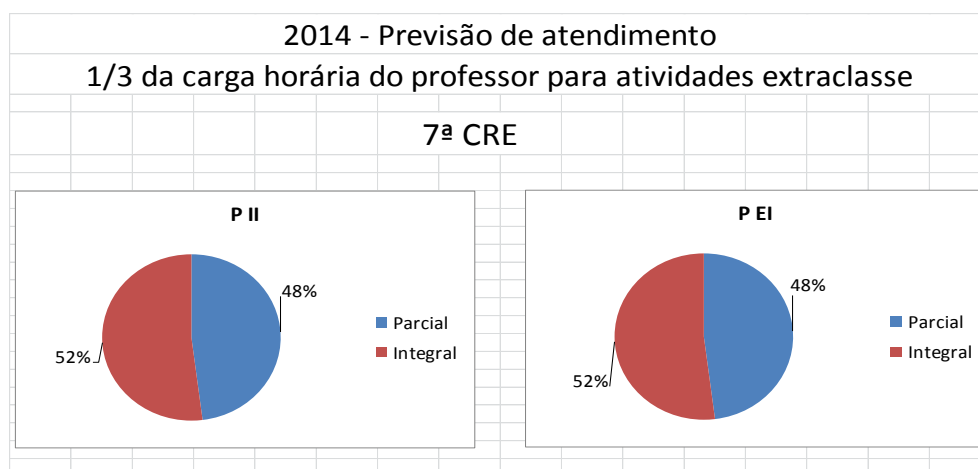
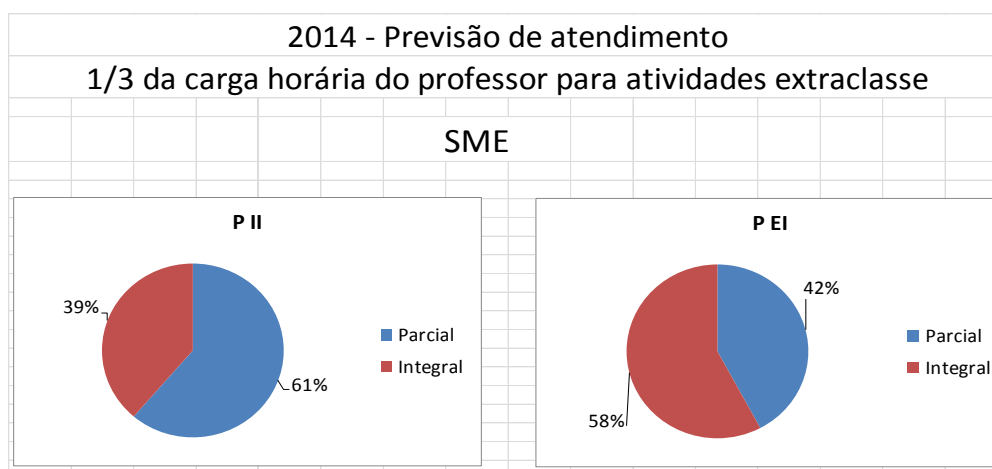


Figura 4- Gráfico envolvendo todas as Coordenadorias da SME.



(Fonte: GT para implantação de 1/3 de planejamento- SME/RJ e SEPE/RJ).

A SME/RJ possui um total de PII = 19.284 e PEI = 4031.

Na 2ª Coordenadoria Regional de Educação, onde a escola A se situa do total de PII= 1326 e PEI= 389 que atuam como regentes nas escolas, 66% dos PII e 82% dos PEI, possuem o tempo para a formação na integralidade.

Na área da 7ª Coordenadoria de Educação, onde se situa a escola B, do total de PII= 1876 e PEI= 470 que atuam como regentes, 61% dos PII e 42% dos PEI, possuem o tempo para a formação na integralidade.

Na escola A, os PII= 14 regentes com carga horária de 40 horas e PII=17, com carga horária de 22h e 30 meia, possuem 100% do tempo para formação. Não há na escola professores concursados especificamente para Educação Infantil (PEI).

Na escola B, os PII= 18 com carga horária de 40horas, PII = 22 com carga horária de 22 horas e 30 minutos e PEI= 1 com 22 h e 30 minutos, cumprem 68% da integralidade do tempo, desta forma, possuem os horários de formação parcialmente.

A área em que está inserida a escola B, é um espaço, apesar da implantação da UPP, ainda com o entorno um pouco vulnerável. A unidade recebe alunos de outros bairros próximos que apresentam muita violência. Nesse sentido, há dificuldade de lotação.

Nota-se que o **tempo parcial** de estudos dos docentes, ou seja, não possuem 1/3 apontados nos gráficos, tanto de PII quanto de PEIs, é maior que o tempo integral. O que significa que no interior da escola o tempo que seria dedicado às atividades sem interatividade com os alunos não está plenamente sendo utilizada, mesmo nas escolas inseridas no Programa Escolas do Amanhã.

Tardif (2002) realiza uma importante afirmação quando diz: “No plano institucional, a articulação entre essas ciências- humanas e da educação- e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. São os saberes da formação profissional. Os saberes, segundo Tardif (2002), são um processo de continuidade na busca de se atualizar em todos os meios e nos meios ambientes nas trocas de experiências.

As reflexões indicam que a construção destes momentos compõe-se como um caminho para analisar (pré) conceitos sobre os desafios docentes que compõem incompletude da formação. Nesse processo, a partir do conhecimento do trabalho e da dedicação aos estudos no cotidiano pelo professor, podemos nos permitir renovar nosso ideário não só acerca da formação continuada desses,

mas também de suas identidades. Identidades muitas vezes imbricadas na relação com os outros docentes, alunos, responsáveis e demais atores da comunidade escolar.

Para melhor compreensão dos saberes e práticas que norteiam as atividades dos professores e gestores que participam de formações continuadas nas escolas que funcionam em tempo integral- Escolas do Amanhã, acrescentamos ao debate algumas reflexões sobre essa ação política de formação continuada, centralizando a pesquisa no professor, sem limitar apenas a reproduzir o que eles dizem, mas na tentativa de compreender o contexto de produção desses discursos e fazeres, levantando e analisando alguns modos de expressão, utilizados pelos docentes neste espaço discursivo, que possam vir a contribuir para entender seu processo de construção de conhecimento particular, inserido - o num processo mais amplo de formação.

Nesse sentido, um fator importante para análise desta discussão surge na narrativa de alguns professores em relação à formação continuada e o seu local de trabalho como desenvolvimento desta formação.

Os debates e as pesquisas sobre formação se ampliam a cada dia, atrelados a inúmeras perspectivas, a saber: condições de trabalho, salários, entre outras. A estas, são somadas questões, como ações políticas que direcionem a docência para o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização como possibilidade de superação de impasses do ensinar.

Contudo, nesta pesquisa, delimita-se o foco de estudos no espaço de formação em serviço, oferecidos pelo espaço escolar, como constituinte da interdiscursividade entre formação docente e prática pedagógica, por acreditar que o professor possa protagonizar os processos formativos valendo-se da reflexão crítica sobre o seu fazer em sala de aula, num contexto de compromisso e fortalecimento da escola. Nóvoa (2002) destaca a escola como ambiente educativo, onde, simultaneamente, trabalho e formação são processos de elaboração e reelaboração permanentemente, vivenciados no cotidiano escolar, e não como mero complemento prescrito pelo sistema.

Desta forma, investir na disposição para escutar o professor e criar espaços de formação, é um movimento prospectivo. Oportunizar a formulação de discursos, ações e proposições que estruturam e dão vida a seu fazer

pedagógico. Para tanto, refletir sobre o cenário, em que se inscreve a formação em serviço, ao dar acesso e visibilidade à voz docente, constitui-se em um acontecimento enunciativo, e ao conjugar a formação continuada de professores e a ação política governamental, pretende-se articular subjetividades e identidades profissionais de professores num contexto. Vislumbra-se com essa proposição o fortalecimento de uma política de formação edificando a autonomia do professor. Assim, a questão posta é: como se processa a formação continuada dos docentes das escolas em tempo integral/ Escolas do Amanhã?

Nessa escrita, não se pretende subsidiar respostas completas e definitivas a cada uma das questões levantadas, mas no mínimo oferecer elementos para respostas e possibilidades de perspectivas de pesquisa para futuras experiências, onde os atores da escola de tempo integral sejam estimulados, na formação continuada, a produzir discursos sobre a sua prática, de modo que passem a ter escuta, e se envolvam responsabilmente com o firme propósito de construir a sua autoria profissional. A preocupação com o processo de organização do espaço de formação dos docentes da escola de tempo integral se efetiva ao se observar os modos de dizer e fazer, presentes no discurso e na prática dos professores que ocupam aquele espaço. Acreditamos que é na escola que os professores têm a oportunidade de reconstruírem seus saberes iniciais, em confronto com suas experiências práticas, onde é possível refletir sobre seu fazer em sala de aula. Nessa abordagem, o estudo de tipos diferenciados de saberes, foi articulado à perspectiva de Tardif definindo o saber docente como um saber plural, que conjuga o saber advindo da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, revelando estreitas relações com o trabalho.

No quadro seguinte observaremos, a partir da relação com os saberes docentes, as relações e interfaces com o pluralismo do saber profissional.

Quadro – Saberes docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissionais para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte do quadro: Tardif (2002) p.63

Considero que as práticas dos professores, em seus saberes, são sempre produzidas a partir da relação com seus fazeres, que lhes fornecem riquezas para manter o cotidiano. Os saberes não são apenas cognitivos, eles estão intimamente mediados pelo e no trabalho, são plurais, temporais e assim são cindidos por várias perspectivas interligadas ao seu trabalho. Nesse sentido, os docentes acreditam que experiência é preponderante para ensinar bem. Segundo Tardif (2010), o saber experiencial é ligado às funções dos professores e a partir dessas funções ele é mobilizado, modelado valorizando mais a experiência. E ainda segundo declarações dos próprios professores, fatores mais pessoais fazem parte dessa moldura, como: a personalidade, o amor pelas crianças, o entusiasmo entre outros. Além desses pontos, enunciam também fatores como interligação com a comunidade escolar, com o outro e compartilhamento dos conhecimentos sociais.

Nesse caminho de escuta é importante destacar a força formadora em que o professor acredita, afinal, nossa motivação é procurar, nas vozes dos professores e de seu olhar, as suas próprias vozes, a voz que não é verbalizada, a voz distorcida e tantas outras vozes hibridizadas, que imbrica em uma armadura de discursos que inclui saberes e fazeres heterogêneos. A análise das interações relacionadas à formação no interior da escola possibilita a compreensão de certos aspectos da construção dos saberes / fazeres dos professores, que torna este espaço um dos paradigmas de estudo.

Sobre a dimensão da formação que povoa o universo escolar, torna-se importante entender a prática cotidiana do professor também como um processo formador. O trabalho e suas condições formam os de uma outra maneira, conscientes ou não desse percurso, eles dizem de si mesmos. Ao tratarmos desse tema é importante ampliar os horizontes de formação, caso contrário estaríamos desqualificando a prática e por vezes aplicando um discurso árido à formação do fazer docente que configura-se como uma peculiaridade constitutiva. Nos saberes/ fazeres do professor é importante superar a fala da ausência de relação com a formação inicial, encarando o desafio de que a formação se estende ao longo de sua atividade docente, na perspectiva de infinitude e inacabamento.

Nessa construção, entendo que o tempo reservado ao estudo e planejamento do professor configura-se como um tempo/espaço de promover a excelência do trabalho educativo na escola.

O espaço de trabalho pedagógico do docente pode ser compreendido como o “coração” da escola, conforme afirma Nóvoa (2001), *o professor se forma na escola*. Dentre outras atividades preconizadas para esse momento, a formação continuada do professor ganha relevância. O Coordenador Pedagógico, professor atuante na equipe técnico- pedagógica, usa parte do período disponível nessa escola em tempo integral, para auxiliar na complementação da formação docente oferecendo subsídios para que possam melhorar sua compreensão sobre diferentes aspectos concernentes às diferentes disciplinas escolares, bem como temas de ordem diversa: relação professor aluno, aluno – aluno, relacionamento com as famílias, a adoção de estratégias diferenciadas para melhorar as aprendizagens dos alunos, etc. Essa instância é a responsável pela qualidade do trabalho docente e objetiva garantir ações

pedagógicas que possam promover as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes na instituição escolar. Configura-se, também, como lugar privilegiado para os professores planejarem os conteúdos e estratégias mobilizadas, para elucidar as questões feitas pelos alunos, mediante a formulação das questões feitas para a construção do índice formativo dos alunos que expressa o que querem saber sobre determinado tema.

No desenvolvimento da proposta de investigar as possibilidades reais e instituintes de formação no espaço escolar nas escolas em tempo integral do Programa Escolas do Amanhã, me vi assolada por indagações que me pulsaram a pesquisar o como as escolas incorporaram, ou corporificaram essas propostas e o que o cotidiano revelou como alternativa concreta e viável, me remetendo à frase feita “nem sempre a teoria condiz com a prática” ou; “decreto não faz governo”. Porém antes de pormenorizar o atual cenário, entendo ser importante, a partir da vivência dos docentes e de suas recordações, resgatar um pouco de suas histórias no tempo e em um passado recente. Vale ressaltar que ambas escolas pesquisadas (A e B), possuem professores com mais de 20 anos de regência mesclados a professores iniciantes.

Durante algum tempo, as orientações emanadas dos órgãos centrais para a organização do calendário de atividades discentes e docentes na rede pública municipal do Rio de Janeiro contemplou poucos espaços reservados à preparação dos professores. Esses espaços garantidos em calendário oficial e regulados pelo Departamento Geral de Educação, compreendiam dias e horários destinados ao planejamento docente por meio de reuniões pedagógicas. Em certa medida, estas reuniões pedagógicas tinham como demanda fundante uma concepção de organização técnica e metodológica voltada para a preparação de atividades e materiais, essenciais à sala de aula.

Os estudos e aprofundamentos dos conhecimentos docentes diziam respeito à iniciativa particular e ao resultado do investimento de cada um, por meio de recursos próprios. Quando muito algumas teorias educacionais chegavam via a disponibilidade desses professores quando socializavam as informações e materiais adquiridos. Isso foi muito marcante, principalmente durante as décadas de setenta e oitenta, com um diferencial inovador voltado apenas para os métodos de alfabetização.

As ações oficiais se resumiam a programas de treinamentos e capacitações com ideias isoladas e oferecidas à pequena parcela dos docentes, tendo em vista a grande quantidade de professores em exercício na rede. Na ordem do dia; seminários, simpósios, congressos, encontros, oficinas: ações hegemônicas dos procedimentos didáticos, guiados pelo saber/poder dominante, em contraponto às especificidades profissionais e culturais de cada realidade singular.

A rede pública municipal do Rio de Janeiro, desde 1993, instituiu no seu calendário escolar oficial, espaços/tempos de formação de professores denominados “Centros de Estudos” para os professores do Ensino Fundamental (1993), a Resolução SME 481 de 28 de janeiro de 1993, regulamentou o calendário escolar) Nos anos subsequentes essas orientações perduram por meio de outras normatizações emanadas da SME. Diante do contexto histórico da década de 90, o processo de globalização, o professor precisava ser constituído em sua formação e concebido como agente transformador. Esse investimento era necessário para os professores tornarem-se sujeitos nesse novo século XXI de cunho ainda mais capitalista e globalizado.

Em tempos idos, à época da implantação dos CIEPS no 1º Programa Especial de Educação (1ºPEE), esses Centros de Estudos eram organizados como reuniões pedagógicas ou horário de planejamento. No entanto, essa ação era uma especificidade dos CIEPs. As escolas que funcionavam em horário regular, não possuíam horário para reunião pedagógica.

Avançando mais no tempo, vejamos o que diz a indicação nº 3/2007 do CME- Rio sobre o caráter de Centro de Estudos:

O Centro de Estudos para professores (CE) se constitui, também, em mais um avanço coletivo de formação continuada para todos os profissionais da Rede [...] Sua finalidade é, portanto, implementar na rede espaços integrados de estudos e discussão, para que se alcance excelência no ensino público: acesso, permanência e o desenvolvimento integral de todos os alunos, no período de

Com base nessas considerações e em outras que foram construídas no âmbito dos marcos legais nacionais e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro ao longo dos anos até os dias atuais, influenciadas inclusive pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN 9394/96, pude inferir a atual perspectiva instituída da formação continuada dos professores nos espaços-tempos das escolas em tempo integral, Escolas do Amanhã. Então, procurei relacionar esse caráter instituído à forma como essa formação continuada dos docentes acontece no espaço escolar; e como esses docentes gestam a sua autoformação, a partir do que têm como possibilidade de tempo, de espaço, de proposta político – pedagógica e de enfrentamento na constituição da realidade do campo.

Entre vivências cotidianas no espaço escolar e as orientações emanadas da Secretaria Municipal de Educação, o enfrentamento dos docentes se faz condição perene. Associadas às reivindicações por melhores condições de salários juntam-se as demandas por melhores condições para o exercício da profissão. Muitos discursos públicos oficiais, midiáticos e do senso comum da sociedade procuraram, e ainda hoje, procuram difundir a inexpressividade das mobilizações docentes. Entretanto uma análise mais criteriosa demonstra em algumas ações públicas, as marcas dessas reivindicações. Esse exercício remete a experiências concretas sobre as quais podemos tecer algumas relações. Vejamos, em particular, o caso das últimas manifestações envolvendo a educação no Rio de Janeiro, aproximadamente noventa dias os docentes ficaram paralisados em 2013. Momentos de muita incerteza e grandes enfrentamentos. Todo esse movimento parece vir da insatisfação de uma categoria desprestigiada que luta por melhores condições de trabalho.

Buscamos nas referências feitas no início deste capítulo um fio deflagrador de algumas outras considerações. Conforme explicitado nos relatos docentes, pude perceber uma mudança no discurso educacional emanado do órgão central no que se refere, em parte, à formação docente nas escolas de tempo integral. Se anteriormente, falava-se em *tempo para planejar*, há pelo menos mais de uma década já vimos observando o deslocamento desse discurso para a importância dos *centros de estudos*, espaços-tempos oficiais para o

estudo docente. Interessante observar que há uma clara secção entre os dois termos.

No entanto, desde o ano de 2012, não há mais datas prévias, fixas, no calendário escolar oficial do município do Rio de Janeiro para os Centros de Estudos. Volta à tona a denominação dos espaços – tempos como: planejamento. Muito embora seja previsto maior tempo para estudos na carga horária de trabalho do docente, 1/3 de atividades extraclasse, com essa finalidade prevista em Parecer do CNE/CEB Nº 09/2012, baseado na Lei Nº 11.738/2008 relativa ao piso salarial, os docentes, segundo pesquisa, não reconhecem esse tempo como centro de estudos ou tempo para estudar. Relatam que não existe muito bem definido esse movimento na escola, porque os tempos ficam partidos e não integrais como anteriormente. Sugerem que haja um dia para que todos os docentes possam estar juntos discutindo os saberes- fazeres da escola, durante todo o dia, como em anos anteriores.

O Parecer supracitado parece abrir caminhos para a constituição do coletivo docente, na crença de que um bom planejamento pode gerar e garantir espaços para a constituição de uma cultura reflexiva e formativa para os professores na escola. Mas, é certo também que as políticas públicas vão cumprindo o papel de “ajustar a máquina” para responder a complexificação da vida social produtora e produzida pelo desenvolvimento social.

[...] ao lado da tendência democratizadora que transfere poder às instâncias intermediárias, onde protagonistas e consumidores da educação podem manifestar suas opções, vai-se assentando um discurso que, como um traço da pós- modernidade, destaca a diferença do singular, perdida talvez a esperança das transformações do sistema geral e dos grupos, para centrar-se na importância de atender às particularidades. (Sacristán, 1996,p.70)

Alguns professores mais céticos vêem essas políticas sob o filtro das ideologias neoliberais. Análises e relações como estas são em certa medida, pertinentes. Cumpre, então, do lugar da resistência, como nos salienta Sacristán (1991), identificar as fronteiras da nossa ação- reflexão, para ampliá-las na medida da autonomia docente. Não uma autonomia individual, mas coletiva,

baseada em uma proposta possível e que se ressignifique, num dado contexto social, histórico e institucional.

O desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias da informação e comunicação, assim como as reordenações dos tempos escolares, bem como das sociedades em geral, também se expressam no chão de cada escola.

Os deslocamentos e modelamentos da educação e da docência revelaram, entre outros aspectos, a ineficiência de modelos únicos para ensinar, aprender, bem como para formar-se.

A observação – participação nas formações de professores nas Escolas do Amanhã, revela uma dinâmica particular instigante que denota as apropriações realizadas por um grupo de docentes e gestores do que seja formação, estudo e cotidiano escolar, assim como seus dilemas.

Sobre a dinâmica de instituição desses espaços- tempos podemos relatar que acontecem em cada unidade escolar, de acordo com a organização de horário específica. A matriz temporal prevista na implementação da Escola em Tempo Integral/ Escolas do Amanhã, de acordo com o Parecer CNE/CEB N° 8/2004 e com a Resolução nº1178/2012, como veremos mais adiante, prevê que a cada semana os professores possam dedicar até 7h e 30 min. (professores com turno de 22h e 30 min.), 10h (professores com turno de 30 horas) ou até 14h (para professores com turno de 40 horas. Em outras palavras, a equação - cujo resultado é a jornada de trabalho - deverá ser composta de horas-aula (2/3) e horas-atividade (1/3), seja qual for a jornada de trabalho, cabendo ao respectivo ente federado dispor sobre tal assunto, conforme suas necessidades.

No tempo de um terço destinado às atividades extraclasse os docentes poderão desenvolver as seguintes atividades:

- Planejamento das aulas (coletivamente ou individualmente);
 - Planejamento dos conteúdos e estratégias relativas às diferentes disciplinas escolares a fim de auxiliar na elucidação das questões formuladas pelos alunos no índice formativo, relativo à adoção do trabalho com projetos.
- Estudo de textos formativos;
 - Selecionar materiais didáticos;
 - Atendimento aos pais;

- Compartilhar materiais com os demais colegas;
- Corrigir avaliações;
- Participar de formação continuada.

A Coordenação pedagógica da escola A, a fim de favorecer a adoção e o planejamento no âmbito da perspectiva de trabalho interdisciplinar, principalmente do Primário Carioca das Escolas do Amanhã, organiza encontros entre professores responsáveis pelo mesmo segmento de ensino, reuniões semanais entre pares, por exemplo:

Segunda – feira (professores de 1º e 2º anos)

Terça – feira (professores de 3º e 4º anos)

Quarta – feira (professores do 5º e 6º anos)

Quinta – feira (professores I de disciplinas diversas).

A Coordenação Pedagógica da escola B organiza grupamentos com aproximadamente três horas de duração; os encontros são realizados semanalmente, nesse bloco de horas e por grupamento também foram realizadas as formações do Projeto Sangari. Os outros tempos são utilizados pelos docentes sem “blocagem” de professores. Ou seja, cada professor otimiza seu tempo de forma individual com o apoio da Coordenação. Os regentes das turmas de Projetos, realfabetização, realizam os encontros às quartas-feiras durante quatro horas e meia.

O que se observa no chão da escola nesses momentos de encontro para formação é que existe um planejamento e desenvolvimento que buscam atender alguns passos pré- estabelecidos ou combinados pela equipe técnico – pedagógica. Sobre esses passos podemos citar: informes, as dinâmicas de sensibilização e ou reflexão, os estudos e outros como as catarses e as questões de ordem.

Sobre os informes podemos resumi-los ao repasse, quase sempre, das informações emanadas dos níveis intermediário (Coordenadorias de Educação) ou central (SME) e da própria organização escolar. Estes compreendem as agendas, os eventos, os seminários, os cursos, as informações administrativas, mudanças funcionais na vida dos docentes. Esse enfoque ocorre com os

professores que trabalham 22h e 30 minutos ou os de 40 horas, pois os professores de 16h cumprem o tempo de planejamento nem sempre em grupo.

Quando o grupo de professores está em conjunto no tempo previsto para estudo e planejamento, as dinâmicas utilizadas são muito diversificadas. Em relação aos conteúdos discutidos, estes vão desde a necessidade em desenvolver tolerância para com os alunos, com as situações conjunturais, mediação de conflitos, até a auto-estima pessoal e profissional. As pautas também envolvem estudo de textos selecionados pelo Coordenador Pedagógico ou pelos próprios regentes. Esses encontros pedagógicos também são permeados por questões de ordem e catarses.

Chamo questões de ordem, relatos sobre situações adversas estruturais, físicas, de interface com parceiros da escola, materiais e parte dos dilemas vivenciados pelo cotidiano escolar que demandam algum tipo de solução. Guardam assim, algum cunho de informação ou cobrança aos gestores sobre alguma situação de conflito com alunos familiares/ responsáveis e sobre as atividades e ações planejadas, dificultadas ou não realizadas.

As catarses indicaram um “estresse” particular e coletivo, cenas de discussões compartilhadas no grupo, normalmente como resultado da frustração provocada com algo que o indivíduo ou o grupo julgavam que poderia ter sido resolvido e não foi. Assim, ao analisar, pude perceber que têm estreita relação com o item anterior, em uma condição de agravamento. Essas catarses, vivenciadas e observadas em alguns momentos oscilaram entre questões interpessoais e questões político-administrativas.

A partir desse relato do cotidiano dos espaços – tempos em constituição nas Escolas do Amanhã pude ampliar minha reflexão em conjunto com os estudos dessa pesquisa acerca de alguns aspectos. O primeiro diz respeito ao modelo das reuniões planejadas e desenvolvidas. Um tripé de organização dinâmica- informes-estudo, segundo relato dos próprios docentes, é previsível, camisas de força que se o grupo de docentes não corresponder ou desenvolver o que está estritamente planejado a equipe técnica da escola fica abalada. Interessante pensar a partir desse relato que esses encontros foram, e são, planejados pela direção e pela coordenação pedagógica, muitas vezes com o cuidado e com o que esperam de melhor, a partir do que esperam para o grupo.

Não são discutidos e planejados pelo grupo, que é posto como objeto da ação. Essa situação reporta mais uma vez às reflexões de Ibernóm, quando afirma que a instituição dos processos formativos na escola são ações que estão para além da seção de espaço, não é o lugar e não é o tempo, tão somente, mas as condições e as propostas que dão um corpo as possibilidades formativas.

Cumpre, pelo exposto, problematizar um pouco a questão. Se por um lado se tem uma ação de “gerência de gestão” nos encontros de formação docentes na escola, por outro lado há uma “passividade” por parte do grupo de docentes. Nos relatos dos diferentes atores dessa trama, temos que o grupo acaba de legitimar estas práticas com pensamentos como *planejar e dirigir reunião é papel a atribuição do coordenador e do diretor*. Os gestores contrapõem: *se deixar por conta do grupo, ninguém faz nada*.

Entre o *de quem é o que*, e o *que isso tem haver com quem*, ficam evidentes algumas discussões que podem ser feitas e de certa forma contribuir para repensar o coletivo das relações dos grupos no cotidiano escolar. E isso passa por pensar os modelos que o grupo internalizou sobre o que é o papel de cada um, suas funções, suas responsabilidades. Passa por questionar *antigos modelos* cristalizados sobre o que é uma escola. Ademais nos faz refletir sobre a própria identidade docente como devir em construção, de forma a buscar a superação de uma identidade estática e pré- definida por modelos hegemônicos e a fundamentar a construção legítima das subjetividades individuais e coletivas do grupo. Segundo Nóvoa, *a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de ser e de estar na profissão*. (NÓVOA apud VIEIRA, 2000, p.71). Esse contexto remonta a ressignificação também da responsabilidade pela própria formação, por gestar sua auto - formação docente.

[...] a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

Imbernóm (2010, p. 85)

Esse repensar contextual sobre a escola, seu cotidiano e sobre a formação docente, complementa Imbernón “... deve estender-se no terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e a professora e a equipe como um todo.(2006, p.55)

E todo esse movimento problematizador acaba por remeter, indubitavelmente, à necessidade de repensarmos a própria constituição da proposta de escola, em todos os seus aspectos, elementos, possibilidades e dilemas; de forma a permitir um debate mais amplo e comprometido, a respeito das concepções internalizadas pelo grupo de docentes: docentes- regentes e docentes- gestores.

Nas Escolas do Amanhã e também na rede pública municipal como um todo, temos uma constituição de escolas onde os gestores foram docentes – regentes. Estes gestores são escolhidos pelo grupo, e quase sempre saem do interior dele, referendados pelo seu perfil e compromisso expressado durante os anos de trabalho dedicados à escola. Na verdade, não há um processo de passagem do docente no espaço- tempo escolar, para o gestor desse espaço- tempo. Este não participa de uma eleição, mas sua indicação passa geralmente por uma consulta ao grupo do colegiado docente. Dessa forma assumem suas funções, menos no conhecimento e na causa, e mais nas representações que fazem do que seja ser, um ou outro, diretor ou coordenador, sendo então remetidos aos modelos de gestão pelos quais foram dirigidos e orientados. Esse foi o entendimento que realizei a partir da interface da equipe – técnico - pedagógica com o grupo durante o acompanhamento das escolas .

Estes docentes- gestores cumprem a função de administrar a escola. Geralmente se tem em mente que o diretor é o gestor do administrativo, da máquina e que o coordenador pedagógico é o gestor do pedagógico. Este tipo de postura, representação de certa forma, percebidos na observação e na narrativa do grupo de docentes tende a criar uma dicotomia entre pedagógico administrativo, o que estabelece uma interessante, mas desejável, luta de prioridades dentro da unidade escolar. Fato pontuado inclusive nas respostas dos questionários realizados pelos professores, mais da *escola A* do que da *escola B*. Esse fato materializa muitos entraves para a construção do projeto político

pedagógico, para o funcionamento da matriz curricular; e, conseqüentemente, para qualquer proposta de formação continuada que possa ser pensada para esse espaço escolar.

Pensando na constituição de uma proposta de escola democrática e participativa, a partir das necessidades percebidas, impõe-se o desafio de deslocar estes papéis e representações docentes. É preciso que as reflexões tenham como horizonte o todo da escola, pensar a partir da integralidade da escola em tempo integral: o político, o administrativo, o pedagógico, o interpessoal, o ético. Assim o Coordenador Pedagógico ou o próprio docente podem deixar de serem vistos como os principais responsáveis com o pedagógico. Dessa forma, os envolvidos no processo passam a se situar como sujeitos contextualizados nos trabalhos que são desenvolvidos, seja de formação ou outra ação efetiva no cotidiano, inclusive acerca da gestão escolar.

Nesse sentido, se viabiliza o desvelar dos papéis de cada elemento/função no grupo escolar, bem como passam a se reconfigurar tais papéis.

Imbernón 2006, P.86 , aponta que:

Um elemento básico de formação centrada na escola é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da instituição educacional: entende-se como criação dos “horizontes escolares” e serve como marco para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, assim como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para o sucesso de todos os alunos e alunas.

(IMBERNÓN, 2006)

As estruturas administrativas e institucionais existem e nelas cada função possui sua atribuição estabelecida, não as negamos. Entretanto, as relações de constituição e desenvolvimento dessas funções também são constituídas no devir cotidiano. Isso pode conferir nas escolas em tempo integral, que possuem um dinamismo diferenciado em seu currículo, uma potencial ressignificação às relações pessoais e profissionais.

Os gestores de modo geral, diretores e coordenadores pedagógicos, percebem como o estudo se faz ferramenta ímpar no contexto da formação docente continuada, porém não percebem e nem manifestam a gestão da sua própria formação. A leitura de sua formação a partir de si mesmos ainda é enviesada com a da instituição escolar.

Nota-se que, bem como o processo de observação- participação nos momentos de formação dos professores, a bibliografia estudada revelou, através das reflexões que engendrou a pesquisa, que o objeto inicial do capítulo sobre formação docente na escola e os espaços –tempos em que ocorrem, constitui-se mais deflagrador das reflexões do que propriamente um objeto- fim.

O estudo revelou que a formação docente nas Escolas do Amanhã são importantes espaços que podem ser repensados e ressignificados, mas que constituem apenas uma parte do que representa o pensamento- desejo- ação de uma formação continuada dos docentes como possibilidade do lócus escolar.

Capítulo 3- Modalidades e Programas em tempo integral na cidade “Carioca”

3.1- O tempo integral e o contexto de propostas na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

A rede municipal do Rio de Janeiro conta com escolas integrais em vários modelos, implementados em épocas diferentes, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), com idas e vindas, desde o final da década de 80 e as Unidades de Extensividade como proposta de ampliação da jornada escolar, a saber: Clubes Escolares (1993), Núcleos de Artes, Pólos de Educação pelo Trabalho e Pólos de Ciências e Matemática (1998) compondo espaços intra- escolares de ampliação da jornada escolar dos alunos, Escolas do Amanhã – implantadas em áreas de vulnerabilidade social, alto índice de evasão e IDH do local baixo (2009); e alguns ginásios experimentais como o Ginásio Experimental Carioca - GEC (2011).

No ano de 2011, iniciou a implantação de um novo modelo de escola de tempo integral, que envolve a reformulação do currículo escolar, de modo que a jornada diária seja expandida para 7 horas e 20 minutos acrescentando-se mais 1 hora e 40 minutos para o pós- turno ou contraturno. O novo plano envolve a substituição paulatina de modelos regulares de funcionamento, escolas em horário parcial e também escolas em horário integral (CIEPs), pelo de 7 horas no mínimo de aula e sua expansão para todas as escolas até 2030. Essa proposta

trouxe por conseguinte a diminuição de oferta de vagas nas unidades de extensividade, além da extinção de alguns desses espaços.

Inicialmente (2011), o modelo de **tempo integral** foi implementado em 22 (vinte e duas) escolas, das quais 10 (dez) eram GECs, (Ginásio Experimental Carioca) 06 (seis) eram Escolas do Amanhã, 06 (seis) escolas funcionavam com estrutura regular de tempo parcial (dois turnos), com prioridade para aquelas com segundo ciclo do ensino fundamental e 03 (três) eram CIEPs. No segundo ano (2012), o projeto se expandiu agregando 70 (setenta) escolas, as outras 22(vinte e duas) que já haviam implantado o projeto de tempo integral, passando a um total de 92 (noventa e duas) escolas, sendo 08(oito) GECs, 01(um) GEO, 51 (cinquenta e um) CIEPs, 28(vinte e oito) Escolas do Amanhã e 22(vinte e duas) 33 (trinta e três) escolas em tempo parcial, principalmente com oferta de vagas para os anos iniciais. No ano de 2013 a ampliação passou a incluir **156 (cento e cinquenta e seis)** escolas de tempo integral totalizando 28 (vinte e oito) GECs, 46 (quarenta e seis) Escolas do Amanhã, 01 (um) GENTE (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais), 01(um) GEA (Ginásio Experimental de Artes), 03(três) GEOs, 01(um) GES (Ginásio Experimental do Samba). É importante ressaltar que os Ginásios Experimentais atendem aos anos finais a partir do sétimo ano, na modalidade de escolas vocacionais, com exceção do GEO que inclui o seu atendimento de matrícula ao 6º ano. As escolas de Turno Único, mínimo de 7 (sete) horas de funcionamento atendem em sua grande maioria do 1º (primeiro) ano ao 5º (quinto) ano e ao 6º (sexto) ano experimental (professores regentes generalistas- professores II), apenas 9 (nove) escolas atendem do 6º (sexto) ano regular ao 9º (nono) ano. Dado este cenário, em que o perfil das escolas ingressantes no programa em cada ano é variado, o que torna o grupo de tratamento também diferenciado internamente, a proposta é pesquisar duas escolas que atendem do 1º ano ao 6º ano *experimental*, possuem o modelo arquitetônico dos CIEPs , fazem parte do Programa Escolas do Amanhã e funcionam em Turno Único (mínimo de sete horas e máximo de nove horas).

A escola A localiza-se na zona norte da cidade e a escola B na zona oeste. O funcionamento de ambas as escolas se inicia às sete horas e trinta minutos e se estende até as quatorze horas e trinta minutos, acrescentando um

pós turno com atividades diversificadas, que funciona até às dezesseis horas e trinta minutos. Os quadros abaixo (1 e 2) contribuem para a visão da organização das escolas, facilitando a compreensão de sua complexidade a partir do número de turmas, o número de alunos e em que ano ou projeto esses alunos estão envolvidos.

Quadro 1- Organização por turmas - Escola A.

Quadro 2- Organização por turmas- Escola B.

Quadro 1-

ESCOLA A		
GRUPAMENTO	QUANTIDADE DE TURMAS	ALUNOS
PRÉ-ESCOLA	4	105
1º ANO	4	120
2º ANO	3	90
3º ANO	3	90
4º ANO	2	70
5º ANO	2	70
6º ANO	2	60
TOTAL	20	605

ESCOLA B		
GRUPAMENTO	QUANTIDADE DE TURMAS	ALUNOS
PRÉ-ESCOLA	4	95
1º ANO	3	73
2º ANO	4	122
3º ANO	4	106
4º ANO	4	153
PROJETO DE REALFABETIZAÇÃO 1	1	14
5º ANO	3	105
PROJETO DE ACELERAÇÃO 1	1	26
6º ANO	1	25
CE (CLASSE ESPECIAL)	5	34
PEJA I- BLOCO 1	1	20
PEJA I- BLOCO 2	1	37
PEJA II-BLOCO 1	2	69
PEJA II- BLOCO 2	2	76
TOTAL	36	955

Quadro2-

Observa-se que a Escola B possui um número maior de grupamentos, o que é significativo no funcionamento organizacional. Inclusive requer uma demanda maior em relação ao número de profissionais. Não obstante, porém serem as relações da Escola A, menos intensas em relação a sustentabilidade do tempo integral e da formação continuada dos professores. Considerando a afirmativa de Tardif (2005) que nos orienta acerca da organização da escola e sua produção coletiva, vale lembrar, que *a ação dos atores não se realiza no vazio e sua descrição deve absolutamente levar em consideração o contexto organizacional.*

É nesse contexto de estrutura global que situa-se a investigação do desdobramento do tempo integral nessas escolas e a relevância da aprendizagem como integrante desse tempo.

O tempo escolar é constituído, inicialmente, por um continuum objetivo, mensurável, quantificável e administrável. Mas em seguida é repartido, planejado e repetido (Tardif, 2005).

A discussão acerca do direito dos estudantes terem um tempo determinando, um total de aulas garantido pela LDB, incluindo o tempo integral, necessita ser mais aprofundada na organização curricular das escolas. Esse direito pode ser mais bem afirmado a partir do acesso a mais componentes curriculares que dialoguem entre si e na inclusão da continuidade de ensino dinâmico que segue nos anos subsequentes ao que cursa. Dependendo da forma que o sistema de ensino executa seus projetos educacionais e programas mais específicos, essa forma pode fragmentar a ação educacional desejada. Entretanto, a visão complexa de mundo não ignora ou exclui a lógica linear ou mecanicista. O pensamento complexo propõe a complementar essas concepções. Segundo Morin (2000), “em síntese, o pensamento complexo não é o contrário do pensamento simplificador, ele integra esse último [...]”

Observem o quadro abaixo como uma amostra da ampliação das Escolas do Amanhã em CIEPs de 2011 até 2013(em 2014 não houve ampliação).

Quadro 3- Modalidades de projetos

<i>Evolução das escolas envolvidas em projetos que funcionam em tempo integral SME- RJ</i>				
Escolas em tempo integral/ Turno Único	Escolas inseridas no Projeto Turno Único /Tempo Integral anualmente	Programa Escolas do Amanhã	Ginásios Experimentais	Escolas em Horário Parcial
2011	22	06 (3 CIEPs)	10	6
2012	70	28 (20 CIEPs)	09	33
2013	64	36 (07 CIEPs)	15	13
Total de Escolas	156	70	34	52

(Fonte: Quadro produzido pela autora, 2013)

Vale ressaltar que o Município do Rio de Janeiro possui 101 (cento e uma) escolas com estrutura de CIEP, mas nem todos funcionam em tempo integral.

