



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores
Programa de Pós-Graduação em Educação

Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga

**Narrativas-Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação
docente no período extraclasse**

São Gonçalo

2017

Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga

Narrativas-Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

A473 Alvarenga, Juliana Godói de Miranda Perez.
Narrativas-Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí:
formação docente no período extraclasse / Juliana Godói de Miranda Perez
Alvarenga. – 2017.
158f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Professores – Narrativas pessoais –
Teses. I. Bragança, Inês Ferreira de Souza. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga

Narrativas-Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Aprovado em: 24 de abril de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a Dra. Lúcia Velloso Maurício
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a Dra. Helena Amaral da Fontoura
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a Dra. Cristhianny Bento Barreiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul – Rio Grandense

São Gonçalo

2017

DEDICATÓRIA

Dedico às mulheres-memória da família Godoy de Miranda – Marize, Maricea, Regina, Rosane, Mariana, e minha amada, Dona avó, Orchidea (in memória), pelas aprendizagens desenvolvidas ao longo da minha trajetória de vida. E ao meu amado esposo, Fernando Alvarenga, com muito amor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus e a Nossa Senhora, pela oportunidade e pelo dom da vida.

Ao meu esposo, Fernando Alvarenga, pelo amor, dedicação e incentivo.

Aos meus amados pais, Marize e Francisco, por todo esforço e luta, obrigada.

À minha família, meus avós, Severino e Orchidea (in memória); Meus tios Rosane, Valdecir, Amauri, e Luiz Fernando (in memória).

Aos meus Padrinhos Regina e Valdo, e aos meus avós posições: Luiza e Alvino, Gratidão.

À Mariana e Tia Mariceia, Obrigada por me acolherem nas noites de São Gonçalo.

Aos meus sogros, Bilo e Lina.

Aos amigos da Prefeitura de Itaboraí e da E.M.T.I. Juíza Patrícia L. Acioli, em especial, à Ana Cecília, Dilcilene, Rosangela, Paulo, Rita e Zuleica, pelas experiências em Tempo Integral.

Ao grupo da Sala de Leitura de Itaboraí, por me acolher e me dar de presente a possibilidade de viver da literatura. Em especial, Priscila, Rosane e Ana Paula.

Às amigas, Rosa, Crizian e Cecília, estar com vocês me enche de ânimo.

Às amigas, Camila Mira, Janaína Nunes e Viviane Bazzoni, presentes que a UERJ me deu.

À amiga Lidiane Esteves, por toda dedicação e amizade.

Aos amigos do grupo de estudos e pesquisa - Polifonia: Clarissa, Dayse, Débora, Eloiza, Fabiana, Flávia, Inês, Kátia, Mariza, Mônica, Rodrigo, Silvia, Simone Magalhães, Suelly, Simone Chaves – minha mentora da teoria do ciclo de políticas, Thaís e Wellinton, que partilharam comigo desse momento intenso de formação. Suas vozes ecoam em meu ser...

Aos amigos de orientação coletiva. Dayse, pelo incentivo a novas maneiras de tomar a vida, e Rodrigo, por estar sempre ao meu lado no caminho acadêmico.

Aos amigos da turma do Mestrado, em especial: Ana Paula, Allan, Carla, Celinha, Dheo, Fabiana, Jane Oliveira, Leidiane, Marietta, Rosinha, Ruttye e Silvia, por partilhar das dores e delícias da resistência na pós-graduação.

À minha parceira transdisciplinar: Clarissa Quintanilha, leituras em comum foi apenas o início dessa bela parceria.

As professoras do Núcleo Vozes da Educação, que iniciaram minha trajetória científica.

As queridas professoras da banca: À Helena Fontoura – Símbolo de vitalidade e felicidade, obrigada por permitir nos aconchegarmos em seus ensinamentos.

À Chrystianny B. Barreiro – Gratidão pela generosidade, disponibilidade, e incentivo para reflexão acerca da experiência que envolve esse processo formativo.

À Lúcia Velloso – Resistência, Coragem e Esperança, me lisonjeia com sua presença.

À Inês Bragança, minha orientadora e amiga. Vivenciei em sua companhia momentos ímpares de intensa reflexão sobre a docência e a vida. Nesse momento em que findamos mais um ciclo juntas, não poderia deixar de lhe dizer: Muito obrigada.

Por fim, à Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Universidade que me acolheu ainda adolescente, me recebendo nesta casa do saber. Neste duro momento de sua história não podemos de deixar dizer: UERJ RESISTE!

Quero asas de borboleta azul
para que eu encontre
o caminho do vento
o caminho da noite
a janela do tempo
o caminho de mim.

Roseana Murray

RESUMO

ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez. *Narrativas-Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse*. 2017. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

Os atos de planejar, avaliar e estudar sempre foram práticas inerentes à atividade docente. Entretanto, a conjugação desses verbos na prática escolar não era incorporada, até então, como parte da jornada de trabalho do/a professor/a. Esse campo de atividade entendida como trabalho docente, foi legitimado mediante a Lei 11.738 de julho de 2008. O presente trabalho busca compreender, baseada na lei, a formação docente de seis professores da unidade escolar, no cotidiano da Escola Municipal de Tempo Integral Juíza Patrícia Lourival Acioli. Criada como instituição piloto de educação integral, na educação básica do Município de Itaboraí, localizada no Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa focalizou as seguintes questões de estudo: Quem são os docentes que trabalham em jornada de tempo integral? Como chegaram à escola de Tempo Integral? Como está sendo vivido o período extraclasse pelos professores participantes da pesquisa na escola? De que forma esse período extraclasse vem proporcionando um processo mobilizador de formação continuada de reflexão sobre a prática? Mediante o aporte teórico-metodológico da abordagem (auto)biográfica implicada com a pesquisa-formação, a investigação enveredou na compreensão da formação docente, por meio de entrevistas/conversas e fundamentou a análise a partir da compreensão cênica. O estudo apresenta a potencialidade da atividade docente para a formação dos professores desenvolvida ao longo dos três anos em que foi implementada na rede municipal de Itaboraí, em especial na escola de tempo integral. Evidencia as experiências-formadoras na trajetória de vida e formação e a consolidação da escola como lugar de memórias. Reafirma, ainda, o tempo de estudo, avaliação e planejamento como parte do trabalho docente, dessa maneira incorporada ao tempo remunerado de trabalho e em sua jornada trabalhista.

Palavras-chave: Atividade extraclasse docente. Narrativas docentes. Formação docente em tempo integral.

ABSTRACT

ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez. *Teaching-Narratives in Itaboraí full time school: Teaching training in extra class period*. 2017. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

The acts of plan, evaluate and study always been practices inherent in the teaching activity. However, the conjugation of these verbs in school practice was not incorporated before as part, of the teacher's workday. This field of activity understood as teaching work, was legitimated through Law 11.738 of July 2008. The present work seeks to understand, based on law, the teacher training of six teachers of the school unit, In the daily of the municipal school of full time Juíza Patrícia Lourival Acioli. Created as a pilot institution of integral education, in the elementary education in Itaboraí municipality, located in the State of Rio de Janeiro. The research focused on the following study questions: Who are the teachers who work full-time? How did you get to the school of full-time? How is the extra class period lived by the teachers participating in the research at school? In what way does this extra class period provide a mobilizing process of continuous formation of reflection on the practice? Through the theoretical and methodological contribution, of the approach (auto)biographical implied with research-training. Research has followed on the understanding of teacher education By means of interviews / conversations and based the analysis from the scenic understanding. The study presents the potentiality of the teaching activity for teacher training. Developed during the three years in which it was implemented in the municipal schools of Itaboraí, especially in full-time school Evidence of the formative experiences in the life path and formation and the consolidation of the school as a place of memories. It also reaffirms the time of study, evaluation and planning as part of the teaching work, that way incorporated into paid work time, and in their labor journey.

Keywords: Extra class teacher activity. Teaching narratives. Full-time teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIn	Ação Direta de Inconstitucionalidade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CIEP	Centros Integrados Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COLUNI	Centro de Aplicação Colégio Universitário Geraldo Reis
COMPERJ	Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPT	Consultoria Pedagógica de Treinamento
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPLR	Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha pelo docente
IECN	Instituto de Educação Clélia Nanci
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Programa Especial de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional dos docentes

SEMEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCERJ	Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Sujeito da pesquisa	55
Figura 2 -	Processo identitário	59
Figura 3 -	Modelo clássico da vida	65
Figura 4 -	Fluxo formador	69
Figura 5 -	Compreensão cênica segundo o método da Compreensão Cênica	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Síntese da revisão de literatura	28
Quadro 2 -	Divisão do tempo docente	76
Quadro 3 -	Imagens não-ditas	107
Quadro 4 -	Divisão do Tempo dos educandos	113
Quadro 5 -	Divisão do tempo pedagógico do educando	114
Quadro 6 -	Divisão das atividades escolares	116
Quadro 7 -	Divisão do tempo semanal docente	117

SUMÁRIO

	Prólogo: Sobre minhas peles	16
	INTRODUÇÃO	22
1	ATO I - OS CENÁRIOS PARA A VALORIZAÇÃO DOCENTE MEDIANTE A LEI DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL DOCENTE	31
1.1	Histórico das legislações	31
1.2	Ampliação das leis	34
2	ATO II - A EXPERIÊNCIA DOS CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	40
2.1	Darcy Ribeiro – A experiência da Educação em Tempo Integral	40
2.2	Desenvolvimento das leis para o Educação Integral	44
2.3	Docentes em Tempo Integral	47
2.4	Formação em Serviço	49
3	ATO III – CAMINHOS BIOGRÁFICOS: APORTE TEÓRICO- METODOLÓGICO	53
3.1	A emergência de um outro paradigma – o/a professor/a-pesquisador/a	57
3.2	O tempo e o decurso da vida - caminhos formativos	62
3.3	Experiências de vida em formação	67
4	ATO IV - ITABORAÍ: CAMINHOS INSTITUINTES DA ESCOLA PILOTO DE TEMPO INTEGRAL	71
4.1	Educação Integral em Itaboraí	72
4.2	Projeto Piloto da E.M.T.I. J. Patrícia Lourival Acioli	74
5	ATO V - TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: OS SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA	81
5.1	Um olhar sobre a escola Patrícia Lourival Acioli	81

5.2	Abordagem cênica	84
5.3	Primeira cena - narração de si como caminho formador	87
5.3.1	<u>Escuta atenta - Professora Maria</u>	88
5.3.2	<u>Escuta atenta - Professora Tia Flor</u>	91
5.3.3	<u>Escuta atenta - Professor João</u>	93
5.3.4	<u>Escuta atenta - Professora Dioni</u>	95
5.3.5	<u>Escuta atenta - Professora Lulu</u>	97
5.3.6	<u>Escuta atenta - Professora Juliana</u>	98
5.4	Segunda Cena - Imagens Explícitas na narrativa	100
5.5	Terceira Cena - Imagens Não-ditas	105
6	ATO VI - A ATIVIDADE EXTRACLASSE DOCENTE: “O COLEGUISMO PROFISSIONAL DO EU ME IMPORTO COM VOCÊ”	111
6.1	Tempo Extraclasse nas narrativas docentes	117
6.2	O professor e a formação extraclasse	120
	APONTAMENTOS FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A – CARTA DE CESSÃO	136
	APÊNDICE B – 1º ROTEIRO DA ENTREVISTA	137
	APÊNDICE C – 2º ROTEIRO DA ENTREVISTA	138
	ANEXO A – EDITAL DE SELEÇÃO INTERNA	139
	ANEXO B – EDITAL DE SELEÇÃO EDUCADOR SOCIAL	145
	ANEXO C – TABELA DO CUMPRIMENTO DO PSPN POR MUNICÍPIOS	152
	ANEXO D – CUMPRIMENTO DA LEI DO PISO DO MAGISTÉRIO NAS REDES ESTADUAIS	153
	ANEXO E – DOCUMENTO SEMEC - A IMPLEMENTAÇÃO DO	

HORÁRIO DESTINADO A ESTUDO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ITABORAÍ	154
---	------------

Prólogo: Sobre minhas peles

Ele [Wilhelm] sobe, degrau a degrau, a escada espaçosa de sua existência. Quando descobre um novo ambiente, um novo personagem, compreende e sente plenamente essa experiência; apropria-se da natureza de Hamlet e da de Tereza, de Jarno e de Lotário do nobre e do burguês. É assim que ele se forma; aprende a conhecer a realidade; e, a cada vez, acrescenta um galho novo ao seu tronco, um degrau na escada da sua vida. (PIETRO CITATI, *apud* DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 45)

No teatro, o prólogo é a parte inicial da peça que traz em seu conteúdo elementos significativos para que a platéia possa compreender o porquê do desenrolar do texto. Assim como um prólogo, esse memorial de formação aponta a direção em que esse trabalho vai se desenrolar, apresentando ao leitor os atos e cenas posteriores. Início, então, com um convite a ser feito. O teatrólogo Bertold Brecht quebrou a parede entre os atores e a platéia, pois ao compor aquela experiência não mais eram espectadores, mas dialogavam com o enredo que se desenvolvia. Graças a sua brecha, Augusto Boal, baseado em sua teoria teatral e na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, criou o Teatro do Oprimido (1991), proposta teatral a que venho me aproximando como curiosa ao longo dos anos.

Ofereço aqui, nesse material, uma experiência que vem me atravessando enquanto pessoa e me proporcionando uma leitura do fazer docente e de minha profissão. Assim como Boal construiu uma teoria e uma prática onde os sujeitos se sentem dinâmicos dentro da atividade teatral, nós, como professores da rede educacional nos sentimos parte desse grande espetáculo da educação. Tomo a ideia de espetáculo, porque muitas das vezes parece que somos só espectadores, entretanto o movimento (auto)biográfico tem mostrado que, na contramão da lógica dicotômica, cada vez mais temos nos colocado como parte interessada na arena pública sobre a educação.

Apesar de entender que é contra-hegemônico, e considerado menos científico, falar em nossas pesquisas sobre nós, coloco aqui como cheguei aos questionamentos presentes. Se não falar do meu ponto de vista, como vão saber o caminho que me fez dizer o que hoje digo? E mais, como explicar escolha de referências, linha de pesquisa, militâncias políticas? Como não fazê-lo, senão pelo posicionamento pessoal e profissional? Dessa forma, que esse prólogo, em forma de memorial, ofereça ao seu convidado (leitor) a não ser espectador desse caminho e perceba que, ao construirmos nossa trajetória, imprimimos no mundo nossa atuação como atores dessa história.

Desprendendo-me dos marcos cronológicos, início narrando o curso do mestrado, quando tive contato com a obra de Darcy Ribeiro (1995), *Minhas peles*¹. Comungando do princípio, assim como ele, de que carregamos em nós várias camadas, escolhi nomear esse momento da dissertação como pele, por situar o leitor como venho me constituindo como sujeito nesta pesquisa. Segundo o texto, Darcy Ribeiro se comparava a uma cobra com muitas peles, cada qual específica para um determinado momento. Essas peles não eram fixas, nem tão pouco vestes como parte de um vestuário. As peles são camadas identitárias, bem como Nóvoa (1992) vai nos explicar acerca da formação da identidade do professor; são camadas que vão sendo tecidas no decorrer da vida, nos compõem e são trocadas no momento em que o sujeito julga necessária a utilização de tal camada. Esse pensamento vai muito ao encontro da militância de Nóvoa (1992) ao defender que na figura do professor está contida a pessoa e o profissional. Podemos dizer que comporta, também, o individual e o coletivo. Pautada nesse aspecto de construção do sujeito é que venho falar de minhas construções como professora pesquisadora.

Assim como Darcy Ribeiro, já vesti muitas peles, de modo geral, ainda visto muitas peles. De fato, não posso simplesmente me desfazer delas. A primeira pele de menina, eu aprendi com minha mãe e minha avó. Ela foi sendo tecida como minha primeira camada. Nasci em São Gonçalo, Município do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1988. Vivi em uma família de origem pobre e muito afetuosa que sempre me incentivou muito. Por ser sempre muito inquieta, deixavam que eu brincasse por toda a casa e por longas horas e nesse espaço fui construindo minhas escolas, meus escritórios, minhas fazendas, dentre tantos outros empreendimentos que possuí. Desde muito nova, via meus tios, tias, avós, mãe lendo, e eu me encantava. Minha mãe lia muito para mim. E assim outra pele foi iniciando, a da leitora. Sempre opto por dar marcação cronológica dos onze anos de idade, mas muito antes já lia com bastante intensidade. Isso não significou que vivia trancada em casa lendo, entretanto tal postura me deu base para vislumbrar outras realidades e outras composições do mundo. Sou leitora do mundo, da vida.

Quem lê gosta de histórias e a neta de dona Orchidea, que tinha esse nome em homenagem à flor orquídea, adorava uma boa prosa, não poderia ser diferente. Acompanhei minha avó em suas andanças pelas casas de suas amigas idosas, que adoravam me contar histórias acompanhadas de uma boa xícara de café. Passava tardes a fio na companhia

¹ O texto de Darcy Ribeiro foi publicado em 1995 no livro “O Brasil como Problema”. O referido trecho encontra-se disponível no site da Fundação Darcy Ribeiro no seguinte endereço <http://www.fundar.org.br/controller.php?pagina=24>.

daquelas queridas e saudosas senhoras e com isso criei uma obsessão louca por histórias. Nessa fase da vida, compus uma pele tênue da sensibilidade, imprescindível para quem desejava ser uma narradora. Ouvia por horas como era o Município de São Gonçalo, como era quando elas chegaram na década de 1940, como construíram uma amizade desde aquele tempo e como eram fortes os laços do afeto.

O tempo foi passando e conheci um professor de História, Renato, que fez com que eu me apaixonasse pela disciplina. Adorava ler sobre as guerras, as personalidades, mas me questionava, será que só existe essa História? Não haveria outras versões? Eram perguntas que, por vezes, ecoavam em minha mente. Nesse mesmo período, iniciei o teatro. Visto sempre que posso essa pele. A pele do teatro, na verdade, revestiu meu olhar sobre o mundo. Quando acabei o ensino médio, ingressei em um pré-vestibular. Impulsionada, ainda, pelas ideias do professor Renato, decidi que seria professora de História. Mas não passei para o vestibular e, no ano seguinte, tentei novamente.

Na hora em que fui escolher a carreira, já havia estudado um pouco sobre Pedagogia na área de Gestão de Pessoas, com vias empresariais e decidi, então, fazer Pedagogia. Ao passar no vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ para o curso de Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores, tive minha primeira aula com a professora Maria Tereza G. Tavares. Fiquei encantada. Nesse momento, tive a certeza de qual era o meu lugar.

É curioso constatar que, no início do Ensino Médio, entrei para o Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), matriculada no curso normal. Coincidentemente, minha mãe havia estudado na instituição e para ela foi um sonho, mas eu detestava a ideia de ser professora. Sempre me perguntava como ser professora? Baixos salários, péssimas condições de trabalho, entre outros problemas. Foi, então, que na época optei por sair da instituição. Ao ingressar na graduação, logo entrei em contato com as teorias e percebi que tudo pode ser diferente, existem pessoas que lutam por outras perspectivas, e isso me motivou. Sendo assim, vesti uma nova pele. Pele essa que já me fez pegar muitos desvios como pessoa e me constitui não só como defensora da causa, mas como militante da escola pública. Sempre fui dada a uma rebeldia.

Na UERJ, encenei vários papéis: de estudante; de bolsista de extensão do Núcleo de Pesquisa e Extensão: Vozes da Educação – Memória e História das Escolas de São Gonçalo; de bolsista de iniciação científica pela FAPERJ no projeto: Formação de Professores/as e Docência em São Gonçalo: Narrativas, Memórias e Saberes, tendo em ambas as bolsas a coordenação da Profa. Dra. Inês Bragança. Nesse período, dei início à docência como

monitora de teatro do Programa do Governo Federal- Mais Educação, sendo essa minha primeira experiência docente, sem ter a mínima noção de que futuramente a proposta de escola integral de Darcy Ribeiro iria mexer tanto comigo.

No decorrer de 4 anos de tessitura da pele sobre a educação por meio da graduação, finalizei com um estudo monográfico sobre a escolha da discente pelo curso normal do IECN e suas perspectivas para a carreira docente, dialogando com o referencial teórico-metodológico da abordagem (auto)biográfica. A conclusão da monografia *Experiências-Formadoras: um olhar dirigido aos estudantes do curso normal do Instituto de Educação Clélia Nanci*, apresentada no ano de 2011, foi um marco em minha formação e o início do engajamento dos estudos sobre formação docente.

No mesmo ano, comecei a sentir um vazio muito grande. Não sabia que destino tomar. Por esse motivo, optei por fazer seleção para a pós-graduação lato sensu em Educação Básica – Gestão Escolar na UERJ e também prestei vestibular para a Universidade Federal Fluminense (UFF) para o curso de Antropologia. Não queria parar de estudar. Passei nas duas seleções e me dividia entre a Educação e a Antropologia.

Minha carreira docente, depois de formada como pedagoga, começou no mesmo ano. Por um ano e quatro meses fui professora de Apoio Especializado na Rede Municipal de Educação de Niterói - RJ, trabalhando nesse momento, com um aluno com necessidades educacionais especiais. A experiência foi riquíssima, resultando na monografia de pós-graduação intitulada *Notas de Pesquisa-Formação na Educação Especial: a profissionalização do professor de apoio no município de Niterói*. O trabalho produzido com docentes do Município de Niterói conseguiu articular o movimento do estudo sobre a necessidade do estudante, buscando estratégias e práticas, além da produção de material didático específico para atender a cada estudante. Nessa ocasião, tive meu primeiro contato do que vou dizer que hoje poderia ser tomado como um período para planejamento, estudo e avaliação, que na rede não nomeavam como sendo, mas que oferecia aos professores que trabalhavam naquele espaço o tempo da formação específica para atuar com cada estudante.

No ano de 2013, trabalhei como coordenadora em uma escola particular e fui convocada pela Prefeitura de Itaboraí - RJ, para o cargo de docente II – Educação Infantil. Tornei-me apaixonada pelo trabalho, principalmente pela transdisciplinaridade (PINEAU, 2006) presente no trabalho com os pequenos, o que nos possibilita uma ampla discussão sobre a não divisão do conhecimento, entendendo a aprendizagem como um processo complexo. A pele de docente é, até então, uma das peles mais doloridas de se vestir, porque ela em si

carrega uma carga histórica e cultural do fazer docente e dos desafios da Educação pública. A pele da docência implica uma tessitura política da escola que queremos.

Pineau (2005) nos apresenta o conceito de formação tripolar através da auto-hetero-coformação para compreender a construção do sujeito. Ao afirmar que a construção do sujeito da pesquisa é composta por uma dinâmica cíclica de ação-pesquisa-formação, nessas esferas, o sujeito se forma como ser existencial.

Podemos entender, assim, o engajamento para defendermos a escola pública e de qualidade. Reflito, então, que os referenciais do movimento (auto)biográfico me formaram como pessoa e como profissional militante da Educação pública. Para que possamos quebrar paradigmas, assim como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, e muitos outros, que lutaram diariamente por um país e uma educação para todos. Devemos nos conscientizar de nossa ação no mundo e assim constituir uma práxis que dialogue com nossa intervenção. Foi com esses pressupostos que, no ano de 2014, passei por um processo seletivo na Secretaria de Educação Municipal (SEMEC) do Município de Itaboraí, para fazer parte do corpo docente e integrar o projeto que foi chamado da primeira escola de tempo integral do município. Sua proposta era que os professores trabalhassem integralmente em uma única instituição. A partir dessa experiência, na qual o estudo e a atuação em sala de aula estavam ligados, escrevi o projeto desejosa por ingressar no mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Ao passar na seleção do mestrado, me foi concedida a oportunidade de ter o meu período do um terço da jornada de trabalho – voltado para planejamento, estudo e avaliação-direcionado para as atividades acadêmicas. Assim, no ano de 2015, continuei como docente regente da área integrada, trabalhando na etapa da educação infantil da instituição. O contato com a universidade me deu um novo ânimo para entender a escola em tempo integral. Atualmente ainda me encontro na pele de docente dessa escola. Não mais como docente da educação infantil, mas como docente da sala de leitura.

E mais uma vez a pele da leitora me envolveu. Como dito, anteriormente, a pele de docente é muito dolorida, você luta contra um sistema perverso de erros e acertos. Da cristalização de uma concepção de senso comum, que invisibiliza os sujeitos que lutam diariamente, nesse tempo formador (PINEAU, 2003), caminho hoje, como professora-pesquisadora que fala de dentro (NÓVOA, 2013) da realidade docente, atenta para a desvalorização da escola pública, dos seus profissionais. Inconformada com a falta de materiais, de recursos, de profissionais suficientes para a consolidação de nossas propostas pedagógicas, hoje visto a pele do inconformismo.

O que me move é que onde, passo, deixo uma brecha para que as pessoas também possam se ver capazes de falarem das suas realidades, em forma de mestrados, diários, narrativas, desenhos, esculturas, das formas mais diversas com o qual os seres humanos deixam suas marcas no mundo. Isso me faz lutar, ver meus companheiros de trabalho se apropriando cada vez mais da prática como um ato político e, dessa maneira, perspectivando escrever a história da educação com nossas próprias mãos. Findo esse breve momento em que me apresento como parte dessa pesquisa-formação (JOSSO, 2010), na qual despi todas as minhas peles e refleti sobre os caminhos passados a fim de projetar um futuro.

Para dar o pontapé inicial que finaliza esse memorial e vislumbrar os possíveis caminhos para compreender essa pesquisa, cito Delory-Momberger, em *Biografia e Educação* (2014), “A biografização, que descrevemos como processo seguindo o qual os indivíduos constroem a figura narrativa de sua existência, torna-se, na sociedade individualizada, uma forma essencial da socialização” (p.81).

É assim que socialmente o individual vai configurando novos contornos coletivos, co-participantes nesse enredo como atores. Desejo assim que a centelha da esperança desperte, em nós, a inconformidade com a Educação como ela se encontra. E atentos de que ela é capaz de incitar a inconformidade com o mundo como ele se apresenta. E que as lutas travadas pelos educadores comprometidos com a Educação pública, laica e de qualidade para todos sejam direcionadas política e filosoficamente para ideais que sirvam para que nossos inimigos deixem de nos vencer.

Fim do Prólogo.

INTRODUÇÃO

Mise em scène: introdução dos fatos

No teatro, antes das cenas iniciarem, os atores podem desenvolver uma atividade nomeada como *mise em scène*, que no geral não contém falas determinadas, os autores apresentam uma sequência de fatos que dão o pontapé inicial do enredo. A opção por utilizar o termo em Francês *mise em scène* objetiva ficarmos atentos de que o material apresentado, a seguir, trata-se de um posicionamento em cena.

Vamos pontuar que um caminho trilhado nunca se faz por acaso e é, nesse sentido, que o percurso desenvolvido na construção da Dissertação de Mestrado do curso de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) fala de um processo coletivo e singular ao mesmo tempo. O cerne do trabalho tem seu disparador na discussão acerca da Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008, que prescreve sobre o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) dos docentes. O importante em nossa perspectiva de trabalho é compreender na brecha legal, os possíveis desdobramentos nas histórias de vida e formação dos educadores que atuam em tempo integral. Nesse sentido, focaliza-se o estabelecimento, na jornada de trabalho docente, de períodos temporais, dos quais dois terços (2/3) da jornada de trabalho são voltados para atividades específicas com os discentes, ao lecionarem, e um terço (1/3) para atividades extraclasse, descritas como sendo: planejamento, avaliação e estudo.

No sentido de direcionar a proposta adotada, consideramos a potência da formação docente escolar no período das atividades extraclasse de uma escola de Tempo Integral no Município de Itaboraí, proporcionada a partir da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional docente (PSPN), mas sobre tudo tematizando as experiências-formadoras (JOSSO, 2010) dos docentes que estão vivenciando essa dinâmica de trabalho e formação. A especificidade desse período garantido pela PSPN abarca três momentos da função docente: o ato de planejar, o ato de avaliar e o ato formativo da atividade docente. Entretanto, esta pesquisa busca relativizar a separação desses três momentos, focalizando em especial, a formação em serviço no atravessamento de todos eles, já que tanto planejar quanto avaliar estão para além de um momento fechado da sala de aula e agregam toda a formação do sujeito docente em sua jornada de trabalho.

A investigação aqui apresentada tem como campo de análise a escola que foi criada no ano de 2014. A partir do que foi chamado de escola-piloto da rede de Itaboraí, município localizado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, por apresentar uma proposta de experimentação do modelo de educação integral a ser adotado em outras escolas da rede a priori com esse mesmo formato.

Situado no campo da formação de professores, o trabalho busca um atravessamento entre as políticas educacionais e a abordagem (auto)biográfica, objetivando compreender o desdobramento da PSPN na trajetória de vida e formação dos docentes que atuam em tempo integral nessa escola, incluindo também uma reflexão sobre a formação de colegas professores e professoras, co-participantes da pesquisa, e atuantes da rede municipal de Itaboraí. Entendemos que esse cenário propõe um movimento de arquear-se sobre a prática profissional, baseada na metodologia da pesquisa-formação (JOSSO, 2010), buscando compreender as práticas instituintes (LINHARES, 2007) que fogem à rigidez das formas instituídas, conotando novas construções do espaço.

Nessa linha, o trabalho vai desenhando um processo de formação em serviço mediada pelo um terço de atividades extraclasse, entendendo esse momento como um tempo de formação (PINEAU, 2003) contínua para os docentes, pois incorpora à jornada de trabalho a formação do docente sujeito da experiência, o estudo procura pautar-se nos seguintes questionamentos: Quem são os docentes que trabalham em jornada de tempo integral na Escola Municipal Juíza Patrícia Lourival Acioli? Como chegaram à escola de Tempo Integral? Como está sendo vivido o período extraclasse pelos professores co-participantes da pesquisa na escola? De que forma esse período extraclasse vem proporcionando um processo mobilizador de formação continuada de reflexão sobre a prática?

Em conjunto com colegas professores/as, sujeitos co-participantes da pesquisa-formação (JOSSO, 2010), o estudo propõe, desse modo, mobilizar uma reflexão acerca desse período de 1/3 da jornada extraclasse para planejamento, estudo e avaliação, tendo na narrativa a abertura visibilizando nossos caminhos formativos. Nesse processo de ir e vir da memória, vislumbra como sujeito da experiência, pontuar a ação *trans-formadora* (PINEAU, 2006) como prática instituinte do fazer docente no cotidiano da escola, passando pelo viés da *pesquisaensino*.