Dada a dispersão de projetos de ampliação de tempo de escola implementados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, é de se indagar qual o objetivo de tantos modelos, se a proposta atual será capaz de se beneficiar das experiências anteriores ou se será apenas uma ideia que se apagará, a posteriori, como as que a antecederam. Neste contexto, por que pesquisar escolas inseridas no Programa Escolas do Amanhã? Passaram a inquietar-me as intensas mudanças de paradigmas e modalidades de propostas de tempo integral oferecidas aos alunos e à comunidade escolar, reveladas por meio de ações que melhoram, segundo dados estatísticos, a aprendizagem dessas escolas em áreas vulneráveis. Como trabalho com a formação de professores e me interesse pelo tempo integral, me instigou a possibilidade de investigar o diferencial da formação docente no Programa Escolas do Amanhã.

Sua introdução em 2009 foi amplamente divulgada pela mídia, recursos elevados foram mobilizados e metas ambiciosas de crescimento de IDEB foram estabelecidas. Algumas unidades alcançaram as metas propostas. Buscamos analisar o que ocorreu efetivamente para que houvesse esse crescimento.

Após a leitura de reportagens em diversos jornais sobre o Programa Escolas do Amanhã, relativas aos anos de 2010 até 2014, observei que várias destas relatavam sobre: o sucesso crescente em relação à aprendizagem dos alunos, a permanência dos mesmos nas Unidades Escolares, a mobilidade segura no interior das escolas em função das UPPs, a alegria dos discentes em poder estudar em uma escola em tempo integral e a satisfação da comunidade escolar pela possibilidade da frequência dos alunos em atividades multiculturais. Com exceção de uma reportagem que narra de forma mínima acerca da promoção de capacitação para os profissionais envolvidos no Programa, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências no âmbito da resolução de conflitos, é quase intrigante e por que não dizer impactante, que em nenhuma das outras reportagens (aproximadamente quarenta e oito) o tema central ou secundário incida sobre a formação de professores envolvidos no Programa.

A escolha deste tema também partiu do desejo em pesquisar como vem sendo conduzida a formação de professores na Educação Integral no Município do Rio de Janeiro, nos dias atuais, mais especificamente na proposta das Escolas do Amanhã. O que foi realizado, o que deixou de ser realizado, o que poderia ter sido realizado e não foi possível, e qual a percepção daqueles que integram a proposta no chão da escola. Com que realidade podemos nos deparar agora depois de alguns anos de esquecimento da proposta dos CIEPs, tanto em relação aos alunos, quanto aos profissionais da Educação envolvidos, a infra - estrutura utilizada nos prédios e na administração pública em relação aos mesmos, além do cuidado com a formação do professor. O Centro Integrado de Educação Pública, CIEPs, é um marco na história recente de educação do país, principalmente quando nos referimos a Educação em Tempo Integral. O CIEP foi uma ousadia tendo como um dos objetivos a superação do atraso escolar, a fim de diminuir a desigualdade social e garantir o direito à cidadania.

A rede de escolas do município conta atualmente com 1.074 escolas. O total de alunos matriculados é de 680.708, 292.210 no Ensino Fundamental - 1º segmento (1º ao 5º ano) e 234.895 no 2º segmento (6º ao 9º ano).

Nesse norte, pesquisar também uma vertente do horário integral, o Programa Escolas do Amanhã/ RJ, que levanta a bandeira de um olhar diferenciado para o encaminhamento do modelo conceitual de seu projeto e

pontua envolver além da jornada ampliada uma educação integral qualitativa, nos instiga a investigar os pontos favoráveis para a educação em tempo integral esse projeto anuncia. O Programa aponta como metodologia a promoção de atividades de reforço escolar, culturais, esportivas em um ambiente estimulador e seguro para aprendizagem, com o intuito de promover uma permanência interessada na escola. Sendo assim, observei se essas ações somaram para um melhor funcionamento do tempo integral em um CIEP, que anteriormente possuía uma matriz curricular diferenciada no mesmo espaço.

3.2. Programa Mais Educação como colaborador da prática cotidiana do Projeto Escolas do Amanhã.

O legado das experiências educativas que o séc. XX nos deixou é o da escola como espaço de ensino formal. O modelo educativo preconizava prioritariamente a transmissão de habilidades formais, por meio do ensino de conteúdos, e o ensino fundamental (à época educação primária) era a modalidade mais apropriada para aumentar as rendas pessoais e a ampliação do mercado consumidor.

A nova ordem mundial trouxe para o séc. XXI e por pertinência para a educação, novas demandas que impulsionam a quebra de paradigmas e cristalizações antes desprestigiadas. A escola, nesse contexto de educação em tempo integral assumirá a corresponsabilidade, não apenas pelo desenvolvimento cognitivo, como também pelo desenvolvimento de novas potencialidades na personalidade dos jovens. Partindo desse entendimento o Governo Federal constituiu o Programa Mais Educação como proposta de promoção da educação em tempo integral.

O programa supracitado é aplicado em âmbito nacional e oferece por meio de oficinas, atividades sócio-educativas no “contraturno” escolar. Essa estratégia aposta na credibilidade de que a ampliação da jornada escolar e a ampliação dos espaços educativos possam ser a solução para os problemas da

qualidade de ensino, bem como se apresentam como articulação de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural.

“Parte constitutiva do PDE, o programa Mais Educação [...] objetiva a implementação de educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas de baixo Ideb.”
(BRASIL, 2009d., p. 13)

A legislação que regulamenta o Programa Mais Educação (PMEd) é a Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que instituiu o programa visando fomentar a educação integral para crianças, adolescentes e jovens. Esta portaria foi firmada entre os Ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME) e da Cultura (MINC) e fomentado pelos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como mais uma ação para contribuir tanto com a diminuição das desigualdades educacionais. Além da Portaria, foram publicados, durante o ano de 2009, três cadernos, compondo a Série Mais Educação (BRASIL, MEC, 2009), que visam explicitar a concepção central do Programa e sugerir soluções concretas para a sua implementação (Cavaliere,2010).

No início o Programa visava atender aos alunos de escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e escolas localizadas em áreas que as crianças estivessem em vulnerabilidade social, como aponta o Decreto nº. 7.083/2010 (BRASIL, 2010), envolvendo um total à época de 1.380 escolas em todo o país (BRASIL, 2011).

Programa Mais Educação – PMEd - (...) valorização da diversidade cultural brasileira na luta contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural; apostando na ampliação do tempo e espaços educativos como solução para a problemática da qualidade de ensino.(BRASIL, 2011)

O Programa é apoiado por quatro ministérios (Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura) e

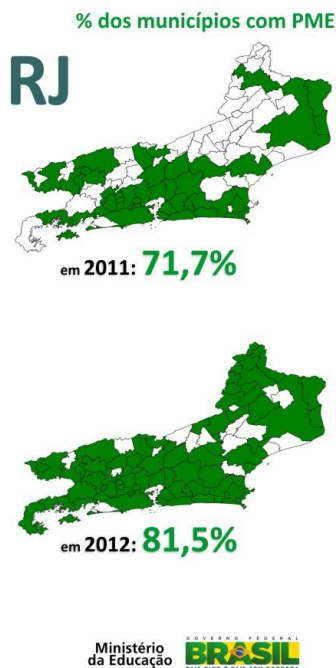
fomentado pelos programas PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) – PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), além de ser um dos componentes do PAR⁹ (Plano de Ações Articuladas). A operacionalização do Programa começou a ser realizada pela Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) posteriormente ficou sob responsabilidade da Secretaria de educação básica (SEB). Ele abrange oficinas organizadas em “macrocampos”, a saber: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educocomunicação; Investigação no campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica.

A definição de quais alunos participarão das oficinas e quais oficinas serão ministradas deverá ocorrer a partir de consulta à comunidade e escolha da direção, respectivamente.

A partir dos dados abaixo, podemos observar melhor a abrangência do Programa em pauta:

⁹ O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 14 de 08 de junho de 2012.

DCEI/SEB/MEC - Abrangência e Evolução do Programa MAIS EDUCAÇÃO



(Fonte: MEC/ SECAD/SEB)

Vale ressaltar que o crescimento do Programa, segundo a estatística realizada, ocorreu em três dimensões: implantação nas escolas, participação de discentes e investimentos.

Esse Programa amplia possibilidade de operacionalização das escolas inseridas no Programa Escolas do Amanhã, entretanto no funcionamento relacionado à organização escolar apresenta algumas fragilidades. O Ministério da Educação não exige qualificação para os oficinairos (voluntários) realizarem as atividades. A seleção imediata fica sob a responsabilidade da Direção da Unidade Escolar e do Coordenador de território e a remuneração é considerada uma ajuda de custo. Neste sentido, há rotatividade de oficinairos, prejudicando a internalização da proposta pelos alunos e a organização do tempo na escola. Do ponto de vista da proposta de escolas funcionarem em tempo integral, o Programa Mais Educação, apesar de suprir demandas educativas e ser um avanço em relação a propostas diferenciadas de saberes curriculares, não atinge todos os alunos envolvidos no processo, como preferencialmente seria desejável.

No Programa Escolas do Amanhã, o Programa Mais Educação funciona no pós- turno complementando às sete horas de aula em tempo integral e também no “contraturno” de escolas que funcionam em modalidade de tempo parcial com jornada ampliada. Nesse contexto, essa pesquisa observou o avanço

que as atividades oferecidas pelo Programa Mais Educação proporcionam às práticas educativas associadas às Escolas do Amanhã em seu pós-turno.

O Programa Mais Educação apresenta na organização junto às escolas do Programa Escolas do Amanhã alguns desafios ainda a serem superados: currículo integrado, infraestrutura escolar, necessidade de mais profissionais de apoio; formação pedagógica específica; relação escolas-comunidade; dedicação exclusiva do professor à escola; fortalecimento dos comitês de organização.

É fato que cada um desses itens possibilita uma imensa discussão acerca da ampliação da jornada nas escolas, entretanto se faz necessário pontuar nessa pesquisa o que foi percebido e também o que foi relatado pelos professores e gestores sobre a interface entre os Programas. Vale ressaltar ainda que desafios a serem transpostos sempre surgirão em propostas que quebram paradigmas. Esses desafios, se bem dimensionados, passam a ser estímulos para o desejo de superação.

A experiência do Programa Mais Educação nas Escolas do Amanhã aponta mais facilidade para implementação do pós- turno nos anos iniciais do que nos anos finais. Esse movimento é oriundo de diferentes razões, desde demanda pelo trabalho até a desqualificação de algumas oficinas. Alguns alunos de classes populares ou famílias desestruturadas trabalham no contraturno para ajudar suas famílias no sustento, declinando assim da jornada ampliada na escola. Em relação às oficinas, às vezes elas não possuem o perfil da demanda da escola e se esvaziam, ou o profissional que se propôs a trabalhar com determinado viés, por falta de formação ou expertise não consegue alcançar os alunos, provocando a evasão da oficina.

No Município do Rio de Janeiro, através da Secretaria Municipal de Educação, a adesão ao Mais Educação iniciou no ano de 2009. Deste mesmo ano até 2012 o Programa Mais Educação funcionou em 33(trinta e três) escolas da SME/RJ. No Programa Escolas do Amanhã nesse período havia 07 (sete) escolas participantes da adesão. A partir de 2013 houve ampliação desse número com a adesão de mais 150 (cento e cinquenta escolas), instituindo um total até o momento de 157 (cento e cinquenta e sete). Se analisarmos a participação pelo viés do número de escolas que integram a Rede Municipal, 1074 (mil e setenta e quatro), ainda era um percentual baixo de adesão. Já no corrente ano, 2014, a

adesão ao Programa Mais Educação totaliza 627 (seiscentos e vinte e sete) Unidade Escolares participantes.

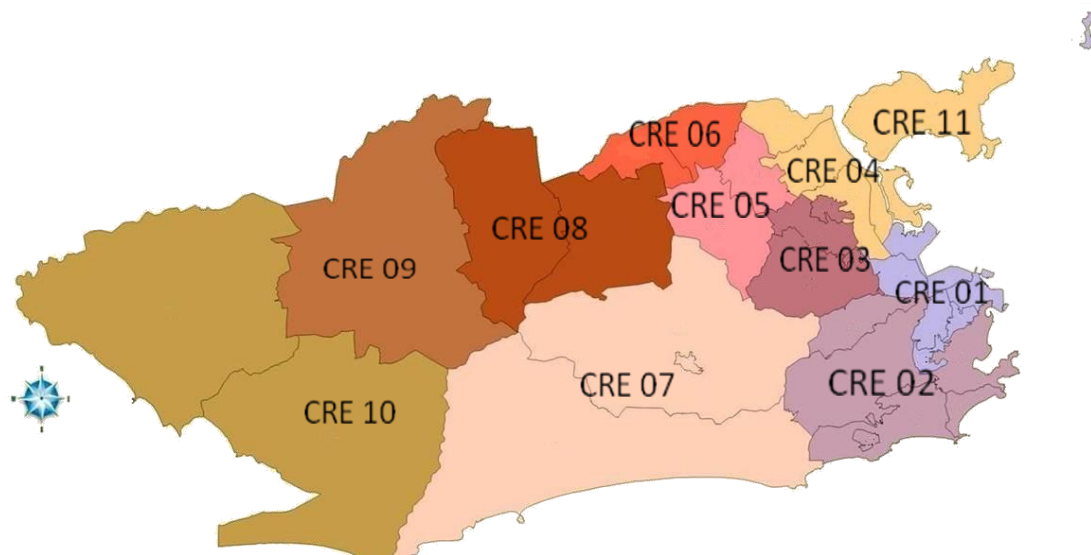
3.3. Projeto Escolas do Amanhã – o que há de novo nesse contexto de tempo integral?

A preocupação central desse estudo aponta para a escola pública em tempo integral, espaço em que estudam crianças de classe popular, onde os desafios educacionais tomam proporções ampliadas pelos contextos em que estão inseridas. Para desenvolver reflexões acerca dessa temática, podemos encontrar no campo de pesquisa da ampliação de jornada escolar e tempo integral em educação um espaço específico de construção de saberes, em “que faz- se necessário revisitar a formulação de uma concepção de instituição escolar para que possa contribuir com uma nova identidade para a escola fundamental” (CAVALIERE, 2002).

Arelada a essa perspectiva de necessidade e de demanda da sociedade, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) implementou em **2009**, o Programa **Escolas do Amanhã**¹⁰, baseado no conceito de Bairro Educador que imprime a marca entre a escola e potenciais educativos do bairro e da cidade. O Programa atendeu no ano de implantação 151 (cento e cinquenta e uma) escolas. Esse Programa atende, no momento, a 156 (cento e cinquenta e seis) escolas inseridas em áreas de vulnerabilidade social, conflagradas pela violência urbana e que apresentam altos índices de evasão escolar. As Escolas do Amanhã estão divididas em 11 áreas (Coordenadorias Regionais de Educação-CREs), abrangendo todas as regiões da cidade do Rio de Janeiro, envolvendo mais de 100.000 (cem mil alunos) e 5.400 (cinco mil e quatrocentos professores).

A partir do mapa abaixo, identificamos como as Coordenadorias Regionais encontram-se atualmente divididas:

¹⁰ Decreto Municipal N° 31022/09



(Fonte: www.rio.rj.gov.br > [Home](#) > [SME](#) –Mapa do Rio de Janeiro-
Inserção das Coordenadorias de Educação)

Após análise, segundo a Secretaria municipal de Educação, essas escolas apresentam uma média de evasão de 5,1 %, quase o dobro da média registrada nas demais escolas (1.074) da rede SME/RJ. O objetivo desse projeto é de atender a cerca de 120.000 mil alunos/as matriculados regularmente nessas escolas e que apresentam, em alguns casos, defasagem idade /série (ano) e dificuldades na aprendizagem, por conta de inúmeras questões, inclusive os conflitos comunitários nos espaços em que vivem. São alunos do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais. No momento o atendimento do Projeto Escolas do Amanhã abarca 106.278 alunos e conta com 6.186 docentes para atendê-los. Nesse sentido, a ideia fundante do Programa Escolas do Amanhã é a de oferecer horário integral e conseguir acolher nas escolas as crianças e jovens dessas comunidades em áreas de risco social, com baixo IDH, além de reduzir a evasão escolar. Nesse norte o projeto, por meio de seus articuladores, realiza parceria com as famílias, ONGs, Secretaria Municipal de Segurança, Secretaria Municipal de Saúde e parceiros institucionais. Também conta com voluntários e estagiários. Um dos diferenciais de tornar-se uma “Escola do Amanhã” está relacionado à priorização de investimentos, projetos e ações e maior visibilidade para as Escolas dentro de suas comunidades, com a perspectiva de retomar o potencial desgastado durante anos de uma imagem que desqualificou as escolas em tempo integral para a sociedade.

(...) e a escola pública de horário integral é, necessariamente, uma política de governo, seja implantada pelo Estado diretamente, seja fruto de parcerias com instituições da sociedade civil. Cada uma destas modalidades tem vantagens e desvantagens, mas não há hipótese de que esta proposta de educação seja implantada sem a vontade política dos governantes. Ela implica uma disponibilidade de recursos materiais e humanos significativa ou uma articulação entre serviços que não se dá espontaneamente. MAURÍCIO, 2009.

A partir de conversas em espaços de formação diferenciados e também da observação das reportagens nas diversas mídias, em princípio, os desafios maiores das Unidades Escolares inseridas no Programa Escolas do Amanhã são:

Falta de continuidade de um projeto político que garanta o tempo integral, violência na comunidade e seu reflexo dentro da escola, comportamento dentro da comunidade escolar, muitas vezes de agressividade ou de desinteresse, *escolas* desprestigiadas perante outras *escolas* e suas comunidades, necessidade de maior investimento em formação e infraestrutura, falta de professores e grande número de licenças médicas, alta taxa de evasão escolar, pouca participação de pais e responsáveis na vida escolar e no processo de aprendizagem, baixo salário e pouco reconhecimento de profissionais. Nessas observações, também foram discutidos pontos de fortalecimento, a saber: diretores e professores experientes, bom relacionamento com a comunidade escolar, comprometimento dos profissionais com o processo de aprendizagem. Nesse sentido há uma dissonância entre o bom relacionamento com a comunidade e a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos.

O projeto Escolas do Amanhã (2009) foi pensado para ser inserido em escolas que também fizessem parte do Programa Mais Educação, tendo em vista que os critérios de prioridade das escolas a serem envolvidas pelos dois projetos são os mesmos: visam a ampliação do tempo, com o objetivo de ser uma ação de esforço coletivo, num sentido de inclusão social através da formação escolar. No entanto, pode-se constatar que nem todas as Escolas do Amanhã possuem o Mais Educação; do início do projeto até os dias atuais existem, além do programa citado, outras parcerias como estratégias para ampliar a jornada escolar. Essas estratégias, ora são conseguidas pela própria gestão da unidade escolar, ora são indicadas pela SME/RJ. Além dessa parceria, um dos motes de trabalho das Escolas do Amanhã é o de atuar diretamente na promoção da auto - estima dos alunos e em seus projetos de vida, trabalhar com os problemas enfrentados por essas comunidades, que também são chamadas a atuar em parceria com as

escolas. Esse caminhar constante da equipe escolar com a família fortalece o vínculo e possibilita maior credibilidade das famílias na proposta bilateral de acolhida e ensino oferecida aos seus filhos, ao aproximá-las do cotidiano escolar. A relação então, se torna, segundo NÓVOA (2009), mais estreita e social: “A escola no centro da colectividade remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de “reparadora” da sociedade; remete para uma escola do acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos (...)”. (p.60).

Nesse novo modelo de ampliação da jornada escolar, se resgata a proposta –família- escola- comunidade, já presente na época do CIEP. O modelo de envolvimento dos pais na escola está sendo assimilado no contexto da atual tendência à descentralização da gestão educacional e da qualidade escolar no sistema de ensino público, embora, atualmente, promova e apoie o pensamento mercantilista redirecionando o papel do estado e inculcando nas escolas os vieses econômicos de “eficiência” e “produtividade”, como o ranking de aprendizagem.