A abordagem do trabalho encontra-se no campo das pesquisas qualitativas em educação, fazendo um diálogo entre o campo das políticas e o movimento (auto)biográfico, originário na França na década de 1960, que busca recolocar o sujeito como centro da experiência em um processo formador transversal entre o singular e o coletivo. Consideram-se

como referência os seguintes autores: Stephen Ball e Jefferson Mainardes para discussão do conceito de ciclo de políticas; Darcy Ribeiro, Vitor Henrique Paro e Lúcia Velloso Mauricio para o estudo das políticas que envolvem a Educação em tempo integral; Jorge Larrosa, Marie-Christine Josso e Walter Benjamim para discussão do conceito de experiência e narração; Gaston Pineau, Christine Delory-Momberger, Inês Bragança e Marie-Christine Josso para fundamentação no movimento (auto)biográfico e, ainda, Bernadete Gatti e Antônio Nóvoa para a discussão que envolve a formação de professores.

O desenho da dissertação toma a metáfora de um trabalho teatral, dividida em atos e cenas que vão indicando aos leitores as nuances dessa “montagem científica”. Para entendermos os desdobramentos presentes nesse trabalho é necessário dirigir um olhar para a metodologia do ciclo de políticas. É importante sinalizar que, nesse trabalho, não utilizaremos a abordagem do ciclo de políticas como metodologia de análise, desse modo essa teoria serve como direcionador das temáticas a serem discutidas para chegarmos a um entendimento mais amplo de como foi construída a legislação e porque ela e a formação docente são os centros da discussão nessa conjuntura em específico, já que mediante ao método definido por Stephen Ball (2011) à medida que caminhamos no entendimento da política, observamos os seus contornos e cada um deles foi discutido pelo autor e seus interlocutores.

A abordagem do ciclo de políticas foi criada por Stephen Ball na década de 1990 e contou com vários colaboradores para o desenvolvimento do trabalho. Ele aponta ser análise recente no Brasil que sofre com as mudanças de paradigma no campo das Ciências Sociais e Humanas. Entende-se que essa abordagem permite um referencial analítico para se entender a trajetória dos programas e políticas educacionais, desde sua formulação até sua implantação.

Observando os conceitos de estilo do texto, consideramos os dois apontados pelo autor: o prescritível e o escrevível. Entendendo que as possibilidades de interpretação dos textos dar-se-á pela conotação atribuída pelos profissionais na produção da política. Nesse sentido,

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p.50)

Ball (2011) passa a adotar os conceitos de: contexto de influência, contexto de produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e o contexto da

estratégia política. Todos estão interligados e não possuem uma sequência lógica determinada que os definam em momentos específicos da constituição da política.

O primeiro conceito explorado, o contexto de influência, trata-se do momento em que as políticas públicas são iniciadas. Dentro dele existem várias arenas e campos de luta em que o jogo de interesses leva a várias disputas para alavancar uma proposta inicial. Indica também que vários grupos estão interessados nessa construção inicial, inclusive empresas e órgãos internacionais que relacionam o global com o local, bem como as relações de macro e micro políticas. E está diretamente ligado ao contexto de projeto do texto escrito, já que o embate desses grupos constroem a alavanca para iniciar o processo.

O segundo conceito, o contexto da produção do texto, os textos políticos são a representação da política. Eles se apresentam de várias formas, leis, ofícios, pareceres, entre tantos outros. O texto então é o resultado de vários grupos que entram em disputa; isso caracteriza uma natureza híbrida e, muitas vezes, antagônica, pois tenta manter pontos divergentes em um mesmo documento, atentos para o texto como parte da composição da lei, demarcando um tempo histórico e um campo de luta.. E é a partir do texto que surgem as consequências reais no contexto da prática.

No contexto da prática, existe a recriação das leis e suas interpretações; surgem então os estilos de texto, leituras que são feitas partir de pontos expressos. Como arena, a política não é apenas implementada, mas é recriada pelos sujeitos que estão em seu cotidiano.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53)

O autor aponta também que algum texto tem mais peso que outros mediante o processo de atores que estão em disputa.

O quarto contexto, dos resultados/efeitos, apóia-se na ideia de que as políticas não têm apenas resultados, mas efeitos que estão ligados à concepção de justiça e liberdade dos seus sujeitos. Suas projeções podem ser limitadas ou não apresentar contorno aparentemente específico e momentâneo. Aponta ainda dois tipos de efeitos: efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os da primeira ordem tem uma mudança imediata, local que pode mudar uma pequena estrutura, os de segunda ordem, ocorre na mudança em âmbito de acesso a determinados espaços, e mudanças em vias de justiça e equidade.

O último contexto, contexto da estratégia política, reflete a investigação do processo implementado na política, ponderando os caminhos percorridos, entendendo como se encaminha o percurso do ciclo, e conseqüentemente, o que surgiu mediante toda essa trajetória.

Em todo esse processo, aparentemente simples, caminha os processos da micro e macro políticas em que o processo dialético se compõe. “Essa abordagem enfatiza o papel das macroinfluências sobre os profissionais que atuam no nível micro” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Aparentemente esse trabalho pode aparentar uma polaridade, uma sobreposição da micropolítica sobre a macro política, ou vice versa, mas essa proposta analítica caminha para compreender o desenho por que passa cada etapa da constituição de uma política pública de âmbito nacional ou local. Muitos críticos da teoria apontam um entrave como a centralidade no papel do Estado. Ball (2001) reconhece que outros fatos são importantes para entender, mas que a centralidade dos fatos políticos deve ser entendida pelo viés estatal. E evidencia que essas inter-relações entre os contextos do ciclo devem ser melhor explicitados, pois estão diretamente ligados entre si, e não necessariamente são dependentes uns dos outros. Com base da explicitação do autor, seguimos caminhando para compreender o ciclo de políticas na lei proposta.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49)

Inicialmente a abordagem apresentava apenas três facetas ou arenas políticas, são elas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A política proposta compreende onde as políticas emergem; dessa maneira está ligada às intenções do governo ou da política local (até mesmo escolar) de “implementar” a política. A política de fato é o texto político advindo como bases iniciais para se colocar na prática. A política em uso refere-se aos discursos e práticas da implementação das políticas pelos seus profissionais. Posteriormente essas bases foram abandonadas por apreenderem um sentido restrito e não de movimentação como acontece de fato. Essa rigidez inicial apresentada como ponto fechado atrapalhava a ideia que desejavam apresentar.

O pesquisador Jefferson Mainardes (2006) apropria-se da abordagem do ciclo de políticas, ampliando sua discussão para a construção das políticas no cenário brasileiro.

Sinaliza em seu texto que o contexto da prática interfere na política no momento em que ela entra na vida dos sujeitos. Nesse momento, suas vivências e experiências ultrapassam os limites definidos pela lei e geram uma nova interpretação.

Um olhar dirigido à literatura

Considerando a importância de contextualizar as pesquisas já desenvolvidas, foi realizada uma revisão de literatura que consiste em um processo fundamental para delimitação do campo de estudo. Apesar de a configuração do trabalho dispor de uma natureza híbrida, por contemplar enlaces entre cenas políticas e cenas formativas, esse estudo tende a arquear-se muito mais sobre o sentido formador, viabilizado a partir de uma legislação específica que se destina à jornada de trabalho do docente. Devemos entender que a macropolítica é tomada como porta de entrada para esse movimento, mas o movimento em si não pode ser mensurado de forma restrita a essa dimensão. Assim, consideramos que a escuta cotidiana e sensível é fundamental para mapear o andamento das práticas instituintes de um arcabouço legal e hierarquicamente instituído.

A revisão de literatura deve ser entendida mediante duas configurações. Em primeira instância, para sistematizar o campo de estudo proposto pelo trabalho; e em segundo, para incluir a pesquisa dentro um grupo de trabalhos que discute esse processo. Ou seja, apesar do campo mais amplo do trabalho ser o da formação de professores, está inscrito num grupo específico que vai discutir acerca de como vem se configurando a formação continuada de um grupo de professores no Município de Itaboraí a partir da Lei do Piso.

Para levantar o acervo de trabalhos acadêmicos que discutem o tema, seguiram-se os seguintes passos: A) a busca, por meio de palavras-chave, no banco de dados da CAPES e do SCIELO, buscou materiais que contemplassem os seguintes palavras-chaves: “período extraclasse”; “formação de professores em tempo integral”; “Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)”; “1/3 da jornada de trabalho extraclasse”, “Narrativas docentes”; B) após seleção, realizou-se a leitura dos resumos para uma primeira sistematização da produção nessa área.

Dessa maneira, foi possível observar um panorama geral do tema, demonstrando a efervescência do tema em questão. Ao buscarmos pelo termo “Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)”, constatamos ao verificar que Sindicatos de Professores em todo o Brasil, sites pedagógicos, orientações segundo o Ministério da Educação são

facilmente ligados à busca. Em sua maioria discorrem sobre direitos trabalhistas e como deve ser desenvolvida a atividade docente mediante o PSPN.

QUADRO 1 - Síntese da revisão de literatura

Palavras-chave	Banco de dados	
	Scielo	Capes
“PSPN”	3 artigos	27 Trabalhos acadêmicos em educação 2 mestrados acadêmicos em administração
“Jornada de trabalho extraclasse”	1 artigo	93 trabalhos Acadêmicos
“formação em tempo integral”	6 artigos no campo da educação	3 trabalhos acadêmicos
“Narrativa docente”	20 artigos acadêmicos	65 trabalhos acadêmicos

Fonte: Dados da autora

Ao procurarmos pela palavra-chave: “Piso nacional salarial profissional”, foi possível destacar: um artigo publicado em evento e um trabalho apresentado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul problematiza os marcos da legislação com relação à lei do PSPN. No banco de dados da CAPES foram encontradas três dissertações de mestrado, sendo 2 profissionais defendidos na Universidade de Brasília, ambas do ano de 2015, focalizam o campo da legislação. E o terceiro resultado encontrado foi a dissertação de mestrado acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que implicava um estudo da legislação e como foi desenvolvida a experiência extraclasse no estado do Rio Grande do Norte. Em outro momento, no site da Scielo, buscamos o item formação de professores em tempo integral. Nessa busca, localizamos o artigo *Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo*, de autoria de Lisete Regina Gomes Arelaro, Márcia Aparecida Jacomini, Nilson Alves de Souza e Kátia Aparecida Santos (2014), que relaciona a jornada de trabalho a uma série de fatores para a importância da valorização docente, incluindo plano de carreira, jornada de trabalho e formação dos educadores.

É importante sinalizar que, diferentemente da abordagem da presente pesquisa, que procura favorecer a fala dos sujeitos e inclui a pesquisadora-autora como sujeito co-

participante da pesquisa, os demais trabalhos encontrados trazem os sujeitos como dados de pesquisa, com forte ênfase na dimensão macropolítica, por meio da legislação, com pouco estudo sobre a implicação da lei nas políticas cotidianas dos sujeitos. Isso traz um novo entendimento desse trabalho, pois está vinculado a uma abordagem que busca vislumbrar tanto o movimento macro como o reconhecimento da singularidade na formação desses sujeitos que estão vivenciando esse momento de formação.

Desse modo, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: após o *Memorial - Prólogo e a Introdução*, desdobra-se em atos.

O Ato I- **Os cenários para a valorização docente mediante a lei do Piso Salarial Profissional Nacional docente** - no qual apresenta-se um sobrevoo sobre a legislação voltada para a formação e para a carreira docente desde a Constituição de 1988 até a instauração da lei, passando por vários momentos dos marcos legais, pontuando os desvios e brechas da legalização do período extraclasse docente.

O Ato II- **A Experiência dos Contextos na Educação Integral** – traz as cenas referentes à educação integral, em especial, a influência da experiência dos Centros Integrados Educação Pública (CIEP), baseando-se em uma visão ampla da concepção dos CIEP e como que foi pensada uma formação diferenciada para os docentes em tempo integral atuantes nessa realidade, sobretudo a formação em serviço.

O Ato III – **Caminhos biográficos: aporte teórico-metodológico**- conceitua o trabalho dentro do campo educativo, evidenciando o diálogo com os autores da abordagem (auto)biográfica, dando subsídios de teoria e método para viver o movimento no campo de trabalho, vendo a relação do tempo, da formação e a da experiência.

No Ato IV – **Itaboraí: Caminhos instituintes da escola piloto de tempo integral** – nesse momento, destinamos uma discussão específica à cidade e à implantação da proposta extraclasse, baseando na história e na legislação municipal.

Ato V – **Trajétoria de Vida e Formação: Os Sujeitos da Experiência** – focaliza o trabalho desenvolvido por meio da pesquisa-formação (JOSSO, 2010). Apresenta os sujeitos co-participantes da pesquisa, iniciando com lampejos biográficos de cada um, evidenciando a história de vida e formação dos docentes, sua escolha pela profissão e construção identitária docente. Em seguida, mergulha na construção coletiva com o diálogo entre as narrativas, correlacionando a experiência-formadora vivida no período de atividade extraclasse, sobretudo o caráter formador desse processo.

O Ato VI - **A atividade Extraclasse docente: “O coleguismo profissional do eu me importo com você”** – destina-se a articular as experiências-formadoras, implícitas nas

imagens explícitas e nas imagens não-ditas do capítulo anterior, para articular o cotidiano escolar com a narração dos sujeitos, evidenciando suas histórias-memórias com as atividades escolares.

Por último, os **Apontamentos Finais** – retomam as questões de estudo para finalizar a composição teatral com a finalidade de ponderar os desdobramentos apresentados no trabalho.

1 ATO I - OS CENÁRIOS PARA A VALORIZAÇÃO DOCENTE MEDIANTE A LEI DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL DOCENTE

O presente estudo busca apresentar o cenário atual das políticas educacionais dirigidas à valorização do magistério. Novo discurso, novas leis, com configurações específicas podem ser observadas na valorização da docência, em especial, a lei do PSPN, que vem sendo desdobrada desde a Constituição Federal, mas sua efetivação na prática passa por vários âmbitos de discussão política, e pode ser sentida tanto no cotidiano escolar quanto nas legislações locais (municípios e estados).

O discurso implementado por essas políticas, que se configuram como correntes hegemônicas², evidenciam modelos predefinidos por órgãos e empresas que obtêm subsídios governamentais, isentando o governo de suas responsabilidades. Tais medidas sinalizam modelos que objetivam o mérito, desconsiderando as condições desiguais em que o sistema de ensino brasileiro apresenta, barateando os custos e exacerbando o controle e a abrangência sobre os sujeitos escolares. O modelo que gerencia o sistema educacional desqualifica os sujeitos, instaurando como parâmetro a avaliação do desempenho, qualificando assim os sistemas, a partir de rankings e indicadores que trabalham com dados quantitativos, dispersando os aspectos qualitativos da educação, visando apenas à eficiência e à produtividade por meio de índices e provas.

Por meio de investigação dos marcos legal, observamos a seguir, o caminho percorrido para a instauração de práticas educacionais vinculadas ao sistema de ensino atual da rede.

1.1 Histórico das legislações

Stephen Ball (2011) vai chamar de contexto de influência o processo pelo qual se estabelece uma lei. Segundo seus estudos, existe um campo de lutas onde várias visões

² Hegemonia está, então, relacionada com este processo de constituição dos discursos: hegemonia, como uma construção social, que produz e é produzida por múltiplos discursos, os quais possuem uma existência material sedimentada na materialidade econômica, social, cultural e política (HYPÓLITO, 2008, p.14).

disputam uma ideia. Nesse contexto, até se chegar a consolidação de uma vertente em forma de lei vários segmentos se confrontam em torno dos posicionamentos da discussão.

A discussão do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) é derivada do compromisso dos textos legais com base na valorização do professor. O pesquisador João Antônio Cabral de Monlevade realiza em 2000 a apresentação da tese *Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública*, defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em que apresenta um estudo histórico da construção da lei em âmbito nacional, destacando os marcos legislativos que fundamentaram a Lei do PSPN e a configuração da valorização docente de 1950 a 2000, no fim do século XX, pontuando as variantes que permearam até então na educação pública pela valorização do profissionais. Por meio de um estudo histórico e cálculos realizados, mediante o acompanhamento do reajuste do salário docente, o autor pôde analisar como é possível implementar o Piso Salarial docente, já que os dados apresentados apontam que os números apresentados não suprem todo o trabalho desenvolvido pelos docentes. Sinaliza, então, possíveis desvios que se projetaram também na lei do PSPN em 2008, mostrando um déficit no reajuste da categorial, em relação ao salário mínimo.

Um estudo mais recente de março de 2011, publicado na revista HISTEDBR on-line, caminha um pouco mais no sentido das políticas públicas das reivindicações para a remuneração da categoria. As autoras Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e Margarita Victoria Rodrigues, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, configuram um campo que vão nomear como um momento histórico de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) em que os governos estaduais e municipais da federação passam a questionar esse modelo vigente. Considera-se que a Lei 11.738 de 2008 configura um campo de lutas por valorização do magistério, na medida em que seu processo se inicia no século XIX com a formação docente, se efetivando apenas na primeira década do século XXI, sem ainda condições objetivas para a efetivação da lei. (MONLEVADE, 2000)

A disputa política deu-se em torno da valorização do magistério indo de encontro às propostas dos governos e dos sindicatos que desejavam garantir a valorização do magistério como um direito fundamental da profissão. Ao financiar a educação pública, a federação criou, em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), transferindo para os Estados e municípios a implementação das políticas de desenvolvimento escolar.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) pressionaram para que fosse aprovada a lei do piso salarial. Esse processo de disputa, em que o FUNDEF não garantia a todos uma isonomia salarial em muitos segmentos, educação infantil e ensino médio, ficaram de fora dos avanços. Foi criado, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB). Essa política de financiamento da educação básica tem como eixo a valorização dos profissionais da educação, o fim da evasão escolar e a qualidade da educação básica. (FERNANDES; ESPÍNDOLA, 2011)

A regulamentação da lei do FUNDEB, Lei nº 11.497/07, trouxe a valorização dos professores com base em atuação social. Marli André, Bernadete Gatti e Elba Sá em estudo recente, datado de 2011, apontam que a categoria docente é o terceiro maior grupo profissional do Brasil; nesse mesmo levantamento discutem que da verba do FUNDEB destinada à formação docente, 60% é voltada para nivelamento no seu salário; os outros 40% obrigatoriamente devem ser implementados na formação dos profissionais, em cursos de formação dos entes federados ou das Instituições de Ensino Superior (IES).

Em 2008, foi aprovada a lei do PSPN. No mesmo ano, os governadores de vários estados brasileiros entraram junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn), alegando que por motivos orçamentários, seria inviável o cumprimento da lei.

Foi em nome da autonomia das unidades subnacionais que os governadores dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará – que contaram com o apoio dos governadores dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Tocantins e do Distrito Federal – resolveram questionar a legitimidade do governo central em relação à Lei do PSPN. (FERNANDES; ESPÍNDOLA, 2011)

Como resposta o relator do processo, Joaquim Barbosa, indeferiu os pedidos e fixou que tanto o piso salarial, quanto as horas de trabalho dos docentes fossem respeitados, tornando o embate um desafio perante os políticos. Conferindo uma mudança nos orçamentos governamentais, criando uma outra demanda e uma questão educacional: a inclusão de mais docentes nas redes para implementar a proposta das atividades extraclasse.

1.2 Ampliação das leis

Para compreendermos a realidade aqui mencionada se faz necessário um mergulho profundo na legislação que fundamenta a discussão proposta. Pautados em uma visão panorâmica das políticas voltadas para a garantia do período do 1/3 de atividades extraclasse, focamos na legislação que orienta tal discussão. Desse modo, passamos pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, pela lei 11.738/2008 (lei do PSPN) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 13.005/2014. Dentro desse processo a Resolução CNE/CEB n° 2/2009, o Parecer CNE/CEB n°9/2009 e o Parecer CNE/CEN n° 18/2012 são também utilizados por apresentarem estudos específicos sobre a lei do PSPN. (BRASIL, 1988, 1996, 2011, 2009 e 2012).

No que diz respeito à valorização dos docentes da educação básica, a Constituição Federal (CF) de 1988, diz no artigo 206, no tópico V, VIII, explicitando em forma de direito

V - valorização dos profissionais da Educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas[...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da Educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 2016)

A Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006 dá nova redação a alguns artigos da CF e configura em parágrafo único que “a lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2006, p. 2). Desse modo, marca a responsabilidade do PSPN por Estados, Municípios e União, devendo estar articulado ao plano de carreira da categoria.

A LDBEN no seu Art. 67 especifica que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”, e lista do inciso I ao VI, que a valorização deve ser baseada em meios físicos para desenvolvimento do fazer docente, bem como aperfeiçoamento profissional continuado, incluindo ainda remuneração para esse fim. Especificamente, no inciso V, determina que deva ser incorporado, na compreensão do trabalho docente, um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Essas deliberações promovem o intuito de estabelecer como deve ser delineada a

ação dos sistemas de ensino mediante o tempo reservado para o trabalho não diretamente com os educandos.

Em 2008, foi sancionada a Lei 11.738, instituindo o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, compreendendo a necessidade de unificar o vencimento do salário-base docente. O desdobramento oficial da LDBEN e do PSPN deu-se por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), orientando por meio do CNE/CEB nº 9/2009, a realização de um estudo desde a constituição do direito ao salário-base que englobasse todos os fazeres docentes, articulando três elementos constitutivos: a carreira, a jornada de trabalho e o piso.

No início da discussão, o documento traz uma ponderação que estabelece a ligação entre a garantia de melhores condições de trabalho com o objetivo maior da educação na República que vem a ser, “garantir a educação como direito inalienável de todas as crianças, jovens e adultos, universalizando o acesso e a permanência com efetiva aprendizagem na escola” (CNE/ CEB, p.1). O parecer 9/2009 é importante, nessa discussão, pois é a partir de seu detalhamento que vai sendo desenrolada nas redes pública de ensino a sua efetiva adequação. Nota-se um fator curioso nesse desdobramento que é a participação do Sindicato Estadual do Profissional de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE), ao iniciar uma nova entrada na luta sindical, fiscalizando a implantação da lei com base no parecer.

O estudo mostra alguns conceitos-chave. A priori, apresenta um estudo histórico das leis desde a Constituição Federal de 1988 até a lei do PSPN, apontando que, no seio da discussão sobre qualidade da educação básica, está a valorização docente como um problema central que deve ser resolvido em conjunto entre União, Estados e Municípios.

Destaquemos, aqui, a necessidade da garantia de condições de trabalho para o professor, como fator necessário para assegurar a qualidade do ensino. De um lado, devem ser garantidos salários dignos e compatíveis com a importância de sua função social e sua formação, de tal modo que ele possa se dedicar com tranquilidade e segurança à sua profissão, sem necessidade de desdobrar-se em muitas classes e escolas, com excessivo número de alunos, ou até mesmo acumular outras atividades, o que evidentemente prejudica a qualidade de seu trabalho. (CNE/ CEB nº 2 , 2009, p.2)

Nesse sentido, o documento aborda a questão da saúde docente, a partir do estudo apresentado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2004, considerando como diagnóstico que o excesso de trabalho docente, incluindo aqueles não remunerados em suas residências e a quantidade de aulas e instituições que cada docente faz em seu dia a dia tem colaborado para um adoecimento da categoria profissional

e para a fragmentação do professor em “tempo de aula”, prevalecendo um entendimento de aulas régias, assim como no período histórico do Império.

Para tal, a justificativa da lei do PSPN tem por base, tanto o vencimento docente, quanto o período do 1/3 (um terço) do tempo sem estudantes, chamados extraclasse, em uma jornada de trabalho docente de 40 (quarenta) horas semanais, não podendo ultrapassar esse quantitativo, dos quais dar-se-á limite máximo de 2/3 (dois terços) para efetivo trabalho de interação entre docente e discentes e 1/3 para atividades extraclasse. Enfatiza ainda a urgência da implantação da lei no país. Dessa forma, a jornada de trabalho docente é entendida da seguinte forma: 40h semanais das quais, 26 horas voltadas para efetivo trabalho com o estudante e 14 horas de atividades-extraclasse. Dentro do período extraclasse, existe ainda outra ponderação, a do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e do Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha pelo docente (HTPLE), definindo a distribuição da carga horária do trabalho docente.

Em se considerando no centro da discussão a melhoria da escola pública e a ampliação das redes estaduais e municipais de ensino, predominando formação e melhorias para os profissionais da educação e estudantes, essa proposta antevê objetivos a serem alcançados, a fim de proporcionar o direito previsto na Constituição Federal (1988), em seu Capítulo III, artigos 205 e 206, “visando o pleno desenvolvimento da pessoa”. A Seção I sobre Educação propõe caminhos para a garantia desse espaço de formação do sujeito com base em uma rede de ações articuladas pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios.

O documento com a discussão do PSPN reafirma que o trabalho docente vai muito além de ministrar aulas, já que se dá por meio de uma “ótima formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula” (p.7)

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), promovida pelo Ministério da Educação e realizada em 2010, reunindo delegações de todos os segmentos da Educação, sendo precedida de um amplo e participativo processo de debates, encontros e conferências municipais, intermunicipais e estaduais, registrou no Documento Final a importância da lei 11.738/2008 para a qualidade da Educação. Diz o texto: “Agora, cada professor/a poderá destinar 1/3 de seu tempo e trabalho ao desenvolvimento das demais atividades docentes, tais como: reuniões pedagógicas na escola; atualização e aperfeiçoamento; atividades de planejamento e de avaliação; além da proposição e avaliação de trabalhos destinados aos/às estudantes.” O Documento Final da CONAE, entretanto, vai além, ao afirmar que “Tais medidas devem avançar na perspectiva de uma carga horária máxima de 30h semanais de trabalho, com, no mínimo, um terço de atividades extraclasse (...) atribuindo-se duas vezes o valor do piso salarial, para professores com dedicação exclusiva. (CNE/ CEB nº2, 2009 , p.8)

A CONAE, em 2010, traz em seu âmbito de discussão a legitimação do período extraclasse como parte da valorização docente. Esse *tempoespaço* (ALVES, 2010) é considerado legítimo como parte do fazer docente, entendendo que para além de trabalho efetivo com os discentes, é necessário considerar as várias instâncias que compõem o seu fazer. Nota-se que o termo “professores”, no texto, compreende todos os profissionais que lecionam, nesse sentido todos devem dispor do direito ao período extraclasse.

Em seguida o texto do parecer descreve como deve ser compreendido o tempo extraclasse, determinando que:

observe-se que o período que deve ser reservado dentro da jornada de trabalho para atividades extraclasse é para: ESTUDO: investir na formação contínua, graduação para quem tem nível médio, pós-graduação para quem é graduado, mestrado, doutorado. Sem falar nos cursos de curta duração que permitirão a carreira horizontal. Sem formação contínua o servidor estagnar-se-á no tempo quanto à qualidade e efetividade do trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e humano fundamental; PLANEJAMENTO: planejar adequadamente as aulas, o que é relevante para o ensino; AVALIACÃO: Correção de provas, redações, acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, tais como entrevistas com o aluno. Não é justo nem correto que o professor trabalhe em casa, fora da jornada, sem ser remunerado, corrigindo centenas de provas, redações e outros trabalhos. (CNE/ CEB n° 2, 2009 , p.9 – grifos do texto)

Entende-se que esse período é destinado à formação docente, incentivando o aprimoramento de suas práticas e a relação com outras esferas da vida docente que até então não eram reconhecidas; são os momentos de estudo para uma melhor formação profissional, o planejamento de suas ações em sala e a avaliação de seu trabalho e de efetiva relação com os estudantes.

Retomando os termos citados anteriormente pelo parecer CNE/ CEB n° 2/2009, tal documento considera duas perspectivas: o HTPC e o HTPLE. O HTPC é o horário destinado ao encontro entre os seus pares da unidade escolar, momentos de formação na escola, movimentos de troca dos docentes, reunião pedagógica, ou seja, a organização do espaço docente. O HTPLE é o horário de livre escolha. Dentro dessa possibilidade, o docente tem o direito de fazer um curso fora das dependências da instituição, cursos de pós-graduação, cursos de graduação, além do trabalho efetivo em residência, incluindo também leituras, elaboração de trabalhos, atualização, pesquisa, entre outros movimentos docentes que ultrapassem os limites da instituição.

É importante evidenciar que, em nenhum momento, é citado o tempo, carga horária, que deve ser dividida entre esses dois períodos do período extraclasse. O que fica claro é que devem existir, dentro do trabalho docente, duas instâncias com a finalidade de

proporcionar ao professor um tempo de aprofundamento das questões acerca da discussão da escola básica, seja ela dentro da escola com seus pares, ou em momentos de aperfeiçoamento, se assim o professor desejar, pois o período de livre escolha não deve ser obrigatório em um espaço institucionalizado; parte-se do princípio de que o trabalho docente não se delimita ao trabalho com os discentes, tem desdobramentos que ultrapassam o tempo com o educando em sala de aula, e como acontece por muitos anos na carreira docente, faz-se o trabalho de planejar, avaliar e formar-se em casa.

De fato, desde 2010, com a discussão do CONAE, nota-se uma movimentação das redes de ensino público municipal articulando estratégias para implantação da lei. Existem duas ponderações coerentes que devem ser levadas em consideração nesses desdobramentos. O primeiro é que esse momento extraclasse só vem sendo instaurado a partir da efetiva entrada de mais docentes nas redes, que também são regidos pela mesma lei. Ou seja, um professor 20 horas que entre para trabalho nos horários extraclasse dos docentes, na verdade não trabalha efetivamente com aluno 20h, e sim, uma média de 14h. Isso significa que necessitamos de mais profissionais nas escolas para que essa lei seja efetivada de modo que todos os docentes tenham o 1/3 extraclasse e os estudantes seu currículo escolar.

Na pesquisa realizada por André, Gatti e Sá (2011) busca-se apresentar um panorama das diferentes atuações do governo brasileiro, no sentido das políticas públicas para os docentes da educação básica em vigência na federação nos últimos anos. Observam-se então as marcas deixadas na formação inicial e/ou formação em serviço, bem como a carreira profissional e suas condições de trabalho.

O texto aponta três ações das políticas de valorização docente: a socialização das práticas; prêmios ou bônus por desempenho e a concessão de bolsas e incentivos à qualificação docente. Segundo o estudo existe uma evasão dos profissionais da educação básica para escola privadas ou por instituições que ofereçam melhores remunerações. Diante desse cenário, alguns países adotam políticas para que os “bons profissionais”, aqueles mais capacitados e com maior titulação, para a profissão permaneçam no ensino público. Dentre os aspectos apontados para a evasão encontra-se, para além do salário, as condições de trabalho, o desenvolvimento profissional e as relações interpessoais. A pesquisa indica que os professores desejam ser reconhecidos fora do seu ambiente de trabalho, mas principalmente dentro, entre o seu grupo.

Com base no Relatório OCDE³ (2006), que faz um levantamento sobre o ensino na América Latina, as autoras apontam a necessidade de uma avaliação dos docentes que estão nas redes de ensino, autoavaliação e avaliação entre os pares na escola, premiando aqueles profissionais que se destacam em suas atividades, ampliando sua carreira, e sendo esses que vão direcionar os docentes iniciantes na profissão. Nesse caminho, retomamos as três ações para a valorização docente. Em primeiro lugar, a iniciativa por parte dos entes federados de divulgar as atividades bem sucedidas de caráter pedagógico, apoiando a escola como campo de estudos, e pesquisas na área de ensino, vinculadas a sua experiência em campo. O segundo ponto seria a premiação das práticas com maior destaque tendo como mensurador o desempenho dos estudantes em sala e no conteúdo pedagógico.