Pretende-se promover maior integração e estimular parcerias com a comunidade, fortalecer o Projeto Político Pedagógico e dar mais visibilidade à Unidade Escolar. Esses passos têm o objetivo de promover maior participação de pais e responsáveis no processo de aprendizagem e fortalecer a noção de pertencimento. Integradas a esse cenário, as mães voluntárias¹¹ atuam no cotidiano escolar e recebem uma ajuda de custo para facilitar o acesso delas (mães voluntárias) às escolas. As escolas também abrem suas portas para os responsáveis participarem de atividades nos finais de semanas, Programa Escola Aberta¹² (SECAD- MEC) promovendo uma interação maior entre todos da comunidade escolar, ampliando vivências e integrando-os ao Projeto Político Pedagógico.

No acompanhamento do trabalho, por meio das visitas de campo, é possível presenciar momentos constantes de alegria e envolvimento dos profissionais e alunos nas propostas realizadas na escola, desde uma atividade

¹¹ Mães que auxiliam na gestão da escola e assinam um termo de voluntariado para participação no Programa.

¹² Fruto de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Unesco, o programa Escola Aberta tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação da integração entre escola e comunidade.

individual em sala de aula até projetos coletivos maiores. O que desfragmenta essa alegria é quando há falta de professores por licença ou afastamento para aposentadoria e que não chega outro para substituí-los. Não existe escola que consiga cumprir efetivamente o currículo escolar com falta de professores, principalmente a escola em tempo integral, por inúmeras razões já relatadas.

A partir das visitas, observa-se que nas escolas inseridas no Projeto Escolas do Amanhã há um determinismo aguerrido em fazer diferente por parte dos docentes e pela gestão. O grupo pensa e trabalha muito para manter o tempo de aprendizagem atraente. Há um movimento de participação da equipe escolar integrador e agregador. Nesse contexto, em que os profissionais da educação são constantemente considerados responsáveis pelos problemas de não aprendizagem das crianças e jovens brasileiros, expropriados dos conhecimentos necessários para sua atuação profissional através de políticas de aligeiramento da formação e de incorporação de projetos e materiais didáticos em seus cotidianos (BARRETO e LEHER, 2003), encontrar professores autores de seus saberes/fazerem ainda é um caminho fértil. Um dos aspectos diferenciais dessa postura, talvez seja a oportunidade de, nos espaços de discussões intra-escolares, ser oportunizada, por razão de demandas peculiares às realidades dessas unidades escolares, a inclusão da voz de sujeitos que foram historicamente silenciados – os professores (PRADO E CUNHA, 2007), fazendo com que eles produzam relatos que digam de si próprios e a si próprios.

Compreendemos que esse olhar, talvez pela ótica do direito, tenha possibilitado aos docentes ter uma adesão temática mais consistente para com as causas que atrapalham o ensino aprendizagem. Essas reflexões acerca dos saberes/fazerem dos docentes das Escolas do Amanhã são marcadas pela preocupação ética e estética de que a pesquisa deve dar voz aos docentes e se configurar como encontro entre sujeitos.

O Projeto Escolas do Amanhã possui quatro pilares: **Educação em tempo integral**; Manter alunos na escola e em centros culturais e esportivos das 7h e 30 minutos às 16h e 30 minutos ou de 8h às 17 h para oferecer um ambiente mais estimulador e seguro e abrir a escola para a comunidade para que o processo de aprendizagem se torne parte do dia a dia; **Forma dinâmica de aprendizagem - Método Uerê-Mello de Ensino**- despertar a curiosidade dos

jovens através de metodologias mais criativas e inovadoras; **Programa de Ciências - Programa Cientistas do Amanhã**- Capacitação de professores e instalação de laboratórios de Ciências em cada sala de aula. Curso inovador de Ciências; **Saúde Escolar** - Trabalhar com jovens e famílias temas diversos ligados à saúde.

Essa pluralidade intersetorial projetada nas Escolas do Amanhã é uma tentativa, segundo justificativa da SME/RJ, de solução para superar os baixos resultados destas escolas. Nesse aspecto, a educação integral nas Escolas do Amanhã exige mais que compromisso: impõe de certa forma responsabilização dos envolvidos, relação de suas ações com o projeto político pedagógico, principalmente as do contraturno e pós- turno, por se localizarem fora da matriz curricular, formação continuada dos professores e infraestrutura para dinamização do projeto. São muitas dimensões a serem refletidas, organizadas e articuladas pelos participantes. Nesse conjunto de força tarefa para dimensionar o funcionamento da escola pode-se questionar se esse torque será apenas com a força do movimento escolar e seu entorno.

Vale ressaltar que as duas escolas pesquisadas participam também do Projeto Turno Único, logo a Matriz Curricular das mesmas preconizam um horário de no mínimo 7 (sete) horas de funcionamento. Essa formatação de funcionamento não abrange todas as Unidades Escolares, à medida em que algumas inseridas no Projeto Escolas do Amanhã funcionam em horário parcial com o contraturno para complementação de sua jornada integral. Essa múltipla forma de funcionamento é alvo de críticas e considerações por parte dos estudiosos em relação à temporalidade que mantém a criança na escola. Os pesquisadores apontam que pode- se confundir, população e participantes do Projeto, a importância da integralidade do tempo escolar com uma formação total. Principalmente quando a formação nessa escola é praticada por inúmeros parceiros.

Os parceiros que atuam nas escolas também são alvo de preocupação, porque mais uma vez a escola é responsabilizada pela gestão de pessoas que não são funcionárias públicas, possuem diferenciados vínculos e apontam diversos paradigmas de tratamento. Nesse sentido a parceria surge como um fator de

redefinição intencional do poder público sobre público e o privado no campo educacional.

Os desafios são constantes, principalmente no que tange à formação continuada de professores. Muito embora haja um esforço de investimento desde de 2009 na formação dos gestores dessas escolas e dos docentes que utilizam as metodologias Uerê Mello e do Programa de Ciências, ainda há um descompasso entre as propostas de avaliação e a política pedagógica efetiva desenvolvida. O programa de Ciências (Sangari) traz em seu planejamento propostas de material didático já pré – definidas a serem utilizadas pelos professores, como: apostilas e fluxo de aula definidos. Efetivamente, segundo relato dos professores e pesquisa em documentos da SME/RJ, ainda não há uma formação continuada, específica para professores regentes que atuam em escolas em tempo integral/ Escolas do Amanhã, salvo a exceção para com os projetos supracitados. As formações continuadas oferecidas para os regentes das escolas do Amanhã possuem os mesmos formatos das oferecidas para os professores regentes das escolas regulares.

Em 2014, o Programa Cientistas do Amanhã não está sendo mais utilizado da mesma forma pelos alunos do Projeto. Os laboratórios de ciências portáteis fazem parte do mobiliário escolar de cada sala de aula, mas o convênio com o Instituto Sangari foi extinto. Segundo os gestores do projeto a SME/RJ não sentiu mais necessidade em realizar a parceria, à medida em que os objetivos com a metodologia e o material foram sendo paulatinamente alcançados. Ficou acordado entre os parceiros envolvidos que o Instituto Sangari continuaria dando suporte apenas na substituição do material nos laboratórios portáteis de sala de aula.

Todas as escolas da SME/RJ participam de uma ação de adesão para melhorias nas metas, assinam um termo de compromisso de desempenho escolar, ou seja, metas de gestão que efetivem a proposta de “salto de qualidade em ensino”, para a aprendizagem dos/as alunos/as. O prêmio anual de desempenho é do valor de um salário mínimo da categoria salarial para professores e funcionários de cada unidade escolar que consiga atingir essas metas.

Essa proposta nas Escolas do Amanhã apresenta o diferencial de prêmio de desempenho para quem alcançar a meta estabelecida, 50 % superior ao restante da rede municipal de ensino.

Os professores das Escolas do Amanhã ganham o mesmo salário dos professores das outras escolas que não estão incluídas no Programa. Há, contudo, um diferencial no salário base de difícil acesso equivalente a 15% (quinze por cento) para professores dos anos iniciais e 10% (dez por cento) para professores dos anos finais.

As Escolas de Tempo Integral/Escolas do Amanhã na SME/RJ possuem uma matriz curricular que não mais agrega núcleo comum no turno da manhã e atividades complementares no turno da tarde, como citado anteriormente. A nova formatação da matriz organiza o tempo integral em 7 horas e 20 minutos com o núcleo curricular básico e também com diferentes disciplinas mescladas neste horário, Educação Física, Inglês e Artes, para garantir a pluralidade da linguagem, cultura, artes e iniciação esportiva aos alunos. Posteriormente a esse turno, entram as aulas de reforço escolar e oficinas variadas dinamizadas por professores regentes da SME/RJ, especialistas em disciplinas (Professores I) ou professores dos anos iniciais (Prof. II) que atuam em regime de 40 h (quarenta horas) , oficinairos do Programa Mais Educação e do Projeto Bairro Educador, além de estagiários. Esse atendimento escolar oferece aos alunos em termos de alimentação 3 (três) refeições por dia: Desjejum, Almoço e Lanche ou Jantar. Esta última opção fica por conta da escolha da escola (gestão e comunidade escolar) dependendo da realidade dos seus alunos.

A regulamentação da nova matriz se deu por meio da Resolução 1178 de 2 de fevereiro de 2012, publicada em Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Durante o ano de 2009, primeiro ano de implantação do projeto, as Escolas do Amanhã funcionavam em um período de 4 horas e meia com mais 3 horas opcionais no período do “contraturno”. A partir do ano de 2010, o município instaurou a Lei 5.225 de 2010 que implementou o Tempo Integral de 7 horas na Rede Municipal de Ensino abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, a ser universalizado num prazo de 10 anos, priorizando as áreas de mais baixo IDH, como citada anteriormente na introdução. A partir da Lei citada, a matriz a ser adotada é de 7 horas e 20 min. de aulas. As escolas

poderão oferecer pós-turno de 1h e 40 min. para os alunos que desejarem. O Projeto Escolas do Amanhã está inserido nessa perspectiva de escolas em tempo integral com variadas possibilidades de organização dos tempos e espaços. As escolas que já funcionavam em horário integral em outra modalidade, como os CIEPs, tiveram mais facilidade para a nova organização de horário, pois já possuíam essa expertise. Por outro lado, não mostraram tanta identificação com como o esperado. Essas, se identificavam mais com a Matriz Curricular em que as atividades lúdicas, oficinas e disciplinas específicas pudessem ser desenvolvidas tanto no período da tarde quanto no período da manhã. Os gestores e os professores não se adequaram com tanta fluidez porque, segundo eles, restringe a mobilidade do horário do professor de disciplina eicineiros apenas no pós- turno. Estes só podem atender às turmas que lhes são designadas dentro do horário estabelecido na Matriz Curricular. No pós - turno (após às 14h e 30 minutos ou após às 15 horas) o trabalho é diferenciado com atividades diversas e reforço escolar, e o professor, mesmo sendo de uma área específica disciplinar atua com grupamentos diferentes de alunos, não mais as mesmas turmas que atende na matriz. Já os voluntários e os icineiros do Programa Mais Educação atuam apenas no pós - turno nas escolas em tempo integral, como no caso das escolas pesquisadas. Segundo pesquisa realizada pelo Itaú Social e UFMG (2012), além de relatos de docentes que trabalham em escolas de tempo integral das duas modalidades, as escolas que eram de turno parcial, estão aos poucos se adequando à proposta de tempo integral/ Escolas do Amanhã com mais propriedade, principalmente na articulação entre o currículo escolar e o espaço. Parece incomum que escolas que já possuíam uma Matriz em tempo integral, mesmo diferenciada, estejam com mais resistência a essa nova matriz. Sem dúvida, no movimento de entrelaçamento dos saberes/ fazeres é importante que os profissionais que atuam nas escolas em tempo integral reflitam acerca da organização curricular. Segundo Coelho (1997), é por meio do currículo que a proposta de educação integral se materializa.

Segue abaixo a Matriz Curricular que contempla as atividades realizadas em Escolas em Tempo Integral que participam do Programa Escolas do Amanhã.

Escolas em Tempo Integral
Matriz Curricular 2012
Resolução 1178 de 2 de fevereiro de 2012



	MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL	PRIMÁRIO CARIOCA/ (CASA DA ALFABETIZAÇÃO)		
		DISCIPLINAS	1º Ano	2º Ano
Base Nacional	Língua Portuguesa	+	+	+
	Matemática	+	+	+
	Linguagens Artísticas	2	2	2
	Educação Física	3	3	3
Parte Diversificada	Língua Estrangeira: - Inglês	1	1	1
	Sala de Leitura	1	1	1
	Estudo Dirigido	+	+	+
TOTAL DE TEMPOS SEMANAL		35	35	35
Reforço Escolar		(+)	(+)	(+)
Outros Componentes		(+)	(+)	(+)

Legenda:

+ = presença da disciplina para trabalho do professor da turma;

(+) = disciplina que pode ser ministrada por professor, estagiário, oficinheiro ou voluntário, além do horário da Matriz Curricular.

Escolas em Tempo Integral
Matriz Curricular 2012
Resolução 1178 de 2 de fevereiro de 2012



	MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL	PRIMÁRIO		
		DISCIPLINAS	4º Ano	5º Ano
Base Nacional	Língua Portuguesa	+	+	+
	Matemática	+	+	+
	Ciências	+	+	+
	Geografia	+	+	+
	História	+	+	+
	Linguagens Artísticas: - Artes Cênicas	2	2	-
	- Artes Visuais			
- Música	-	-	2	
Educação Física	3	3	3	
Parte Diversificada	Língua Estrangeira: - Inglês	1	1	2
	Sala de Leitura	1	1	-
	Estudo Dirigido	+	+	+
	Ensino Religioso	1	1	-
TOTAL DE TEMPOS SEMANAL		35	35	35
Reforço Escolar		(+)	(+)	(+)
Outros Componentes		(+)	(+)	(+)

* O 6º Ano das Escolas de Tempo Integral que não for Experimental, seguirá a Matriz do 7º Ano.

Escolas em Tempo Integral
Matriz Curricular 2012
Resolução 1178 de 2 de fevereiro de 2012



	MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL	GINÁSIO		
		DISCIPLINAS	7º Ano	8º Ano
Base Nacional	Língua Portuguesa	6	6	6
	Matemática	6	6	6
	Ciências	4	4	4
	Geografia	3	3	3
	História	3	3	3
	Linguagens Artísticas	2	2	2
	Educação Física	2	2	2
	Parte Diversificada	Língua Estrangeira:		
- Inglês		2		
- Francês			2	2
- Espanhol		-		
Estudo Dirigido		3	3	3
	Eletivas (2 tempos por Disciplina)	4	4	4
	TOTAL DE TEMPOS SEMANAL	35	35	35
	Reforço Escolar	(+)	(+)	(+)
	Outros Componentes	(+)	(+)	(+)

Legenda:
+ = presença da disciplina para trabalho do professor da turma;
(+) = disciplina que pode ser ministrada por professor, estagiário, oficinheiro ou voluntário, além do horário da Matriz Curricular.

(Fonte: Curso de formação para professores regentes - SME, 2013)

Cada tempo de aula na Matriz Curricular é organizado com base em cinquenta minutos com a finalidade de integrar os tempos dos professores que são de disciplinas diversas (especialistas) e que atendem as turmas na Base Nacional da matriz ou mesmo no pós- turno.

O modelo conceitual das escolas em tempo integral / Escolas do Amanhã envolvem: trabalhar com o jovem autônomo, solidário e competente – SME/RJ.

Quanto à palavra competência é importante se ter o cuidado ao articular o “conteúdo” dessa palavra com o conceito de escola em tempo integral e educação integral.

Os vieses do trabalho se concentram em desenvolvimento de excelência acadêmica em conjunto com o desenvolvimento de todas as linguagens; formação para o projeto de vida; educação para valores. Conceitos que se estreitam com o Projeto Político Pedagógico; com a apropriação e a importância do conceito de mais tempo nas escolas - Tempo Integral- e com a gestão escolar.

As ações no “contraturno” ou “pós- turno” estão sendo consolidadas com o tempo, ou seja ainda existem unidades escolares que não conseguiram efetivar a ampliação de jornada (Mais Educação) ou o pós- turno (professores da rede e Mais Educação). Ainda encontram dificuldades tanto humanas, carência de

peçoal, como: inadequação dos participantes ao projeto político pedagógico da escola, evasão e descontinuidade dos oficineiros, resistência a matriz curricular estabelecida.

A escola em tempo integral prevê realmente uma reorganização de suas práticas e aos poucos vai permeando de forma eficaz seus fazeres, “a implantação desta escola é obrigatoriamente paulatina” (MAURÍCIO, 2009).

Segundo os docentes, nas Escolas do Amanhã, o Programa Mais Educação e o Projeto Bairro Educador (Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável -CIEDS) contribuem diretamente para tornar o ensino e a permanência nas unidades escolares mais atraentes por meio das atividades e oficinas oferecidas no pós- turno. Ainda segundo os docentes, se faz necessário maior articulação entre o currículo e as atividades planejadas para as oficinas e também oficineiros mais preparados para atuarem com propriedade as atividades propostas com os alunos.

Dados fornecidos pela equipe gestora do Projeto Escolas do Amanhã e divulgados na mídia apontam que em 2009, as evasões nas Escolas do Amanhã e no restante da Rede Municipal foram, respectivamente, de 4,53% e 3,19%. Em 2010, as taxas reduziram para 3,26% nas Escolas do Amanhã e 2,4% na Rede. Entre 2008, antes do início do projeto, e 2012, a evasão escolar nas Escolas do Amanhã apresentou uma redução de 37,6%, contra 11,1% no restante da Rede Municipal. É importante esclarecer que a maioria das Escolas do Amanhã se localiza em áreas pacificadas onde foi instalado o projeto de Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), da Secretaria de Segurança Pública no Rio de Janeiro que pretende instituir polícias comunitárias em áreas favelizadas, principalmente na capital do Estado, como forma de desarticular quadrilhas que antes controlavam estes territórios como estados paralelos. Essa ação agregou mais segurança e tranquilidade às comunidades escolares, oportunizando maior participação e frequência dos envolvidos no processo educativo. Inclusive uma aceitação da população ao projeto por vincularem a proposta à pacificação, mas ainda não é o esperado. As classes populares possuem muitos percalços que afastam seus filhos da escola, inclusive a migração para outros bairros.

A aprendizagem depende, também, de fatores externos à escola. Estudos mostram que a violência é uma realidade na vida de muitos jovens da

cidade do Rio de Janeiro; muitas vezes a violência se origina de fora para dentro das escolas, por meio dos conflitos entre componentes da comunidade, de ações ilícitas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar. Nesse sentido, observa-se um trabalho de antecipação na implantação do Projeto Escolas do Amanhã, com foco no entorno. Esse processo foi bem aceito pela comunidade escolar por conta da atual conjuntura social e política em que ambos estão inseridos: a escola e a comunidade.

Quando se aborda esse cenário de maneira mais geral, é possível constatar que em certos espaços a violência desdobra-se na própria instituição, como demonstra Abramovay (2002, p. 231), os alunos apontam seus colegas como perturbadores nas relações interpessoais e também formais. Casassus (2002) encontrou relações entre o clima escolar, incluindo a segurança, e o baixo desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática. Segundo o autor, as microviolências, como o “bullying”, afastam os alunos das escolas e os professores também, tornando difícil manter o tempo integral. Por isso a preocupação, segundo a SME/RJ, em realizar em princípio um trabalho de sensibilização e integração com a comunidade no território onde a escola *será do Amanhã*.

Essas abordagens são abrangentes demais para se aprofundar, no que tange a temática essencial dessa pesquisa, mas torna possível se elucubrar sobre a temática Amanhã, relacionando educação e violência, já que o tempo a ser transformado é o hoje, o presente. Entretanto, porque transformá-lo para o *AMANHÃ*?