O texto também reflete que a insatisfação, já que os critérios de avaliação terão patamares estáticos para processos em constantes mudanças e que as condições dos sujeitos não são as mesmas, além de indicar que o trabalho docente ficaria estritamente vinculado a alcançar pontuações em avaliações externas, o que não necessariamente elevaria a qualidade de ensino. A pesquisa segue defendendo que a premiação estimularia os docentes, reforçando um estímulo pessoal para o alcance das metas de aprendizagem dos estudantes. O último ponto, o apoio a estudos com incentivos de bolsas e licença remunerada para os docentes darem continuidade ao processo de formação. (FERNANDES; RODRIGUES, 2011)

Dessa maneira, as autoras apontam para uma relação em cadeia na qual um processo levaria a outro. Inicialmente, os governos adotariam uma escola que buscaria dar visibilidade às suas práticas, em seguida esse processo levaria à bonificação dos profissionais; em seguida as experiências seriam transformadas em estudos específicos sobre as escolas financiadas pela rede pública de ensino, visando que seus professores se apropriassem desse processo de aprendizagem com os discentes. (GATTI; ANDRÉ; SÁ, 2011)

Os desdobramentos legais configuraram os rumos desenvolvidos no ambiente escolar. Antes de mergulharmos no cotidiano escolar, buscamos entender o movimento teórico-metodológico envolvido no processo de pesquisa.

³ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a questão docente publicados na Revista de Educación, n. 340 (2006).

2 ATO II - A EXPERIÊNCIA DOS CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A disputa de interesses envolvidos entre a legislação, poderes políticos, partidos políticos e as redes sociais constroem um campo de discurso. Tendo por base essa proposição, tomamos Darcy Ribeiro e sua luta pela educação em tempo integral, já que impulsiona uma ação política com argumentos que constituem uma arena pública. O que nos faz pensar sobre os trinta anos desse processo no Estado do Rio de Janeiro.

2.1 Darcy Ribeiro – A experiência da Educação em Tempo Integral

A experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) viabilizada por Darcy Ribeiro, contemplando um projeto de Educação Integral no século XX, retoma a discussão realizada por Anísio Teixeira. A proposta de Educação nos remete a um processo conhecido em outros países como França e Estados Unidos que propõem uma jornada escolar ampliada para os educandos.

O contexto de nossa Educação de Tempo Integral está baseado nas experiências de Anísio Teixeira na década de 1950 e, posteriormente, com Darcy Ribeiro na década de 80. Entretanto, devemos considerar que ambos os momentos contavam com um processo de escolarização muito tardio, visto que, a Educação para todos, como um direito previsto na Constituição, só foi legitimado a partir do movimento dos Pioneiros da Educação, em 1932, e amadurecido pelas práticas de educadores como Paulo Freire, Florestan Fernandes e os próprios Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. (SILVA, 2004).

Anísio como o grande investidor nos estudos sobre Educação das classes populares, incentivou o professor Darcy Ribeiro para os estudos da escola em horário integral. Sua experiência na Bahia pôde apresentar uma perspectiva da educação em tempo integral para os educandos, o que auxiliou no trabalho desenvolvido posteriormente por Darcy Ribeiro no programa especial da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro na década de 1980.

Em 1957, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira participam da campanha em defesa da escola pública, interferindo no processo em andamento da LDBEN de 1961(lei 4.024/61). Em Brasília, Darcy Ribeiro junto com Anísio Teixeira, no governo de Juscelino Kubitschek,

elaboram o programa como modelo da escola-parque de Salvador-Bahia para atender a demanda de Educação em Tempo Integral.

Sobre a admiração de Darcy por Anísio Teixeira, o mesmo escreveu:

Anísio exerceu uma influencia muito grande sobre mim. Tanto que eu costume dizer que tenho dois alter-egos. Um, meu santo-rei, Rondon, com quem convivi e trabalhei muito tempo, aprendendo a ser grande. Outro, meu santo-sábio, Anísio... Missionário, cruzados, sim, sei quem eram. Cada qual da sua causa, que eram ambas causas minhas. Foram e são: a proteção dos índios e a Educação do povo. (RIBEIRO, *apud* LÔBO; TORRES; VOGAS, 2008, p.38)

Os estudos realizados ao longo dos anos por Darcy Ribeiro trazem uma concepção da formação da população brasileira. Em vistas de consolidar o ideário de nação, realiza estudos nos campos da historiografia, etnografia e das Ciências Sociais como um todo. Em seus apontamentos, apresenta uma visão da América Latina como um todo, que configura a exploração deste continente pelo regime econômico composta pelo mundo, em especial ,a submissão dos países pelos Estados Unidos da América.

No período em que se exila e passa a estudar as possíveis causas para os entraves encontrados ao longo do exercício de educador e político, Darcy formula a seguinte reflexão como forma de confissão:

O ruim aqui, e efetivo casual do atraso, e o modelo de ordenação da sociedade, estruturada contra os interesses da população, desde sempre sangrada para servir a desígnios alheios e opostos aos seus. Não há, nunca houve, aqui um povo livre, regendo seu destino na busca de sua própria prosperidade. O que houve e que há é uma massa de trabalhadores explorada, humilhada e ofendida por uma minoria dominante, espantosamente eficaz na formulação e manutenção de seu próprio projeto de prosperidade, sempre pronta a esmagar qualquer ameaça de reforma de ordem social vigente. (2008, p.59)

Toda essa angústia eclodiu na formulação da proposta de tempo integral vivenciada no Estado do Rio de Janeiro, quando Darcy Ribeiro assumiu a secretaria de Ciências, Cultura e Tecnologia e implanta o Programa Especial de Educação (PEE) por meio dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), nos dois mandatos do Governo de Leonel Brizola (1983- 1986 e 1991 - 1994), no Estado do Rio de Janeiro, o que fez com que o projeto carregasse muito mais do que uma proposta de política pública de ação, mas assumia o pragmatismo de uma experiência político-partidária. Essa possibilidade nasceu como política para a Educação das classes populares sendo esse conhecido como o primeiro PEE.

Na contramão de uma concepção capitalista, Anísio Teixeira apostava na proposta de educação integral entendendo que

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhes seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e Educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização (...) técnica e industrial, difícil e complexa por estar em mutação permanente. (TEIXEIRA, 1994 *apud* MAURÍCIO, 2007, p. 2)

Decorre ainda que o princípio da escola primária, em questão, era construir a massa trabalhadora nacional no sentido intelectual e, sobretudo, com o objetivo que aprendessem por meio da prática. Assim, o projeto filosófico pelo qual o modelo de escola em tempo integral foi pensado voltava-se para a construção de habilidades para viver.

Os “brizolões”, como foram vulgarmente nomeados, por estarem ligados a uma política governamental, geravam possibilidades para atender a população e combater o processo de exclusão social. Dessa forma, contemplar o Projeto de Educação em Tempo Integral, no século XXI, retoma toda a discussão realizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, com a finalidade de viabilizar que crianças e adolescentes tivessem atendimento educacional de qualidade garantindo uma vida digna, baseada na construção do saber escolar.

A construção dos CIEPs pode ser tomada como a primeira escola popular, para atender os filhos da classe trabalhadora. Além das bases educacionais do currículo do ciclo básico, Darcy Ribeiro objetivava um atendimento integral do estudante com 8 horas diárias na instituição. Essa ampliação fazia com que o Estado tomasse para si não só a responsabilidade pela Educação dos estudantes, mas também da sua alimentação, sua vida pessoal e os aspectos da cidadania de uma Educação libertária. As escolas atendiam todos os aspectos da vida do sujeito - “Educação, saúde, cultura, atendimento odontológico e assistência familiar”. “Darcy Ribeiro definia o programa dos CIEPs como a incursão do poder público na assistência pública” (BOMENY, 2009, p.116). O texto de Yolanda Lôbo, Aline Torres e Ellen Vogas (2008) que remonta a vida do educador com trechos de seus escritos pessoais e reflexão acerca de sua teoria, encontramos a seguinte fala do professor Darcy Ribeiro:

Os CIEP’s, mais de 500 construídos, são escolões de Tempo Integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só a escola de Tempo Integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas das famílias pobres, que não tiveram escolaridade previa, progridam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos. O CIEP’s atendem aos requisitos básicos de uma Educação popular civilizatória, que o Brasil tem que dominar como condição de existência eficaz no mundo contemporâneo. Primeiro, espaços necessários para que alunos e

professores possam viver a maior parte dos seus dias, obtendo ali toda a ajuda para crescer sadios e vigorosos. Segundo, o tempo indispensável de atenção as crianças para que elas tenham suas aulas e suas horas de estudos dirigidos atendidos por professores especializados, bem como tempo para folgar, realizar esportes e recriar-se. Terceiro, um magistério novo, motivado para a educação popular que não atribua as crianças pobres a culpa de seu fracasso escolar, mas reconheça que esse fracasso se deve a precariedade das escolas[...] (RIBEIRO apud LÔBO, 2008, p. 21)

Neste cenário, podemos observar que a educação em tempo integral também caminha para uma proposta assistencialista, de forma que devemos questionar quais são os sujeitos que estão dentro dessa lógica de acolher e cuidar, pois o descaso com a população e a forma como era tratada pulsava em seu interior. Esse paradigma de uma escola específica para a educação da classe popular que pudesse atender todas as suas necessidades era uma característica da sequela do atraso educacional da época. (MAURÍCIO, 2009)

Devemos avaliar também que a criação do Programa Especial de Educação (PEE), com a implantação do tempo integral, foi lançado no primeiro governo, após a ditadura militar, fortalecido pelos ideários democráticos e emancipatórios. O educando, nessa perspectiva, constrói seu caminho escolar na sua proposta curricular e político-pedagógica.

A educação de tempo integral nos modelos apresentados recebeu várias críticas. A política de atuação foi tomada, em muitos aspectos, como uma política governamental e, dessa maneira, com a saída de Brizola do mandato, a proposta não foi adiante. Apenas no segundo mandato de Brizola como governador do Estado do Rio de Janeiro e com a eleição de Darcy Ribeiro para o cargo de senador é que se pôde retomar o projeto. Após as novas eleições em 1994, uma nova conjuntura política se instaurou, destituindo as metas educacionais até então vigentes.

Com o novo governo para o Estado do Rio Janeiro, tendo a frente à figura do então governador Marcelo Alencar, observamos uma reestruturação do modelo educacional, retirando de cena a proposta de tempo integral nas escolas e restituindo a divisão por turnos – manhã, tarde e noite. Posteriormente, houve críticas quanto à eficácia do projeto, sua relação custo-benefício e desmonte de toda uma tradição educacional, levando ao fim do projeto dos CIEP's.

A retomada do projeto ocorreu quando, novamente, Leonel Brizola volta ao poder no período de (1991- 1994), e reestrutura o Programa Especial de Educação (II PEE). Maurício (2007) aponta que existe uma intenção político-partidário quando os CIEP's foram abandonados pelas gestões antagônicas ao governo de Leonel Brizola, e rerepresentados para a população como um modelo obsoleto, sem entender por que o projeto não foi mantido em funcionamento pleno, já que foi pensado para a classe trabalhadora. Nesse sentido, o que se

construiu foi um senso comum de que a educação em tempo integral era perda de investimento, e a própria população introjetou como sendo um fator para seu fracasso.

No segundo período do governo de Brizola, com sua reeleição, a proposta foi recuperação do projeto e a implantação de novos prédios. Um grupo de professores foi recrutado para trabalhar com dedicação exclusiva nas escolas. Apesar de todos os pontos apresentados, com a gestão anterior, as escolas foram reorganizadas e o triplo de estudantes foi matriculado nas mesmas instituições com a adoção do turno parcial. O desmonte novamente adotado, não foi a frente, mediante o silêncio da população que se calou-se frente à nova regra política.

Muitos pontos foram apontados como motivo da dissolução do programa em vigor. Os fatos apontavam, principalmente, para o desperdício criado para a manutenção de toda a estrutura, mas lacunas são abertas à medida que vasculhamos os documentos. Um ponto central que foi levantado pelos críticos advém de instauração de um projeto de governo populista e que por essa razão foi estigmatizado pela comunidade. Mesmo entre aqueles que entendiam que o cenário apresentou discordâncias tanto do discurso quanto da prática (MAURÍCIO, 2007). Entretanto, com base nos trabalhos estudados, destaca-se como ponto principal o fato de que a educação em tempo integral pôs em cena a discussão da democratização do ensino, o processo pelo qual a criança da classe trabalhadora passaria para concluir seus estudos.

O Modelo da Educação Integral não foi abandonado. Entra novamente em cena com a criação do Programa Nacional Mais Educação com a proposta da jornada escolar em tempo ampliado, em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, e posteriormente regulamentado pelo Ministério da Educação por meio do Decreto nº 7.083, em 2010, estipulando o horário integral a partir da carga horária de 7 horas diárias, com atividades pedagógicas. Posteriormente no campo das leis, foram sancionadas medidas em que o Modelo de Educação Integral volta à cena da educação nacional para ampliar os conhecimentos dos educandos, como iremos observar na discussão, a seguir.

2.2 Desenvolvimento das leis para a Educação Integral

A discussão da escola de tempo integral baseada nos parâmetros legais é novamente mencionado com a Lei nº10.172 de 2001, sancionada pelo então presidente Fernando

Henrique Cardoso, com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), estipulando metas para a educação do ano de 2001 a 2010. A proposta colocou em pauta a melhoria da escola pública e ampliação das redes estaduais e municipais de ensino, com predomínio sobre a formação e melhorias para os profissionais da educação e estudantes das referidas redes. Essa proposta objetivava ser alcançada, a fim de proporcionar o direito previsto na Constituição Federal (1988), Capítulo III, artigos 205 e 206, “Visando o pleno desenvolvimento da pessoa”. A Seção I sobre educação propõe caminhos para a garantia desse espaço de formação do sujeito com base em uma rede de ações articuladas pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Observamos entretanto que as metas de financiamentos estabelecidas para a execução do PNE de 2001 foram vetadas pelo próprio presidente da República.

O Plano Nacional de Educação foi repensado, ao final do período de 10 anos, aspirando a novas modificações para a qualidade de ensino. Tendo como base as proposições e pontuações realizadas a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE) ,em 2010, em níveis Estadual e Nacional, a proposta do primeiro PNE foi revisada. O novo PNE Lei Nº 13.005 de 2014, sancionado pela presidente Dilma Rouseff objetiva a criação de 20 metas, e de modo geral e sintético prevê: a universalização do ensino para atender crianças e adolescentes dos 4 até os 17 anos na educação básica; a ampliação das matrículas nas redes de ensino público; o alcance das marcas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a ampliação do ensino superior e a formação de professores, bem como melhorias nas condições de trabalho e a expansão da escola de tempo integral.

O ponto central, nessa ótica do novo documento, vem minuciar a discussão proposta para as escolas de tempo integral. O Ministério da Educação e a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino disponibilizaram, em 2014, o documento *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*, proporcionando a discussão dos caminhos que devem ser traçados para alcançarmos as metas do PNE. A nova lei tem por base duas metas que se referem à presente pesquisa. São elas “Meta 6: oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação básica” (PNE, 2014, p. 28) e a “Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação básica possuam

formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (PNE, 2014, p. 48).

Em consonância com as metas de criação de novas escolas, atendimento qualificado e formação de profissionais, a lei prevê a criação de um plano de valorização do magistério com a

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p. 56).

Todas essas metas têm por excelência proporcionar um cenário favorável para a implantação dos novos rumos da educação brasileira, não delineando um caráter assistencialista, mas de fato, relacionando a educação com a melhoria na qualidade de vida da população. Pautados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, os PNEs dão um salto paradigmático ao estabelecer, no cerne da discussão da expansão da escolarização nacional, a viabilidade de políticas públicas que tenham o educando como o centro da discussão educacional, alcançando a formação dos profissionais da educação e, para além, sua valorização.

Embasados na necessidade de qualificação e formação de professores, entendemos que ambas estão interligadas e têm um caminho em comum que visa à formação de professores especificamente para a educação integral sinalizando que esses sujeitos criam um perfil e uma meta paralelos, subordinados à necessidade de vislumbrar a formação de professores de tempo integral e de regime de dedicação exclusiva (40horas/semanais).

Vale ressaltar a mudança paradigmática e emancipatória no processo educacional brasileiro dentro do cenário político, pois a proposta de tempo integral na legitimação do PNE lança mão de uma construção educacional, não como uma proposta de governo político-partidária, mas como uma política pública de ação que fundamenta as ações estabelecidas no chão da escola.

Essa política perpassa três mandatos diferentes - Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff - e posiciona a educação no patamar da ampliação da rede para 2024, o que significa, como política pública, a garantia de direitos e instaurados prevalecendo a democracia. Tais políticas mudaram no decorrer dos anos a compreensão da formação dos docentes que estariam nesse processo. Devido esse fato é necessário

compreender como foi pensada a formação dos docentes em tempo integral. Por essa razão ampliamos nosso entendimento a partir da discussão, a seguir.

2.3 Docentes em Tempo Integral

Assim, especial atenção é dirigida, nos Cieps, ao processo de formação de professores e animadores culturais em serviço [...] O objetivo era orientar os professores e demais profissionais que atuavam nessa escola quanto aos princípios, objetivos e metodologias desenvolvidos no âmbito da escola de horário integral, ou seja, em relação ao desenvolvimento do projeto curricular e à formas de realização do planejamento integrado. (MONTEIRO, 2009, p.43)

A formação dos profissionais que trabalhariam nessa dinâmica extensa, contando com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, objetivava também o planejamento das ações e a formação integrada ao trabalho. Desse modo ele foi dividido pelas gestões governamentais em dois momentos distintos; o primeiro, com 1º PEE sendo que as escolas de demonstração serviam para referência de professores e gestores de outros locais e de outras unidades de Centros Integrados. No segundo, com o desenvolvimento do 2º PEE, esse processo foi integrado à Diretoria de Capacitação de Magistério, responsável pelo formação dos professores em serviço, cujo foco era no movimento formador fundamental para formação como parte “orgânica” (MONTEIRO, 2009) do trabalho, incluindo então os processo de planejamento, ensino e avaliação, como prioridades da atividade docente.

O trabalho passava a ser as relações estabelecidas e emergentes do cotidiano escolar, à medida que começou a ser inserida a proposta do planejamento, ensino e avaliação como demanda daquele realidade, entendendo o processo de cada um dos sujeitos implicados naquele processo, tanto para professores quanto para os estudantes, que a todo momento são entendidos como o centro da discussão.

A perspectiva do CIEP era ser um pólo de disseminação da cultura da localidade na qual estava inserido. Para isso pensava-se a escola como uma rede de comunicação entre todos os funcionários, membros da comunidade, pais e alunos, intercambiando as aprendizagens entre eles. Entendido como processo pioneiro no campo da formação de professores, cresciam no Brasil as experiências na formação de professores do CIEP, ao mesmo tempo em que no mundo as discussões sobre o conceito de professor reflexivo como

nos propõe Nóvoa (1992a, 1992b) se expandia ao considerar a trajetória de vida do docente e sua atuação no cotidiano como ciência.

Lúcia Velloso Maurício também abrange a discussão sobre a formação dos docentes do CIEP. A princípio nos expõe a experiência com os memoriais desenvolvidos no *Curso de atualização de professores de escolas de horário integral* (MAURÍCIO, 2009), mostrando a experiência em formação dos professores de várias redes do Estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, em 2012, apresenta o texto específico sobre a formação de professores em tempo integral, discutindo o “curso de formação em serviço” e a possibilidade de se pensar uma educação como tempo do trabalho docente, aspecto que não foi visto anteriormente no Brasil, e que agora destacava-se como um momento específico da jornada de trabalho para esse espaço ao utilizar o conceito de residência pedagógica para denominar essa atividade docente em serviço.

A proposta pedagógica⁴ de um período de formação para o docente em nível de formação formal, ou para professores leigos, no intuito de seguir a ideia da residência médica, e entendendo-se que o contato com o campo possibilitaria novas intervenções no cotidiano escolar. (NÓVOA, 2014) Entretanto, essa discussão ampliou-se, em um campo à parte, já que se configura como uma estratégia de luta de vários setores refletindo que a residência pedagógica não pode ser utilizada pela gestão pública para atender às demandas das redes de ensino, e sim, para melhor formação docente, dinamizada com discussões e projetos de avaliação.

O curso de formação desenvolvido nos CIEP surgiu na década de 1990 e partiu da demanda de formação dos docentes em nível médio – Curso Normal – no menor espaço de tempo para se adequar à realidade da escola em turno único. O curso era certificado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e oferecia uma bolsa para os participantes. De todo modo,

este projeto se distanciava de qualquer perspectiva de precarização salarial dos professores: a bolsa que os professores recebiam correspondia ao piso salarial de professor estatutário em início de carreira. Além disso, recebiam o dobro do piso, pois permaneciam na escola o dobro da carga horária do professor efetivo, parte em regência, parte no curso. Mas a característica que deve ser evidenciada: o curso tinha um projeto pedagógico de formação. (MAURÍCIO, 2012, p. 507)

⁴ Essa discussão está presente nos textos mais recentes de Antonio Nóvoa, seguindo o mesmo sentido proposto pela autora em questão. Nóvoa (2014) vai usar o conceito de dentro para se aprofundar nas discussões referentes ao campo escolar dentro das residências pedagógicas.

Nesse sentido, os docentes eram conhecidos como professores-bolsistas e trabalhavam dividindo o tempo ministrando as aulas e no curso de formação. O trabalho era realizado em 8 horas diárias e contava, com quatro horas de prática docente e mais quatro horas de estudos técnico-pedagógicos dentro dos CIEP's mediados por um professor orientador (MAURÍCIO, 2012). O curso tinha material próprio e foram desenvolvidas também análises das atividades, ao se perceber um novo comprometimento com a relação entre conteúdo e prática dos professores que participavam, voltados para a perspectiva de ação-transformadora. A proposta de produzir novas estratégias de ação para a sua prática baseado no estudo e interpretação do cotidiano escolar, criando uma nova roupagem, possibilitou que o professor se tornasse um profissional diferenciado, pois dispunha de dedicação exclusiva para a instituição, vivendo internamente esse lugar de memória.

É importante ressaltar que a profissão docente no sentido apresentado pela autora passa a ter função central na maneira de funcionamento da instituição escolar. Vítor Paro [et al] (1988) em estudo realizado no final da década de 1980, entrevistando funcionários do CIEP, na 1ª gestão do governo Brizola, constrói um capítulo específico sobre a formação dos professores em tempo integral. O autor pontua que a formação do pessoal, principalmente da parte pedagógica, ficava situado na construção da ideologia dos CIEP's. Nesse aspecto é criada a Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), cujo objetivo era orientar e acompanhar os profissionais dos CIEP tanto na parte técnico-pedagógica quanto os funcionários dos outros setores da instituição.

2.4 Formação em Serviço

O aspecto do treinamento tornava-se ponto central à medida que esse processo estava direcionado a entender a prática desenvolvida no cotidiano. Todo o trabalho era voltado para reflexão do momento com os estudantes dando uma melhor qualidade a dinâmica. Vale sinalizar o que Paro (1988) indica pois,

O CIEP [...] é uma nova escola, que pretende dar resposta ao desafio de levar o saber às camadas pobres da população. Em todo o CIEP parece perpassar um crença de que aí está uma escola diferente: - e isso não apenas no número de horas que a criança permanece. Por de professores e da direção principalmente, há a preocupação de se fazer algo melhor diferente do que foi “a escola pela qual pensamos.” (grifo do autor, p. 67-68)

Essa motivação pela escola que pensamos ser ideal deriva de uma necessidade de refletir toda a dinâmica escolar. Esse processo era pensado de várias maneiras, por meios dos eixos e dos direcionadores, os coordenadores e orientadores. A seguir, o autor aponta uma característica crucial para que possamos entender esse momento avaliando que

O treinamento aparece associado a esse *ethos* não apenas porque se acredita que, para bem aperfeiçoa-se, não basta o professor dispor de elementos técnicos, sendo necessário também seu empenho, seu amor pela criança e por uma forma nova de Educação, mas também no sentido de que o treinamento e a orientação dados no contexto da proposta do CIEP o diferenciam da escola comum, e apresenta-se como algo de que os professores, orientadores, coordenadores e direção se orgulham, porque mostra que a proposta pedagógica procura de fato realizar-se no nível prático. (PARO, 1988, p. 68, grifo do autor)

Nesse sentido, o treinamento não está ligado ao movimento de repetição, mas de orientação das necessidades e, principalmente, a uma ideia vinculada a um propósito norteador direcionado exclusivamente para os educandos e suas necessidades principais, derivado da reflexão sobre a prática. Iniciamos, então, um vínculo com o processo estabelecido na primeira escola de tempo integral do Município de Itaboraí – Escola Municipal de Tempo Integral Patrícia Lourival Acioli, devido ao caminho percorrido pelo CIEP. De acordo com tal fato, hoje podemos analisar a conjuntura apresentada em sua realidade local. A importância que a formação dos profissionais do CIEP tomou principiou a um processo pelo qual hoje denominamos de professor-pesquisador (NÓVOA, 2010), mas a formação iniciada pelos educadores possibilitou experimentos antes não vislumbrados para a educação das classes populares.

Em muitos pontos de análise, o material disponível também apresenta-se como um diferencial no projeto pedagógico. A relação com o tempo integral, mais tempo pedagógico esse é primordial para o bom andamento do trabalho; a livre escolha dos educadores para trabalhar em tal realidade fazia com que o processo da prática a ser adotada ao longo do período letivo fosse uma reflexão de sua existência quanto ser social preocupado com o interesse daqueles educandos.

Nesse sentido, o tempo era pensado para a produção de materiais pedagógicos, para troca de experiências entre seus pares, para discussão de texto e reflexão sobre o que a teoria impactaria sobre suas práticas, e vice-versa. Entretanto, tece uma crítica, apontando para o fato de ser uma escola da rede em que o material didático oferecido era comum a todas as outras, e isso fazia com que as práticas, algumas das vezes, não fossem refletidas com consciência crítica, entendendo que não se tratava de aplicação de um método, mas da construção de uma

metodologia baseada na formação dos educandos. Essa crítica pertinente nos faz refletir acerca de que o treinamento não pode ser baseado em uma aplicação de medidas burocráticas, mas de um amparo ao trabalho prático.

De que maneira esse treinamento muda a prática do professor? Esse é um aspecto levantado por Paro (1988) ao término de seu capítulo, quanto aos profissionais que estão no CIEP. Esse questionamento pôde ser aprofundado um pouco mais por Ana Maria Monteiro (2009), seguindo a reflexão de que com a escola em tempo integral veio, além da questão da formação dos educandos, a responsabilidade e o objetivo de trazer como parte integrante do trabalho da instituição a “[...] formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano”. (p.35).

É nesse sentido que adotamos o conceito de formação em serviço. A autora aponta nesse processo que o primeiro ponto a ser entendido sobre os docentes é que a dinâmica das escolas de turno único proporcionavam o entendimento de uma nova abordagem em que, na prática diária, os educandos não teriam um professor “João” para lecionar todas disciplinas. Existia então, uma circularidade, não centrada na figura de um único docente para a classe. Nesse sentido, o professor de disciplinas assume, então, essa função de gerenciar todas as turmas a partir de uma disciplina, como ocorre com o segundo segmento do ensino fundamental e com o ensino médio. Essa viragem, característica da filosofia da instituição, comungava também os fatores da abertura à discussão de um novo posicionamento ampliando para a diversidade.

Para iniciarmos nova proposta de discussão no próximo ato, é importante apontarmos algumas prerrogativas. Primeiramente, em 2015, Lúcia Velloso ao realizar o estudo sobre a educação integral ,tendo como foco o segmento da educação infantil, apresenta para compor o trabalho um levantamento quantitativo dos estudos realizados até o ano de 2008. Com um número expressivo de mais 100 trabalhos sobre essa temática, a professora nos mostra como está a conjuntura do tema. Esse número aumenta à medida que em 2014 surge a obrigatoriedade de 25% de que toda a rede nacional de ensino voltada para o ensino em tempo integral. Essa vantagem educacional propõe um desafio de como entender a formação nesse novo espaço.

O segundo ponto que adensa ainda mais a discussão vem com a implementação da Lei 11.738 de 2009 com o adicional do um terço das atividades docentes voltada ao período extraclasse. Importante aspecto que nos faz refletir sobre tudo a formação do professor em tempo integral. É nesse sentido, que aprofundamos um pouco mais na lei orientada à base estratégia a ser adotada como valorização do magistério. Orientados pela circularidade

proposta no ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), tendo em vista o contexto da construção do texto que legitima o espaço criado por Darcy Ribeiro na concepção do CIEP, perspectivando a formação em serviço, ou seja, a formação dos docentes em seu tempo de trabalho, buscamos compreender como que atualmente a formação dos professores de tempo integral tem consolidação na lei para o seu tempo de formação.

3 ATO III – CAMINHOS BIOGRÁFICOS: APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Uma reflexão essencialmente metodológica sobre as potencialidades e os limites do método biográfico no âmbito da formação de formadores, insistindo em três ideias: as histórias de vida constroem-se numa perspectiva retroativa (do presente para o passado) e procuram projetar-se no futuro; a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória de vida percorrida no passado; é fundamental que a abordagem biográfica não deslize no sentido de favorecer uma atitude intimista [...], à medida que tal poderia dificultar a meta teórica a atingir, isto é, a compreensão a partir da história de vida de cada um do processo de formação dos adultos. (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 29)

O referencial teórico-metodológico da investigação está baseado na pesquisa qualitativa e na da pesquisa-formação (JOSSO, 2010). No campo da formação de professores, entendemos que a atuação dos profissionais da educação está diretamente ligada ao desenvolvimento da formação em serviço (MAURÍCIO, 2007). Dessa forma, a pesquisa-formação conota o sentido de reflexão sobre o ambiente de trabalho e a produção de novas táticas e estratégias⁵ como nos propõe pensar Michel de Certeau

Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição. (CERTEAU, 1998, p. 47)

Nossa tática está ancorada na pesquisa-formação atenta às “maneiras de fazer”, sucessos da astúcia dos que são controlados; elas se multiplicam, guardando o lugar próprio do sujeito para além do institucionalizado.

Compreende-se a pesquisa qualitativa por ter em sua fundamentação a fala dos atores sociais em seus contextos cotidianos, em consonância com a experiência que, segundo a autora, contribui para aproximação da realidade social, enfatizando, também, o seu aspecto cultural. Desse modo, as pesquisas qualitativas em suas matrizes baseadas em construções das Ciências Sociais realizam o exercício de se afastarem de um modelo fechado de pesquisa, adotando as especificidades de trabalho e desenvolvendo uma metodologia própria para análise do material de pesquisa. Em geral, as pesquisas de cunho qualitativo recusam a aplicação da lógica positivista na compreensão e feitura dos trabalhos.