Há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas e outras que passam por situações de violência. É possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentas, e vice – versa, sugerindo que não há determinismo nem fatalidades, mesmo em períodos e áreas caracterizadas por exclusões, o que garante que ações ou reações localizadas sejam possíveis. Essa situação demonstra que a segurança tem um papel importante e que ações desenvolvidas no próprio ambiente escolar podem minimizar a violência e favorecer a aprendizagem. As gestoras das escolas pesquisadas, afirmam que toda a realidade mudou a partir da pacificação- que minimizou noventa por cento a violência urbana no entorno da escola. Esse

rebatimento, segundo as mesmas, se observa não apenas na aprendizagem, mas na alegria de ir e vir dos alunos, dos responsáveis, no resgate da auto-estima dos moradores, na participação mais efetiva da comunidade escolar e da aceitação do professor para ser lotado na escola.

Nesse norte, as Escolas do Amanhã utilizam a metodologia Uerê- Mello que, segundo a autora a metodologia utilizada no projeto, é resultante da experiência com crianças carentes e de mais de 30 (trinta) anos de pesquisa em diversos países. Uma pedagogia destinada a melhorar e resolver problemas de aprendizagem e educar emocionalmente e socialmente. Utiliza os conceitos de associação da mente com a emoção, plasticidade cerebral como ponto principal da existência e desenvolvimento ao longo da vida e a rápida absorção de conteúdos explicados de maneira simples, sistematizados e em curtos períodos, conforme explica Mello (não publicado). A memória está intimamente ligada à emoção. E a emoção causa a mobilização e a sincronização das atividades do cérebro, além de ter uma importância no funcionamento diário de nossas vidas e no aprendizado. O trabalho em sala de aula é feito no coletivo, mas com grande enfoque no individual, (MELLO, 2011). A metodologia foi inserida na formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos das Escolas do Amanhã e docentes, enfatizando a necessidade de superação das nomenclaturas de diagnósticos, “medicalização da pedagogia”; a pedagogia Uerê-Mello reforça a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades bloqueadas e vislumbra superar as adversidades que a violência traz para as crianças que moram em áreas de vulnerabilidade. Na metodologia de trabalho, o projeto investe em eixos estratégicos e o faz por meio do acompanhamento da aprendizagem, da evasão escolar e da melhoria de gestão, esperando assim impactar outras áreas transversais de estrutura e funcionamento das escolas.

A Coordenação do projeto na SME/RJ discutiu junto às equipes escolares, quais eram os temas que se interligavam com mais ênfase aos três eixos- Aprendizagem, Evasão Escolar e Gestão, elencados pela equipe gestora como os mais importantes para o acompanhamento e para melhoria do desenvolvimento do projeto. Entre outros, nove temas foram debatidos e escolhidos como os mais desafiadores. A partir desta discussão de proposta, o grupo realizou a intertextualidade entre a qualidade a ser desenvolvida nos temas

e a relação direta com a possibilidade de melhoria do desempenho nos eixos estratégicos. O grupo de professores pontuou que os três eixos eram relevantes, porém o eixo Gestão era mais contundente na perspectiva de ser assertivo para a melhoria da escola e que os outros dois estavam de certa forma ligados também a gestão.

Sem dúvida, no movimento de entrelaçamento dos fazeres, encontramos outros discursos e fazeres que se contradizem, refutam-se e, nos conflitos do cotidiano se constituem de outras formas no chão da escola. Na compreensão do cotidiano, o tempo integral, o tempo de permanência na escola, seja do aluno ou da equipe escolar, implica em olhar para a realidade de forma a construí-la a cada dia e ter desejo de ressignificar essa realidade. Os desafios elencados para a prática do tempo integral muitas vezes são também as do tempo parcial, mas que na jornada ampliada se explicitam de forma mais aguçada, portanto precisam ser mais cuidados. Até porque a expectativa da comunidade em relação a essas escolas é muito grande e quando os objetivos vislumbrados não são alcançados, mesmo a longo prazo, o descrédito sobre o conceito e o projeto é estabelecido e anunciado no esvaziamento da instituição.

O Programa propõe estratégias e instrumentos para integração dos diferentes atores nas unidades escolares, responsáveis, instituições e agentes locais para a criação e articulação de oportunidades formativas, conectando as atividades escolares aos potenciais educativos da comunidade local e da cidade, como oportunidade para ressignificar esses espaços, enquanto recursos vivos do processo de aprendizagem. Os pilares do Projeto, Tempo integral, Participação da comunidade, Metodologia dinâmica de aprendizagem, Saúde escolar, Programa de Ciências; estão sempre sendo lembrados na ambiência escolar e dialogando com o projeto político pedagógico, incorporando desafios e possibilidades locais. Entretanto esses pilares necessitam de esforço coletivo para transitarem no cotidiano da escola, de comprometimento de todos os envolvidos e em uma escola em área conflagrada essa realidade transita por altos e baixos. Nem sempre basta apenas o esforço dos envolvidos, o cenário no entorno da escola conta muito nas áreas em que estão localizadas.

Um desses pilares está relacionado à maior integração com a comunidade. Neste sentido, o coordenador do projeto junto à equipe técnico-

pedagógica das escolas implementa uma ação com núcleos de famílias para encontros e debates sistemáticos e sugere realização de atividades envolvendo a participação das famílias dos alunos. Essas atividades se dirigem às famílias de forma coletiva ou em determinados momentos especificamente a um grupamento de alunos possibilitando a mobilização da família por interesse na ação. As ações são pensadas no interior da unidade escolar com a participação do colegiado, como: ações sociais (mutirão de serviços), divulgação de transição dos alunos para o Ensino Médio, palestras temáticas, aplicação de jogos sobre a importância da família na escola.

Alguns parceiros são mobilizados especificamente para ações com os responsáveis, como o SESI Cozinha Brasil¹³ e INTEB¹⁴; são feitas aulas passeios, visitas guiadas, trilhas educativas, intervenções artísticas para os alunos.

É sabido que os responsáveis geralmente são chamados às escolas para reclamações acerca de seus filhos e isso os afasta da rotina escolar, além de muitas vezes imprimir violência na relação familiar. Nas Escolas do Amanhã esse sintoma também se faz presente. A percepção é que esse estigma também demanda tempo para ser diluído.

Existe também uma articulação denominada núcleo de mães e avós comunitárias que atua no sentido de mobilizar alunos e familiares sobre a importância da escola em suas vidas, monitorando as faltas dos alunos e buscando saber o motivo das mesmas, reduzindo diretamente a possibilidade de evasão escolar. As mães e avós atuam também, na hora do recreio, monitorando as ações e orientando o comportamento dos alunos e suas relações.

Baseando-se em dados de realidade, os articuladores do projeto trabalham com a premissa de que o Projeto Escolas do Amanhã traz um olhar diferenciado para esta realidade desafiadora. Neste sentido, o que o projeto propõe como desdobramento de seus eixos é uma política realista de educação para as classes populares, estimulando que a participação ultrapasse os muros das escolas. Embora o projeto apresente premissas positivas, as ameaças que

¹³ Profissionais do SESI, por meio de cursos, orientam a população a se alimentar com qualidade e baixo custo.

¹⁴ Fundação Benção do Senhor .- oferece cursos profissionalizantes gratuitos.

desestruturaram o cotidiano ainda aparecem na realidade do dia a dia escolar das Escolas do Amanhã.

Capítulo 4 – Da concepção à prática nas Escolas do Amanhã

4.1. Resultados da pesquisa

A escola primária visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral. (TEIXEIRA, 1994, p. 105).

Observações pertinentes as Unidades Escolares A e B.

Observa-se um esforço da gestão para cumprir a Lei que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Após esta Lei houve a publicação do Parecer CNE/CEB nº 9/2012 que desdobra questões relacionada à lei do piso salarial. Esse Parecer indica e sugere organizações para espaços em que os educadores tenham 1/3 de sua jornada de trabalho sem interatividade com os alunos, proporcionando mais tempo para estudo, planejamento e aperfeiçoamento dos mesmos em seus fazeres pedagógicos. Além desse teor legal, percebe-se uma logística para tentar juntar os professores dos anos correspondentes em blocagem de estudos e encontros.

Independentemente do número de aulas que os alunos obterão durante um período de 40 horas semanais, a lei 11.738/2008 se aplica a cada professor individualmente e, neste caso, no período de 40 horas semanais, o professor realizará 26 horas atividades com discentes e realizará 14 horas de atividades extraclasse. Os sistemas têm a liberdade de organizar seu tempo e o tempo de composição da jornada de trabalho de cada professor, desde que não ultrapasse o teto de 40 horas semanais, como determina o § 1º do artigo 2º da Lei 11.738/2008. A aplicabilidade da lei, portanto, está na jornada de trabalho do professor. Neste sentido, observa-se a importância de também o professor possuir carga integral e ser “ator” do processo educativo, formulando e

executando assim junto aos gestores um efetivo projeto político pedagógico. O tempo integral de jornada de trabalho do professor é um aspecto facilitador na organização da matriz curricular e seu aproveitamento bilateral- docente e discente. Nem sempre isso é possível, contar com esse profissional exclusivo (quarenta horas) nas unidades escolares, pois há carência de profissionais na rede municipal pública de ensino quase que constante, com rotatividade de pessoal. Nesse norte, é sabido que em 2014 foi proposto aos professores regentes da SME/RJ a opção, a partir de uma inscrição prévia, de ampliação da jornada de trabalho, desde que esse professor concorde que sua origem passe a ser uma escola em tempo integral. O resultado de inscrição dos professores que possuem uma matrícula na Rede Municipal de Ensino e desejam migrar do horário parcial para o horário de 40 (quarenta) horas semanais totalizou 22% (vinte e dois) por cento. Possivelmente esse quantitativo não completará o quadro de vagas que existe nas escolas em virtude da movimentação de professores e do grande número de escolas existentes na rede.

Quanto aos espaços das Unidades Escolares, as duas escolas possuem o mesmo projeto arquitetônico (refeitórios, salas de aula, banheiros, áreas externas, sala dos professores, corredores, salas para projetos, cozinhas) podem apresentar diversidade de características – dimensões, limpeza, ventilação, iluminação, mobiliário, acústica, segurança, estado de conservação física (piso, paredes, telhados, rede elétrica) tendo em vista diferentes utilizações.

Nas duas escolas visitadas, em geral, as dimensões dos refeitórios comportavam a demanda de atendimento para a realização das refeições. Porém o fluxo de alunos é grande para o tempo de 20 (vinte) minutos de refeição e exige da gestão escolar uma logística que, em alguns casos, ocupa boa parte do tempo dos gestores. Por outro lado, é preciso ressaltar a qualidade dos alimentos ofertados.

Novamente observei uma variedade em relação às condições e funcionamento das salas de aula, algumas com bastante ambiência educativa outras nem tanto.

Observei nas duas escolas, o cuidado com o ambiente das salas dos professores, com café e espaço para que os docentes possam trabalhar ou mesmo descansar durante os intervalos.

Nos banheiros e corredores também percebe-se por meio da ambiência, a realidade do cotidiano escolar nos aspectos de limpeza e de higiene. Os banheiros dos CIEPs são amplos, e em alguns dias estavam em ótimas condições de higiene, já em outros dias estavam em condições precárias para uso, em ambos. Os corredores sempre aparentavam estética agradável, limpeza e produções dos alunos em exposição.

As áreas externas atendem às demandas de circulação e descanso dos alunos. Para o funcionamento da escola de tempo integral necessita-se fundamentalmente de espaços amplos, especialmente nos refeitórios e áreas externas que possam garantir o trânsito mais seguro dos alunos além de servirem para diferentes atividades pedagógicas para ampliação da oferta de aprendizagem.

“Seria difícil organizar essa escola em horário integral se ela não possuísse uma área externa atrativa. Afinal uma escola de horário integral tem um impacto financeiro e educacional que tem que ser valorizado. As comunidades mais carentes precisam de espaço para conhecerem outras linguagens.”

(Diretora, referindo-se aos critérios para escolha das escolas a serem transformadas em Escolas do Amanhã).

Existe uma diversidade entre as escolas na forma de organizar os tempos de permanência dos alunos nas diferentes atividades educacionais. Observei que as escolas organizam os horários das refeições de forma escalonada, isto é, as classes se revezam e permanecem no refeitório por aproximadamente 20 minutos, acompanhadas pelos professores, retornando logo em seguida para a sala de aula. Nessa primeira estratégia, os professores e alunos apontaram as consequências que esse modelo provoca. Os alunos não têm tempo suficiente para descansar, ficando sem oportunidade de interagir com os colegas, brincar e conviver. Além disso, segundo os professores, os alunos voltam para a sala de aula com baixo poder de concentração. Os professores também se sentem sobrecarregados com esse modelo de divisão de tempo. Sabemos que outras escolas organizam o horário de refeição com os alunos simultaneamente por grupos: após o almoço eles se distribuem pelos espaços das escolas com a

supervisão dos agentes escolares e sem atividades dirigidas. Neste caso, os alunos têm oportunidade de interagir com os colegas, criar brincadeiras em pequenos grupos e aproveitar de forma lúdica esse tempo. Os professores ocupam esse tempo, dentro ou fora escola, de acordo com as suas necessidades. Das estratégias observadas acredito que a segunda é a que mais proporciona oportunidades para o desenvolvimento integral. A presença de um adulto educador acompanhando as crianças torna-se vital para que esse momento se transforme em uma oportunidade de aprendizagem e estratégico para o desenvolvimento de valores e atitudes. Atitudes são comportamentos complexos que se formam na interação e na vivência entre as pessoas. Envolve tanto a cognição (conhecimentos e crenças) quanto os afetos (sentimentos e preferências) e derivam condutas. Além disso, os Tempos Escolares dos horários das refeições, café, almoço, lanche e jantar, são momentos fecundos para compartilhar questões como higiene, desperdício, saúde e relação com o meio ambiente. Essas questões foram sempre discutidas nos momentos de formação docente em grupo com a Coordenação Pedagógica das escolas. A Conclusão do grupo escolar é a de que esses temas podem ser compartilhados nesses próprios tempos e também nos horários de aula, mas acima de tudo devem constituir-se em posturas e atos cotidianos.

Interessante também na discussão interna sobre os tempos na escola em tempo integral é a de definição de estratégias para que crianças e adolescentes, durante a refeição, possam servir-se pessoalmente, impactando no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos (cada um tem gostos e apetite diferentes), além de serem momentos propícios para trabalhar questões sobre o desperdício.

As crianças e os adolescentes sabem o cardápio que será servido no dia antecipadamente. Esse cardápio é afixado no refeitório das escolas por meio de quadros ou cartazes. É realizado na escola B um trabalho pedagógico interdisciplinar sobre alimentação e saúde que permite aos alunos conhecer o valor nutritivo dos alimentos. Fato que pode favorecer um leque maior de escolhas na alimentação cotidiana dos mesmos.

No caso das escolas em tempo integral, que já funcionavam com uma matriz desde a época da implantação dos CIEPs, núcleo comum pela manhã

(disciplinas básicas) e atividades diversificadas no período da tarde (estudo dirigido, animação cultural, oficinas) constatamos que tanto professores como alunos tiveram no início dificuldades para aceitar a modificação na nova matriz curricular proposta pela SME/RJ.

Com a ampliação para a jornada de 7 horas e 20 minutos, aumentando o tempo das disciplinas do núcleo comum e mais 1 hora e 40 minutos de atividades após esse horário, professores e alunos tiveram que se adaptar a essa nova condição da organização de carga horária. Para os professores a ampliação do tempo significou aumento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Para os alunos significou, em muitos casos, permanecer mais tempo na unidade escolar em sala de aula, copiar mais, absorver mais conteúdos e realizar mais avaliações. Reclamam que é muito tempo na sala de aula, gostariam de fazer atividades diferentes intercaladas na grade curricular. Ao mesmo tempo muitos alunos reconhecem que mais tempo na escola interfere positivamente na sua capacidade de aprendizagem e no desenvolvimento de concentração. A estrutura das aulas não foi modificada, os professores continuam ministrando aulas de 50 minutos em dois tempos. No contínuo acompanhamento às escolas, observa-se que existe flexibilidade na gestão dos tempos, ou seja, quando necessário os professores ampliam ou diminuem essa carga horária de acordo com a demanda do planejamento.

A partir das perguntas aos professores regentes, antigos e iniciantes, sobre as suas opiniões acerca do tempo integral nas escolas e como eles gostariam que fosse a rotina das Escolas do Amanhã, destacamos alguns relatos para relativizar o tempo de experiência de cada um e sua visão do cotidiano escolar.

O tempo integral oportuniza ao educando além de disciplinas, recursos para o desenvolvimento global. Quanto a rotina, gostaria que fosse: aulas no período da manhã e a tarde Mais Educação.

Professora 1-
*20 anos de experiência, 2 anos na escola da rede
regente de 4º ano
Escola A*

Tempo integral- escolas com uma carga horária estendida e que atenda aos alunos com atividades complementares ao desenvolvimento cognitivo e social. Deveriam ser inseridas mais atividades nas Escolas do Amanhã, como: esportes e informática.

Professora 3
**8 anos experiência, 2 meses na escola da rede
 regente de Educação Infantil
 Escola B**

A escola em tempo integral deveria ser um espaço de formação omnilateral, do homem em sua totalidade. Sendo assim, a rotina deveria incluir o contraturno. Este deveria ser com outros profissionais, garantindo a Lei do 1/3 da carga horária de planejamento.

Professora 2
**15 anos de experiência, 15 anos na rede
 regente do 5º ano
 regente de 5º ano
 Escola A**

Alunos permanecem por um tempo maior na escola com o objetivo de desenvolver seu processo de aprendizagem. Divisão em dois turnos, manhã aulas e tarde atividades.

Professora 5
**23 anos experiência, 20 anos na escola da rede
 regente de 1ºano
 Escola B**

A partir das respostas dos participantes e da observação, pode-se perceber que para as escolas em tempo integral, especialmente nos horários da tarde, é importante flexibilizar os tempos e promover novos reagrupamentos de alunos. Os professores possuem esse olhar independente de possuírem mais anos trabalhando em tempo integral ou menos anos. Além disso, reproduzir o formato das aulas do período da manhã pode apresentar resultados pouco expressivos na aprendizagem dos alunos e impactar negativamente na percepção de alunos e professores sobre a potencialidade da ampliação do tempo de aprendizagem.

A fim de encaminhar uma análise mais sistemática sobre o entendimento dos professores em levar em conta a abordagem do tempo integral nas Escolas

do Amanhã e a Formação de Professores em serviço, recolhi informações a partir da aplicação de questionários e selecionei algumas abordagens mais relevantes que estão sistematizadas em quadros nos apêndices dessa pesquisa.

O aumento do tempo é preponderante para a melhoria da qualidade da educação ofertada, porém somente a sua ampliação não é suficiente para garantir aprendizagem. É preciso repensar a escola e a forma como ela se organiza (tempos, espaços, conteúdos) buscando modos mais flexíveis de funcionamento. Igualmente importante é construir metodologias que valorizem a experiência e o protagonismo das crianças e jovens, tornando a escola mais atraente e mais engajada na comunidade e na sociedade contemporânea. Também é preciso promover um “Equacionamento entre trabalho individual e coletivo”. Nas visitas foi observado que cada escola reserva um tempo para atendimento individual sob forma de “reforço ou recuperação de aprendizagem”, essa ação inclusive é respaldada claramente pela Resolução nº 1178 de fevereiro de 2012 da SME/RJ. Nesse período as turmas são reagrupadas, e um grupo menor de alunos recebe uma atenção especial. Observou-se que esse tipo de trabalho traz bons resultados, principalmente quando ele é efetivado com um número pequeno de alunos, para que o professor possa identificar os obstáculos que estão impedindo a criança e o adolescente de se engajar nas atividades propostas. A discussão relevante em relação a essa proposta no interior das escolas é que fique com o grupo que apresenta mais dificuldade o professor regente e com a outra parcela da turma, os que não apresentam dificuldades, os educadores/ oficinairos ou os professores que atuam com vários grupamentos de alunos.