⁵ O autor concebe que a Estratégia postula o lugar segundo uma gestão exterior, através de um modelo econômico, científico e/ou político dentro de um ambiente. Já a Tática depende do tempo, são momentos oportunos, decisões próprias, atos e maneiras de aproveitar uma ocasião, pequenos sucessos dentro de sistemas fechados. (CERTEAU, 1998, pp. 46-47). Esses dois conceitos dialogam no cotidiano escolar a medida que são os caminhos possíveis a serem tomados baseados na leitura da realidade no qual estamos implicados.

Comungando das mesmas concepções de pesquisa e acreditando que, como pesquisadores, realizando trabalhos que apontem possibilidades de *trans-formação* desse campo social, compreendemos a abertura das pesquisas qualitativas no campo da educação por estarem articuladas à dinâmica social de seus indivíduos. É nessa visão que a abordagem de pesquisa-formação (JOSSO, 2010) é tomada como caminho de trabalho.

A entrevista/conversa consiste no desdobramento metodológico da pesquisa. Apesar de todo trabalho apresentar um encontro direto com a escola e seus alunos, existem certas questões que devem ser mais bem elaboradas e definidas e, nesse sentido, a entrevista/conversa ajudou a dar forma a essas reflexões. Como parâmetro de entrevista reconhecemos

a noção de entrevista em profundidade que possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante. Para muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para ser o ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retornar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. (CRUZ NETO, 1994, p. 59)

Após as entrevistas e transcrições, o material foi analisado e a interpretação busca uma possibilidade de compreender as experiências-formadoras, tendo em vista uma determinada tática, aberta a novas leituras ao longo do caminho.

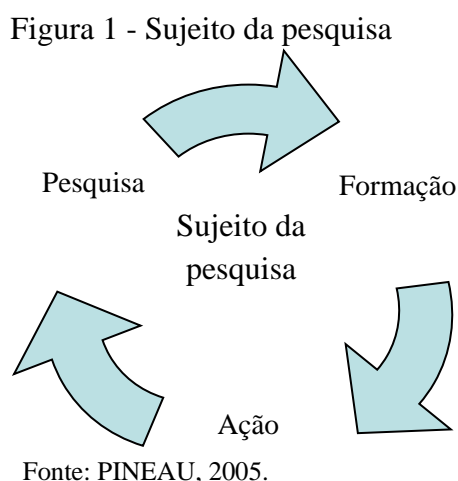
O processo de formação possibilita perceber concepções docentes atuais que se entrelaçam às construções históricas e sociais. São muitas as perspectivas presentes no cotidiano escolar, bem como no movimento de formação docente como uma reflexão acerca de sua trajetória de vida e formação que não se desassociam. (JOSSO, 2010)

Como processo formativo, o referencial metodológico desenvolvido por Josso (2010) perpassa o processo individual e social na ação do pesquisador. Por essa razão, as pesquisas de caráter formador não estão submetidas à compreensão de uma suposta neutralidade; a pesquisa-formação fala de um dado tempo histórico, local e da implicação dos sujeitos que compõem esse espaço, entendendo a todo momento seu processo movente e *trans-formador*. Esse é mais um indício da importância da narrativa e de seus processos de socialização da experiência, a pesquisa não se fecha em si. Apresenta mediações com o espaço de onde veio e é um dos possíveis olhares sobre a realidade que se apresenta, não podendo ser reduzida como “o que acontece”, pois está atravessada pelas convergências do mesmo campo.

O mergulho no cotidiano escolar foi desenvolvido como uma prática de pesquisa de observação participante e por meio de narrativas de vida e formação. Nesse sentido, o

pesquisador não vai a campo de forma neutra, sem nenhuma bagagem de referências; a proposta é que esteja lá como parte do campo, percebendo ativamente os movimentos de funcionamento mais sensíveis.

Desse modo, a pesquisa pretende perceber os tracejados da memória e da experiência do profissional em seu cotidiano e seus desdobramentos, pois “o observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto” (CRUZ NETO, 1994, p. 59). Esse é o movimento instituinte da pesquisa-ação-formação, como prática da vida da pesquisa, do pesquisador, de seu objeto de estudo e de todos os participantes, sinalizando a formação de ambas as partes. Podemos observar esse processo na Figura 1, a seguir, baseada na obra de Pineau (2005):



Nessa perspectiva, a investigação busca uma transformação de ação dos sujeitos envolvidos, visando, assim, movimentar o campo empírico, no caso da presente pesquisa, a Escola Municipal de Tempo Integral Juíza Patrícia Lourival Acioli. A pesquisa-formação apresenta uma natureza específica ligada à experiência de um determinado grupo social, a partir das interações estabelecidas com o meio, pois é a partir daí que temos a possibilidade de interpretar o mundo e transformá-lo. (BRAGANÇA, 2009)

Em consonância com a ação dialética e acreditando que a transformação não está fora da realidade da escola, o espaço educacional passa a ser percebido na vivência dos sujeitos, que como protagonistas da ação se fazem presentes, possibilitando a transformação desse espaço educacional. Em resumo, temos que “a pesquisa-formação implica uma experiência significativa de articulação de saberes, não busca um saber dicotomizado que futuramente

‘poderá ser aplicado’ socialmente, mas o desenvolvimento da pesquisa pressupõe a mobilização de saberes, experiências e práxis vitais” (BRAGANÇA, 2009, p.11). Assim, não existe uma linha logicamente linear, cartesiana a ser seguida, já que temos na pesquisa-formação a possibilidade de trabalhar com a resignificação do espaço do outro, por isso o entrelaçar entre a narração das experiências-formadoras e a memória da instituição, ambos dizendo daquele local, fazendo dele um lugar de memória, por conter parte da vida dos sujeitos que estão em seu cotidiano.

Josso (2010) retifica que o trabalho de pesquisa, baseado na pesquisa-formação não deve ser reduzido a critérios exclusivamente introspectivos e pessoais, restringindo sua abertura dialética. Esse processo elabora formas de relatos pelos quais os atores sociais sentem-se convidados a partilhar o caminho; em contrapartida observamos o processo de identificação e, posteriormente, a aprendizagem proporcionada mediante a partilha de uma epistemologia viva de sua existencialidade em movimento.

Adota-se, nesse estudo, o termo “sujeitos co-participantes da pesquisa” como referência aos colegas de trabalho, que partilharam suas trajetórias de vida em formação, entendendo que cada momento passado é singular e evidencia um evento a ser biografado. No caso da pesquisa, problematiza-se o entrelaçamento entre a lei do PSPN e a vida cotidiana dos sujeitos da experiência, especialmente quanto aos processos formativos vividos a partir do dispositivo legal que garante um terço (1/3) do tempo do trabalho docente para atividade extraclasse. Nesse sentido, se fez necessário caminhar pelos trilhos da memória para entender como o profissional envolvido na pesquisa vai dinamizando sua formação, especialmente, vivenciando uma abordagem de pesquisa que entenda a vida e a escola como processos indissociáveis para todos os sujeitos que se encontram no chão da escola.

Em estudos recentes Delory-Momberger (2014) apontou para a relação que vem se estreitando entre o biográfico e o educativo, entendendo que tal processo configura-se como um espaço de formação do sujeito. Amplia-se aqui essa discussão ancorada na perspectiva da memória-vida (BRAGANÇA, 2014), nas experiências que constituem os sujeitos e que, ao narrarmos a nossa vida, não conseguimos dissociá-las, por se tratar de um processo educativo de aprendizagem.

3.1 A emergência de um outro paradigma – o/a professor/a-pesquisador/a

O movimento (auto)biográfico tem um momento significativo de expressão, em meados da década de 1960, na França. O movimento traz para discussão a recolocação da perspectiva de um sujeito que está constantemente em formação e que essa formação se dá ao longo da vida, não só na escola. Nos anos de 1990, tem início o desenvolvimento de novas fundações e associações, emergindo desse campo as abordagens da história de vida, história de vida e profissionalização, (auto)biografia, biografias educativas, entre outros que expandiram para o mundo os aspectos reflexivos dessa abordagem.

Assim, podemos assinalar três grandes desdobramentos dessa abordagem. O primeiro pressuposto é o da formação do sujeito, entendendo as várias esferas que o compõem (o individual e o coletivo, o local e o nacional, relações singular-plural), conceito esse trabalhado por Josso (2010). O segundo desdobramento volta-se para a construção das identidades, especialmente, por meio da aproximação com os outros ao longo de sua trajetória, relacionando-se diretamente com o conhecimento de si e seu reconhecimento como pertencente a um espaço (de formação institucional ou não). E em última instância, mas não em menor escala, considera-se a composição de experiências construídas ao longo da trajetória do sujeito, relacionando os vários lugares e vivências que incluem a identificação com um grupo na partilha das lutas contidas na complexidade desses espaços-formativos e a narração como processo reflexivo sobre a vida. Todos eles apontam para um movimento reflexivo que sustenta a abordagem (auto)biográfica, na qual o sujeito se reconhece como produtor e não como produto da vida social.

Todo esse complexo movimento de estudo da trajetória tem como cerne da pesquisa, principalmente nos anos 1980, as falas dos sujeitos, com a finalidade de expor as experiências vividas, buscando a compreensão das sinuosidades que constituem o ser aprendente, sobretudo, como se constitui como ser humano.

A abordagem (auto)biográfica chega ao Brasil, no fim da década de 1980, no contexto das discussões provenientes da Constituição de 1988 e do embrião da LDBEN/96 que questionavam, junto com as discussões da redemocratização, a construção da identidade da profissão docente atrelada à recolocação dos sujeitos na sociedade como alavanca das decisões sociais. Essa reconstrução da história da formação e da escolarização desencadeia novos caminhos de atribuição de novos sentidos à vida cotidiana.

Como indicadores da crise paradigmática histórica emergem

Novas práxis sócio formadoras projetando, nas fronteiras das instituições, novos interlocutores em busca de novas situações de interlocução e de escritura, para tratar seus problemas vitais pós-modernos de orientação e de formação profissional e também existencial. (PINEAU, 2006, p. 333).

A nova práxis gera questionamentos, a fim de recolocar o sujeito como centro da discussão, a bandeira dos movimentos da época no Brasil num momento de redemocratização da vida social e, nesse cenário, o/a professor/a é altamente atravessado pelas lutas pela recuperação da cultura escolar e da profissionalização do magistério.

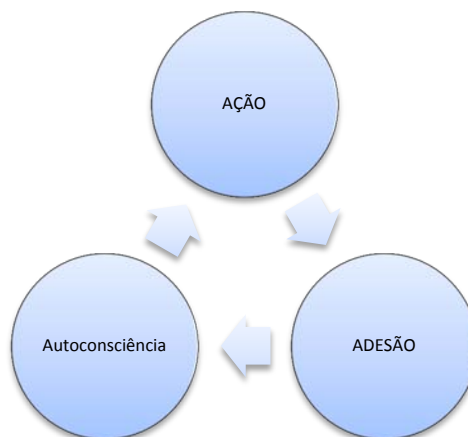
A abordagem (auto)biográfica aponta como fundamental o conceito de identidade. As identidades nos mostram o pluralismo das nossas experiências, que se constroem e se reconstroem, mas em um dado momento podemos dizer que é instável, estando diretamente imbuída de valores e referenciais emergentes.(JOSSO, 2010)

Nóvoa (2010) é de importante expressão no campo da formação de professores e do aporte teórico-metodológico do movimento (auto)biográfico. Apoia-se na história da educação, pontuando a viragem paradigmática que ocorreu, a partir da década de 1980, com expressões como “professor-reflexivo”, “professor-pesquisador”, e uma série de outras nomenclaturas que mudaram o prisma da concepção do modo de ensinar, que não mais baseava a aprendizagem em uma técnica por uma finalidade em si e passa a configurar um movimento de envergadura que dispôs na figura do/a professor/a o foco para as intervenções e mudanças de metodologia do paradigma escolar. Ou seja, essas expressões estão impregnadas de concepções de que o/a professor/a deve ser o agente das atividades mobilizadoras da escola.

Em 1984, Ada Abraham publica o livro *O professor é uma pessoa*, no qual cita pela primeira vez e configura os debates educativos que têm como centralidade e problemática de investigação na vida, na carreira, no percurso, nas biografias e nas narrativas dos docentes para a compreensão da profissão. A literatura pedagógica convergiu para uma série de obras que se contrapunham a um período da História em que os professores foram “ignorados⁷” e, nesse sentido, essa abordagem vem na tentativa de permitir que o sujeito se reconheça como ator do seu processo de formação e da sua experiência.

Paradoxalmente ligada a sua pessoa, a experiência constitui sua identidade. Nesse sentido, a defesa de uma formação docente é composta por uma tríade como nos propõe Nóvoa.

Figura 2 - Processo identitário



Fonte: NÓVOA, 1992a, pp. 15

O autor nos fala que o processo identitário docente deve passar pelo crivo dos três “As” (AAA). A de Adesão, incluindo a proposta de ser docentes, seus percalços e desafios durante essa trajetória. O A de Ação perante o campo, problematizando os caminhos passados para a construção de si e do ambiente de trabalho. E o A de Autoconsciência, reconhecendo-se como parte e produtor da lógica educacional, levando-o novamente ao ato de adesão da proposta, processo entendido como um movimento cíclico contínuo de permanente reconstrução. Nóvoa (2013), em seus escritos, também vai defender a formação em serviço, formação no espaço de trabalho.

Trabalhar as questões identitárias, expressões de nossa existencialidade, mediante a análise e a interpretação de relatos de vida escritos permite evidenciar a pluralidade, a fragilidade e a dependência de nossas identidades ao longo da vida. As constatações que questionam a representação convencional de “uma” identidade que seria definível num dado momento, graças à sua estabilidade conquistada, assim como uma identidade, que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e de referências socioculturais, a essas constatações, junta-se a tomada de consciência de que a questão identitária de ver concebida como o processo permanente de identificação/ diferenciação e de definição de si através de identidade evolutivas, como emergências socioculturais visíveis da existencialidade. (JOSSO, 2010, p. 68, grifos da autora)

A formação docente tematizada na presente dissertação não limita, assim, seu foco somente dirigido aos professores/as, também apresenta-se em consonância com um movimento maior de formação da pesquisadora, como aluna e como sujeito cognoscente; é um trabalho existencial. Ao mesmo tempo, busca-se compreender as experiências que constituem a formação desses sujeitos, por meio de um diálogo da formação individual da

pesquisadora em um diálogo com relação singular-plural. Ou seja, a concepção de pesquisa-formação traz consigo o empenho desenvolvido para elaboração da pesquisa desenvolvendo no pesquisador o compromisso com os meios de conhecimento do itinerário, reflexo do esforço despendido para as impressões de um trabalho que é nosso. (JOSSO, 2010)

Em um recorte histórico produzido por Nóvoa (1992a), que discute se os professores teriam se tornado o grande objeto de estudos da Ciência da Educação (PINEAU, 2003), identificando início da década de 1990, nove dimensões que tomamos os docentes como foco de análise, a saber: história oral e memória; narrativas e diários; autobiografia dos professores; currículos ou biografias profissionais; narrativas orais e relatos profissionais; formação inicial e exercício profissional, professor e sujeito, biografias educativas, experiência e autobiografia; sentido da profissão e identidade docente. Nesse contexto, o autor Stephen Ball e seus colaboradores estabelecem uma ligação com o movimento. A partir dos anos 2000, entretanto, o autor passa a redimensionar os seus trabalhos para o currículo e as estruturas políticas, aprimorando o estudo do ciclo de políticas (BALL, 2001).

É importante assinalar que atualmente seus trabalhos estão dirigidos ao gerenciamento escolar, em especial, para as instituições privadas que conveniadas com os órgãos públicos vêm reconfigurando as instituições educativas, num modelo de Estado posterior ao Estado de bem-estar social⁶. Entretanto, os apontamentos desenvolvidos por Ball mediante o contexto da prática, acionam uma discussão em relação à política, que naquele momento, não era estudada como integrada diretamente à profissão docente. Seus estudos foram ampliados e a partir de seu embrião de análise, novas linhas sobre a formação docente foram desenvolvidas. O mais significativo desta descrição está no fato de ainda hoje permanecer viva a discussão da prática docente, sobretudo no que diz respeito aos atores envolvidos, não como objeto como questionou Nóvoa (1992a), mas como sujeitos da trajetória da história da Educação.

Nóvoa (2013) recentemente publicou o texto *Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação de professores*, em que defende uma nova formação de professores, uma profissão construída de dentro. O “dentro” citado pelo autor trata-se da perspectiva da reflexão sobre a prática, na intenção de consolidação de ações instituintes⁷ e inovadoras, que refletem sobre as problemáticas da escola seus dilemas e paradoxos. Desse modo, baseia-se em quatro propostas: uma formação de professores a

⁶ Para mais detalhes Ball (2001, 2004, 2011)

⁷ O conceito de instituinte não é trabalhado por António Nóvoa. Esse conceito de Célia Linhares (2007) nos faz refletir sobre as ações que fogem a norma, e a questões instuídas, dessa maneira, legítima as práticas que fogem às ações instuídas-institucionalizadas.

partir de dentro, a valorização do conhecimento docente, a criação de uma nova realidade organizacional e o reforço do espaço público de educação.

A modificação da realidade organizacional da escola implica a eminência de práticas colaborativas ligadas ao coletivo, de fazeres que partilham da fusão de espaços acadêmicos de formação de professores com as instituições escolares, estabelecendo a articulação entre Universidade e Escola Básica, desenvolvendo três valências: pesquisa, ensino e construção do conhecimento. Ou seja, novas perspectivas de formação de professores que tenham como base os espaços reais e suas condições de trabalho (NÓVOA, 2013), pressupostos, em consonância com os aspectos apresentados nesse estudo, ao defender a importância dos espaços públicos de educação. Inclui-se, nessa visão, reviver o prestígio e a visibilidade social da profissão amparados pelas questões que mobilizam a profissão docente, fazendo esses profissionais indagarem a complexidade do trabalho e as demandas correspondentes da sociedade. Dessa forma, Nóvoa (2013) associa-se à visão como por ele citado de David Labaree expõe quatro pontos que devem ser pautados a visão da nova formação docente, são elas:

Por uma formação de professor a partir de dentro;
Pela valorização do conhecimento docentes;
Pela criação de uma nova realidade organizacional;
Pelo reforço do espaço público de Educação.(p. 200)

Nóvoa (2013) retoma a discussão apresentada no texto de 2010, onde apresenta a experiência do Projeto Prosalus⁸, entrando na questão da formação de adultos. Os quatro pilares que utiliza para uma nova formação docente, sinalizam a construção da profissão docente como um momento de percorrer as experiências no chão da escola.

Assim como a formação em serviço propõe uma formação como a dos médicos, com residências pedagógicas, passando por várias experiências dentro do ambiente, o que se refletiria na prática dos professores, que articulariam no início de sua formação a relação de teoria e prática, recentemente o autor publicou um texto em uma obra organizada por Claude Lessard e Maurice Tardif, sob o título *Os professores e o “novo” espaço público da Educação* (NÓVOA, 2015).

⁸ Em 2010 António Nóvoa e Mathias Finger organizam uma seleção de escritos que ao longo dos anos configuram-se como os textos bases do movimento (auto)biográfico. Reuniram-se então vários autores na obra intitulada *O método (auto)biográfico e a formação*. O Projeto Prosalus foi apresentado por Nóvoa em 1988, e reeditado na citada obra. Apresenta uma reflexão epistemológica de educação permanente. O projeto em questão baseou-se em quatro questões que buscavam entender como os sujeitos se formavam. A construção de biografias educativas ampliou o conhecimento dos caminhos traçados que perpassam a aprendizagem, o conhecimento e a formação.

O material apresenta inicialmente o percurso histórico escolar e a construção do “discurso da crise” e nele podemos observar como através do tempo vêm reverberando três fatos: 1) o modelo escolar até então assumido; 2) a formação de professores e 3) o espaço público de Educação. Assim, expõe a controvérsia atual questionando se a educação é um bem público ou privado, que foi adquirido por meio das leis do comércio.

O autor argumenta a defesa do espaço público e de se repensar a docência a partir da comunidade, do conhecimento e da autonomia. Em síntese, conclui que o fim da Educação pode ser dado com a ausência da comunidade; sem a sociedade não se pode pensar em uma perspectiva formativa do ambiente escolar. A renovação do espaço público vem, nesse sentido, afirmar as culturas presentes das várias visões do espaço educativo; essa importância também vem para reiterar o saber específico do professor, especificidades de sua profissão, estando contido o sentido social do seu trabalho.

Por essa razão, é de crucial importância compreender as políticas de consolidação de formação de professores e sua efetiva mobilização nos espaços escolares. Nesse aspecto e para além dos apontamentos aqui citados, entendemos a emergência de se falar da escola a partir de seus sujeitos.

3.2 O tempo e o decurso da vida - caminhos formativos

Outro ponto a se destacar, que se manifestou em todas as narrativas desenvolvidas pelos sujeitos co-participantes deste trabalho, foi a problemática do tempo. Ele emerge como sendo o grande mobilizador e problematizador da discussão. O tempo, portanto, tornou-se dimensão de análise, à medida que deve ser entendido, discutido e disputado como território de ação de projeção e de perspectivas. E é nesse sentido de entender o tempo, o tempo da formação, que nos apropriamos da discussão presente em *Temporalidades na formação* de Pineau (2003).

A princípio Pineau busca explicação para o tempo. Que tempo é esse cronometrado, analisado, calculado? A Física estuda o tempo com variável e bases numéricas foram também com base na Física que o tempo foi novamente discutido na Teoria de Relatividade. Não só o tempo foi reinterpretado como foi associado ao espaço. Espaço e tempo – buscas inevitáveis do ser humano. Pineau (2003) principia com o tempo *cronos*, ao dividir as horas, os dias, os meses, os anos. Conduz a reflexão de que o senso comum – cronometrias cotidianas - nos

aprisionou a modelos que antes eram ligados à natureza e aos poucos restabeleceu a ligação como um tempo fragmentado, no momento em que são obtidos por horas, horas de trabalho, horas de encontro se também horas de formação. São as horas da formação que são também voltados para as horas escolares.

Traz, então, o conceito de esquizocronias, que são as datas as horas, cortes simultâneos do tempo, mas relacionados ao tempo de vida: os macrotempos, físicos e metafísicos – ligados à cultura e ao tempo histórico; os microtempos biológicos – ligados ao ritmo vital; e por fim o mesotempos pessoais – ligados à “preparação para a vida” (p. 49), ligado diretamente ao curso escolar. Esses tempos servem para moldar as propostas de vida a fim de escalonar dinâmicas diárias. Contra esse modelo,

Queremos mostrar aqui a cisão de um outro tipo de tempo que produz o uso automático da única plataforma do tempo universal: ela separa da produção o que pode ser denominado *Mesotempo* pessoal, do qual a pessoa deve se apoiar, dar a si mesma para existir como meio específico entre o biológico, o social e o cósmico. Esta cisão – esta esquizocronia – difere das outras por não ser a separação de tempos já existentes, mas a da produção de novos tempos singulares pessoais. (PINEAU, 2003, p.50, grifo do autor)

Buscamos por meio da metodologia o mesotempo dos atores dessa realidade. O tempo da experiência, tempo propício para o ato de narrar (BENJAMIN, 1994). Nesse sentido, o autor propõe a arte do tempo, um movimento cronofomador, princípio da formação permanente. Sobre o tempo, Pineau coloca em análise duas posições relativas à produção científica, o conceito de tempo proposto por Newton e o conceito de tempo de Kant. Newton apresenta o tempo baseado na teoria mecanicista a partir dos estudos dos corpos celestes e terrestres de físicos e astrofísicos. Kant, por sua vez, como filósofo, discute anos mais tarde que tempo e espaço “são tempos a priori da sensibilidade”(PINEAU, p. 76). Esses dois estudos iniciam os estudos modernos no quadro das ciências e da academia, conceitos que vão variando e tomando formas ao longo da história humana.

Segundo o autor, o teórico Olivier Costa de Beauregard já no fim do século XX entende o problema como sendo a articulação de dois sentidos contrários: tempos físicos e tempos psíquicos, propondo um limiar, uma tênue separação de uma zona que se intercomunicam na criação da cibernética e da sociedade da informação toma força nessa zona de orientação em evidencia. “Costa de Beauregard percebe assim a existência e a interação dos dois sentidos contrários do tempo físico e do tempo psíquico, um tempo destruidor e um tempo criador” (p. 82), interação dupla entre passado e presente para um tempo de agora (BENJAMIN, 1993), uma ação do movimento, no entanto não mais o mesmo

tempo. Os conceitos de tempo vão se elaborando e reconstruindo, através do tempo calculado e do tempo material e psíquico, hipóteses gestadas para compreender como que nós, seres humanos, da espécie *homo sapiens*, percebemos nossos modos de vida.

Chegamos, então, aos estudos dos tempos sociais. A princípio pela sociologia do trabalho com o tempo do trabalho, ligado às horas, ao tempo da produção capitalista, campo fértil para os estudos de instâncias políticas e econômicas, surge então a relação entre o tempo do trabalho e o tempo livre, estudos estes nomeados pelo autor de orçamento-tempo de base quantitativa e densa no intuito de se obter referências globais para a evolução do tempo do trabalho.

Os autores que se propuseram entender essa dinâmica perceberam o fator crucial e histórico como relação à expectativa de vida. À medida que exponencialmente cresce vertiginosamente a expectativa de vida, maior é o tempo empregado ao trabalho, e mais acentuado aparentam ser as desigualdades, principalmente nos países subdesenvolvidos. O autor desenvolve então a seguinte reflexão. “As desigualdades dos tempos socioprofissionais não apenas são cumulativas como se reforçam: O tempo livre permite o investimento, por exemplo, na formação, o que pode trazer uma melhor qualidade de vida profissional e, assim, mais tempo livre.” (Pineau, p. 101).

A relação do tempo do trabalho é relativa ao tempo da produção. A informática também torna-se peça fundamental para a lógica do trabalho. O tempo do trabalho ocupa todo o tempo de vida do sujeito. E, assim, retomamos ao princípio das horas, dias, semanas e dias. Repousa sobre tudo uma importância na manutenção desses tempos para as gerações futuras, como mais força para o trabalho, sendo construída uma divisão entre gerações; por outro lado impõe uma formação específica para as gerações futuras, como carga de adotar o conhecimento ampliado ao longo da história, a fim de manter os ciclos de produção.

Pineau (2003) chega, assim, ao ponto-chave, voltando-se para as experiências de vida. Antes, baseado nos estudos da Sociologia da Educação, pontua quatro grandes blocos a serem refletidos: trabalho, educação, família e tempo livre. Pontua ainda as subdivisões que se reagrupam: o tempo profissional e de formação – todos os aspectos voltados para a organização do trabalho; o tempo fisiológico – voltados para o cuidado com o corpo e a mente; o tempo doméstico – aspectos relacionados à organização da casa e da família; 4) o tempo livre – aspectos relacionados ao lazer.

Esse estudo constata e configura os tempos da sociedade pós-moderna que ocupam as vinte e quatro horas diárias dos seres. O orçamento-tempo serviu para quantificar e sinalizar o que é chamado “revolução do tempo” (Pineau, p. 107) relação que tomaram novos

contornos mediante a transitoriedade do humano. Esses aspectos agrupados dão a dimensão da interpretação de dados. Assim como os tempos projetados pelos docentes da instituição em questão, observamos uma inversão reforçada, que hierarquiza critérios de vida em detrimento dos outros.

Segundo o autor, esses campos têm pesos diferentes, que contrabalançam a todo momento. Fugindo desse campo, um grupo na França apoiou-se na importância dos tempos vivenciados no decurso da vida, assim, “esta grande trama flutuante dos tempo sociais é então vivida de maneiras diferentes, dependendo, entre outras, de como a função da ‘formação’ é apropriada pelas pessoas.” (PINEAU, 2003, p. 109).

Chegamos à questão do foco de nossa discussão: expressar a experiência vivenciada dos tempos de vida. A princípio, criou-se um modelo clássico como podemos observar na figura a seguir:

Figura 3 - Modelo clássico da vida



Fonte: Baseado no trabalho de PINEAU, 2003, p. 113

Esse mito de uma projeção de vida linear, em que a escolha torna-se um achado, em seguida vamos alcançado outros patamares, a formação – por meio das instituições, a realização – profissional e pessoal, e o fim, pela aposentadoria, um caminho estável a ser percorrido não apresenta em si a transformação que envolve o sujeito. Não possibilitam também a abertura para se entender a formação em cada momento desses vivenciado. Esse esquema também deixa de lado a perspectiva de um sujeito aprendente, como se o momento formativo fosse estanque, e que passada esta etapa não é possível haver formação do sujeito, partindo da proposta tripolar.

A formação tripolar está em consonância com o ciclo da vida, com os movimentos de compreensão de nossas experiências. Voltamos, então, para o tempo vivenciado como nos propõe Pineau (2003). Podemos perceber que o desenvolvimento da humanidade introjetou em nosso cotidiano novos modos de vida. Essa relação entre os modos como vivemos e o tempo, está diretamente ligada à tomada de consciência por parte dos sujeitos por meio da

equação do orçamento-tempo. Apesar de quantitativa, essa proposta possibilitou uma visão qualitativa da vida. Após observarem as demandas e as divisões estabelecidas pelas quatro categorias, anteriormente apresentadas, o autor aponta para o tempo vivência de modo a tomar para si a importância. É nesse sentido, que entendemos o tempo como um dos fatores da formação permanente.

Ponto central da discussão até então apresentada, o tempo é tomado como construção cíclica, não pára nunca, momento dinâmico propício para entender sua mobilidade, pois, “a historicização da formação permanente começa contudo a abrir novos tempos educativos[...] ela se apóia em novas temporalidades, novos ciclos que são vistos como mais formadores” (PINEAU, 2003, p.144), baseados nesses ciclos formados por tempos educativos que, na perspectiva de pesquisa-formação (JOSSO, 2010), podemos refletir sobre novas referências para o tempo.

Hargreaves (2014), ao expor a relação do tempo na formação, nos aponta duas noções, primeiro o tempo *chronos* e, em seguida, o tempo *kairos* nos propondo pensar o tempo nessas modalidades. O tempo *kairos* dialoga com as pesquisas no contexto da abordagem (auto)biográfica, o tempo *kairos* é o tempo existencial como Bragança(2014) pontua, “ele (*kairos*) o tempo existencial, o momento certo, oportuno, o tempo da experiência, da formação, a possibilidade de enfrentar a arbitrariedade de *chronos*”(p. 90, grifo da autora). Pineau ainda sobre o mesmo prisma do tempo *kairos* sinaliza que seu significado está no contratempo do paradigma da cronologização que regulam os modos temporais nas sociedades pós-industriais (PINEAU, 2003).