É importante ressaltar também que no processo da jornada do tempo se torna importante oferecer *feedback* constante acerca dos avanços que a criança realiza, contribuindo para melhoria da sua auto estima e sua pré disposição para novas aprendizagens.

Diante dos diversos meandros que envolvem o cotidiano dos alunos em tempo integral, ressalto algumas outras dimensões observadas: a importância da diversificação das atividades curriculares desenvolvidas na escola de modo a contemplar momentos de participação coletiva, momentos em que os alunos interagem mais intensamente em grupos, e momentos de trabalho individual. Os momentos coletivos ajudam a fortalecer o conjunto da classe e possibilitam

conversar sobre as conquistas e dificuldades gerais, de forma que todos percebam que formam um só grupo, com um projeto comum. São adequados ao planejamento do trabalho do dia, à introdução de um assunto novo, a explicações, complementações ou à sistematização dos conteúdos desenvolvidos. O trabalho coletivo é condição indispensável para que as atividades de sala de aula sejam devidamente planejadas e avaliadas, tendo em vista a direção comum que se pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem. Os alunos por sua vez, também ganham, na medida em que o processo ensino-aprendizagem se desenvolve de uma forma mais coerente e integrada

Nas duas unidades visitadas a composição das equipes gestoras (diretores, adjuntos e coordenadores pedagógicos e funcionários) estava completa. Os Diretores das duas escolas foram eleitos por meio de processo sucessório organizado pela SME/RJ com a participação de toda a comunidade escolar (votam alunos com nove anos ou mais).

Os depoimentos dos gestores refletiram o esforço diário realizado para que a comunidade os reconheça como sujeitos públicos determinantes na melhoria da qualidade da educação e para que a escola seja reconhecida como celeiro de oportunidades que objetiva criar condições para que os alunos possam interferir no destino da humanidade. Percebe-se também facilidade de comunicação e atendimento das demandas dos diretores junto à CRE, com ressalvas ao quesito falta de pessoal para alguns setores, como por exemplo: inspetores de alunos. Ficou evidente também a preocupação dos diretores com os resultados advindos do IDEB.

Além disso, a fala dos diretores e coordenadores pedagógicos revela diferentes concepções de gestão. Alguns reconhecem a preponderância do seu papel, mas se utilizam de estratégias mais centralizadoras: “Todos os dias distribuo tarefas e ao final do dia cobro, cobro mesmo.”. Outros adotam estratégias mais colaborativas: “*A equipe tem autonomia para agir, todos nós sabemos toda a rotina de trabalho, ninguém fica esperando uma ordem superior*”, “*Reuniões regulares com a equipe garantem uma maior articulação e facilitam a realização das ações adequadamente, sem atropelos*”.

A boa capacidade de planejamento e organização, a criatividade, a resiliência, a liderança pedagógica junto à equipe docente e a boa gestão de pessoas foram características fundamentais citadas pelos grupos da escola A e escola B como perfil para um bom gestor.

A direção de ambas as escolas tiveram momentos formativos sobre educação em tempo integral, com certificações, oferecidos pela SME/RJ.

No que diz respeito aos modos de articulação com pais, responsáveis e comunidade foi possível identificar que ocorrem reuniões aos sábados (por bimestre) com pais ou responsáveis para informar sobre o rendimento dos filhos. Também ocorrem reuniões de 2^a a 6^a feira para comunicar os resultados do aproveitamento dos alunos, com a presença dos professores.

A gestão não pode ser pensada exclusivamente de dentro das escolas, as comunidades trazem um capital social e cultural que é fundamental para democratização dos processos de decisão. Nessa perspectiva é preciso que a gestão flexibilize rotinas e processos que melhor identifiquem e atendam as demandas convergentes entre escola e comunidade.

Da mesma maneira a participação dos alunos em processos decisórios (grêmios estudantis e dos representantes de classe) não pode se situar no registro do “discurso” é preciso consolidar esses canais de comunicação e participação.

A ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes requer esforços políticos, pedagógicos e administrativos. Tanto por parte da gestão do governo quanto por parte da gestão local, contribuindo dessa forma para que os alunos se sintam “considerados” no ambiente escolar. É preciso significar esse tempo a mais na perspectiva do empoderamento e do pertencimento das crianças e adolescentes com relação ao espaço ‘escola’.

No tocante ao funcionamento dos Conselhos de Escola e Comunidade observamos que nas escolas visitadas os Conselhos de Escola (CEC) estão constituídos. No entanto, eles funcionam em muitas situações, como instituição para chancela de decisões pré-estabelecidas já tomadas e/ ou encaminhadas pela equipe ou grupo dirigente do estabelecimento de ensino. Nesse sentido, a simples constituição dessa instituição não resolve os dilemas referentes à gestão democrática da educação. É preciso definir estratégias e mecanismos que tornem essas instituições mais atraentes, participativas e eficientes, especialmente para

os processos de tomada de decisão. Observei que na reunião do CEC os responsáveis ficam um pouco constrangidos em se posicionar, e assinam as decisões do restante do grupo. Ao mesmo tempo em que reclamam que não têm tempo para ficar se reunindo sempre na escola. Não observei incômodo por parte dos responsáveis em apenas legitimar as ações dos outros representantes do CEC, talvez não tenham expertise cidadã para tal percepção.

As gestoras das Escolas do Amanhã têm sido orientadas, segundo relato das mesmas, a ampliar as relações da escola com a comunidade. No caso específico dessas duas gestoras não foi difícil continuar a articulação que já realizavam desde a implantação dos CIEPs. Estreitar os laços com a comunidade era uma das premissas de gestão dos Programas I e II dos CIEPs. No caso as Diretoras foram professoras regentes e estão há mais de vinte anos com a origem nas escolas (CIEPs) que hoje dirigem. Relataram por diversas vezes que a formação da criança da classe popular e o desempenho da escola apresentam-se intimamente ligados à interface que se realiza na relação com a família.

“A criança popular urbana, que vive em condições precárias, nas favelas ou nos bairros pobres da periferia, como em tantas outras regiões do Brasil, é essencialmente diferente da criança afortunada que vive nas áreas ricas.”

(RIBEIRO, 1986)

Foi observado nas visitas às duas unidades escolares que as gestoras tentam abrir espaços e se relacionarem com os sujeitos da localidade para ofertar às crianças e aos adolescentes oportunidades ricas de aprendizagem. Abaixo seguem algumas delas:

- Abre a escola para a comunidade a partir de critérios e combinados pré-estabelecidos (jogo de futebol, reunião de Associação de Moradores, apresentação de ballet de alunas e ex-alunas de ONG local)- escola B.
- Acolhe as famílias e comunidade do entorno, flexibilizando rotinas e processos que melhor atendam suas demandas- (as escolas atendem aos responsáveis que não puderam participar de reuniões e eventos em horários

alternativos, promovem ação de cidadania nas escolas em rede com outras secretarias do Município e Estado- Assistência Social, Saúde, Ministério Público, entre outros) -escolas A e B;

- Constitui espaços de decisão com efetiva participação dos atores da comunidade (realiza assembleias com a comunidade para decisões que estejam impedindo o bom funcionamento da escola)- escola A;

- Identifica as experiências mais exitosas das Escolas do Amanhã e estabelecem trocas de experiências –(espaços – tempos de estudos integrados com outras escolas) - escola A ;

- Produz material sobre o funcionamento do CEC e define estratégias de comunicação (balanço contábil da escola exposto no mural, lista de alunos infrequentes que os responsáveis já foram comunicados e continuam faltosos para que mães voluntárias realizem busca na comunidade, lista de equipamentos adquiridos ou consertados disponibilizada na secretaria escolar para a comunidade) - escola B.

- Realiza reuniões regulares com o Conselho Escola Comunidade (CEC) da escola, para troca de experiências – escola A previamente agendada mensalmente e escola B quando há necessidade;

- Construiu espaço virtual para apresentação das ações que cada escola está desenvolvendo (criação de blog escolar) – escolas A e B;

- Organiza bimestralmente grupo de formação de pais para debater assuntos de interesse dos responsáveis e da escola. Ex. Disciplina, um problema de punição ou de diálogo? Público X Privado ou “de quem é a escola?” Pais vivenciando situações da sala de aula para melhor entender o projeto pedagógico da escola e outros- escola A.

A sequência dos conteúdos por ano e sua crescente complexidade podem tornar difícil ao professor detectar problemas de aprendizagem, interromper a transmissão coletiva, fazer voltas para atender determinados alunos e incluí-los de novo no percurso da classe.

Acreditamos que para o bom funcionamento das escolas em tempo integral é necessário minimizar o caráter estanque das disciplinas. Para isso é preciso repensar as formas clássicas de articulação das disciplinas e fomentar a prática de um ensino que promova integração e que amplie as explicações dos

fenômenos e dos objetos. Observei muitos jogos em sala de aula, caixas com livros para leitura, dinâmicas com objetos concretos para ensinar matemática, entre outras ações que dinamizam o tempo de aprendizagem.

Os sujeitos/ docentes que estão envolvidos com alfabetização nas Escolas do Amanhã visitadas se mostraram empenhados em alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Inicialmente tentam alfabetizar no primeiro ano, mas narram que há dificuldade para que toda turma consiga alcançar os objetivos, mesmo tendo cursado a Educação Infantil. Nessas escolas 82% dos professores alfabetizadores participam do curso oferecido fora da carga horária de trabalho denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e ganham bolsa do MEC para frequentar essa formação.

Observei, durante as visitas, que os docentes do quarto, quinto e sexto anos trabalham com atitudes de curiosidade, abertura para escuta, gosto pela colaboração, pela cooperação e pelo trabalho comum. Com interesse real de integrar as disciplinas, dão mais valor aos momentos de trabalho coletivo, estudam mais, conhecem melhor os alunos. Uma renovação nas atitudes, para socializar o poder, negociar, reconhecer e valorizar outros saberes, outros espaços e aceitar a incompletude, supõe mudanças que nem sempre são fáceis, porém produzirão resultados mais duradouros para os sujeitos envolvidos.

Entendemos que todos os espaços da escola podem ser utilizados como locais para aprender ou desenvolver o conhecimento: o auditório, sala de leitura; sala de informática, laboratório de ciências, a cozinha, o refeitório, as áreas externas da escola e a quadra esportiva, tornando-se espaços de circulação e uso comum para a aprendizagem durante o período de aulas. Na escola B observamos que algumas dessas estruturas ainda são subutilizadas. Parecem funcionar como espaços “sacralizados” utilizados apenas em situações especiais, - eventos, aulas de projetos, reuniões especiais.

Observei que nas duas escolas as cadeiras da sala de aula, na maioria das salas, estão dispostas em fileiras e as crianças sentadas uma atrás da outra. Esse tipo organização não favorece a troca e a integração entre alunos, porém observa-se que não há intencionalidade negativa da ação realizada pelos gestores. Possivelmente essas gestoras reproduzam involuntariamente a

concepção de educação voltada para processos de transmissão/apropriação de conhecimentos via razão, que precisa, portanto, para “se organizar”, de mentes atentas e corpos “paralisados”. Segundo Foucault (1987) a escola e outras instituições visavam controlar não apenas o tempo dos indivíduos, mas também seus corpos, extraindo deles o máximo de tempo e de forças. De maneira discreta as escolas permanecem controlando as organizações espaciais e a disciplina, cerceando assim o movimento corpóreo dos alunos.

(...) A ordenação por fileira, no século XVII. Começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; (...) determinando lugares individuais (a organização de um espaço serial) tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (Foucault, 1987, p. 126).

Na verdade, segundo as mesmas, só há mudança quando realizam o reagrupamento, pesquisas, sala de leitura, porque essa organização é histórica e facilita o trabalho do regente.

Nas duas escolas encontramos a realização do trabalho com estudo dirigido. O objetivo maior do estudo dirigido é a aprendizagem de todos os alunos. É uma ação que deve consolidar e ampliar conhecimentos, enriquecer as experiências culturais e sociais dos alunos e ajudá-los a vencer obstáculos em sua aprendizagem, favorecendo o sucesso na escola e na vida.

Como toda ação pedagógica requer um cuidadoso planejamento, a definição de objetivos, a escolha de alternativas e o envolvimento dos interessados, devem ser ação articulada ao projeto educativo, fazendo parte do plano pedagógico da escola. É preciso que os professores identifiquem formas de ajudar aos alunos a organizar seus estudos, propondo estratégias e ações que aprofundem e ampliem os conhecimentos adquiridos durante as aulas.

Os tempos reservados ao estudo dirigido são usados de diferentes formas pelas escolas: para ajudar o aluno a aprender a estudar, como continuidade dos conteúdos trabalhados pelas disciplinas em sala de aula; distribuem para os alunos um conjunto de exercícios com a intenção de prepará-los para as provas

bimestrais e avaliações externas, focar o estudo no conteúdo do que ainda não foi alcançado e, segundo as Coordenadoras Pedagógicas, orientar o aluno a se organizar para ter autonomia no seu percurso de estudante.

Ao escolher essas atividades não está se priorizando determinadas matérias escolares, mas sim conteúdos e habilidades necessários à aquisição de conhecimentos em todas as áreas, como: atividades de linguagem oral; atividades de leitura (de histórias para os alunos, leitura de histórias por alunos, leitura de texto informativo, pesquisa bibliográfica, leitura de mapas); atividades de escrita (produção coletiva de texto, aprimoramento dos textos, desenvolver projetos de leitura e escrita, alfabetização); Resolução de problemas, formulação de problemas.

Observações pertinentes a escola A

Encontrei salas em boas condições de iluminação, ventilação e acústica.

A gestão realiza seu espaço para formação semanalmente no máximo de carga horária legal , 100% do tempo de 1/3.

Outro fator que na visita da escola A foi observado está relacionado à preocupação da Coordenação Pedagógica ter construído junto com os professores um tempo de estudo individual para todas as crianças, garantindo autonomia, iniciativa e criação.

A composição da equipe gestora (diretores, adjuntos e coordenadores pedagógicos e funcionários) está completa.

A gestora foi “madrinha” de outra escola em tempo integral. Essa ação é sugerida pela SME/RJ ou pensada pelo próprio grupo quando percebe a necessidade da troca de saberes entre gestores com experiências mais exitosas em escolas com dificuldades no seu processo de organização- “Em conjunto, fica mais fácil pensar um plano de trabalho mais eficaz”. (Diretora da escola A)

Talvez essa atitude experimental tenha partido da intertextualidade com a experiência do município de Sobral, em seu estado, que passou a bonificar as escolas com melhor avaliação. Para ter direito ao benefício, no entanto, eles

precisam "apadrinhar" uma escola entre as que apresentam desempenho mais fraco, para compartilhar experiências e orientar mudanças de padrão.

Na apresentação mais específica dos sujeitos dessa pesquisa, anuncio a **primeira** gestora a ser entrevistada, a **gestora da Escola A**, situada na zona norte da cidade. Essa **entrevista** durou cerca de **1 hora e 40 minutos**, foi realizada no segundo semestre de 2013 e retomada por meio de uma conversa no início de 2014. A diretora da escola A estudou em instituição pública até o seu 3º grau, mora no Rio de Janeiro em bairro próximo à escola e começou a entrevista dizendo que valorizava muito a escola pública, pois era oriunda dela.

Segundo ela, entrou para o Município aos 19 anos, e está à frente da direção da escola há 22 (vinte e dois) anos. Já passou por muitos momentos difíceis na direção, mas mesmo assim nunca desistiu de trabalhar nessa escola. Confessa que muitas vezes, em dias de conflito na comunidade antes da pacificação, tinha vontade de pegar a bolsa e ir embora. Porém se orgulha de ser diretora de uma escola bem organizada, mesmo com todas as mazelas que já passou, inclusive a desvalorização. Em relação ao tempo integral diz que sempre achou importante para os alunos, desde seu ingresso no Município tinha vontade de trabalhar em um CIEP e conseguiu começar sua carreira em um. Cita porém que naquele tempo, apesar do desejo de ser professora naquele prédio moderno, não percebia a magnitude da proposta, principalmente para época. Achava os prédios interessantes e ouvia muitas coisas ao seu funcionamento. Diz que o tempo integral é primordial para a criança da comunidade, que a escola é a extensão realmente da casa deles (alunos), mas que há algum tempo atrás não havia paz para que eles pudessem vir e ficar na escola por conta da violência urbana. Diz que se sentiu prestigiada e valorizada após a pacificação, se emociona ao falar, que as crianças podem vir para a escola, que trabalhar sem ouvir tiros é uma outra vida, que receber visitas como a minha e de outras pessoas na escola é uma dádiva, antes da pacificação isso não seria possível. Ficavam antes isolados no meio do furacão, diz que perdeu muito professor e funcionário de apoio por causa dos conflitos. A frequência dos alunos era oscilante e o rendimento comprometido. O Programa Escolas do Amanhã junto com a pacificação, proporcionaram qualidade à escola. Ela ressalta que depois do Programa surgiram muitas parcerias, que os projetos ajudam a dinamizar a

escola para os alunos, as salas são bem equipadas e enriquecidas com muitos materiais, a estrutura do tratamento foi diferenciada, inclusive recebendo mais verba para manutenção, o salário é o mesmo, mas recebe um diferencial de difícil acesso, a escola recebeu muitos professores de 40 (quarenta) horas facilitando a gestão e o cumprimento da matriz curricular, há formação semanalmente para os professores, pensa que a formação é primordial para se manter um bom nível de aprendizagem na escola, as parcerias, como o Mais Educação, estagiários e mães voluntárias, facilitam a permanência dos alunos na escola por mais tempo, e que também a relação com a comunidade cresceu muito. Em agosto do ano de 2013, o projeto Bairro Educador não faz mais parte da rotina da escola. Desde de 2006 a escola participa do Programa Escola Aberta e possui uma mãe que coordena esse programa. Reforçou em sua fala o trabalho que sempre primou em conjunto com os conselhos, Conselho de professores, Conselho de pais, Conselho de alunos e Conselho Escola- Comunidade, este último é decisivo na prestação de contas da escola. Diz que a escola respeita a matriz oficial e que as atividades extraclasse são praticadas depois das 7 (sete) horas¹⁵ de aula regulares indicadas na matriz, salvo as atividades de inglês, artes e educação física.

“Uma gestão escolar democrática é participativa porque envolve oportunidades constantes de explorar essas questões, de imaginar respostas e problemas e de colocar essas respostas em prática”.
(SAVIANI, 1996, p.120)

Observações pertinentes a escola B

Não há armários suficientes para guardar os materiais utilizados pelos professores na escola. Os docentes levam seus materiais para casa ou deixam na escola desprotegidos.

¹⁵ Informo que o critério para cômputo da matrícula em Educação Integral no Censo Escolar observa o mínimo de sete horas diárias.

As áreas externas atendem às demandas de circulação e descanso dos alunos. Porém, os espaços não possuem pessoal de apoio suficiente para “cuidar” das crianças. Especificamente sobre esse contexto, salta aos olhos o quesito que corresponde à falta de maior segurança para mobilidade dos alunos, fator que na educação atravessa a aprendizagem. Nesse sentido, para que a criança se sinta segura a aprender, são necessárias algumas condições que garantam o seu bem estar.

No que tange ao ponto de vista acerca da questão de Infra-estrutura das áreas externas, este se constitui como fundamental para bom funcionamento das unidades educacionais, e assume um caráter ainda mais urgente na Escola de Tempo Integral. Na escola em que essas condições estão asseguradas percebe-se o impacto positivo no cotidiano escolar, facilitando inclusive aspectos da gestão escolar e garantindo melhor aproveitamento dos tempos escolares.

A presença dos responsáveis nas reuniões tem se verificado em grande número, mais pela obrigatoriedade dos programas de transferência de renda (Bolsa Família¹⁶, Cartão Família Carioca¹⁷) do que pelo compromisso e reconhecimento da importância desses momentos. Esses benefícios estão conjugados a boa frequência do aluno na escola e ao comparecimento dos pais à escola para acompanhamento dos filhos, seja por meio de reuniões coletivas ou individuais.

Percebe-se que a participação dos pais muitas vezes possui caráter de “prestação de contas”, por outro lado encontramos situações em que a comunidade teve papel importante na tomada de decisões participando efetivamente da decisão da ampliação da jornada em uma unidade educacional.

A **segunda entrevista** foi realizada com a **gestora da escola B**, escola situada na zona oeste da cidade. Conheci a gestora em um curso de formação continuada para diretoras de escolas em tempo integral e seu carisma e

¹⁶ O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza.

¹⁷ O programa do Cartão Família Carioca consiste na doação de uma certa renda mensal como complemento para ajudar na renda das famílias do programa Bolsa Família. O dinheiro em questão vem da prefeitura do Rio de Janeiro e varia de R\$ 20,00 (vinte) reais até R\$ 400,00 (quatrocentos) reais por mês. “ Quem tem direito a esse benefício adicional? Famílias participativas e interessadas na educação dos filhos”. Devem comparecer às reuniões escolares, que apoiem e incentivem as crianças e/ou adolescentes a melhorarem as notas nas provas bimestrais. o alunos matriculados nas Escolas do Amanhã deverão melhorar as notas em 15% nas provas bimestrais. Para os alunos matriculados em outras escolas, a melhora precisa ser de 20%.

entusiasmo me impressionaram nas atividades propostas no curso. Curiosamente fui visitar a escola, convidada por ela e me surpreendi mais uma vez ao me deparar com o mesmo vigor da diretora, àquele presenciei no curso quanto ao quesito participação in lócus. Ao chegar à escola fui recebida com a fala de acolhimento “que bom que você veio”. Essa **segunda entrevista** durou cerca de **2 (duas) horas e 10 (dez) minutos**. A **entrevistada** estudou durante o ensino fundamental e médio em escola pública e cursou o nível superior em Universidade particular, é formada em pedagogia, está na escola há mais de 20 (vinte anos). Foi Coordenadora Pedagógica durante 8 (oito) anos e há 10 (dez) anos está à frente da direção.

Iniciamos a entrevista conversando sobre os espaços, espaços utilizados pelos alunos e espaços de formação para professores. A diretora relata que acredita na formação continuada e que a partir do curso de formação do qual participou, resgatou a força do pedagógico particular em sua vida. Explicou que só pensava em oferecer formação aos professores, não pensava mais enquanto diretora, que iria se envolver fora da escola, em discussões que não fossem relacionadas ao administrativo, mesmo que um pouquinho. Afirmou que faz de tudo para garantir o momento de planejamento do professor, mas que nem sempre consegue por causa da falta de professores, mesmo que momentânea. Segundo ela, em um dia, se faltarem dois professores, desmonta todo o esquema de trabalho, a matriz curricular vai para o “espaço”. Daí todo mundo tem que dar aula e alguma outra tarefa deixa de ser efetuada. Disse também que a escola em que atua é uma escola viva e que o tempo integral já faz parte da rotina das famílias da comunidade escolar. Em relação ao Programa Escolas do Amanhã sua fala é de somatório ao que a escola já desenvolvia, com projetos e parcerias. A escola sempre realizou parcerias, resistiu ao tempo integral através do tempo, pela garra dos professores. A pacificação tranquilizou mais a comunidade e melhorou a aprendizagem dos alunos na escola, a (in) frequência agora é baixa. O Projeto Bairro Educador faz falta, desde o final 2013 o contrato foi cancelado, mas a escola procurou outros parceiros locais para dar conta da demanda de atividades. O Programa Mais Educação faz parte também da rotina da escola e para além desse Programa a escola fica muito próxima a uma Vila Olímpica, espaço utilizado em parceria com a Secretaria de Esporte e Lazer (SMEL), onde

são oferecidas variadas atividades para os alunos: artísticas, desportivas e tecnológicas. Sem os projetos que enriquecem a rotina da “nossa” escola, não daríamos conta de ficar com tantos alunos em horário integral, atenderíamos só uma parte deles. Eu gosto de gerir uma “escolona” dessa, tenho uma equipe boa de trabalho, nosso projeto político pedagógico não fica só no papel, ele funciona mesmo, me sinto gratificada quando um aluno não é perdido para a rua e aprende bem aqui na escola ou quando eles voltam para dizer que se formaram e estão trabalhando em um bom emprego. Isso me diz que os CIEPs também dão certo e que a imagem de nossa escola aos poucos está sendo recuperada depois de tantos anos de desvalorização.

Sobre as narrativas das diretoras podemos perceber que ambas trabalham à luz de tentar garantir a construção de uma gestão democrática escolar. Por meio da formação e escuta de Conselhos Escolares, da descentralização dos processos de hierarquia verticais, da constituição de Projeto Político Pedagógico efetivo, valorização da formação continuada, percepção da função social da escola, redimensionamento da prática por meio de outros projetos interdisciplinares para além dos emanados do governo, entre outros. Podemos também observar por meio de suas narrativas, *gosto de gerir uma “escolona”*, e por momentos não- verbais presenciados durante as entrevistas, que a escola passou a ser responsabilizada pela qualidade da educação. Nesse contexto, o *gestor de escola* foi eleito como a principal carreira em que o novo gerencialismo implantado no Brasil possui efeito de forma significativa para a transformação organizacional das escolas, incluindo a formação de professores.

Na narrativa da *gestora da escola B* fica claro que a própria escola e seu colegiado se mantiveram funcionando sem muito apoio em tempos anteriores. Nas duas escolas, segundo os relatos, o **Programa Escolas do Amanhã** foi implementado com uma boa perspectiva de melhoria. As gestoras elogiam os uniformes novos, os projetos que envolvem toda a comunidade escolar, materiais diversificados, metodologias inovadoras como informática (**gestora escola B**) e projetos de saúde e culturais (**gestora escola A**). O fato é que pelo viés da verbalização ou pelo viés da ação, tanto a gestora da escola A como a *gestora da escola B* gostam do papel que exercem e do que fazem. Valorizam o tempo integral e apesar da *gestora da escola A* afirmar que respeita a Matriz

Curricular emanada da Secretaria de Educação, não esconde sua preferência pelo antigo formato de funcionamento do CIEP, aulas de núcleo comum (matérias básicas) pela manhã e atividades diversificadas no período da tarde. Já a *gestora da escola B* entende que tanto as disciplinas mais expressivas, artes por exemplo, como as das áreas de conhecimento são importantes que estejam integradas durante todo o período e que os alunos permanecem na escola, mas o que atrapalha sobremaneira essa articulação do currículo é a falta de professor. Segundo ela, o professor 40 (quarenta) horas quando chega na escola e acontece um “choque cultural”. Ele quer de qualquer forma e sob qualquer circunstância cumprir o que lhe é de direito, 1/3 da carga horária sem interatividade com os alunos, literalmente. Existem dias que isso não é possível, pois não há professor substituto na escola e o aluno não pode voltar para casa. Gerir uma situação sem recursos humanos é muitas vezes um desafio desgastante para os gestores. Às vezes, ela observa que essa exigência também se dá como um movimento de fuga da realidade, pois o horário integral é tão intenso, que os professores mais novos se cansam. Nas duas escolas há uma boa aceitação do Programa Mais Educação, mas a *gestora da escola B* reclama do descompromisso dos oficinairos com o próprio trabalho.

Entra no contexto também das narrativas o compromisso com a formação docente. Segundo Nóvoa, (1992):

Sabemos que mais importante que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. (Nóvoa, 1992)

Nesse sentido, quando a *gestora da escola A* diz que “*apesar da preocupação com a formação continuada dos docentes nem se imaginava participando de uma formação pedagógica, que isso fez bem para ela e para a escola*”. Observei a partir do acompanhamento e do próprio relato em outros subtemas que novas estratégias de desenvolvimento foram construídas no chão da escola no que concerne a formação em serviço, a partir da frequência da gestora na formação. Era visível nas visitas e acompanhamentos dos momentos de estudos e planejamentos realizados por mim na escola que os processos educativos foram (re) avaliados pela gestão, principalmente os que se referiam à

profissionalização docente e a formação docente. Constatei mais frequência na formação, mais espaço para discussão e maior intensidade de elaboração da pauta proposta para os professores. Com essa apreciação mais profícua, se passou a considerar também com mais cuidado os objetivos essenciais de efetivação do processo ensino-aprendizagem por parte do grupo. Flexibilidade no atendimento individual, conjugação mais criteriosa dos objetivos com as avaliações, melhoria no desempenho dos alunos.

Nesse sentido, observei que um trabalho dessa natureza como os de entrevistas, tende a estimular na esfera da pesquisa, um processo de autoanálise profissional, tanto dos/as entrevistados/as, como do pesquisador/a. A partir do exercício de rememorar seus saberes/ fazeres e da tomada de consciência do seu ir e vir reflexivo enquanto profissional, os atores desse procedimento de entrevistas, criam bases coerentes de interpretação das atitudes de formação/autoformação e gestão, nas instâncias que envolvem seu enredamento e constituem a profissão e o seu *ethos* nos espaços- tempos.

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública de 1º e 2º graus que tenha uma efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. Acredito não ser de pouca importância examinar as implicações decorrentes dessa utopia. A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas que ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir.

(PARO, 2009)

No momento atual, parece haver consenso quanto à necessidade de revisitar as questões relativas ao estudo das escolas em tempo integral ou o tempo integral nas escolas. E nesse contexto do cotidiano escolar o perfil dos educadores da escola em tempo integral pede uma transformação reflexiva que acompanhe as os tempos atuais.

A partir desse percurso de observação, fiz do relatório um instrumento de comunicação viva para a pesquisa, de aprendizagem e de pensamento reflexivo.

4.2 Considerações conclusivas

Difícilimo acto é o de escrever, responsabilidade das maiores, basta pensar no extenuante trabalho que será dispor por ordem temporal os acontecimentos, primeiro este, depois aquele, ou, se tal mais convém às necessidades do efeito, o sucesso de hoje posto antes do episódio de ontem, e outras não menos arriscadas acrobacias, o passado como se tivesse sido agora, o presente como um contínuo sem princípio nem fim, mas, por muito que se esforcem os autores, uma habilidade não podem cometer, pôr por escrito, no mesmo tempo, dois casos no mesmo tempo acontecidos...

(SARAMAGO, 2006)

Muitos são os desafios a serem enfrentados e superados para tornar a escola em tempo integral um lugar de constituição efetiva de conhecimentos e valores, de forma responsável, crítica e transformadora, mas também prazerosa e lúdica, principalmente.

É preciso defender e lutar por uma escola, de qualidade, para todos, comprometida com o desenvolvimento pleno - físico, intelectual, sócio afetivo, psicomotor - dos alunos. Falar em desenvolvimento pleno é, sobretudo, levar as crianças “a aprenderem”, favorecendo o acesso aos conhecimentos universalmente construídos, preservando, no entanto, suas individualidades, diferentes culturas e valores, sempre na perspectiva da construção da cidadania que se deseja plena. Entende-se que a essa cidadania está conjugada a segurança, não só a física como a de aprendizagem.

Busca-se também a dinâmica de um tempo educacional/ tempo integral mais abrangente, sem cercear e imobilizar currículos e propostas indutoras de performatividade. Ademais entende-se que nesse bojo de desafios educacionais, está mais que ultrapassado alocar a responsabilidade quase que individual sobre os gestores e os professores na tessitura dos currículos e do sucesso escolar. Para Monteiro (2011), que discute o processo de “reconceitualização”, entre propostas e iniciativas escolares com o objetivo de comprometer a instituição como um todo a alcançar as “metas” estabelecidas, *quem seriam efetivamente os responsáveis por esse sucesso? Gestores e docentes? Ou a comunidade dos gestores de sistemas educacionais, ou os professores universitários e*

pesquisadores da Educação, a comunidade epistêmica da área educacional?
(Monteiro,2011)

Ao contextualizar essa responsabilização, os professores e gestores estariam sendo vistos e ao mesmo tempo se enxergando, como os únicos responsáveis pela melhoria da qualidade do ensino. Essa pesquisa aponta que é fundamental que se abra mais espaço de discussão in lócus na formação continuada para desvelar essa abordagem.

Foi possível observar que na formação continuada de professores nas Escolas do Amanhã ainda existe a necessidade de se quebrar com a linearidade do treinamento e de se construir processos de adesão à concepção da história docente, coadunados com a transformação dos saberes/fazer.

Nessa pesquisa, por meio das falas dos professores, percebe-se que há uma dicotomia entre os discursos e o reconhecimento dos fazeres no que concerne a formação in lócus. Além dessa questão, se requer, também, que nessas escolas por meio de seus gestores, caracterizem-se reais espaços/ tempos de formação mais democráticos, constituindo o lócus privilegiado desse quefazer para que o docente se aproprie e desvele esses momentos de encontros formativos. Embora os professores reconheçam sua importância, apontam sobre urgente necessidade da valorização e mais tempo para esses espaços- tempos. Nesta perspectiva, vale ressaltar o lugar ocupado pelo olhar e pelas vozes dos docentes na constituição de sentido dos fazeres, da construção coletiva desse espaço.

Seguem algumas amostras de narrativas coletadas a partir dos questionários aplicados sobre o tempo destinado à formação continuada nas Escolas do Amanhã:

A formação continuada é importante, mas precisamos que isto esteja estabelecido no calendário oficial. O professor precisa se encontrar para avaliar e estabelecer novas rotas.

Questionário professor 4 – 23 anos de experiência na rede- Escola A

O tempo para estudos não atende as especificidades do tempo integral.

A carência de professor especialista dificulta nossos encontros.

Questionário professor 10 – 20 anos de experiência na rede- Escola B

Quando possível participo de encontros, palestras, etc.

Questionário Professor 12- **6 anos de experiência na rede- Escola B**

Formação continuada: isso existe?

Questionário professor 7 -**4 meses de experiência na rede - Escola A**

A escola, como local de formação contínua, traz repercussões mais significativas nas práticas dos professores, pois é ali que se encontram os envolvidos nessas mudanças e os problemas que exigem solução. Nóvoa (2002) destaca o papel da escola no processo de formação docente, na qual se estabelecem redes coletivas de trabalho, sendo decisiva para o desenvolvimento pessoal, profissional e para a constituição dos saberes dos professores.

Cada situação escolar é única, com seus desafios, impasses e vitórias. Torna-se fundamental, portanto, que cada professor tenha a possibilidade de refletir sobre convicções e desejos, relacionando-os a sua prática escolar, seus saberes/fazer. A partir do aprofundamento dessas reflexões consigo mesmo, com seus alunos e com seus pares, o professor irá descobrir, possivelmente, algumas de suas próprias respostas.

Esse processo que é contínuo e infinito pressupõe constantes transformações e correções de rota, autoavaliação e inclui certamente a formação docente. Todos precisam estar preparados e disponíveis para se avaliarem e a seus papéis, individualmente ou coletivamente.

Nesse percurso a formação continuada do professor é necessária e fundante, com o objetivo do docente não estagnar diante de um quadro de mudanças constantes. Vale aqui observar que a universidade, assim como o movimento intraescolar, apresenta um papel importante a desempenhar para que não se percam, ou se omitam da sua função social e transformadora, visto que o processo educacional não ocorre isoladamente e pode manifestar-se como meio

de exclusão social. Em direção a isto a escola em tempo integral indica modificações de transformações relevantes acerca desse mote.

No Programa Escolas do Amanhã se percebe uma projeção de melhorias para que o tempo integral funcione com mais ressonância na aprendizagem dos alunos, como por exemplo, abertura de concurso para professores trabalharem quarenta horas, esses professores são lotados nas escolas em tempo integral, mas existem ainda equívocos nesse percurso. Um deles é o modelo de avaliações homogêneas, tanto externa quanto interna, elas andam na contramão de uma proposta democrática de integralidade. Essa modalidade de avaliação não favorece o respeito à aprendizagem do aluno e tampouco a autonomia do professor. Outra realidade que ainda se mostra desafiadora nas Escolas do Amanhã, observada principalmente na escola B é a falta de professores. A “magnitude da proposta” de escola em tempo integral no Programa Escolas do Amanhã é factível, mas carece de estofo político mais direcionado nesse sentido de entendimento da valorização da presença do professor. O professor, assim como o aluno, na constituição do conhecimento em sala de aula se revela como ser humano histórico e determinante para o funcionamento organizacional da Unidade Escolar. Na falta de um desses atores, o movimento contínuo da escola fica comprometido. Nesse caso, a falta dos professores, porque a demanda de alunos depois da pacificação nas comunidades e por conta do tempo integral de aprendizagem se amplia a cada bimestre.

Somente com garantia de ampliação das verbas para o setor da educação, investimento em políticas públicas satisfatórias e atuação consciente do governo, será possível garantir que a escola em tempo integral funcione integralmente.

As vozes dos partícipes dessa pesquisa foram consideradas fontes e indicadoras de sentidos da docência. O caminho que se percorre na formação continuada deixa os professores em situações conflituosas. Eles são exigidos e se autoexigem por uma formação contínua em que possam elaborar a prática e propor mudanças na realidade, mas se veem sem condições para realizá-las em virtude do pouco tempo existente.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a articulação da formação continuada dos professores e sua efetivação nas escolas em tempo integral, por mais que os gestores se esforcem, passam por várias dificuldades.

A precariedade em torno da formação nas Unidades Escolares (em que não há professores suficientes) e desse entendimento do tempo para formação in lócus, pode estar atrelada a falta de docentes nas escolas para trabalhar com atividades diferenciadas e oficinas, o que ocasiona falta de espaços- tempos mais organizados e qualificados. Mesmo com essa visão, os professores enfatizam que as escolas são um espaço ideal como local para a formação contínua, por estarem em contato direto com a realidade e por encontrarem nos outros professores um apoio para trocas de experiências e informações que contribuem na sua própria autoformação.

Constatei a partir da investigação que na concepção dos docentes o conceito de educação integral, escola em tempo integral e o processo de formação continuada, não estão claros para a maioria dos professores que atuam nas duas escolas pesquisadas inseridas no Programa Escolas do Amanhã. Nesse norte, focalizando mais o escopo da formação, o docente quando abordado pela equipe técnico pedagógica no espaço intraescolar de formação, se posiciona (ou é posicionado, dependendo do ponto de vista) sob uma chuva de produção científica, entretanto ele permanece “impermeável”.

Retomo o meu memorial quando cito o livro de Miguel Arroyo , *Ofício de Mestre- imagem e auto- imagens*, em que o renomado autor denuncia condições da materialidade entorno da formação do educador, impulsionando a reflexão que o desassossega e investe também na sua narrativa contra o reducionismo do campo crítico ou mesmo das abordagens progressistas. Considera primordial que os educadores possuam “Liberdade para inovar ainda que tardia” (p.225).

Uma sociedade perversa como a nossa, exige comprometimento político firme e maduro que impulse a todos no sentido de transformar o que é preciso, inclusive pessoas, por meio da educação. Para isso não precisamos da “cultura” de culpabilização, não podemos permiti-la. Nessa construção de pressupostos otimizantes o saber e o poder são protagonistas no campo temático da educação, “[...] como no tempo dos enciclopedistas, o saber pode ser posto a serviço do aperfeiçoamento do homem. Como no tempo de Kant, as pessoas que ousarem saber poderão sacudir todas as tutelas”. (ROUANET, 1987, p. 227)

Nessa investigação, por meio do âmbito dos saberes acadêmicos e escolares, percebi com mais propriedade que as dificuldades só podem ser vencidas com alianças e cumplicidade de todos os envolvidos no ambiente escolar que, como todo ambiente vivo, não deve se constituir em lugar do imobilismo, nem descrença. Nesse norte, a participação constante da comunidade é um dos procedimentos que promove a valorização cultural dos alunos e profissional dos docentes, além de outros aspectos já discutidos nessa pesquisa. Por meio da ação cooperativa de elementos que trocam entre si saberes, experiências formais e não formais, promove-se a comunidade escolar à posição de sujeito, agente do processo institucionalizado, em oposição ao consumidor passivo e alienado de um saber desvinculado da sua realidade.