É no tempo *kairos*, em oposição ao tempo *Cronos*, que se constitui a emergência de uma nova interpretação de formação, a formação tripolar (PINEAU, 2010), votando-se para a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. A composição do sujeito por esse tripé nos possibilita entender os processos formativos e a formação permanente em novas temporalidades. Os primeiros aportes históricos sobre essa conotação remontam os escritos de Rousseau, tomando a educação pela vida. A retomada desse discurso caracteriza-se pela recolocação do sujeito como o centro da problemática sobre a construção do conhecimento e da ciência.

A autoformação compreende a autonomização de seus protagonistas, momento de individualização e subjetivação de sua formação, movimento pessoal de reflexão-ação. O autor ressalta que não se trata de um desenvolvimento evolucionista, mas de um princípio de autoformar-se: “tornar-se objeto de formação para si mesmo” (PINEAU, 2010, p.103), uma

reflexão dinâmica dos ciclos vitais que compõem as forças de si mesmo. Complementa ainda que a autoformação permanente aconteça sempre mediada por negociações temporais.

A heteroformação advém do prefixo hetero que significa o outro. Não se trata de organização exterior, nem tão pouco da lógica positivista do paradigma de ser direcionado por outros. A heteroformação deve ser entendida pelo prisma da influência dos outros sujeitos sociais com os quais nos relacionamos. Sob esse viés, o paradigma educativo entendido na partilha como o ponto central nesse sentido, educação em pares, das redes que compõem o cotidiano e nos promovem caminhos diferentes, reflexão que leva a novos percursos autoformativos.

Por último a ecoformação. Não menos importante, mas “silencioso”, está ligada de maneira geral à dinâmica do tempo; é a base em que se organiza a vida. O tempo imediatizado, o meio ambiente. Pineau (2010) assinala que o terceiro pólo é a formação pelos espaços, fases do decurso da vida, e relacionadas a duas forças: sociais e culturais. Sobre esse aspecto o autor faz a seguinte reflexão:

Procuramos analisar alguns desses dados por meio de macroconceitos de Hetero, Auto e Ecoformação. [...] parece-nos que para termos em conta a formação permanente do decurso da vida devemos apoiar-nos em constituintes elementares dessa vida – o eu, os outros, e natureza. Revolução paradigmática? Por que não? Depois do primeiro período paleocultural da heteroformação, que quis impor-se como o todo da formação, parece que **faz do processo de formação um processo permanente dialético e multiforme** (PINEAU, 2010, p. 116, grifo do autor)

Essa discussão sobre o tempo, amplia a importância de tomar para si a formação permanente, ao mesmo tempo que aborda outro ponto crucial da formação, ao considerar o fato de que a mobilização do tempo apoia-se na construção de experiências, como nos propõem pensar Larossa (2002) e Josso (2010).

3.3 Experiências de vida em formação

A narração dos sujeitos escolares é tomada a partir do diálogo com a perspectiva de Benjamin (1994) quanto ao “o tempo de agora” e o sentido da experiência como dispositivo de formação discutido por Benjamin (1994), Larrosa (2002) e Josso (2010). O tempo volta a ser a discussão. O orçamento-tempo como nos propôs pensar Pineau (2003) não reservou o tempo da narrativa, da partilha do vivido. Larrosa (2002) sinaliza que a falta de tempo é

inibidora da experiência, que a velocidade calou o “tempo de agora”. Em seu lugar, estabeleceu o excesso – de trabalho, de informação, de demandas – tomando como referência o *cronos*. As vias do tempo *kairos* (HARGREAVES, 2014) é o tempo propício das narrativas.

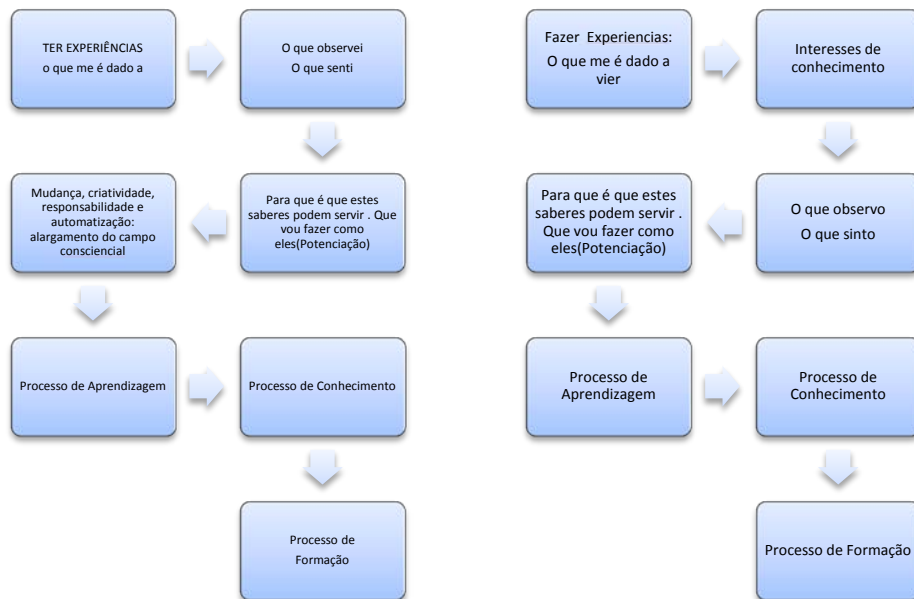
Estamos sempre em busca de um lugar propício ao encontro, mas esse momento, muitas vezes, não se dá em hora marcada. O caráter espontâneo do ato de narrar com essa argumentação está no enfrentamento do mundo corrido; é um momento dedicado ao exercício da partilha, o que tem mostrado grande potência. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não passam pela mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de nenhuma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo que encarna. Mas, por outro lado, pode ser compartilhado e ressignificado, pois as experiências são singulares, mas as memórias são coletivas e falam de um momento onde o coletivo se fez presente. Muitas coisas ocorrem em nossas vidas, segundo Larrosa (2002), a sociedade da informação faz com que muitas coisas aconteçam, mas poucas são as coisas constitutivas de formação.

O referido autor distingue os conceitos de vivência e de experiência. A experiência é construída pela aprendizagem, enquanto a vivência são as transações comuns. O que ocorre é que em dado momento essas vivências atingem o status de experiência e produzem o sujeito da experiência, fruto de uma experiência-formadora, ao ser deslocado mediante o ato reflexivo.

Fundamentado em Martin Heidegger e Walter Benjamin, Larrosa exprime que a experiência é cada vez mais rara. No lugar da experiência encontramos o par opinião/informação. Cada vez mais ausente do sentido da experiência que “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”(p. 21) Larrosa propõe a experiência como o acontecimento; Josso sinaliza que a experiência, para além do acontecimento, deve se dobrar na reflexividade.

A autora apresenta dois momentos para a experiência como podemos observar no figura 4. Nos modelos é possível perceber que a experiência não só acontece como pode ser algo produzida. E dentro dessas duas análises sempre vai seguir o fluxo formador.

Figura 4 - Fluxo Formador



Fonte: Baseado no esquema1. JOSSO, 2010, p. 337.

A figura reflete as modalidades da experiência: a) ter experiências – quando nós não provocamos a ação; b) fazer experiências – quando nós mesmos criamos a ação com um propósito; c) pensar sobre a experiência – quando indiferentemente de ter ou fazer a experiência, constitui-se a necessidade de refletir.

Ainda sobre o enfoque da problematização da experiência, a autora vai mais fundo, listando alguns tipos de experiências que podem vir a ocorrer, nomeando esse processo sobre seus gêneros, que seriam: a experiência inacabada, quando o sujeito julga não ter levado o processo até o fim, experiência truncada, quando é interrompida por uma causa em específico; experiências fundadoras, quando inaugura um sucessão de desdobramentos baseada nela.

Essas experiências são refletidas em etapas. 1º) a experiência causa espanto, o imprevisto, ponderando sempre que não se pode controlar uma experiência; 2º) nos leva a um desconhecido; 3º) nos conduz, como seres cognoscentes, a interpretar social e culturalmente, o que vai de encontro aos esquemas antes produzidos; 4º) finaliza sua potencialidade para eventuais possibilidades, abrindo a possibilidade de se abrir em uma nova série ou não.

Os meios metodológicos que provêm da adequação em seus sentidos “a sabedoria que eu posso elaborar a partir dessa modalidade de experiência, que pode, de resto, ser tanto *a posteriori* como *a priori*, deverá ser negociada para se desdobrar em contextos socioculturais”. (Josso, p. 55)

É nesse sentido que é construída a formação experiencial. Ao ponto de estabelecer experiências-formadoras de vida, logo, centra-se em subjetividades e compreensões da pessoa. Por outro lado, não significa uma categoria individualizadora. Em sua matriz processa as relações com o coletivo, com os pares que partilham desses momentos, das mais variadas maneiras, guiadas por suas histórias de vida.

Em texto clássico, *A memória Coletiva*, Maurice Halbwachs (2006) reflete que a memória coletiva de um povo é focada por um grupo e por seus indivíduos. Sob esse ângulo nos apoiamos no conceito de singular-plural como sendo a “existencialidade singular-plural que designa, então, uma problemática que acompanhar o percurso da vida **vivenciada numa tensão permanente entre as transformações impostas pelo coletivo e a evolução dos sonhos, desejos e aspirações individuais**” (p. 72, grifos do autor). Ainda sobre a experiência, Benjamin (1994) coloca que cada vez mais não narramos nossa experiência. Passamos por períodos da história tão dolorosos que os sujeitos da experiência estão em extinção. A mudança cultural na postura social faz com que o saber da experiência seja menosprezado e como Larrosa nos alerta substituídas por estímulo fugaz e efêmero.

O conceito de experiência adotado comunga da visão adotada por Josso (2010). A autora apresenta a experiência como um processo singular e coletivo. Ela ocorre em lugares coletivos em vários ambientes, mas singular no sentido formador de cada sujeito. Segundo Josso (2010),

Essas “experiências” são “significantes” em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: O que é a minha formação? Como me formei? Nesse sentido, não se esgota o conjunto das “experiências” que evocamos a propósito da nossa vida. Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sobre o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidade. (p. 47)

Josso (2010) desenvolve uma abordagem de aprendizagem mediante os caminhos das experiências. Apesar do sentido da experiência ser singular se afirma em um momento coletivo. A seguir, mergulhamos na realidade do município, apresentamos os co-participantes da pesquisa e suas narrativas de vida em formação.

4 ATO IV - ITABORAÍ: CAMINHOS INSTITUINTES DA ESCOLA PILOTO DE TEMPO INTEGRAL

Nosso papel é, pois, o de nos fazermos herdeiros do discurso da ciência, apenas para fazê-lo com base na exploração exaustiva do valor explicativo tanto dos contextos sociais concretos que observamos, como das circunstâncias de lugar e posição, desde as quais vemos a eles e aos seus contornos. [...] é indispensável observar, comparar e interpretar de olhos postos no transito entre o que foi e o que pode ser, e com a predisposição de conhecer para intervir e fluir, no sentido de que venham a se concretizar na história, amanhã, as possibilidades mais generosas dela. (RIBEIRO, 1978 *apud* LÔBO, TORRES, VOGAS, 2008, p. 57)

Reposicionamos o foco e começamos a movimentar as personagens que vão montar a apresentação sobre a cidade de Itaboraí, locus da pesquisa-formação (JOSSO, 2010). A cidade de Itaboraí, junto com outras vinte cidades, compõem a região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Faz limite com outros seis (6) municípios, são eles: Guapimirim, Cachoeiras de Macacu, Tanguá, Maricá e São Gonçalo.

Itaboraí tem origem do tupi, que significa “pedra bonita”, e chegou ao patamar de ser a segunda maior produtora da laranja do país, como imortalizado no hino municipal, e também conhecida como “Terra das laranjas”. (RIO DE JANEIRO, 2015)

Durante muitos anos, foi destino de romeiros que realizavam peregrinações até o distrito de Porto das Caixas, onde se encontra a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição – Porto das Caixas, na esperança de visitarem o Santuário de Jesus Crucificado, onde ocorreu o milagre de Jesus Crucificado, a imagem que sangrou no ano de 1968. Esse foi um dos grandes acontecimentos que fizeram com que esta pequena cidade que possui oito distritos (1º centro – sede; 2º Porto das Caixas; 3º Itambi; 4º Sambaetiba; 5º Visconde de Itaboraí; 6º Cabuçu; 7º Manilha; 8º Pachecos) entrasse para a história nacional. Seu segundo momento de glória foi no ano de 2014, quando iniciaram as obras de implantação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj), ocasião em que, mais uma vez, pessoas de várias regiões migraram para a cidade em busca de alcançar uma melhor qualidade de vida.

O COMPERJ foi sem dúvida um grande impulsionador da política desenvolvida pelo então prefeito da cidade. Esse momento econômico fez com que muitas empresas investissem na localidade, e quando o pólo petroquímico foi fechado muitas pessoas ficaram sem empregos, o que resultou num aumento considerável do fechamento de vários pontos comerciais e o aumento na taxa de criminalidade da cidade.

Dados segundo relatório publicado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, dos Estudos Socioeconômicos dos municípios fluminenses, divulgado no ano de 2015, calculam que sua população chega à marca de duzentos e vinte sete mil cento e sessenta e oito (227.168) pessoas, segundo o censo de 2014, considerando que o mesmo estudo no ano de 2005 apresentou a marca de cento e oitenta e sete mil quatrocentos e setenta e nove (187.479) habitantes, um grande quantitativo para a cidade. Esse lugar de memória (NORA, 1993) possui vários pontos turísticos como: a praça Marechal Floriano, o centro da cidade, onde foi gravada a novela da Emissora Rede Globo, Estúpido Cúpidos na década de 1970, o Palacete de Visconde de Itaboraí, possui a capela de São Barnabé no distrito de Itambi, e as Ruínas do Convento São Boa Ventura, entre outros pontos importantes.

4.1 Educação Integral em Itaboraí

Observamos, a partir de agora, os dados voltados para a Educação da cidade. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o município possui 173 escolas, das quais: 20 são estaduais, 54 são privadas e 99 são municipais. O COMPERJ modificou também o setor da Educação, já que nesse momento econômico a proposta de que os royalties⁹ do petróleo fossem revertidos em sua grande maioria para as escolas municipais, objetivava sobretudo, o processo implementação do PNE de 2014 com a expansão de Educação Integral nos municípios brasileiros.

Antes de chegarmos à escola em questão, devemos entender um pouco do caminho traçado para o início da experiência nomeada como escola “piloto de Itaboraí” – Escola Municipal de Tempo Integral Juíza Patrícia Lourival Acioli. Localizada na zona urbana, terceiro distrito da cidade, Itambi possui cerca de vinte e três mil cento e onze habitantes (23.111). Essa localidade possui seis (6) escolas municipais (uma de segundo segmento – Luzia Gomes, uma de primeiro segmento – Izaura Zainotti Peccini, duas com Educação infantil e primeiro segmento – Pedro Alves e Patrícia L. Acioli, e duas de Educação Infantil –

⁹ Royalty é uma palavra de origem inglesa que se refere a uma importância cobrada pelo proprietário de uma patente de produto, processo de produção, marca, entre outros, ou pelo autor de uma obra, para permitir seu uso ou comercialização. No caso do petróleo, os royalties são cobrados das concessionárias que exploram a matéria-prima, de acordo com sua quantidade. O valor arrecadado fica com o poder público. Segundo a atual legislação brasileira, estados e municípios produtores – além da União – têm direito à maioria absoluta dos royalties do petróleo. A divisão atual é de 40% para a União, 22,5% para estados e 30% para os municípios produtores. Os 7,5% restantes são distribuídos para todos os municípios e estados da federação. (BRASIL, 2016.)

Hilka de Araújo Peçanha e Maria Jose Pugian Ribeiro). As demandas da população por educação são muito grandes, pois o distrito além de ser considerado de difícil acesso, possui pouca infraestrutura, o que dificulta a população local a ter acesso a inúmeros serviços.

A demanda de escola de tempo integral nesta localidade configura-se como uma medida por parte do governo para atender a camada mais carente do município com um melhor atendimento educacional. A escola foi criada pelo decreto nº 03 de 02 de janeiro de 2014, no mandato do então prefeito Helil Cardoso. Entretanto, sua nomenclatura em decreto não constava o termo tempo integral o que significava que a qualquer momento, uma proposta política poderia modificar sua estrutura para uma escola de tempo parcial. Desse modo, foi publicado em 20 de janeiro de 2014 o Decreto nº 10, que constava o termo “tempo integral”. Seu projeto foi desenvolvido anteriormente. Podemos observar esse dado no edital da Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC) que no dia 23 de dezembro de 2013, lança o edital¹⁰ (ANEXO 1) interno para seleção dos docentes que ocupariam os cargos de docentes da instituição seguindo o quantitativo necessário e as descrições dos segmentos:

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das atribuições que lhes são conferidas pela legislação em vigor, torna pública a realização de Processo de Seleção Interna com vistas ao provimento de 7 vagas imediatas de professor docente II, sendo 2 Docentes II Educação Infantil e 5 Docentes II 1º ao 5º anos, pelo período de 44 horas semanais, na Escola Municipal Juíza Patrícia Lourival Acioli, Unidade Escolar em Tempo Integral, no distrito de Itambi, em conformidade com as condições estabelecidas neste Edital, seus Anexos e eventuais retificações. (ITABORAÍ, 2013, p. 1, grifo do texto)

A seleção foi realizada no mês de janeiro de 2014, entretanto houve um inexpressivo número de profissionais interessados para completar as vagas disponíveis e a Secretaria de Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) lançou novamente o mesmo edital para que o quantitativo necessário fosse alcançado, no mês de janeiro de 2014 com essa finalidade. Por essa razão, foi observada a entrada de dois grupos de docentes; um primeiro que acompanhou desde o início do projeto, com os encontros com a equipe de subsecretaria Municipal de Educação Integral e Projetos Estratégicos. O grupo de especialista da SEMEC também era responsável pelo programa Mais Educação no município, e vinha estendendo sua atuação com a implementação da escola de tempo integral¹¹. É de suma importância ressaltar que esse investimento na escola de tempo integral tem uma forte ligação política, já que a proposta da

¹⁰ O edital foi disponibilizado no site oficial da prefeitura, e também por email para as escolas da rede municipal.

¹¹ Para realizarem a experiência da escola de Tempo Integral de Itaboraí a Subsecretaria municipal de Educação Integral e Projetos Estratégicos, visitou as escolas de Tempo Integral em Palmas- Tocantins

campanha do então prefeito era estender a toda a rede o Projeto de Escola de Tempo Integral que seria experienciado pela proposta em foco.

4.2 Projeto Piloto da E.M.T.I. J. Patrícia Lourival Acioli

O processo seletivo foi composto por três etapas: análise curricular, redação e entrevista. Para as análises curriculares foram adotados, em síntese, os seguintes aspectos: 1) experiência em docência, 2) atuação em projetos de educação integral, 3) experiência como coordenador, diretor, supervisor, orientador e 4) experiência como docente em horário integral. Os docentes deveriam cumprir as 44 horas semanais. Para tal, os docentes da rede alocariam na escola duas matrículas de docente II¹²(DOCII) ou receberiam uma complementação curricular, na rede conhecida como dobra, com o valor do salário de um DOCII em início de carreira.

Ainda sem apresentar as obras em sua edificação acabadas, a escola iniciou o trabalho em 1º de abril de 2014, com uma média de 180 alunos, divididos em oito(8) turmas (duas turmas de educação infantil, duas turmas de primeiro ano, uma de segundo ano, uma de terceiro ano, uma de quarto ano e uma de quinto ano), todas do primeiro segmento do ensino fundamental. A escola de horário integral do município de acordo com o atual Plano Municipal de Educação, “visa uma formação mais completa do educando, tendo como foco o tempo, o espaço, o currículo e a avaliação de forma diferenciada” (ITABORAÍ, 2015).

Para iniciar o trabalho, eram necessários todos os docentes das oito turmas, entretanto ao segundo grupo de docentes do processo seletivo iniciou na escola por volta do mês de maio. Iniciamos o trabalho com oito docentes responsáveis pelas áreas integradas do currículo do primeiro segmento. Segundo o edital a carga horária de trabalho seria composta da seguinte forma:

1.3. Os candidatos selecionados cumprirão jornada de trabalho de 44 (quarenta e quatro) horas semanais, distribuídas da seguinte forma: 28 horas de atuação nas disciplinas do núcleo comum (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Estudos Monitorados); 16 horas de planejamento individual e coletivo, além de atividades de pesquisa. (ITABORAÍ, 2013, p. 2)

¹² A nomenclatura Docente II são os profissionais da Educação que lecionam no primeiro segmento da Educação Básica.

Devido à infraestrutura do prédio¹³, a experiência foi iniciada em uma igreja evangélica¹⁴ da localidade que cedeu o espaço para a prefeitura. Apesar de o espaço não ser apropriado, toda a proposta pedagógica era voltada para uma educação integral. Abrimos um espaço para a discussão, entendendo que o sentido da proposta educacional era a ideologia da formação integral do educando em todas as suas habilidades e necessidades. O tempo integral não foi adotado nesse momento, só posteriormente que foi desenvolvido o projeto.

Cabe ressaltar outro ponto, pois à medida que o tempo integral foi estabelecido, a consolidação da ideia de escola de tempo integral foi sendo adotada com mais força, em contraposição à formação integral. Essa discussão é latente mediante o seguinte prisma: à medida que se adota a formação integral, assim como proposto por Darcy Ribeiro, o tempo ampliado serve para se adotar o sentido de que todas as práticas desenvolvidas no ambiente escolar são práticas pedagógicas, ligadas à intencionalidade de formação do indivíduo em sua totalidade. Esse ideário não ocorreu por completo na unidade escolar, pois ainda sim, não se pensa uma educação baseada na transdisciplinaridade (PINEAU, 2006). Nesse sentido, o modo adotado pela instituição é uma experiência em tempo integral que deve ser refletida por toda a sua comunidade escolar.¹⁵

Os docentes da instituição eram formados por três grupos: professores regentes da área integrada – DOC II; educadores sociais e os professores regentes da área diversificada – DOC II e docente I (DOC I¹⁶). Para formar a equipe dos educadores sociais foi adotado um edital externo, por meio de seleção pública, divulgada nos meios de comunicação e no site oficial da prefeitura. O edital simplificado número 003/2014¹⁷, com as seguintes vagas: teatro (1), banda (1), coral (1), balé (1), jogos de tabuleiro (1), Libras (1), musicalização e atividades rítmicas para educação infantil (1), lutas (1), violão e flauta (1), capoeira (1), artes visuais (1), jogos de

¹³ O projeto arquitetônico da escola não foi criado com a finalidade da escola em tempo integral. O edifício foi criado no governo anterior, mas a obra estava inacabada. Nesse sentido, pela dimensão do prédio, retomaram as obras para alocar a comunidade escolar. Esse processo durou muitos meses, pois a rede elétrica estava comprometida, e levou muito tempo para ser organizada, apenas no mês de agosto ocorreu a mudança da estrutura escolar para o prédio atual. A inauguração da escola só ocorreu no mês de novembro do ano de 2017.

¹⁴ Igreja Evangélica de Cristo.

¹⁵ O apontamento realizado embasa a reflexão do modelo curricular adotado. O currículo apresentado pela Secretaria de Educação duplicou a carga horária das disciplinas dos estudantes, incluindo nos horários das atividades diversificadas da rede as atividades oferecidas pela subsecretaria de Projetos Estratégicos, para a Educação Integral oferecidos no programa Mais Educação.

¹⁶ Docente I é o termo utilizado para se referir aos docentes do segundo segmento da educação básica e do ensino médio. As redes de ensino municipais têm essa divisão em relação ao tempo de trabalho e à formação desses profissionais. Em geral, o Docente I tem carga horária menor de 14, 16 ou 18 horas semanais, e possuem graduação específica nas áreas de ensino: História, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Biologia, Educação Artística e Educação Física. Outro ponto a se destacar é que no Plano de Cargos e salários eles já iniciam a carreira com o nível maior do que as docentes do 1º segmento, possuindo também remuneração maior, por já possuírem o ensino superior.

¹⁷ Documento disponível, Anexo II

quadra (1), street dance (1), dança (1), num total de 14 especialidades. A equipe formada por esse edital, iniciou os trabalhos na escola por volta de maio e junho do mesmo ano. A carga horária de trabalho dos professores era de 20 horas semanais divididas em 12 horas em sala de aula e 8 horas de planejamento, observando que a carga horária deveria ser cumprida pelo mínimo de quatro dias distintos na semana, com a remuneração de R\$ 800,00 (oitocentos reais) mensais.

Educadores sociais e professores regentes compunham a equipe pedagógica da proposta educacional. Todavia, o quadro de profissionais não estava completo. A rede municipal de Itaboraí dispunha dos professores regentes - área diversificada. Essa categoria docente foi formada por docentes da rede, na forma de desvio de função ou por contrato de trabalho. Esse tópico será melhor desenvolvido nos capítulos a seguir.

A área diversificada do currículo surgiu para atender especificamente a demanda da lei do PSPN, nas escolas de tempo parcial, e também adotado na escola piloto. Algumas disciplinas que eram oferecidas na rede também foram alocadas nesse grupo, como foi o caso da sala de leitura, de educação física, entre outras. Os docentes das disciplinas que compõem essa seção assumem as turmas nos horários que compõe o período extraclasse dos professores regentes da área integrada. São responsáveis pelas disciplinas que complementam o currículo da educação básica do primeiro segmento sendo elas: Educação Física, Artes, Ensino Religioso, Informática Educativa e Literatura (Sala de Leitura) e obrigatórias para todas as séries. O tempo de trabalho é dividido da seguinte forma: dois terços(2/3) de carga horária para atividades com os educandos e um terço para atividades extraclasse.

Com esse delineamento da carga horária da equipe dos docentes, apresentamos a proposta curricular que foi adotada para os educandos, dividido da seguinte maneira:

QUADRO 2 - Divisão do tempo docente

Organização dos docentes		
Horários semanais:	Atividades curriculares:	Profissionais:
28 h.	Atividades das áreas integradas	Professores regentes – DocenteII/ 40h.
5 h.	Atividades das áreas diversificadas	Professores regentes – DocenteII/ 22h e DocI/ 16h
7h.	Atividades Educação Integral	Educadores Sociais – 20h.

Fonte: Dados da autora.

Os estudantes entravam na instituição às 7h e 30 minutos, realizavam o jejum, posteriormente uma pausa de 12h às 13h para a realização do almoço, às 17horas o jantar.

Entre esses períodos ocorrem os lanches de 10 a 15 minutos de duração, nos turnos da manhã e da tarde. Ao todo, os estudantes entram na escola às 7h e 30 minutos e saem às 17h e 30 minutos, totalizando 10h horas de permanência na instituição por dia. Essa composição curricular foi adotada em todas as etapas da instituição de ensino. O que modificava eram as atividades da categoria da educação integral que eram divididas de maneira diferenciada nos anos escolares de acordo com o modelo da SEMEC.

Esse modelo não foi adotado no início das atividades. Para o período da Igreja que dispunha apenas de 4 salas, foi realizada uma divisão das turmas, em horário parcial as turmas do 2º, 3º, 4º e 5º anos estudavam no turno da manhã de 7:30 às 12 horas, e o 2º e 3º grupo da Educação Infantil e as duas turmas de 1º ano estudavam no turno da tarde de 13h às 17h e 30 minutos. Toda a proposta, como já foi citada anteriormente, da educação integral foi respeitada, sem a jornada escolar estendida.

Como estávamos longe da sede escolar, a SEMEC disponibilizou um ônibus do transporte escolar que fazia a rota da sede da escola até a igreja, no início e no fim dos dois turnos para que os alunos não tivessem prejuízos para se locomover até o espaço. Durante o tempo em que os estudantes estavam em horário parcial, a equipe docente mantinha o horário integral. Atuando com 50% da carga horária de trabalho voltada para planejamento, estudo e avaliação, os docentes trabalhavam de maneira integrada nas aulas com todas as áreas, além de desenvolver, nesses momentos, estudos de textos, reuniões coletivas, produção de material didático pedagógico, pois a escola não dispunha de quantitativo suficiente.

A partir da metade do ano, mudamos para o prédio, entretanto a escola não poderia ainda funcionar em turno único, pois problemas em sua parte elétrica impossibilitavam que todos os espaços fossem utilizados de forma plena. Seu prédio é composto por: 1) três salas, um banheiro e um parque no espaço da Educação Infantil; 2) no térreo: secretaria, sala da direção, sala da equipe pedagógica, almoxarifado, sala dos professores, banheiro da direção – no primeiro setor, três banheiros, refeitório e cozinha, sala de informática, sala de leitura/biblioteca, auditório; 3) no primeiro andar: cinco salas de aula, três banheiros; 4) no segundo andar: cinco salas e três banheiros; 5) quadra poliesportiva. Houve ainda, subdivisão: 1) o espaço da educação infantil seria composto por duas salas de aula e uma sala multimídia de estrutura arquitetônica diferenciada, dispondo de banca e pias, 2) nos andares do edifício, cada andar disponibilizaria: três salas de aula e duas salas para as atividades diferenciadas, totalizando: seis salas de aula, quatro salas divididas entre as áreas da educação integral: Artes, Balé, Teatro, Música. Os espaços foram divididos e uma organização interna ocupou

todas as salas, grupos de docentes foram criados para compor as salas para atividades diferenciadas.

Ocorreu que os docentes começaram a desenvolver atividades pedagógicas segundo suas funções na instituição, a fim de atender as demandas dos estudantes. Dessa maneira, no primeiro turno pela manhã, os estudantes acompanhavam as atividades das áreas integradas do currículo e no contraturno os educadores sociais atuavam. As atividades das áreas integradas atuavam no período da manhã, compondo um currículo básico para todos.

A jornada ampliada se deu de maneira não homogênea, mas composta de tempos diferenciados na jornada. No final do período de 2014, a SEMEC realizou uma reunião geral em que foi discutida a organização curricular e foi solicitado por parte do corpo docente que todas as escolas possam usufruir de todas as atividades diferenciadas. Essa questão foi levada e no ano de 2015¹⁸, algumas modificações foram realizadas. De fato, algumas disciplinas foram estendidas para todas as turmas, outras não, e duas turmas foram abertas: uma de educação infantil e uma de 2º ano. Totalizando dez turmas. Com esse montante, duas salas diferenciadas tornaram-se salas de aula, uma no segundo andar e a sala multiuso da educação infantil, totalizando dez (10) salas de aula.

Em 2015, iniciamos parcialmente e, aos poucos, a implementação do turno único. Durante muitos entraves com problemas na fiação elétrica novamente, falta de profissionais, falta de materiais de papelaria e pedagógico, a escola foi se organizando gradativamente. Não foi realizado mais nenhum processo seletivo para docentes regentes da unidade. Dessa forma, uma professora contratada assumiu a turma da educação infantil, e outro professor de matrícula a outra, adotando o mesmo princípio de carga horária dos demais. Nesse mesmo ano, duas professoras regentes iniciaram no curso de pós-graduação *stricto sensu*, com estudos voltados para o cotidiano escolar. Para permanecerem na escola como regentes seus períodos voltados para as atividades extraclasse foram redirecionados para suas aulas, segundo a orientação da Subsecretária de Educação do governo. Acompanhamentos realizados com a SEMEC ocorriam em determinados momentos com a equipe escolar.

Em 2016, o projeto teve continuidade mantendo o turno único. Mais uma vez expandiram o número de turmas; ao todo a escola apresentava: três turmas de educação infantil, duas de 1º ano, duas de 2º ano, três de 3º ano, uma de 4ºano e uma de 5º ano, chegando ao montante de doze(12) turmas, isso resultou em mais uma vez a redução das salas diferenciadas que passou a ser apenas uma. Os espaços diferenciados foram reduzidos a

¹⁸ Ano em que a autora entrou no Programa de Mestrado da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

quatro: sala de leitura, auditório, quadra, e a sala de jogos, até que terminaram com todas no ano seguinte. Ao todo três professores saíram no mesmo ano, e o quadro foi completo por sete professores contrato e um professor de matrícula. Dois ganhos foram adotados na unidade: 1) a adoção do programa de reforço escolar, sendo acompanhado por duas professoras substitutas, mais adiante será explicado como foi pensada a dinâmica para a função desse profissional; 2) momento coletivo de formação desenvolvido pela SEMEC pela Subsecretaria de Projetos Estratégicos e Educação Integral. Esses espaços haviam sido perdidos ao longo da dinâmica escolar, com a divisão dos grupos seguindo os critérios de regentes (áreas integradas e áreas diversificadas) em um momento orientados pela coordenadora pedagógica e outro momento dos Educadores Sociais, com professora orientadora voltada para a Educação Integral.

Assim como na experiência dos CIEP, temos um grupo específico para atender uma camada da população, já que a educação integral é muito procurada por pais trabalhadores, que veem na escola uma forma de além de escolarizar, manter os filhos seguros enquanto trabalham. Por outro lado, temos também a ampliação da formação dos próprios educadores que fazem parte das novas políticas públicas educacionais.

Um processo que tornou latente mediante a implementação da educação em tempo integral em Itaboraí foi à inclusão do período extraclasse de todos os docentes. Esse movimento já ocorria na rede, mas no turno único esse tempo criado tomou outra proporção, pois a lógica implantada na organização do quadro de horários trouxe novas demandas. A rede de Itaboraí realizou, no ano de 2014, o Seminário de Avaliação da Implementação do Horário de Planejamento, Estudo e Avaliação em sua rede. Esse encontro possibilitou uma discussão sistematizada para encaminhar uma proposta viável do período extraclasse para todos os docentes da rede. Quatro propostas foram encaminhadas. Duas foram aprovadas, englobando as modalidades da educação infantil e do 1º segmento do ensino fundamental, incluindo no currículo escolar as disciplinas de Artes, Ensino Religioso, Informática Educativa e Sala de Leitura e professores substitutos, que são professores habilitados nas séries iniciais, que vão atuar na falta do professor regente. Na realidade da educação integral, segundo o entendimento da Secretaria de Educação municipal, a unidade escolar em tempo integral não precisava de professores substitutos, sendo os educadores sociais os responsáveis pela sua função na escola.

Para melhor compreensão, no cenário da legislação municipal, a única diretriz para a aplicação do período extraclasse é a Lei 2.556 de 22 de junho de 2015 que trata do Plano Municipal de Educação (PME) de Itaboraí. A estratégia revalida que, a partir da aprovação do

PME, seria induzida a aplicabilidade do 1/3 de trabalho extraclasse, baseado na lei do PSPN. Entretanto, esta lei não especifica de que forma será definido esse processo.

O regime de trabalho docente está baseado em 44 horas semanais, entretanto o regime de trabalho consistem 40 horas semanais; as outras quatro horas são contabilizadas como horário extraclasse: seis horas com estudantes e duas horas de planejamento e estudo monitorado, incluindo a perspectiva do PSPN, que vem disponibilizando planos de ações para atender às demandas dos educandos em horários específicos.

Com isso, o regime de trabalho do corpo docente ficou dividido em seis horas diárias de trabalho com os estudantes, a fim de atender o currículo base do período escolar e duas horas extraclasse; nesse momento, as atividades dos educadores sociais e da área diversificada do currículo ministram suas aulas. Essa prerrogativa deixa evidente que os Planos Nacionais de Educação foram construídos em forma de lei, impactando o cenário político atual do país. A proposta inicial nesse trabalho se tornou latente devido todo o caminho percorrido para compreendermos a implementação da proposta. O objetivo de apresentar os primeiros desdobramentos da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, Lei Nº 11.738 de 2008, com enfoque nas escolas de tempo integral, foi contextualizar as experiências-formadoras (2010) dos sujeitos que estão na implicação da valorização do magistério e das políticas de formação de professores.

Por meio dos profissionais atuantes da instituição – sujeitos de memória desse espaço, os caminhos, percursos e desvios dessa proposta de educação assumem o foco desse processo de pesquisa como atuantes e frutos desse estudo, registrando assim os primeiros apontamentos da experiência com educação integral no Município de Itaboraí.

5 ATO V - TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: OS SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA

Cada um representa sua existência segundo trajetórias e construções diferentes que integram as restrições, os valores, as dinâmicas ou o peso de seu meio socioprofissional. Se as determinações sociais, econômicas e profissionais não esgotam as construções biográficas individuais, elas se inscrevem, entretanto, nos sistemas de representações e linguagens simbólicas dos mundos de pertencimento. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 17)

Delory-Momberger nos provoca a pensar nossas “construções biográficas individuais”, pois sua teoria não foca apenas o ambiente escolar, mas todas as instâncias em que a aprendizagem de adultos está inserida, ou seja, todas as dimensões de vida.

Nesse sentido, ao questionar quais os impactos dessa investigação para os atores sociais, os quais Mainardes (2006) chama de receptores da política, observamos como cada indivíduo que está no processo incorpora os impactos no cotidiano, de modo a entender a visão dos grupos, ou seja, como eles sentem o seu cotidiano, a ressonância em suas vivências, na busca por orientar a produção desenvolvida nesse campo educativo. Os efeitos podem ser sentidos no dia a dia dos sujeitos envolvidos, já que vão delimitar como os acordos políticos estabelecem uma rede de atitudes e atividades das quais as leis não podem a priori prever, daí a importância da compreensão da fala das pessoas.

Para obtermos tal propósito, assumimos como método de trabalho a compreensão cênica, segundo Marinas (2014), por meio das narrativas de investigação dos sujeitos co-participantes da pesquisa. A pesquisa de campo apresenta o material desenvolvido e os caminhos percorridos na trajetória de vida e formação do grupo de professores da investigação.

5.1 Um olhar sobre a escola Patrícia Lourival Acioli

Para falar desse momento da pesquisa é necessário entender alguns pontos. A atuação, por dois anos consecutivos, no grupo que atuava como professores regentes, lecionando nas áreas integradas, na 1ª etapa da educação básica instigou muitas reflexões sobre a dinâmica escolar na constituição dessa investigação-formação. Atualmente essa experiência tem continuidade como professora da sala de leitura dessa mesma instituição.

O projeto submetido para o curso do Mestrado perspectivava falar de todos os professores que lecionavam nesse ambiente de trabalho da escola integral. Entretanto, com o passar do tempo, percebemos que nem todos os profissionais que se encontravam na instituição permaneceriam nela até o fim da pesquisa¹⁹. Em conversa com a orientadora e os colegas do grupo de orientação coletiva, concluímos ser mais conveniente realizar um novo recorte voltado, especificamente, para os professores concursados da instituição, entendendo assim que a escolha pelo concursados ofereceria um panorama mais consolidado sobre a docência, por se tratar de um grupo que atua há mais tempo na instituição.

A delimitação do referido grupo teve como finalidade concentrar-se nas trajetórias de vida e formação de profissionais com maior tempo de trabalho na comunidade escolar. Contudo, buscamos apontar o entendimento relativo à atuação dos demais profissionais, sobre suas práticas, mostrando a diversidade de formações, carga horária de trabalho, experiências e perspectivas, de maneira a realizar um sobrevoo no cotidiano escolar.

É importante ressaltar que o foco da pesquisa está pautado no trabalho dos docentes em tempo integral da instituição, tendo como recorte as narrativas dos docentes regentes das áreas integradas, com a carga horária de 40h semanais, que segundo a legislação brasileira é o máximo da carga de trabalho como docente em sala de aula. Em contrapartida, para entender a lógica de funcionamento desse espaço, é necessário apresentar os outros profissionais professores que atuam diretamente para a efetivação prática do período da jornada de trabalho, contemplando um terço (1/3) de planejamento docente para atividades extraclasse, já que é a partir do trabalho realizado por eles nas turmas que esse período extraclasse ocorre.

Nesse momento de recorte da pesquisa e de encontro no campo empírico, em que se tornou latente a questão do tempo de trabalho em atividades extraclasse dos docentes, como podemos observar no trajeto até aqui, destacamos duas características importantes: a primeira inclui o fato de ter sido incorporado na dinâmica do trabalho um momento específico para a demanda que comporta três aspectos antes negligenciados como trabalho docente -os campos da avaliação, do planejamento e do estudo, entendendo um tempo próprio para seu desenvolvimento. O segundo aspecto destaca a forma como vem sendo dinamizado esse processo no dia a dia escolar, passando por um movimento de luta dentro da escola e dentro da própria rede municipal de ensino como um todo. Assim, começaram a efervescer essas

¹⁹ Muitos profissionais que atuavam na instituição encontravam-se em regime de contrato de trabalho temporário. Esse quadro aumentou ainda mais em 2016. Dessa forma, conforme os salários não foram sendo pagos pela prefeitura os profissionais forma abandonando seus cargos. Isso gerou uma rotatividade grande no corpo profissional, e uma descontinuidade do trabalho por todo o período letivo.

discussões no cotidiano, fazendo com que se desdobrasse como o principal problema da pesquisa.

Um aspecto importante foi delineado ao longo da pesquisa: não se trata de um trabalho sobre como está sendo implantada a lei do PSPN e sim, de compreender o processo formador vivido pelos docentes (PINEAU, 2004) com a inclusão da atividade extraclasse. A trajetória dos docentes, nessa conjuntura, veio mostrar que, conseqüentemente, esse movimento configurou-se em um posicionamento político; trata-se de uma luta para conseguir tempo legítimo para fazeres docentes antes negligenciados.

Para chegar aos colegas de trabalho co-participantes da pesquisa foram definidos dois critérios: a) ser docente da instituição, tendo entrado no serviço público por meio de concurso público para o magistério, mantendo assim maior estabilidade com o trabalho; b) professores que trabalham em horário integral como docentes regentes na instituição, que contam com a garantia da lei do Piso Salarial Profissional Nacional do magistério, a partir da proposta de um terço (1/3) da jornada de trabalho para atividades extraclasse, como docentes que lecionam em turmas regulares. Esse último critério foi reavaliado no decorrer da pesquisa, pois duas professoras que faziam parte do trabalho mudaram no meio do ano o vínculo com a escola. Uma foi para outra instituição municipal devido a problemas de saúde; a outra, devido o curso do mestrado, solicitou atuar como professora volante, mas ainda permaneceu na instituição. Mediante a importância de suas trajetórias na pesquisa, permaneceram no trabalho, pois representavam parte da memória escolar.

Um dado importante deve ser apontado quanto aos critérios. A pesquisa iniciou-se no ano de 2015, e nesse momento a rede municipal de ensino de Itaboraí apresentava uma configuração muito diferente dos anos posteriores²⁰. Essa experiência inovadora possibilitou alguns avanços, entretanto muitos pontos foram desfavoráveis, o que levou um grande número de docentes concursados que haviam entrado por meio da seleção interna da SEMEC a pedirem remanejamento para outras unidades ao longo do tempo.

Nesse contexto, o número de profissionais que se disponibilizaram para a pesquisa foi reduzido, sendo incluída diretora da instituição e permanecendo os demais profissionais que já se encontravam no trabalho. O desejo era falar desse espaço formador, e seus contornos, o

²⁰ É importante sinalizar que antes da entrada no mestrado esse local já se apresentava como ambiente de estudo. Em 2015 foi defendida na Faculdade de Formação de professores da UERJ a pesquisa intitulada “Educação Integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí” de Ellen Christina Sá de Freitas. O trabalho sobre o Projeto do Governo Federal Mais Educação, com a ampliação do horário escolar dos estudantes, configurando uma das medidas para a expansão do horário integral, traz em seu capítulo seis(6) o projeto da E. M. T. I. Juíza Patrícia Lourival Acioli, nomeando o projeto como escola piloto de Itaboraí.

caso da Tia Flor que foi remanejada para outra unidade mais próxima, e da professora Maria, que passou a assumir o cargo de professora substituta pela maior flexibilidade nos horários.

Esses aspectos são importantes para compreendermos que a pesquisa possível tem uma dimensão própria que foge ao que é planejado, no que tange aos movimentos instituintes da vida. Considerando que a pesquisa propõe um movimento de formação dos sujeitos co-participantes da atividade escolar, na perspectiva de um trabalho qualitativo, comungamos do pensamento de Goldenberg (2007, p.44), quando apresenta as pesquisas no campo das Ciências Sociais, apontando o conceito de *bias*, que segundo a autora é “termo do inglês comum entre os cientistas sociais. Pode ser traduzido como viés, parcialidade ou preconceito”. Esse conceito está associado a uma desconfiança das Ciências Exatas para com as Ciências Sociais, por apontar o caráter incontrolável das pesquisas nas Ciências Humanas.

Goldenberg (2007) reflete sobre um fator importante para a compreensão da pesquisa como um momento de cenário social do sujeito mediado pelo seu tempo histórico, e é por esse motivo que as pesquisas, no campo das Ciências Sociais, não podem ser aplicadas e sim entendidas pelo contexto. Desse modo, o contexto da pesquisa, sua orientação metodológica, o momento histórico e de vida desses sujeitos vão interferir no material de análise apresentado por conter elementos da história de vida e formação das pessoas imbricadas nesse recorte de estudo. Em síntese, é importante sinalizar que os caminhos percorridos pelos participantes da pesquisa-formação vão redefinindo a compreensão da formação e da trajetória profissional e de vida dos participantes.

5.2 Abordagem cênica

Dessa maneira, tomados por esses atravessamentos, avaliamos uma abertura maior de compreensão desse cenário e incorporamos as entrevistas/conversas como parte do caminho. Outro ponto importante a ser levado em consideração diz respeito à definição do tema da pesquisa, já que suscitou uma questão dentro da equipe de trabalho. Os professores que atuam como coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, apesar de se enquadrarem como corpo docente da educação básica, não têm a garantia, em sua carga de trabalho, de 1/3 de uma jornada de trabalho para planejamento, avaliação e estudo. Entretanto, em ambos os cargos, as referidas dimensões fazem parte do cotidiano de suas atividades profissionais, mas esse direito de 1/3 não é implementado em suas cargas horárias, segundo a rede, por não trabalharem

diretamente com educandos. Esse aspecto foi questionado, a partir da fala da professora coordenadora pedagógica da instituição em reunião, indicando seu interesse em expor o seu ponto de vista acerca desse aspecto do seu trabalho, por não terem garantida, na jornada de trabalho, o horário destinado às atividades de planejamento, estudo e avaliação.

É nesse cenário que chegamos ao quantitativo de três (3) docentes regentes das áreas integradas, duas (2) docentes das áreas diversificadas do currículo, incluindo a narrativa autobiográfica da pesquisadora, baseada no roteiro de entrevista e uma (1) da professora diretora, totalizando seis (6) sujeitos co-participantes da pesquisa, sendo que todos os sujeitos atuam no primeiro segmento do ensino fundamental.

Como temas selecionados para o estudo proposto destacam-se: a trajetória de vida e formação dos profissionais co-participantes do trabalho; a escolha pela profissão docente; os caminhos para escola de tempo integral; a especificidade do trabalho do docente que leciona 44horas/semanais; a implementação da Lei 11.738/2008 e o significado desse movimento político. Os conceitos e/ou reflexões mais sistematizadas do processo formativo da pessoa ao longo desse percurso na instituição de ensino possibilitaram dimensões temáticas que se encontram ligadas entre si e muitas completam umas com as outras.

A abordagem de estudo vinculada às entrevistas/conversas (auto)biográficas semiabertas vem possibilitando o teor de conversa, tomando como referência o conceito de memória-vida (BRAGANÇA, 2012) para direcionar os caminhos do trabalho, proporcionando pela abordagem de trabalho a abertura para novos questionamentos que potencializam as narrativas dos sujeitos como um espaço de formação.

À medida que fomos nos apropriando dos textos teóricos, houve o aprofundamento do trabalho, e com isso percebemos a potencialidade de estabelecer diálogo com a perspectiva da compreensão cênica, segundo Marinas (2014). O autor nos traz uma importante contribuição para os estudos das histórias de vida, em especial, o modo como podemos desenvolver o estudo, pautando-se na distribuição de cenas, pelo interlocutor. Tomamos essa abordagem buscando entender as brechas apresentadas na narrativas dos sujeitos e as conexões entre as experiências dos sujeitos e reflexões produzidas a partir do ato de narrar (BENJAMIN, 1994)

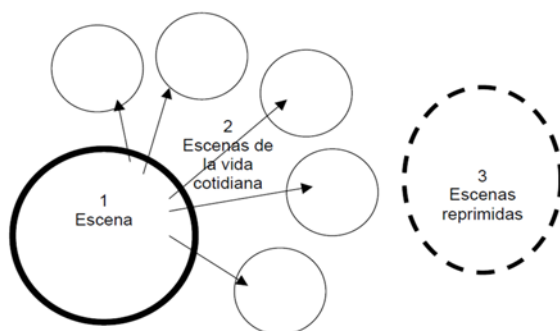
Segundo o autor, no momento da produção das narrativas de histórias de vida, a reflexão acerca das realidades que o compõem encontra o canal para o receptor. Essa troca, produto da experiência do sujeito, é a experimentação entre o passado e o presente de forma não linear e que exerce a processualidade do discurso. Sua proposta inclui o entendimento das dimensões em que o sujeito produz a sua história, entendendo toda a carga cultural e pessoal. Ao longo da história, a busca por teorias que fossem mais “equilibradas” para compreender os

aspectos ressaltados pelos narradores contribuiu para um afastamento dos posicionamentos ditos positivistas, de modo que o sentido da linguagem produziu novas conquistas e novos entendimentos sobre o discurso, principalmente, no que diz respeito à dialética.

Também destacamos a importância que a história oral foi assumindo pelos historiadores. Mediante essa outra versão das histórias oficiais, observamos o discurso da neutralidade sendo questionado e, conseqüentemente, recolocando a produção da história nas mãos dos sujeitos. Ora, entender as histórias de vida nessa dimensão retoma um novo entendimento de ciência, propondo uma outra epistemologia, já que a relação entre o oral e o ouvinte se estreita.

O método da compreensão cênica, perspectiva a narrativa como uma articulação de cenas. As cenas são compostas por características específicas em cada uma delas, como mais adiante poderemos observar. Mas, “por ello me interesa especialmente ver cómo desde la historia oral se tienden puentes o pasadizos en dirección del análisis y cómo se puede hacer desde La experiencia del análisis algo equivalente.” (MARINAS, 2014, p. 14) Diante dessa consideração, as experiências reafirmam o espaço da criação do saber. Como podemos observar na figura abaixo:

Figura 5 - Compreensão cênica segundo o método da Compreensão Cênica



Fonte: MARINAS, 2014, p. 14

Observando o quadro: 1º - cena 1 - é a relação de escuta estabelecida no ato das narrativas entre entrevistado e entrevistador; 2º - cena 2 - cenas da vida cotidiana - são as relações da vida diária no qual são narradas no momento das entrevistas conversas e 3º cena 3 - não ditos - são o rompimento com as práticas instituídas/opressoras, o momento de reflexão acerca do processo narrativo. No âmbito da pesquisa diremos que são as práticas instituintes (LINHARES, 2007).

O sentido de práticas instituintes, segundo Linhares, nos fazem entender a relação de forças existentes no cotidiano escolar, marcando que

as experiências instituintes não são puras, não se protegem em redomas e, por isso mesmo, se misturam sem parar com as dimensões já instituídas, mesmo assim, não podemos abdicar de pesquisar seus impulsos criadores de uma forma civilizatória, onde convivam múltiplas culturas, outros processos educativos e outras modalidades de escola, reforçadoras da autonomia institucional e pessoal. (LINHARES, 2007, p. 149)

A autonomia desenvolvida pelos educadores, a reflexividade, e o aprendizado narrado será viabilizado no terceiro momento de análise das narrativas. Primeiramente, na cena 1, trabalharemos os sujeitos da pesquisa em sua cena pessoal de cada um dos entrevistados; a seguir, na cena 2, pontuaremos as sequências presentes nas narrativas por meio de temáticas advindas dos narradores. Finalizando, na cena 3, as práticas instituintes que fogem ao modelo proposto, desenvolvendo o sentido autônomo do trabalho docente, atribuindo seu caráter criador e formador do sujeito da experiências (BENJAMIN, 1994).

5.3 Primeira cena - narração de si como caminho formador

O momento das narrativas foi especial. A todo o momento encontrava meus colegas da escola, via – os constantemente, mas ao longo do tempo fui percebendo que quando tratava-se do momento da pesquisa existia uma modificação na hora de narrar. (Caderno de inquietações, 06 de dezembro de 2016)

Vamos mergulhar um pouco mais na trajetória de vida e de formação dos docentes que fazem parte dessa trajetória de pesquisa. Apresentaremos a visão da professora Maria, da Tia Flor, do professor João, da professora Lulu, professora Dioni, por meio das entrevistas/conversas e da autora da dissertação, tendo como fonte o *Caderno de Inquietações*.

As entrevistas/conversas foram tomadas como dispositivo de narração para produção das histórias de vida e formação dos docentes em tempo integral. Como foi apresentado anteriormente, foi exposta aos professores a temática da pesquisa, e solicitado que participassem. A pesquisa foi desenvolvida no período de 2015 e 2016 e as entrevistas no decorrer do último ano. Ao todo produzimos dois roteiros de entrevista baseados nas conversas, que ocorreriam sempre nas brechas dos horários compatíveis entre os professores

e a pesquisadora. Ao todo realizamos 13 entrevistas e, no mínimo, dois encontros com cada co-participante, mas as professoras Maria e Tia Flor disponibilizaram um número maior de encontros. Baseando-se na aprendizagem em seu espaço de trabalho, os estudos perspectivavam o ângulo de formação. Desse modo, a pesquisa-formação produzida enveredava pelo desejo de refletirem sobre de suas narrativas de vida.

Os espaços das entrevistas foram em sua grande maioria na unidade escolar, no momento em que os professores encontravam-se no período de atividades extraclasse. O primeiro momento do roteiro foi baseado nas histórias de vida de cada um deles, buscando mapear suas experiências de vida em formação. Esse momento de reflexão focalizou os caminhos que os levaram à escolha da profissão, em especial, focando na escola de tempo integral. O segundo roteiro foi específico para a implementação do PSPN na escola. O caminho seguia buscando o período da Lei 11.738 e o entendimento da aplicação dela na rede e na escola em especial. Outro ponto a ser destacado, foram os encontros. Existia um espaçamento de tempo entre um e outro para que a narrativa anterior fosse resgatada no segundo momento.

Todo esse processo foi sintetizado na análise de conteúdo (FRANCO, 2008) como primeira instância de análise e, posteriormente, desenvolvemos o estudo das narrativas por meio da compreensão cênica conforme anteriormente apresentado.

Para termos uma diferenciação entre narrativas e citações, adotaremos, nesse trabalho, a fala dos professores coautores deste trabalho, a marcação em itálico²¹, querendo expor como nos propõe pensar Larrosa (2002) e externalizar aquilo que é ligado apenas a à pessoa, mas que ao narrar se configura como caráter singular-plural(JOSSO, 2010) de um coletivo.

5.3.1 Escuta atenta - Professora Maria

A primeira professora que se dispôs a realizar esse trabalho foi Maria. O encontro foi em sua casa, em meio às férias do início de ano de 2016. Muito receptiva, a docente dividiu conosco as reflexões acerca de sua história de vida e formação com perspectivas na docência,

²¹ Seguindo a sugestão da banca de qualificação, tendo sido apontada pela professora Helena Fontoura. O apontamento da pesquisadora, nos fez adotar a marcação em itálico nas narrativas dos docentes pela sua importância, ressaltando a fala não como mera ilustração, mas como escrita primordial do trabalho.

que, segundo a autora, foi desenhada ainda na infância. Vinda de outro estado brasileiro, Maria conheceu duas realidades sobre a Educação. Um primeiro momento que está relacionado a sua educação no interior do Brasil e outro na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Segundo ela,

Quando eu cheguei aqui, com quatorze anos, eu tive um impacto. É diferença na minha vida, tanto em relação à Educação, quanto um pouco da minha vida. Porque a gente já pensa o que a gente quer ser quando crescer. E assim, lá na minha escola que eu estudei, era uma escola grande que ia até o ensino médio, mas os meus professores eles eram professores tanto do fundamental e do ensino médio. E acho que quando eu via os meus professores dando aula no ensino médio ficava pensando, eu tinha uns primos que já estudavam no ensino médio, e eu ficava vendo aqueles cadernos... Matemática, por exemplo, um monte de x, y e eu ficava “Ih, será que eu vou conseguir chegar lá nesse nível de Educação?” Porque as vezes, a universidade era uma coisa distante. Lá no meu interior ainda não tinha a expansão universitária, que foi uma coisa recente, e eu nunca imaginei que eu ia chegar numa faculdade, eu ia parar no ensino médio.

No relato de sua história de vida e de formação, a mudança para outro Estado veio carregada de expectativas. No decorrer de sua fala, coloca a educação como ponto-chave e entrelaça sua formação como pessoa com a oferta de escolaridade. Nesse sentido, lança mão das memórias escolares da infância por já, nesse período, cultivar o desejo de ser professora, muito impulsionada pelas representações familiares de suas tias, e em parte de seus professores. Em seu entendimento sobre a escolha pela docência percebeu que a opção feita pela profissão de professora tomou esse caminho, pois, como ela mesma aponta: “Eu era aquela aluna que sentava na frente, e tudo isso que foi me motivando um pouquinho pra minha escolha profissional no futuro de ser pedagoga e professora”. O ser professora está ligado à concepção de estar no mundo, de uma narrativa própria que vai se delineando com base em suas memórias do que era ser docente.

Sua primeira formação para a docência foi no curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora concursada da rede de Itaboraí, como docente de educação infantil. Atualmente assumiu a função de regente da área diversificada com atividade de reforço escolar, e vem desenvolvendo esse trabalho na Escola Municipal de Tempo Integral Juíza Patrícia Lourival Acioli, onde leciona desde a inauguração da instituição, em 2014. Anteriormente era docente com regime de trabalho integral²² na referida

²² A E.M.T.I. Juíza Patrícia Lourival Acioli contém uma especificidade na rede municipal de ensino. Todos os docentes que se encontram como regentes das áreas integradas obrigatoriamente devem cumprir uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Para a realização desse movimento a prefeitura apresenta alguns possíveis caminhos: a) caso o docente possua duas matrículas na rede, deve alocar ambas na instituição. b) caso o docente possua uma matrícula na rede, deve alocar sua matrícula na instituição e recebe uma dobra a fim complementar

escola, mas devido ao curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, fornecido pelo Instituto de Biologia que vem realizando desde 2015, também na UFF, optou por sair da dobra²³ para dedicar-se melhor ao desenvolvimento do trabalho com os estudantes, focando no desenvolvimento da aprendizagem a partir de atividades lúdicas. O projeto de mestrado desenvolvido pela docente propõe ainda ao final construir um catálogo de orientação para docentes baseado em sua experiência.

Maria ao nos contar um pouco sobre o início de sua experiência na docência relata também sobre seu amor pela escola e como que a vida docente a levou para a experiência da educação em tempo integral,

Eu acho que na minha infância minha escola era uma escola parcial, mas eu amava tanto a escola que eu queria ficar o dia todo na escola. E a aula de Educação física era no contra turno. Então, tinha que voltar pra escola porque já tinha que ficar na escola. Pelo menos a metade da tarde. Então, eu já gostava desse lance de ficar na escola o dia todo. E trabalhei também numa escola de Tempo Integral em Niterói, o Colégio Universitário Geraldo Reis da UFF, e foram minhas primeiras experiências profissionais. Porque foi na época do estágio de docência da pedagogia e amei. E no final, quando eu me formei, logo no meu segundo ano de professora regente em Itaboraí, mas de escola parcial, teve um concurso interno pra essa escola que foi inaugurada de Tempo Integral e a primeira do município. E eu resolvi fazer a seleção. Então, foi assim que cheguei a essa escola, através das experiências já tanto de vida e a profissional.

Maria assinala dois pontos de sua escolha profissional. Primeiro, a paixão mediada pelo estágio de docência no Curso de Pedagogia, no Colégio de Aplicação da UFF, o Centro de Aplicação Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI - (Cap-UFF), e um segundo momento, já na rede de Itaboraí que culminou com o processo seletivo da escola integral do município.

Podemos compreender que, a partir de sua experiência de vida e formação, a escolha da docência pela professora dialoga com o conceito de experiência tal como proposto por Larrosa (2002), pois “se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão” (p.26). No momento da paixão pelo que conheceu da história da escola de tempo integral, a professora optou por fazer parte também dessa história que estava iniciando. E como ela mesma cita “experiências de tanto de vida e a profissional” significa então que o caráter experiencial do estágio na docência possibilitou que ela incorporasse esse momento na sua história de vida e como algo singular a outras experiências.

40 horas semanais na instituição. c) caso o docente possua um contrato de trabalho temporário, o para estar na instituição deve realizar dois contratos a fim de contabilizar 40 horas de trabalhos semanais.

²³ Dobra é a nomenclatura utilizada pelos professores para configurar a duplicação da jornada de trabalho na rede. Por exemplo, no caso da professora que mantém uma matrícula de 22 horas semanais, com a dobra ela passa a trabalhar 44h.

5.3.2 Escuta atenta - Professora Tia Flor

Entendemos que foram experiências singulares que também levaram a professora Tia Flor desejar a docência. Sua primeira narrativa ocorreu na sala de leitura da instituição em meio a arrumação do início do ano letivo. Nesse momento, a professora relatou ser docente desde o final da década de 1980. Tia Flor nos conta que a docência na verdade era, em seu ponto de vista, a única oportunidade que existia para entrar no mercado de trabalho, por se tratar de um curso técnico; via a possibilidade de poder, então, ter uma profissão. A professora, que fez sua formação de nível de ensino médio com o curso normal, magistério como se reporta, nos apresentou como a docência foi se estruturando em sua vida.