Em uma escola viva, como o próprio mundo, cheia de energia e onde se possam estabelecer relações afetivas, não há lugar mais para alunos e professores imóveis, olhares fixos no quadro negro, nem cabeças baixas sobre os cadernos. Uma escola do tamanho do mundo, não busca represar sentimentos, desejos nem opiniões de todos que fazem parte dela, ao contrário, busca favorecer a livre expressão, por meio das diferentes linguagens, com o colorido da imaginação e da fantasia de todos.

A relevância social deste trabalho, bem como a síntese dos encaminhamentos em direção às respostas às perguntas de pesquisa podem ser traduzidas, alegoricamente, pelas figuras dos personagens do livro *Correspondência* - de Bartolomeu Campos de Queirós: “Sarah, amada, como são fortes as palavras. Procurei dentro de mim algumas palavras dormindo. Só encontrei uma: Igualdade. Ela nos permite viver a diferença. Meu caro João, um dia todos nós vamos receber uma carta, ela chegará como um sonho. Nos acordando para nossos direitos e deveres. Passaremos a morar em um país correspondido. Mando ainda três palavras para nossa correspondência: Eleitor, Expressão e Escola.... Que sejamos atentos para não ficar uma só palavra esquecida. Assim, as palavras vão sair dos nossos sonhos para viver entre nós sempre.”

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília:UNESCO.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 2003.

_____. (VOLOSHINOV, V.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARRETO, Raquel. e LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila. (org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

BRAGANÇA, Inês. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. FAPERJ, 2012.

_____. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago, 2011.

BRASIL. Ministério Da Educação. Portal do MEC. Disponível em:

<<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 out. 2011.

BRANCO, Verônica. *Percursos da Educação Integral – CENPEC*, 2012.

BRIZOLA, Leonel. Apresentação. In: RIBEIRO, Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

CACASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano, 2002.

CAVALIERE, Ana M^a e COELHO, Lígia Martha. “Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos” In: *Caderno de Pesquisa*. n. 119, Julho/2003 p. 147-174.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1015-1035, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____.2009, *Escola de educação integral – em direção a uma educação escolar multidimensional*, tese de doutorado, FE/UFRJ, 1996.

_____.2010, *QUESTÕES SOBRE UMA PROPOSTA NACIONAL DE GESTÃO ESCOLAR LOCAL*. Disponível em www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____.1987, *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis:

Vozes.

GAMBOA, SILVIO SÁNCHEZ. Pesquisa em educação – métodos e epistemologias. Chapecó, SC: Argos, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, pp. 20-28.

LESSARD, C. *A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos*. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan/abr 2006.

MAURÍCIO, Lucia Velloso (org.) Educação integral e tempo integral. Em *Aberto* Nº 80, Vol. 22. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Abril 2009;

_____. 2008 “O que se diz sobre a escola pública de horário integral”.

MONTEIRO, Ana Maria .Ciep – escola de formação de professores -Em *Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

_____. Professores: entre saberes e práticas. In *Educação e sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação - Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

_____.

MINAYO, Maria Cecília de S. O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993

Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (2000). *A inteligência da complexidade*. 2. ed. São Paulo: Petrópolis.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*, Porto , Porto Editora, 1995.

_____. *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. *Os professores e o “novo” espaço público da educação*. In: TARDIF, M. e LESSARD, C. (orgs) *O ofício de professor. Histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PRADO, Guilherme. & CUNHA, Renata. (orgs.) *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil, Companhia as Letras 1995.

ROUANET, Sergio Paulo. As razões do Iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SARAMAGO, José. A Jangada de Pedra. São Paulo, Companhia das Letras, 2006,p.11.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Resolução nº1178 de 2 de fevereiro de 2012.

TARDIF, et alli. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade. SP: Campinas; Cortez; Cedes,n.73, v.21, dez, 2000
_____. Saberes docentes e Formação Profissional, Editora Vozes,11ª edição, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio- 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 250p.

PARO, Vitor. Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público. São Paulo: Cortez, 1988.

APÊNDICE 1

Roteiro de entrevistas para gestores de escolas em tempo integral

Nome: _____(opcional)

Idade:

Sexo: _____

Tempo de experiência – geral _____

na rede _____

quantos anos está na UE _____

Ano de Formação_ _____ Em instituição pública () ou privada ()

Cargo de Prof. () 16 horas () 30 horas () 40 horas

Bairro de residência:

1. O que você entende por Escola em Tempo Integral?
2. Como você se constituiu diretora(gestora) da escola em tempo integral?
3. Você recebeu formação continuada para trabalhar em escola em tempo integral/ Programa Escolas do Amanhã?
4. Como é o processo de formação continuada dos docentes da escola que é gestora?
5. A formação continuada no interior da escola apresenta um modelo padrão? Como se articulam esses espaços/ tempos?
6. De que maneira a Matriz Curricular facilita o funcionamento e a aprendizagem dos alunos matriculados em tempo integral?
7. Quais são as características mais marcantes do Programa Escolas do Amanhã e de que forma impactaram a comunidade escolar?
8. O que o Programa Escolas do Amanhã agregou ao Projeto Político Pedagógico da escola?
9. Como os projetos parceiros atrelados ao Programa Escolas do Amanhã colaboraram para o melhor funcionamento da proposta em tempo integral e também na aprendizagem dos alunos?
10. Os professores conhecem e gostam do Programa Escolas do Amanhã? Por quê?
11. E a comunidade escolar, de que forma entende o Programa Escolas do Amanhã?

APÊNDICE 2

Roteiro de questionário para Professores e Coordenadores Pedagógicos

Nome: _____(opcional)

Idade: _____Sexo: _____

Tempo de experiência – geral _____

na rede _____

quantos anos está na UE _____

Ano de Formação _____ Em instituição pública () ou privada ()

Cargo de Prof. () 16 horas () 30 horas () 40 horas

Bairro de residência: _____

- 1) O que você entende por Escola em Tempo Integral?
- 2) Você recebeu formação inicial para trabalhar Escola em Tempo Integral?
- 3) Você recebeu formação continuada para trabalhar em Escola de Tempo Integral?
- 4) Você conhece as proposta das Escolas do Amanhã?
- 5) Você recebe formação continuada na Escola do Amanhã?
- 6) Sobre a “rotina” na Escola do Amanhã:
 - 6.1) Como você acha que deveria ser a rotina na Escola do Amanhã?
 - 6.2) Como é a rotina na Escola do Amanhã ?
- 7) Você acha que os projetos parceiros influenciam na rotina da Unidade Escolar?
De que forma?
- 8) A gestão colabora para o fazer pedagógico de forma diferenciada?
- 9) Os espaços/ tempos de formação da Unidade Escolar atendem as especificidades da Escola de Tempo Integral?

APÊNDICE 3

Quadro de análise dos questionários

A fim de encaminhar uma análise mais sistemática sobre o entendimento dos professores e levar em conta a abordagem do tempo integral nas Escolas do Amanhã e a Formação de Professores em serviço, recolhi informações a partir da aplicação de questionários e selecionei algumas abordagens mais relevantes como as encaminhadas a seguir.

Escola A

Total de professores: 49

Perguntas	Quantidade de professores participantes	Respostas em consonância
<i>O que você entende por escola em tempo integral?</i>	23	<p><i>“Atende questões pedagógicas, questões ligadas ao lazer”</i></p> <p><i>“ Proporciona a família e ao aluno um lugar seguro e prazeroso ”</i></p> <p><i>“Aprendizagem significativa, amplia culturalmente perspectivas docentes e discentes”</i></p> <p><i>“Espaço para a formação omnilateral”</i></p> <p><i>“Alunos em meio período participam de atividades pedagógicas e meio período participam de atividades extracurriculares”</i></p>
<i>Você recebeu formação inicial para trabalhar em escola em tempo integral?</i>	23	“Não”
<i>Você recebeu/recebe formação continuada para trabalhar em escola em tempo integral?</i>	23	<p>08- “Não”</p> <p>10- <i>“Sim . Projeto de Alfabetização, Sangari, Projeto Fundão de Matemática.”</i></p> <p>06- <i>“Sim. Palestras, reuniões na escola, seminário, Curso de classe de alfabetização.”</i></p>
<i>Você acha que os projetos parceiros influenciam e contribuem na rotina da Unidade Escolar?</i>	23	<p>20- <i>“Sim. Alguns de forma positiva, outros de forma negativa, não influenciam em nada na rotina dos alunos.”</i></p> <p>03- <i>“Sim. São importantes para o desenvolvimento sócio-emocional dos alunos e na</i></p>

		<i>rotina pedagógica.”</i>
<i>Você conhece as propostas do Programa Escolas do Amanhã?</i>	23	18- “não” 05- “sim”

APÊNCICE 3

Escola B Total de professores: 65

Perguntas	Quantidade de professores participantes	Respostas em consonância
<i>O que você entende por escola em tempo integral?</i>	40	<i>“Desenvolvimento Global”</i> <i>“Atende questões intelectuais de aprendizagem e sociais.”</i> <i>“Alunos permanecem em tempo maior.”</i> <i>“Possui atividades extras e</i>

		<i>complementares.”</i>
<i>Você recebeu formação inicial para trabalhar em escola em tempo integral?</i>	40	“Não”
<i>Você recebeu/recebe formação continuada para trabalhar em escola em tempo integral?</i>	33	18- “Não” 09- “Sim. Projeto Sangari.” 06- “Sim. Palestras, formação em reuniões na escola, seminário, PNAIC.”
<i>Você acha que os projetos parceiros influenciam e contribuem na rotina da Unidade Escolar?</i>	40	22- “Não, pois não atendem à todos, influenciam negativamente, não há qualidade nas atividades, os nossos projetos já estão incorporados e agregam mais as atividades.” 18- “Sim. Positivamente, trazem dinamismo para a escola, mas o excesso de projetos não torna a rotina eficaz.”
<i>Você conhece as propostas do Programa Escolas do Amanhã?</i>	40	35- “Não” 05- “Sim”

APÊNDICE 4
Quadro organizador das entrevistas realizadas a partir da tematização

Temas delimitados previamente		
Escola em tempo integral		
Programa Escolas do Amanhã		
Formação continuada de professores - Gestora Escola A		
Trechos da unidade de contexto	Unidades de significado	Comentário (s)
<p>“Magnitude na proposta de tempo integral- CIEP.”</p> <p>“Tempo integral primordial para a criança da comunidade”</p> <p>“Programa Escolas do Amanhã... qualidade à escola”</p> <p>“Os Projetos facilitam a permanência dos alunos.”</p> <p>“Formação continuada semanalmente primordial.”</p>	<p>“Há algum tempo atrás não havia paz para trabalhar na escola por causa da violência urbana.”</p> <p>“Antes da pacificação... a frequência dos alunos era oscilante e o rendimento comprometido.”</p> <p>“Ressalta que depois do Programa surgiram muitas parcerias, que os projetos ajudam a dinamizar a escola para os alunos, as salas são bem equipadas e enriquecidas com muitos materiais.”</p> <p>“Formação... para se manter um bom nível de aprendizagem na escola”</p>	<p>Acredita e acolhe a proposta da escola em tempo integral, pois resistiu em manter a escola com essa integralidade e se manter como gestora, mesmo em meio a constante violência durante anos.</p> <p>Ainda sobre o tempo integral, vale ressaltar que todas as crianças permanecem nove horas na Unidade Escolar. A gama de projetos proporciona essa estratégia.</p> <p>Conhece as propostas do Programa Escolas do Amanhã e tenta coadunar os projetos à matriz curricular proposta, mas possui preferência por outra organização de tempo.</p> <p>Um dos itens que possibilita a formação docente na escola é o quadro de docentes completo. Não há falta de profissionais.</p>

Quadro organizador das entrevistas realizadas a partir da tematização

Temas delimitados previamente		
Escola em tempo integral		
Programa Escolas do Amanhã		
Formação continuada de professores - Gestora Escola B		
Trechos da unidade de contexto	Unidades de significado	Comentário (s)
<p>“Acredita na formação continuada... Faz de tudo para garantir o momento de planejamento do professor..”</p> <p>“ Falta de professores”</p> <p>“ Escola viva... Tempo integral.”</p> <p>“ Programa Escolas do Amanhã... somatório ao que a escola já desenvolvia”</p>	<p>“Formação da qual participou, resgatou a força do pedagógico particular em sua vida.”</p> <p>“...Não pensava mais enquanto diretora, que iria se envolver fora da escola, em discussões que não fossem relacionadas ao administrativo.”</p> <p>“... Se faltarem dois professores, desmonta todo o esquema de trabalho, a matriz curricular vai para o “espaço.”</p> <p>“Tempo integral já faz parte da rotina das famílias da comunidade escolar.”</p> <p>“Infrequência agora é baixa”</p>	<p>A gestora gosta da realização do trabalho, mas admite que na falta de material humano é muito difícil manter o tempo integral.</p> <p>Quanto ao Programa Escolas do Amanhã, salienta sua importância, mas prima pelos projetos que já eram desenvolvidos na escola.</p> <p>Valoriza a formação docente e após retomar essa experiência em sua atuação profissional ressignificou seus saberes assim como a do corpo docente da escola que é gestora.</p> <p>A falta de professores parece ser uma constante na escola e isso gera agravos em relação ao funcionamento.</p> <p>Apesar da frequência ter melhorado a escola ainda almeja níveis melhores de aprendizagem e oportunidades para os alunos.</p>

APÊNDICE 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo acadêmico que tem como objetivo norteador refletir acerca da formação dos professores, quanto às concepções e práticas do tempo integral no Projeto Escolas do Amanhã (projeto para escolas em áreas de conflito social com altos índices de evasão na SME/RJ. Para isso, elegemos as entrevistas e os questionários como meio metodológico para alcançar os objetivos da pesquisa até aqui delineados.

O estudo será conduzido pela mestrandia Mônica dos Santos Melo, do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP-UERJ, orientado pela Prof^a Dr.^a Lúcia Velloso Maurício, da mesma instituição.

As entrevistas precisam ser gravadas em áudio, através de um gravador, para que posteriormente possam ser transcritas e analisadas. A mestrandia estará presente durante o processo de gravação.

A participação na pesquisa não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todos os participantes será preservado, assim como outros nomes que forem mencionados nas entrevistas. Os nomes dos participantes serão substituídos por nomes fictícios ou por letras e números. A participação no estudo é voluntária, tendo o participante o pleno direito de se recusar a participar ou de se retirar da pesquisa a qualquer momento do processo, sem que isso acarrete qualquer risco ou penalidade. Além disso, o participante pode optar por excluir total ou parcialmente alguma gravação, se assim desejar.

Em caso de dúvidas relacionados a pesquisa, o participante poderá entrar em contato com a mestrandia através dos telefones 21 *****-1788 ou 21 *****-4317, ou ainda através do e-mail monmelo@gmail.com.

Uma via deste documento de consentimento ficará em seu poder. Desde já agradeço a sua colaboração, atenção e ajuda na realização deste estudo. Saliento que todos os participantes são considerados coautores desta pesquisa, contribuindo significativamente para uma melhor compreensão da discussão em torno dos processos formativos de escolas em tempo integral.

Atenciosamente,
Mônica dos Santos Melo – Mestranda em Educação
Lúcia Velloso Maurício – Prof^o. Orientadora

Eu, _____,
concordo em participar do estudo descrito acima.

Assinatura

Data

APÊNDICE 6

QUADRO RESUMO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

ABORDAGEM TEÓRICO - METODOLÓGICA	PROCEDIMENTO TÉCNICO- METODOLÓGICO	TEMAS	SUBTEMAS
<p>⇒ Pesquisa qualitativa sobre escolas em tempo integral - Programa Escolas do Amanhã</p> <p>⇒ Formação de Professores</p>	<p>⇒ Análise de dados documentais</p> <p>⇒ Observação in lócus</p> <p>⇒ Entrevistas semi – estruturadas</p> <p>⇒ Questionários</p>	<p>2. A escola em tempo integral e os espaços – tempos de formação docente</p>	<p>2.1. A escola de tempo integral e a educação integral</p> <p>2.2. A formação continuada docente no tempo integral</p>
		<p>3. Educação e Modalidades de Programas em tempo integral na cidade “Carioca”</p>	<p>2.1. O tempo integral e as modalidades de propostas no contexto do Município do Rio de Janeiro.</p> <p>2.2. O Programa Mais Educação como colaborador do Programa Escolas do Amanhã.</p> <p>2.3. Programa Escolas do Amanhã – o que há de novo nesse contexto em tempo integral?</p>
		<p>4. A abordagem teórico - metodológica</p>	<p>3.1 O percurso metodológico : um caminhar em construção</p>
		<p>5. Da concepção à prática nas Escolas do Amanhã</p>	<p>4.1. Resultados da pesquisa</p>

APÊNDICE 7

Escolas do Amanhã

RIO
PREFEITURA

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
Prefeito
Eduardo Paes
Secretária Municipal de Educação
Claudia Costin
Twitter
@EscolasdoAmanha
Tiragem: 300 exemplares
Design Gráfico
Quemais Comunicação
Fotos
Hélio Mele

APÊNDICE 8

Folder Escolas do Amanhã

O Programa Escolas do Amanhã, criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tem como objetivos principais reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 152 escolas do ensino fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade. Integram as estratégias do Programa cuidar do ambiente físico, acadêmico e social da escola e trabalhar para o desenvolvimento e promoção de uma cultura baseada em valores.

O Programa desenvolve um conjunto de ações nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte, Arte e Cultura, e conta com educação em tempo integral, atividades de reforço escolar, oficinas pedagógicas e culturais no contraturno, metodologias inovadoras de ensino, além de salas de saúde, leitura e informática.

Desde o lançamento do Programa, as Escolas do Amanhã vêm melhorando seu desempenho de forma expressiva. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2011, os Anos Finais das Escolas do Amanhã se destacaram com um crescimento de 33% em relação à avaliação realizada em 2009, enquanto a Rede Municipal cresceu 22%. Nos Anos Iniciais, as Escolas do Amanhã cresceram 8,7%, comparado com os 5,9% da rede.

Entre 2008 e 2011, a evasão escolar nas Escolas do Amanhã apresentou uma redução de 37,6%, contra 11,1% na Rede Municipal. O número de professores no Programa cresceu 84% — em outubro de 2012, 6.186 docentes atuavam nas Escolas do Amanhã.

PRINCIPAIS PILARES DAS ESCOLAS DO AMANHÃ:

▶ Educação integral

Promover mais de 50 atividades de reforço escolar, cultura, artes e esportes e oferecer um ambiente estimulador e seguro para aprendizagem, promovendo uma permanência interessada do aluno na escola.

▶ Capacitação

Promover capacitações e formações para o desenvolvimento de competências e habilidades de Gestores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e demais profissionais que atuam nas Escolas do Amanhã em temas como resolução de conflitos e gestão e dinâmica de sala de aula.

▶ Estagiários e Voluntários

Apoiar a comunidade escolar nas aulas de reforço, alfabetização, atividades nos laboratórios de informática e salas de leitura, entre outros. Mães voluntárias atuam sensibilizando alunos e famílias sobre a importância da escola em suas vidas, e monitorando a frequência, o comportamento dos alunos e suas relações.

▶ Bairro Educador

Estimular um novo modelo de gestão de parcerias, visando transformar a comunidade em extensão do espaço escolar; fortalecer o Projeto Político Pedagógico da escola e integrar o processo de ensino-aprendizagem à vida cotidiana. Em cada unidade escolar há um profissional preparado para desenvolver ações de integração entre a escola e seu bairro.

▶ Cientistas do Amanhã

Desenvolver mentes investigativas através de uma nova metodologia do ensino de Ciências, com formação continuada para professores; instilação de um laboratório de ciências em cada sala de aula e entregas regulares de materiais. Através da metodologia inovadora o aluno é motivado a desenvolver seu senso crítico, autoconfiança e raciocínio lógico.

▶ Saúde nas Escolas

Programa de atenção integral, promoção, prevenção e assistência à saúde para jovens e crianças. Todas as Escolas do Amanhã possuem um Núcleo de Educação e Saúde (NES) com mobiliário próprio para desenvolver o atendimento e material educativo. As unidades escolares contam com técnicos de enfermagem e visitas regulares de equipes móveis multidisciplinares, compostas por médico, enfermeiro, dentista e auxiliar de saúde bucal.