Comecei trabalhar desde os meus dezesseis anos, ainda estudando magistério, num trabalho voluntário numa ONG, pré-escolar Coelhozinho Mimoso. Tinha dezesseis anos na época. Foi meu primeiro contato com criança, minha primeira experiência. E daí, dois anos trabalhando nessa instituição, que foi um convênio entre prefeitura e igreja. Por eu ser filha de líder comunitário, ser catequista atuante, recebi esse convite. E daí eu tirava um dinheirinho que me ajudava nas passagens, que me ajudava na minha formação, e foram dois anos de experiências. Daí eu me formei, fui trabalhar... (Tia Flor)

Tia Flor, que optou por ser assim referenciada, por ser conhecida pelos estudantes por esse apelido carinhoso, também revela em sua narrativa porque desejou essa nomenclatura nesse trabalho. Segundo ela, já que os estudantes a estimam assim deseja ser lembrada, e relata um ocorrido no dia de nossa entrevista: “Tia, uma flor. Pra você que é uma Rosa”, e foi nesse clima harmonioso que com muita felicidade lembrou-se em retrospectiva que, no início do seu caminho como docente, ainda nem existiam os concursos públicos para entrar no magistério público, quando iniciou seus estudos no ano de 1987.

Fui trabalhar a princípio em uma escola particular, e daí a uns dois meses apareceu a oportunidade pra trabalhar na prefeitura, que na época ainda não existia concurso, foi a nível de contrato. Só que por um contrato por tempo determinado numa substituição de uma professora que eu não esqueço o nome até hoje, coisas que marcam a vida. professora Adelene de Fátima Antunes. Quando ela retornou da licença maternidade, poderia ser dispensada, porque o contrato foi por tempo da carteira foi assinada. Na época foi carteira assinada por tempo indeterminado. Como foi uma época que não havia praticamente professores disponíveis, continuei, trabalhar. E aí carimbaram, praticamente, a minha carteira por tempo indeterminado. E mudou-se, e eu segui o ritmo até hoje, o rumo até hoje. (Tia Flor)

Tia Flor hoje conta que já está há quase trinta anos no magistério, trabalhando sempre com os pequenos. Durante conversas informais, contou-nos que depois de muitos anos

lecionando, já casada e com filhos, resolveu retomar o curso de Pedagogia que havia trancado por dois anos para poder cuidar da família que iniciara com o esposo, tendo concluído o mesmo no ano 1997. Foi então que viu o apoio das familiares no intuito de concluir sua formação em nível superior. Em seu caminho para formação, assim como para se formar no curso normal, conta-nos como foi difícil conciliar trabalho e estudo; tanto o curso Normal quanto o curso de Pedagogia foram realizados em outra cidade, Magé acerca de 17 quilômetros de Itambi.

A fala da professora comporta uma singularidade, além de professora da rede municipal há muitos anos, nasceu e cresceu no distrito de Itambi, onde se encontra localizada a Escola Patrícia Lourival Acioli. Para a professora a criação dessa escola encontra-se em uma dimensão do direito à Educação. E lembra-se de sua formação para a docência:

Creio que uma escolha não foi bem escolha. Não, não. Eu creio que na época essa palavra nem existia. Não havia uma escolha, não existia grandes oportunidades de estudo, mas segura. Digo assim mais direto. Então, não há trinta anos atrás não existia as grandes opções de formações de profissões. E, na época, ou você seguia mais como formação geral, que não te levava a uma profissão. Ou a opção do magistério, que você já saía dali com um curso técnico, uma formação. E dali já uma chance de trabalho, uma chance real de trabalho. Então, creio que pela dificuldade, creio que pela distância e pela própria falta mesmo de oportunidade para o estudante. Estímulo para o estudante ter condições de continuar. Na época não existia passe escolar, era passagem... se gastava, até por aí eu ter necessidade de trabalhar nova, para ajudar no gasto com passagem, no gasto com livros, e fui até estudar em outro município, não existia o estudo aqui na época. Não existia formação de professores, magistério, tinha que partir pro município de Magé [...] onde a passagem era mais cara. Passagem cara, município diferente e passava-se o dia todo... estágio, alimentação, e toda uma turma de oitavo ano na minha época, de quarenta e oito alunos, quatro conseguiram estudar o Ensino médio. Quarenta e quatro ficaram pra trás, na época. Então, devido a essa grande dificuldade, ou a família tentava ter, passar apertados, e dar estudo, para que o filho continuasse o estudo ou fazia igual eu fiz. E parei nova o trabalho para ter condições no estudo. Então, eu não creio que foi assim uma opção vinda do coração: "Quero ser professora". Creio que foi a necessidade mesmo.

Na localidade escolar onde atua, Tia Flor é referência de professora. Ensinou as primeiras letras a muitos pais de estudantes que hoje se encontram na escola. Sua mãe foi uma figura importante na vida da comunidade local e foi homenageada, no ano de 2011, com uma escola da prefeitura em que foi atribuído o seu nome. Toda essa trajetória dentro da Educação, com tantos desvios, nos faz questionar como que ela chegou à escola em questão.

Esclarece que se trata de uma questão particular, pois a professora ficou alguns anos longe do trabalho na prefeitura para acompanhar seu esposo militar que foi para outra base, totalizando 12 anos longe da rede municipal de Itaboraí. Nesse período, lecionou em escolas de outros Estados. Retornou no ano de 2014 e foi alocada para trabalhar na Escola Municipal

Pedro Alves de Araújo, também localizada em Itambi, para cobrir a licença de uma outra professora; com o retorno dessa professora optou por outra escola na região,

Escolhi a escola municipal Izaura Zainotti Peccini, que é perto. São três escolas em triangulo aqui de Itambi: Pedro, Izaura e agora o integral. Passando para ir para essa escola eu sempre via essa escola integral sendo construída, que era caminho da minha outra escola. E me deu vontade de trabalhar nessa escola. Aí, havia uma amiga no Izaura [...] que veio trabalhar nesse integral quando inaugurou. E ela me convidou. Ela viu meu jeito de trabalhar, viu que eu gostava de trabalhar assim de forma bem lúdica com a criança, trabalhando de forma criativa de forma com que a criança tenha prazer de estudo. Me preocupando mesmo com o aluno. Então ela gostou do meu jeito com pouco tempo de convívio, e ela sentiu que eu teria um pouco do perfil da escola de Tempo Integral, me fez esse convite, aí eu fiz a prova. Então, foi um processo meio que natural. Então foi natural, mas sem grandes interesses, meu “ah, eu quero trabalhar no integral”. Não, a vida foi levando para escola.

Nesse momento de escolha, a professora nos diz que sempre almejou ficar próximo da sua casa para cortar gastos e pela familiaridade com o local. Assim como a professora Maria, a professora Tia Flor, ao levar sua matrícula para a referida escola da pesquisa, obteve uma dobra, para totalizar 40 horas de trabalhos semanais.

5.3.3 Escuta atenta - Professor João

A narrativa de experiência do professor João é a única do gênero masculino. A escolha de seu pseudônimo foi devido a seu envolvimento com Joãozinho Trinta na atividade cultural do carnaval carioca. Como relatado anteriormente, parte da narrativa sobre sua história de vida e formação se perdeu. Mas a partir do encontro e do material que pôde ser salvo na memória da pesquisadora, em um papel, com os pontos principais de sua formação e passagens da vida profissional, foi organizada essa pequena, muito pequena narrativa, mediante a tamanha grandiosidade de suas narrativas com o percurso pessoal. A narrativa de João, ao contar sua história de vida, fez com que todo o projeto da pesquisa-formação caminha no sentido de crer que o tempero do trabalho não está na lei do PSPN e sim na formação dos docentes que se encontram nesse processo.

Assim, tomando como base as memórias desse encontro, busca-se apresentar um pouco do sujeito co-participante João, que iniciou sua narrativa dizendo que, a princípio, não desejava ser professor da rede pública. Fez um curso normal em nível médio e,

posteriormente, graduou-se em Teologia e Filosofia. Com forte influência de sua mãe e sendo o caçula de sua família, sempre explorou muito seu lado intelectual. Eclético, trabalhou muitos anos em escolas de samba. Depois de anos sem lecionar, dedicou-se à docência na rede municipal de ensino de Itaboraí, após de ter tido uma breve experiência na rede particular de ensino no Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente possui duas matrículas que estão alocadas na escola de tempo integral.

Em discurso permeado de diálogos consigo mesmo, no intuito de elucidar as conversas realizadas em sua história, o professor utilizou da ironia para encontrar as palavras corretas que sintetizam seus caminhos percorridos e nos diz,

Eu trabalhei, eu tive muita sorte. Eu tenho duas matrículas mas no primeiro ano que eu fiz a matrícula, foi três meses depois eu fiz dobra. Na mesma escola, eu sempre agradei muito, muito, muito. Porque é sempre assim... sempre, porque eu vi os amigos saindo daqui, correndo para uma escola, correndo para outra, e eu talvez acho que por inocência eu sempre achei... “não, é natural” quando eu lembro que uma vez em uma discussão, da alguém leu: “é, porque tá aqui na lei que a gente tem que ficar na mesma escola!”. Ai, cara, eu perdi a inocência, porque eu disse assim: “ué, você tá numa escola, o óbvio é que se você vai dobrar você dobra nessa escola mesmo!” “não, não! Bota pro outro lado!”[...] Então, eu sempre trabalhei na escola de Tempo Integral, claro que com duas turmas, eu trabalhava de manhã uma turma e a tarde trabalhava outra. Al depois, tá. Eu fiz isso durante anos, al veio uma oportunidade em 2013 de trabalhar na secretaria de Educação. [...] Só que, eu descobri uma coisa: eu não consigo viver sem a molecada. Era muito silêncio. Eu não gosto de silêncio do ar condicionado. Sabe, “um”. Aí de vez em quando entrava um homem vendendo quiabo “quem quer quiabo al?” “vem cá moço, vem aqui que eu como quiabo!” e ia lá conversar com ele, pra saber da vida, da vida humana. Porque lá não, tudo é o ar condicionado que te veda de toda né... de toda, de toda realidade que tá. Al, eu fiquei um ano, no segundo ano já comecei a achar aquilo chato. Porque não tem vida, você não tem assim, é muito interessante pra quem gosta da burocracia. Esses papéis vão cá, documento tal chegou, você carimbou, tá.[...] Al fiquei, aguentei três meses, “não, eu não aguento mais”. O problema é o começo do ano, entendeu? O começo do ano você vê os professores, você vê as turmas. Você tá sabendo que você tá lá, com aquele memorando na mão, carimbando, você não sabe o que vai fazer e você sabe que vai ser a mesma coisa o ano inteiro né, o ano inteiro vai ser a mesma coisa. Al eu pedi pra vir para a Patrícia. Por quê? Porque eu tinha duas matrículas e porque acreditava nessas coisas, nessa ideia de escola integral. Al vai o adendo né. Que assim, não é a escola em Tempo Integral é escola integral. Eu ouvia isso. (João)

Quando o docente prioriza em sua narrativa “Aí vai o adendo né. Que assim, não é a escola em tempo integral é escola integral.”, ele reflete sobre o fato de que a concepção de escola integral que foi projetada para a escola não foi a mesma que veio se desenvolvendo em seu cotidiano, bem como o que de maneira genérica foi apresentado, e buscado como ideal de professor integral, que cumpre sua jornada de trabalho em uma mesma escola, e que tem como prerrogativa desenvolver nas áreas integradas uma proposta de integralidade do sujeito, incluindo o sujeito professor.

Diante desse relato, cabe então o questionamento: Como se configura a relação do tempo (PINEAU, 2004) na formação do sujeito? Quando entendemos a relação estamos nos dispondo a pensar o lugar da formação, atravessado pelo tempo histórico e a práxis docente, como *ação/reflexão/ação* de suas atividades formadoras. Dessa maneira é que ocorreu a interlocução do professor ao fazer a seguinte observação:

Claro que é muito importante a formação do professor, importantíssimo, mas a índole humana, a abertura por outro, é fundamental. E isso você só tem com a convivência. Você não tem um manual “Agora eu vou aprender a como me importar com o outro”. Se tive seria o maior Best-seller do mundo ou o maior fracasso, porque ninguém quer se importar com o outro.

A fala de João entra em um aspecto importante da formação humana: o pressuposto da formação do sujeito, entendendo as várias esferas que o compõem (o individual, e o coletivo, o local e o nacional).

5.3.4 Escuta atenta - Professora Dioni

Na fala da professora me senti mais viva. Sua experiência no seminário realizado pela prefeitura, apresentou possíveis caminhos para a constituição da lei e seus contornos no cotidiano da escola. Sua narrativa desperta o desejo da troca contínua da experiência. Eu não tinha como mensurar o peso que a sua reflexão traria para o entendimento do trabalho, já que, a partir desse contato, a investigação construiu mais uma dimensão em meu perfil profissional, para além de ampliar o repertório da pesquisa. Como não se apresentou como algo já dado e hipotético, sua fala pode me fazer pensar em nossos alcances da formação coletiva (Caderno de Inquietações, 22 de agosto de 2016).

Como apontado no *Caderno de Inquietações*, em alguns momentos o repertório docente deixa lacunas, principalmente no campo da política. Os docentes que compõem o trabalho se envolvem demasiadamente na prática extraclasse, por meio do conselho escolar, como parte da comunidade local e a professora em questão assume essas dimensões. A professora nasceu em outro município, nos conta que foi para a cidade de Itaboraí a muitos anos e, desde então, é moradora de Itambi. Fez curso normal, mas não lecionou, foi trabalhar na parte de formação e reciclagem de profissionais da Caixa Econômica. Durante muito tempo ficou longe da docência. Sua influencia na época de escolha da profissão foi uma prima, mas a fala de familiares com relação as condições de trabalho e a remuneração a fizeram desistir. Apenas a partir da insistência de uma amiga que também trabalhava na Caixa

Econômica que prestou concurso para as redes municipais de São Gonçalo e Itaboraí, obtendo aprovação em ambas.

nesse período que entrei, eu trabalhava em São Gonçalo, em Monjolos que é Vista Alegre, ali por dentro, e em São José que fica lá pra dentro em Curuzu. Cabuçu, Trabalhei em São José e era assim, ficava próximo porque São Gonçalo eu estava em Monjolos, ali né. Mas assim, era bem distante. Só que de lá eu vim para mais próximo né?! Aqui do bairro, que era aqui no Isaura. [...] Sempre morei aqui. Desde que entrei sim. Morava no Rio, mas na época não trabalhava com Educação não. Eu vim pro Isaura, e no Isaura eu soube do processo seletivo dentro da prefeitura de Itaboraí para, para trabalhar na escola de tempo integral.[...]ficar o dia inteiro com uma coisa assim que eu não tinha por hábito, eu não conhecia qual era o trâmite, conhecia teoricamente, como funcionava a educação integral, mas não sabia na prática como ia ser. Mas, foi, assim, e... tive que me adaptar também. Tudo é questão de adaptação, né. E aprendi muito com os colegas que já sabiam, ne. Eram duas professoras que já estavam vindo de Educação integral e foi uma troca, foi uma troca. E, a gente aprendeu junto também, né. Porque na verdade não era igual pra elas lá.

Dioni foi uma das oito (8) professoras que ingressaram na instituição por meio do processo seletivo interno, estando na escola desde sua fundação. Sua experiência com trabalho integral deu-se mediante a prática e o estudo em serviço. E relata sua prática com o tempo integral

Eu consigo colocar em prática até o que eu pensava colocar em escolas de tempo parcial. Então, eu acho que eu consigo colocar a minha prática pedagógica de uma maneira mais efetiva mesmo. Principalmente, no que eu vi lá na parte da graduação de pedagogia, como na pós-graduação, que eu fiz relações raciais, e to fazendo agora psicopedagogia. é tudo voltado no aluno, voltado na dificuldade é essa que eu to vendo agora. [...]Porque eu tenho como pensar mais, e pensar de uma maneira é... mais coerente com que realmente ta sendo trabalhado, o que que eu, o que ta tendo de resultado Porque só pensar na prática, colocar em prática, mas sem pensar no que que ta vindo, da um feedback para mim mesma, e para os alunos. O que que ta acontecendo? O que que a gente ta trocando aí? Será que é uma coisa que realmente tá fluindo?E porque essa dificuldade toda em relação a leitura e escrita principalmente, mesmo sendo quarto e quinto ano, porque essa dificuldade toda? E colocar tudo na balança, colocar todas as variáveis, ponderar realmente todas essas dificuldades, que são muitas, são diferentes, mas que pode ter um...um foco para a gente solucionar e o planejamento ajuda muito.

Apresentou-se como professora responsável por representar a escola, juntamente com outra docente no seminário que discutiu a proposta de implementação da atividade extraclasse para os docentes realizado no ano de 2015 pela SEMEC.

Olha só, eu acho que em relação, ao objetivo né?! O planejamento, ele precisa ter esse objetivovoltado para prática. E, em relação à Educação integral tem que tá voltado, tem que ter um objetivo que não seja só o Tempo Integral. Tem que ter o objetivo da Educação, tem que ser um trabalho em conjunto, tem que ter todo mundo falar a mesma linguagem, pra que não haja aquela feira, aquela coisa que cada um ta falando uma coisa e não ta caminhando junto. A gente fala muito sobre projetos. Tanto em tempo parcial quanto Tempo Integral, mas o projeto ele precisa ser o projeto que toda a escola faça e consiga seguir. Então, eu acho que precisa ter

um diálogo maior entre os profissionais, entre educadores sociais, entre merendeiras, entre inspetor, entre a direção. A equipe diretiva tem que tá acompanhando o que que os professores estão fazendo em sala de aula e os professores falarem entre si também. Porque tem muito professor que se fecha naquele seu mundinho ali e acha que tá caminhando bem. Só que a coisa precisa ser uma coisa mais aberta, mais e... discutida, em relação a projetos, em relação ao trabalho, pra que haja realmente resultado.

Em seu trabalho, o resultado que ela busca pode estar presente em efeitos nos educandos, pois na lógica das pesquisas no campo das Ciências Sociais entendemos os efeitos de seu engajamento.

5.3.5 Escuta atenta - Professora Lulu

A professora Lulu nos conta um pouco de sua trajetória de vida e formação. Suas entrevistas foram sempre muito agitadas, pois a todo momento era solicitada para resolver algumas demandas da unidade. Sua marca pessoal é de uma pessoa ativa, tendo sempre um olhar para a prática. Em sua narrativa, nos conta que seus pais eram “praticamente analfabetos”, e que com muito sacrifício entrou na escola com sete anos de idade.

minha mãe ensinando o pouquinho de sílaba que ela sabia e a escola nesse período e minha casa ela era de chão e minha mãe furrava jornal. Então eu e minha irmã, a gente sentava naqueles jornais velhos com notícias antigas e a gente ia lendo, então a gente praticamente se alfabetizou assim.

Moradora de São Gonçalo, em meio a muita dificuldade, nos mostra a figura dos pais como centrais na formação de seu ser. Aos dezessete anos, se forma professora, pelo do curso normal, formação a nível médio de formação docente, no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN). Suas primeiras experiências docentes são na rede privada. A princípio em uma escola tradicional; em seguida trabalhou na função da sua própria escola, seguindo na função de diretora da instituição. Tornou-se docente em Itaboraí em 2004, trabalhando com turmas de 4º e 5º anos do 1º segmento do ensino fundamental. Em 2009, iniciou na proposta da educação integral como coordenadora no distrito do Areal da cidade de Itaboraí. Em sua narrativa destaca o empenho para entender o objetivo da proposta em tempo integral e a dedicação para a atividade: *“O período das férias eu passei estudando, coletando dados de escolas que já tinham uma perspectiva de Educação integral mesmo e não a jornada ampliada como*

eram os moldes do ‘Mais Educação’ e achei que valia a pena aceitar o desafio e começamos a fazer o trabalho.”

Chegou à escola integral em um cargo na equipe diretiva da instituição. Sua justificativa no trabalho vem de seu grande envolvimento com o tema e da excelência do trabalho que desenvolveu no município dentro da educação de tempo integral.

Eu acho, apesar dela ainda estar sendo implementada com a jornada de Tempo Integral, já não falo em educação integral, para a comunidade já foi um ganho. Os pais já tem uma segurança de que tem uma escola onde oferece mais oportunidades de atividades extraclasses para os filhos. Como nós temos uma comunidade carente, a grande maioria não teria condição de pagar aula de balé, taekwondo, de música. Então, nesse ponto eles já ganharam.

O envolvimento com a comunidade dialoga também com as experiências docentes que a professora Lulu apresenta que a levou a ter um contato direto com a escola piloto construída

Quando essa gestão pensou na escola de Tempo Integral, eu sei que meu nome foi levado pela coordenadora da Educação integral, [...], e aí tinha um subsecretário que já conhecia o meu trabalho por conta. Enquanto coordenadora do Mais Educação, eu também tive o privilégio de ter uma gestora que ela, me facilitava muito o meu trabalho. [...] ela não me limitava a trabalhar só naquela coisa de coordenar os educadores. Então, nós conseguimos construir nessa escola, foi espaços educativos, porque nós não tínhamos espaço físico, nós fizemos uma sala de atividades físicas e uma sala de atividades pedagógica. então, tínhamos vários materiais, todos que precisavam para as oficinas e mais alguns materiais que o dinheiro que vinha tinha condição de ser administrado e comprar esses bens. Esse subsecretário conhecia a nossa história e esse trabalho, acho que seria boa ideia eu vir junto com as outras duas pessoas que foram convidadas.

Nesse processo de gestar a escola, a professora Lulu aponta um entendimento do que seja gerir a proposta educação integral, bem como sinalizou Paro (et al., 1988), apresentando o pensamento que foi construído com relação à equipe pedagógica ao dialogar diretamente com os estudantes antes realizados pela docente em sua pós-graduação lato sensu em gestão.

5.3.6 Escuta atenta - Professora Juliana

Nesse momento, a pesquisadora como sujeito co-participante da pesquisa que não se trata de algo descolado, nem da metodologia, tão pouco de seu campo de análise. Na verdade, se configura como parte de uma das muitas histórias que vêm compondo os sujeitos que se encontram nesse ambiente escolar.

O percurso pela docência foi permeado pela negação dessa possibilidade em sua vida. A princípio não desejava ser professora. Desejava ser historiadora, motivada pelas aulas de História do 2º segmento do ensino fundamental:

Quando eu fui tentar a primeira vez o vestibular eu não passei e fiquei muito chateada, mas também foi um período de muita turbulência porque eu nunca fiz só uma coisa, eu fazia o pré vestibular, fazia o teatro, fazia outras coisas e pra gente compreender o conhecimento a gente tem que ter uma certa maturidade e hoje em dia eu sinto que tenho muito mais maturidade para o conhecimento do que antes. Aí eu falei: “Eu vou tentar história de novo.” Só que um colega falou: “Tenta Pedagogia, Juliana.” “Pedagogia?”. Nem conhecia o que era pedagogia. Anteriormente eu havia entrado na escola normal no Instituto de Educação Clélia Nanci, em São Gonçalo, só que eu não queria ser professora, eu brigava, minha mãe acha lindo ser professora porque ela queria ser professora, mas ela foi pra contabilidade.

O ser docente foi se desenvolvendo mediante a aproximação com o campo de estudo e trabalho. As primeiras experiências na docência foram no programa do governo federal Mais Educação, atuando nas aulas de teatro com os estudantes que ficavam no contraturno para realizar essa e outras atividades. Em seguida, ocorreu o ingresso na rede pública de Niterói como professora contratada na função de docente de apoio especializado, trabalhando com uma criança severamente comprometida.

Posteriormente, foi convocada para a Prefeitura de Itaboraí, na função de docente da educação infantil e assumiu a coordenação pedagógica de uma escola particular. Em meio a esse momento, foi aberto um processo seletivo para os docentes que desejassem atuar na escola de tempo integral. Conseguiu aprovação somente no segundo processo seletivo e foi, então, que iniciou o trabalho que, a princípio, continha metade do tempo com os estudantes e a outra metade para atividades extraclasse.

Ao entrar para o Mestrado e com a mudança estrutural ocorrida na escola, com o processo de atendimento dos alunos em horário integral, os horários de suas atividades extraclasse passaram a ser entendidos como sendo os encontros das aulas na pós-graduação como parte de seu planejamento e formação para a escola de tempo integral.

Cabe, então, sinalizar que a narrativa pessoal nesse contexto é entendida como campo potente, em primeira instância, por se configurar como uma reflexão da própria prática e por nela conter um posicionamento diferenciado do que ocorreu com os outros docentes, no mesmo período, a partir da proposta do um terço extraclasse. No caso específico, trata-se de um movimento em particular, processo pelo qual a professora Maria também passou, em que a utilização do 1/3 da atividade extraclasse foi voltado para desenvolver uma categoria específica, o estudo das diretrizes da lei do PSPN. O contexto

proporcionou a utilização desse tempo de atividades extraclasse exclusivamente para o estudo, possibilitando a reversão do tempo do 1/3 em sua totalidade para os encontros do curso de mestrado em Educação.

Um fato curioso que ocorreu em quase todas as entrevistas, uma reflexão, é que em todos os momentos quando terminamos o roteiro que orienta a discussão e possibilitamos a fala livre, mas ainda sim orientada pelo caminho narrativo desenvolvido até então, mediante a frase: “Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa a nossa conversa?”, essa porta amplia o ritmo narrativo até então empregado. Me parece que quando falo essas palavras mágicas empodero as pessoas do sentimento da coragem, como se a partir daquele momento pudesse desenvolver mais, recuperar os fios soltos da tessitura do trabalho... e envolvendo novos olhares... é como uma querida professora nos alertou, muitas vezes quando o narrador fala: “vou falar, mas acho que não tem nada a ver...” que encontramos o tempero de nossa investigação (Caderno de Inquietações, 8 de dezembro de 2016)

É esse tempero que possibilita a mudança de curso. O caminho percorrido pela pesquisa formação da autora e dos docentes participantes que, ao se aproximarem do trabalho, tomá-lo pelo olhar do viés do estudo ampliou seu entendimento sobre o processo educacional. Nesse movimento, mudava sua apreensão do trabalho, do período de formação propício ao encontro coletivo.

A busca de entendimento de como foram acontecendo os processos formadores e singulares dos docentes que compõem esse ambiente escolar, atravessado por inúmeras questões, originou e permitiu mapear as implicações e configurações dessa realidade.

5.4 Segunda Cena - Imagens Explícitas na narrativa

Ao construir a narrativa, os sujeitos basearam-se no processo percorrido como sujeitos. Esse movimento possibilita a eclosão de elementos narrativos que vão compor um panorama da realidade vivida pela relação singular-plural (JOSSE, 2010).

Os professores Tia Flor e o Professor João transitam em um caminho que se aproxima quando pensam na formação do professor. Ambos evidenciam o contato com o outro como fator primordial para o trabalho docente e sua formação. Mais ainda, o professor sinaliza a formação humana e de troca, tendo importância fundamental com o que se passa. Josse (2010) caracteriza a experiência-formadora como aquela situação que nos curva de tal forma que não somos mais os mesmos depois do fato. Os dois docentes passam por um caminho curioso para compor suas narrativas.

Houve um movimento propício para gravarmos suas narrativas, entretanto, como a pesquisa tem vida própria, parte do material se perdeu. Dessa maneira, ficou registrado o momento específico em que eles vão refletir sobre seus momentos de extraclasse. Mas sendo a memória “elástica”, da mesma maneira como nessa situação, em um dado momento favorece novas ligações entre passado, presente e futuro, destaca-se nesse material que foi registrado do encontro a dimensão formativa do docente quando ele se reconhece no papel de formador.

O teatrólogo Augusto Boal em sua autobiografia aponta a memória da seguinte maneira:

A memória é invasora – lembrando-se uma, escura, mil assanhadas querem ser lembradas, invejosas. É contagiosa: lembrados lembram. Ciumentas, vaidosas: querem aparecer, estrelas. Memória vagabunda, detalhe, pensa merecer manchete e foto. Memórias são como nós, iguais. Eu fugia, espavorido: memórias me acordam no meio da noite, sacudiam no fim do dia, soprando no ouvido: “Conta aquela: vão gostar, não duvido...” (BOAL, 2000, p.12)

E assim como a memória de Augusto Boal, as memórias dos professores “lembradas, lembram”, pois o caráter formador que vem engrenando o desenvolvido nesse espaço de troca reflexiva sobre a sua prática, ao ouvir o que os colegas expõem desse espaço de atuação profissional, os professores apontam entendimentos próprios do funcionamento da educação escolar.

Tia Flor aponta que nesse espaço profissional ela sente “*que é a profissão que a gente mais chora. Agora porque a gente ri, a gente chora, a gente briga. [...] Essa carência. E aí a gente briga, a gente xinga, e essas coisas, mas por que a gente sabe que quem está prejudicando são eles*”. Em sua narrativa muito emotiva vai pontuar que coletivamente esse espaço deve ser reconhecido como um espaço de luta. O professor João vai sinalizar outra dimensão que deve ser levada em conta que é a do “*coleguismo profissional do eu me importo com você*”, que significa estarmos juntos na composição desse *espaçotempo* (ALVES, 2010) de refletir sobre as possibilidades de desvio em sua formação como indivíduo que, cercado por outras pessoas, vão numa práxis motivadora entender esse espaço como o Professor João fez dizendo que

Eu acho que a gente tem a ideia ainda de muito de super herói, que suporta, professor tem que... Eu acho que esse que esse 1/3 tem que incluir também a vivência, as pessoas lá falando. ô, falar nada, jogar conversa fora como eu disse no começo, é olhar a chuva. A gente não olha mais a chuva não, né?! “Ah, tá chovendo, inferno!”. Não é? Deixa a chuva cair, você tem esse momento de reflexão. De acompanhar o outro. Porque as crianças não vão te cobrar, elas não vão aprender se

... você... claro, é muito importante a formação do professor, importantíssimo. Mas a índole humana, a abertura pro outro é fundamental. E isso você só tem com convivência.

A convivência que favoreceu a reflexão da Tia Flor, ao afirmar que é a profissão que mais se chora, pois vive-se cotidianamente os percursos da vida dos educandos. Josso (2010) vai colocar que essa dimensão caracteriza a figura do *eu* “numa expectativa de novos instrumentos, informações e saberes fornecidos pelo formador” (p. 164). A formação do sentido de olhar a chuva como o João citou, entende que é necessário, no campo da educação, nos apropriarmos das formas como as coisas se dão e tentar entendê-las de modo mais sistematizado. Para além dos antagonismos que diariamente se constituem como produção desse espaço escolar, nós também modificamos esse campo e introduzimos o “*eu da narrativa*” (JOSSO, p.164) muito além dos meios de construção de uma linguagem em primeira pessoa, mas como conhecimento objetivo e subjetivo das experiências formadoras.

Essas imagens explícitas que surgem nas narrativas foram descritas pela professora Dioni em nossa última entrevista. Em meio à conversa versando sobre nossas formações nesse momento extraclasse, a docente começou a refletir o papel da escrita docente como forma de consolidação desse espaço de formação que vem sendo construindo, destacando:

A primeira vez que a gente fez a entrevista, quando a gente fala é igual quando a gente escreve. E é uma coisa importante que eu acho em relação a professora é a escrita docente. Muitos não escrevem o que você tá falando, porque? é caderno de planejamento, ou então o pessoal do ciclo que tem que escrever relatório... Aquele momento ali é um momento de escrita docente, um momento de você passar o que tá acontecendo, as suas angústias, passar o que não tá dando certo de forma nenhuma, que você tem que mudar na sua postura, porque as vezes é muito fácil a gente colocar a culpa no sistema, colocar a culpa no que está acontecendo, problemas existem milhares aí. A gente tá passando aqui no município e no estado todo e no Brasil todo, mas não se culpabilizar não, não é isso, mas você tentar é pensar na tua prática mesmo. E isso acontece quando você tá escrevendo e quando você tá falando também. Você tá passando isso para outra pessoa. Pô, peraí... eu falei, mas vamos ver... eu preciso mudar, o que que tá errado?! O que que eu posso mudar realmente?! O Que que tá faltando?! Ou o que eu posso melhorar?! Se tá legal, mas tem como eu melhorar mais?! Então, eu acho que foi válido, bem válido mesmo. (DIONI)

O professor João traz uma reflexão sobre a profissionalização do docente. Em seu sentido mais apurado de pessoa que busca entender os seus colegas de trabalho, faz a seguinte reflexão:

Eu acho que essa geração pessoal novo que vem pode cair numa cilada do profissional. [...] Profissionalismo perdido, por exemplo: “ai eu tenho que fazer isso aqui, eu tenho que montar”. Não, mas a convivência, sabe? O viver junto, o encontrar, perguntar como vai, sabe? Não é aquela coisa. Tá, existem amizades que

vão nascer, vão ser eternas. Mas assim, é um coleguismo profissional do eu me importo com você.

Segundo Josso (2010), ao trabalharmos com a formação permanente dos sujeitos, devemos levar em conta que os lugares educativos, ou ainda em perspectiva de formação, não podemos fadar a prática educativa com o profissionalismo, sem ter a abertura para a experiência e o contato com o outro. O professor nota que, no ambiente escolar, esse contato produz uma *trans-formação* no sujeito e de que não se pode passar indiferente, na escola de tempo integral onde todos se encontram no mesmo espaço, esse fator torna-se ainda mais pulsante, pelo sentido que ele expôs, “*Eu acho que esse 1/3 tem que tem que incluir também a vivencia” conhecer no outro os seus parceiros*”. A referência tomada por ele concebeu a existencialidade no ambiente escolar que precisa ser entendida como um movimento de formação. Ainda em sua fala desenvolve um pouco mais sua reflexão

A Educação nesse sentido cresceu muito no profissionalismo. Então, eu tenho horário de planejamento. Eu tenho tempo de trabalho, planejamento, estudo e avaliação, mas eu não tenho momento humano? Cadê os meus amigos aqui? pera aí, com quem eu vou estudar? Eu vou estudar pra mim, sozinho? com quem eu vou partilhar esse esses meus problemas?

A professora Maria caminha no sentido de sua narrativa de compreender de outra forma sinalizando que

Mas em relação à troca de experiências, eu acho que ainda é muito pouco o que acontece nas escolas. Cada um tá preocupado com seus alunos, professores falando de problemas na sala de aula. São rótulos demais para os alunos, e os períodos que os professores estão na sala dos professores, é no momento de planejamento coletivo é pensando em atividades, em coisas estáticas, que são uniformes para todo mundo da escola. Não vejo uma Educação mais direcionada para cada sala de aula, para cada aluno tem que ser uma coisa muito padrão. e assim, ah, tenho certeza que essas políticas, claro que são pensadas pra garantir homogeneidade nas escolas, no país, nosso país é grande, uma diversidade grande, mas ainda precisa ser uma coisa mais individual e menos coletiva.

O professor João vai pontuar que existe a necessidade da troca coletiva, em criar espaços de diálogos entre os sujeitos da ação educativa. Josso (2007) afirma “as subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação” (p. 414). Essa possibilidade de criação delibera nos dois casos apontados pelas narrativas dos docentes: 1) o momento da partilha que não deve passar pelo caráter do profissionalismo e sim da ótica formativa do sujeito da experiência; 2) na ótica coletiva, centrada apenas na homogeneidade de um grupo,

desconfigurar o caráter singular das escolhas docentes e que isso significa que não se tratar de pensar em um padrão, mas nas partilhas.

Cabe destacar que percebemos um aspecto comum em todas as narrativas que é o fato de configurarem uma concepção de identidade docente, pois

As práticas de reflexão sobre si, que oferecem as histórias de vida escritas centradas sobre a formação, comumente se apresentam como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver num mundo móvel, globalmente não-dominado e, no entanto, parcialmente dominável na medida das individualidades, que se faz e se desfaz sem cessar e que põe em cheque a crença em uma “identidade adquirida”, em benefício de uma existencialidade sempre em obra, sempre em construção (JOSSO, 2007, p. 431)

A construção da figura do professor está ligada a um processo identitário multifacetado. Ao incluirmos a docência como ponto de interlocução entre todos os narradores, percebemos as bases que compõem essa dinâmica: o social, o pessoal, o coletivo, o profissional e o formador. Esse espaço, é o caminho pelo qual vai se constituindo a vida.

Mas e o trabalho docente? Como eles entendem a demanda de trabalho docente? A professora Maria utilizou a palavra “implementado”, ao configurar que o trabalho docente vem sendo implementado, como modo de aquisição das novas políticas para a formação, contudo ela expande um pouco mais a sua análise – *“o que precisa melhorar é como que isso tá sendo implementado em cada escola. Porque mesmo em uma prefeitura tem escolas que a implementação está sendo feita de forma diferenciada. Ou seja, em uma escola acontece e em outras não”*.

Maria não está falando de autonomia escolar, e sim das condições de trabalho pelas quais os docentes estão passando para a implementação de espaços consolidados do encontro. Muitos fios soltos foram sendo deixados, esses silêncios, fatos não desenvolvidos, pontuações mais gerais, Marinas (2014) aponta como sendo imagens não dos ditos, implícitas nas narrativas, possíveis brechas para interlocuções.

5.5 Terceira Cena - Imagens Não-ditas

Ao longo do trabalho um movimento de entendimento das narrativas foi desenvolvido. Esse processo evidenciou, em especial, as questões relativas ao ambiente da implementação da escola piloto do município, primeira em educação em tempo integral. No momento das entrevistas, encaminhamos uma conversa que permeia os conceitos que orientam a investigação, entretanto, alguns elementos, imagens como Marinas (2014) nos propõem pensar, como vão se desenhando na narrativa concomitantemente com a discussão proposta. Tais imagens estão relacionadas à terceira cena proposta pelo autor, que fala das imagens dos não ditos (MARINAS, 2014, p 17-18):

Los materiales de nuestras escenas incluyendo la referencia postulada a las escenas no ditos (3), están hechos de fábulas, de mitos. Gracias a ellos, como mostro Bettelheim para el caso de la formación afectiva del infante mediante los cuentos de hadas, analizamos nuestra vida relacional y nuestra identidad. Freud mismo en *La novela familiar del neurótico* (1908) dice que “si uno escruta en los detalles las más frecuentes de esas fantasías noveladas, esa sustitución de ambos progenitores o Del padre solo por unas personas más grandiosas, descubre que estos nuevos y más nobles padres están íntegramente dotados con rasgos que provienen de recuerdos reales de los padres inferiores verdaderos, de suerte que el niño en verdad no elimina al padre, sino que lo enaltece. Y aun el íntegro afán de sustituir al padre verdadero por uno más noble no es sino expresión de la añoranza del niño por la edad dichosa y perdida en que su padre le parecía el hombre más noble y poderoso, y su madre la mujer más bella y amorosa. Entonces, se extraña del padre a quien ahora conoce y regresa a aquel en quien creyó durante su primera infancia; así, la fantasía no es en verdad sino la expresión del llanto por la desaparición de esa dichosa edad. Por tanto, la sobrestimación de los primeros años de la infancia vuelve a campar por sus fueros en estas fantasías. Una interesante contribución a este tema proviene del estudio de los sueños. En efecto, su interpretación enseña que aun en años posteriores el emperador y la emperatriz, esas augustas personalidades, significan en los sueños padre y madre. Por consiguiente, La sobrestimación infantil de los padres se ha conservado también en el sueño del adulto normal.

O autor nos convida pensar no jogo existente entre as cenas 1 e 2 que expõe outros conceitos, novas leituras do cotidiano vivido. Isso pode ser compreendido na fala da professora Lulu. Antes de iniciarmos a nossa entrevista/ conversa, falávamos sobre a vida de seus pais, pois no dia anterior, já que levou o pai à escola, no retorno de uma consulta ao passarem na instituição para pegar documentações. O contato do dia anterior evidenciou as memórias familiares, e em sua narrativa nos conta como iniciou sua vida escolar apontando a dificuldade em ingressar na escola básica, como ela mesma nos diz

Meu pai é analfabeto, não assina nem o próprio nome. Minha mãe sabe ler um pouquinho que ela foi alfabetizada pela patroa dela e eu fui para escola próximo de

completar 7 anos. Na minha época não tinha pré-escola e a gente não tinha condição, escola pública era difícil. Então, eu fui próximo de completar 7 anos e eu me alfabetizei com menos de 3 meses de escola, mesmo sem ter aquele suporte eu tinha as professoras que sempre se interessavam pelo desempenho e quando eu tava com 10 anos já estava na quinta série e aos 17 eu já tinha me formado professora, mas isso porque eu tive ajuda das minhas primas. [...] Fiz Curso normal. E a gente se alfabetizou assim, minha mãe ensinando o pouquinho de sílaba que ela sabia e a escola nesse período e minha casa ela era de chão e minha mãe forrava jornal. Então eu e minha irmã, a gente sentava naqueles jornais velhos com notícias antigas e a gente ia lendo, a gente praticamente se alfabetizou assim. Eu ajudava minha irmã que ela era mais nova. Você perguntou do curso normal, né? Na minha época para o Instituto de Educação você fazia prova e você escolhia se você ia para o básico, que agora é formação geral, ou se você faria o primeiro ano de formação de professores. Eu sai da escola do meu bairro, fiz a prova porque tinham 20 vagas.

A tessitura da trama que envolvia escolarização, a marca forte da imagem familiar, da luta estabelecida em que estudar era um compromisso, apresentam-se como marca. A professora Lulu de hoje remete à trajetória de seus pais analfabetos e reescreve as suas histórias. Lembra-nos a forma como a professora Maria narrou sua vida para o Estado do Rio de Janeiro. Nascida em Alagoas umas das marcas da continuidade dos seus estudos foi a mudança para outro Estado. A felicidade com que narra esse evento faz evidenciar a mudança na estrutura educacional oferecida no território brasileiro, isso torna-se um compromisso quando ao declarara que estuda para dar uma melhor oferta de oportunidades para seus estudantes, diferentemente da realidade que ela conheceu.

Outra fala que compõe uma cena de imagem não-dita foi com relação às condições de trabalho. Todos os narradores incluíam a imagem da crise política e econômica brasileira como um dos pontos agravantes e uma das barreiras encontradas para o desenvolvimento pleno da proposta integral, mas ela não se tornou uma cena explícita, pois quando relatávamos sobre a experiência em tempo integral, a fala buscava apresentar como que a formação do professor estava sendo desenvolvida. Ao longo de todas as páginas que compõem as entrevistas, o desejo pelo trabalho com os estudantes foi muito mais marcado do que os entraves.

Eu tive várias instâncias de atuação docente. Primeiro quando você vai para o mais Educação você não tem muito vínculo com a docência e no mais Educação você não necessariamente precisa ser docente. Depois, quando eu entrei pro contrato que é um vínculo empregatício, o vínculo empregatício tem uma carga muito grande na docência que as pessoas não levam muito em consideração, um contratado, ele é diferente de um concursado, um professor concursado pode lutar pelo que ele quer de ideal, isso estava até vendo quando eu fui fazer análise. O professor, ele é formado pela sua ideologia, ele é constituído e então ele leva para sala de aula os seus ideais. Então, quando você é concursado, quando você tem um vínculo diferente do contrato, você pode lutar pelos seus ideais e pelo que você quer da escola pública: “Não, eu acho que é isso.” Então é uma militância constante. Quando você é contratado, você não pode fazer nada disso, porque é um sistema muito

perverso, jogar com a questão do sustento da pessoa, do que é direito e ela não tem esse direito. Então essa parte da profissionalização docente muitas vezes está dentro da escola e é uma coisa tão invisível e não é dita que trava. Eu via isso no meu cotidiano escolar, de como as pessoas às vezes se sujeitam a determinados papéis porque falam pra ela: “Não, aqui você está no contrato, então é esse o papel que você vai assumir.” Então são várias instâncias da docência que a gente tem que entender, várias fases e percepções que você só aprende quando você tem maturidade. (Juliana)

A docência como foco abriu um leque de possibilidades. A narrativa anterior carrega um sentimento que foi, por muito tempo experienciado e vivido por todos docentes da instituição, as condições diferenciadas pelos perfis profissionais. A diferenciação presente no vínculo empregatício gerou uma grande rotatividade, ou seja, muitas atividades com grande êxito da instituição não obtiveram continuidade, pois o vínculo era rompido pelo governo e com isso os alunos eram prejudicados.

O quadro 3, a seguir, apresenta uma síntese das imagens mais fortes contidas nas narrativas. O material foi construído baseado na análise das narrativas desenvolvidas no cruzamento horizontal, partindo da análise de conteúdo vertical do material. Esse primeiro momento de análise possibilitou perceber as imagens descritas por Marinas (2014). Índícios de processos familiares, sociais, pessoais, culturais, profissionais e psicológicos que mediarão a cenas dos sujeitos co-participantes.

QUADRO 3 - Imagens não-ditas

Cena 3 Imagens não-ditas	Docentes que narraram o sentido das experiências nas imagens				
	Maria	Tia Flor	João	Dioni	Lulu
Desenvolvimento da Educação no Brasil	X	X	X	X	X
Modelos familiares	X	*²⁴	X	*	X
Desenvolvimento pessoal	X	X	X	X	X
Progressão da carreira	X	X	X	X	X
Expectativa profissional	X	X	X	X	X
Cenário da política nacional	X	X	*	*	X

Fonte: dados da autora.

O quadro apresenta um panorama geral que foi citado e reafirmado em muitos momentos, todavia, no contexto geral eram percebidas pontuações, sem maiores preocupações

²⁴ Não abordou a cena com mais ênfase, o contorno foi percebido pela autora.

conceituais. Foi possível identificar que brechas para novos diálogos estavam contidos nesses momentos. Como desenvolvimento de reflexão nesse momento temos o registro no *Caderno de Inquietações*:

Esse período das férias mais alongadas me possibilitou perceber tempos narrativos diferenciados. Afastar-me da pesquisa me fez analisar a conjuntura política e educacional que a escola de Tempo Integral está implicada. Ao mesmo tempo que me possibilitou o tempo noturno, como nos propõem Gaston Pineau, tempo esse desenvolvido fora do orçamento-tempo do cronos, da hora do trabalho, tempo autoformador. Mas pensar no trabalho, também não é trabalho? (Caderno de Inquietações, 15 de julho de 2016)

Ao desenvolver essa narrativa de si a docente estava envolvida com a escrita das políticas educacionais e das mudanças estabelecidas pelo momento da atividade extraclasse docente, que posteriormente foi ao encontro da fala da professora Lulu

Eu acho que, por exemplo, nosso exemplo de escola pensa muito no Tempo Integral e não na Educação integral que vai permear pelo aluno por todas as dimensões. Eu acho que nós não estamos preparados mesmo estudando. Temos que tentar sim, o caminho é esse. A gente vê que os países mais desenvolvidos, onde o ensino está melhor são aonde as crianças vão para a escola desde pequenininhos. Não existe Educação integral, porque não se fala nisso, porque já é normal a criança ir para a escola e ter uma grande atividade e passar o dia inteiro na escola. Então, eu acho, precisa de mais investimentos, de mais estudo tanto por parte do governo como por nós também, tanto gestores quanto professores e... Por exemplo, igual a lei do 1/3, a gente lê vários artigos por aí falando que o professor também é culpado porque ele tem que fazer valer, mas em contrapartida tem escolas que você não tem como fazer acontecer. Como é que você vai fazer? Você vai pegar sua bolsa e vai embora? Não tem ninguém para ficar com sua turma. Então, as vezes a gente entende o lado que fica falando que os professores são muito acomodados, mas aí também tem a questão que eu sei que não pode ser a principal, que é o vínculo. Nós temos que pensar na qualidade, no aluno, no nosso preparo, no nosso desgaste. Mas eu acho isso ainda muito divergente para nossa situação hoje.

As questões não ditas pela docente apontam a compreensão desse espaço de formação evidenciado pela política, ao mesmo tempo que implica posicionamento frente às ações do cotidiano. Uma das cenas de não ditos nessa fala está relacionada com o fato dos docentes que obtiveram da prefeitura, por meio da subsecretaria de ensino, a possibilidade de cursar as disciplinas do mestrado no período extraclasse.

Uma coisa que não me sai da cabeça foi a fala da professora tia flor no final da sua entrevista. Quando na hora de ir embora ela colocou, parafraseando a autora, que não entendia como que os estudos desenvolvidos pelas professoras mestradas da instituição poderia ser tomadas como valorização docente. Já que para evitar problemas com a organização das turmas nos períodos em que era necessário ausência, era tido como falta de compromisso. Um dos efeitos de preferirmos migrar para a área das atividades diversificadas do currículo. A ênfase final da professora

tia flor foi “senão mantinham vocês com a dobra e as saída para o tempo de aula, e suas turmas de regência.” (Caderno de inquietações, Novembro de 2016)

Tal cena na escrita desse trabalho foi muito contida, só foi evidenciada por meio do processo de análise. Ao cruzar as entrevistas começamos a analisar que essa imagem implícita estava contida em todas fala dos professores, inclusive da professora Maria ao dizer que

22 horas, e aí, alguns dias na semana eu já tenho comprometido com o mestrado, e me sobram 3 dias na semana que eu to indo trabalhar, terças e quartas, o horário todo integral e é legal porque eu consigo pegar, como eu pego o mesmo aluno toda semana, eu posso variar para ele não tá perdendo, por exemplo: aula de ballet , toda terça as 3 da tarde, é um horário fixo, mas se eu pegar aquele aluno todo dia 3 da tarde, ele vai perder toda semana o ballet, então eu consigo uma semana sim, uma semana não, tá fazendo essa aula extra com esses alunos sem influenciar na grade curricular deles, senão ele vai ficar prejudicado sempre na mesma disciplina e aí tem o meu horário livre escolha, às 4 horas, que eu faço na segunda- feira, sextas-feiras eu cubro também o restante da caro horária com 2 horas de planejamento pessoal, e esses 2 dias na semana integrais pra tá auxiliando os professores e os alunos na escola.

Pineau (2003) nos propõe pensar os tempos de formação que são possibilitados dentro do movimento do mundo cotidiano. Em sua teoria, aponta que existem dois tempo de formação do sujeito, principalmente do adulto. O tempo do dia e o tempo da noite. O tempo do dia está baseado no orçamento-tempo das funções cotidianas, da hetero e ecoformação, a formação que perpassa as condições dos outros e do mundo, demandas pré-estabelecidas, escalonadas, organizadas; o tempo da noite é o tempo da autoformação, do desejo interior em se formar, da formação de si, de caminhos próprios em resposta as questões que atravessam o entendimento da vida. Os outros pontos evidenciados no quadro serão melhor desenvolvidos no tópico a seguir. Nesse momento vamos mergulhar em uma pequena reflexão da literatura infanto-juvenil que traduz um pouco a teoria de Pineau (2003), podendo ser ilustrada pela história de *O limpador de placas* (FETH, 2013).

Era uma vez um limpador de placas, seu trabalho diário era limpar as placas da cidade com o nome das ruas. Ele fazia seu ofício todos os dias. Limpava as placas que nomeavam a cidade, como: Rua Guimarães Rosa, Travessa Drummond, Praça José de Alencar, entre outros ilustres Autores. Certo dia, um menino parou próximo de sua escada e perguntou para a mãe sobre o nome da placa. A pergunta do menino instigou a curiosidade de saber quem eram aquelas pessoas que nomeavam as ruas. Ele procurou no jornal a programação de eventos, e começou a frequentar espetáculos, filmes, óperas e shows... No trabalho ele começou a assobiar baixinho tudo que ele experimentava. Dia após dia, depois de seu horário de trabalho, à noite, ele retornava à casa e entrava em contato com todas as obras. A partir daquela data, ao

limpar a placa de algum autor lembra-se de seus trabalhos e ao realizar o seu ofício recitava o trabalho lido na noite anterior. As pessoas começaram a perceber que havia algo de estranho e paravam para ouvir o que o senhor falava. E, assim, como a leitura era ampliada noite após noite, as pessoas se reuniam a sua volta dia após dia em seu horário de trabalho para ouvi-lo. Com o tempo uma multidão se juntou para ouvi-lo. Tornou-se ponto turístico. Sua conduta chegou aos jornais, repórteres iam entrevistá-los, acadêmicos o convidaram para lecionar nas universidades, mas ele recusava. A importância das leituras era sua autoformação. E assim, ele continuou... dia após dia com sua rotina de trabalho de dia e leitura/estudo de noite.(FETH, 2013)

Parafraseando a obra de literatura Infantil de Monika Feth mostra o movimento entre o dia e a noite do limpador de placas. Podemos relacionar a experiência-formadora do limpador, com a formação docente. De dia nosso trabalho é organizar junto à comunidade, os sujeitos. A noite, é o tempo que nos resta para completar com plenitude o nosso ofício do contraturno. Maria em sua narrativa aponta esse momento noturno como “um esforço pessoal”

porque só a formação inicial ou esperar uma formação que as prefeituras passam, ou que vem alguma coisa do MEC, é muito pouco. E fica muito na teoria. A nossa prática é muito mais valiosa... muito mais importante... então, esse espaçotempo que a gente procura fazer é mais um exercício autônomo de esforço próprio. de vencer barreiras... de tá se esforçando. De chegar à noite em casa, e sentar no computador para fazer uma pesquisa.

Devemos propor então o entendimento da formação do professor e da importância de sua incorporação como nos diz Nóvoa (2015), melhor professor serei quanto mais souber de Matemática, Português, Geografia. O saber docente torna-se transdisciplinar quando permeamos vários campos do saber. Somos limpadores de placas e esse período do estudo foi ampliado graças à sua voz.

6 ATO VI - A ATIVIDADE EXTRACLASSE DOCENTE: “O COLEGUISMO PROFISSIONAL DO EU ME IMPORTO COM VOCÊ”

Iniciamos esse último tópico do trabalho com a fala do professor João. Nessa fala, o professor transmite o sentimento sobre esse momento de refletir com as pessoas que formam nossos pares ao longo da caminhada docente e de como a ideia do profissional docente suprimiu, em muitos casos, o entendimento da pessoa.

Novóia (1992a) argumenta sobre essa concepção da pessoa no profissional docente mediante o aporte (auto)biográfico, ao perceber que estudos sobre a camada docente foram ampliados a partir da década de 1980 até os dias de hoje, no intuito de entender o sujeito docente também como produtor do ambiente escolar e ,por esse motivo, impossível desvincular a pessoa do profissional. No presente capítulo, observamos o desdobramento dessa trajetória dentro da organização escolar e esse momento extraclasse em seu trabalho, expandindo o tópico anterior nos aprofundamos do desdobramento da escola integral no que tange ao período extraclasse.

Esse processo foi observado de maneira exaustiva no cotidiano escolar. A proposta da escola de tempo integral do município tomou esse arranjo por dois orientadores: 1) por ser implementado como uma proposta do governo vigente e 2) por apresentar um foco não só na criança, como também no professor que lecionaria na instituição, com um processo excessivo de fiscalização de sua prática. Esses dois pontos desenvolveram uma perspectiva de escola diferenciada, que na verdade não se efetivou. A mestre Ellen Cristina de Freitas, defendeu no ano de 2015 na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro(FFP/UERJ)sua pesquisa de mestrado sobre a ampliação do tempo escolar na rede de Itaboraí, em especial, enfatizando a proposta do Governo Federal – Mais Educação. Em sua análise a autora cita o projeto da escola-piloto e aponta alguns indícios de sua formação, como podemos observar:

O novo prédio contaria com 12 salas de aula, sala de informática, dança, teatro, banheiros, cozinha, refeitório, quadra poliesportiva coberta e outras instalações. A capacidade prevista era para atender, em média, 600 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. [...]

Ainda nesse espaço alternativo, foi realizada uma reunião com os professores e os membros da direção (uma diretora geral e dois diretores adjuntos) [...] Segundo a direção, naquele ano (2014), as atividades foram previamente escolhidas pela SEMEC que, visando a possíveis mudanças futuras, deveria realizar uma avaliação já naquele primeiro ano de funcionamento.

Na ocasião, mencionou-se um levantamento das atividades que seriam de preferência da comunidade. Com base no resultado dessa pesquisa, saber-se-iam as

atividades que viriam a ser oferecidas pela escola. Com vistas ao funcionamento em horário integral, estabeleceu-se que as aulas seriam ministradas no período de 7h30m às 17h30m, sendo reservados intervalos para refeições. (FREITAS, 2015, p. 89 - 90)

Em sua base pensava uma escola para atender 600 crianças em horário integral das quais ao longo do tempo foram mantidas 250 ao todo. Esse levantamento ainda dispunha de uma matriz curricular em que foram duplicados os horários das atividades das matrizes curriculares vigentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), respeitando os anos de escolaridades adotados pela escola, de modo que os estudantes permanecessem na escola dez horas diárias, com aulas ministradas nas diversas áreas curriculares.

De fato, o movimento curricular de avaliar a proposta ocorreu no término dos anos de 2014 e 2015 e as mudanças serviram para organizar a dinâmica de trabalho dos anos posteriores, entretanto nem todas as atividades ocorreram devido ao fato de que os profissionais para assumir as disciplinas não foram oferecidos de maneira completa por parte da Secretaria de Educação. Tal fato ocorreu com a disciplina de Orientação Tecnológica que consta desde o primeiro currículo adotado, entretanto, nem a sala de informática foi terminada, devido a problemas com a fiação elétrica, nem mesmo o profissional foi oferecido para a comunidade escolar. Esse fato levou os professores iniciarem seu trabalho com um déficit de 1 hora nas atividades extraclasse. Como apresentou o professor João:

O professor entra e ele não sabe que horas ele vai deixar aquela turma. Ele tem um pré horário, mas esse pré horário é fictício. Então, ele pega a criança de oito até as dez. as dez ele tem um recreio. De dez e meio ao meio-dia ele está com o horário livre. Isso lá na planilha dele.

Outro ponto que deixou lacunas, cenas não ditas, nos horários de efetivação desse tempo foram os professores substitutos que ficaram a cargo da coordenação de sala de leitura oque não foi disponibilizado para a instituição, pois segundo a distribuição dos trabalhos docentes, na falta do professor de referência, os educadores sociais assumiriam as turmas. Esses dois pontos foram importantes para entendimento da atividade extraclasse, visto que só era possibilitada para os docentes mediante a oferta das atividades diversificadas que compunham o currículo. Isso gerou muitos pontos de tensão entre a equipe pedagógica e a equipe docente, visto que os horários eram incompatíveis, caracterizando, assim, como a retirada do momento extraclasse dos docentes naquele momento em específico.

Para finalizar essas pontuações, existe uma realidade que foi surgindo concomitantemente ao projeto. A escola-piloto não funcionou sempre em horário integral. Em

vários momentos a falta da infraestrutura impossibilitou seu pleno funcionamento. Com isso, os professores disponibilizavam 50% do seu tempo de trabalho para funcionamento de atividades extraclasse, que era dividido entre planejamento das aulas, construção das atividades, trocas entre os docentes.

Em momento de horário integral sua organização para atender a demanda funcionou da seguinte forma:

No planejamento de Livre Escolha, a gente tentou colocar mais ou menos os professores do mesmo grupo no mesmo dia, porque se houvesse alguma formação externa, que tivesse que fazer nesse dia, por exemplo, o ciclo a gente fechou sempre as quintas-feira, professores de quarto e quinto ano a gente colocou as quartas-feiras e os professores da Educação Infantil as segundas-feiras. Por quê? Nós necessitamos, já que o professor vai estar em momento de Livre Escolha, ter outras pessoas que possam estar com a turma desenvolvendo a grade curricular teve um período que até deu certo, mas das voltas das férias para aqui a gente tá tendo uma certa dificuldade porque algumas pessoas que cobriam esse horário já não estão mais na escola e nós, por conta do problema que estamos enfrentando com a merenda, estamos colocando todos na quinta-feira. E do planejamento coletivo, até o ano passado nós fazíamos todos no mesmo dia que era as sextas-feiras. Só que nós observamos que determinados temas interessavam a um grupo e não interessava a outro. Então esse ano nós separamos por ciclo, para ter um coletivo só do pessoal do ciclo, a Educação infantil e quarto e quinto ano junto com os professores da diversificada. A gente conseguiu ver que conseguimos uma melhora nesse planejamento. E, quando é necessário, uma vez ao mês, a gente faz com o grupão. Agora com relação ao tempo que elas tem, além disso que aqui elas tem 12 horas, 4 de Livre escola, 4 de planejamento coletivo, fica a carga de cada uma. Elas ficam na escola, elas podem planejar, elas podem estudar, organizarem com seus pares ou sozinhas, ai fica a critério de cada pessoal. (LULU)

Freitas (2015) discorre sobre a carga horária docente e pontua como foi pensado o momento de atividade extraclasse docente sobre a seguinte divisão:

QUADRO 4 - Divisão do tempo dos educandos

Carga horária	Atividades
24 Horas	Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências
4 Horas	Estudos Monitorados (dois último tempos da segunda e terça-feira)
4 Horas	Planejamento (Quarta-feira - Manhã)
4 Horas	Atividades de pesquisa (Quinta-feira - tarde)
4 Horas	Carga horária livre (Sexta-feira - tarde)
4 Horas	Sábados
Total: 44horas/ semanais	

Fonte: FREITAS, 2015, pp. 90 - 91.

O material disponibilizado pela autora contradiz o que afirma a lei sobre a carga horária docente, indicando que, na função de docente, o trabalhador não pode exceder o tempo 40 horas semanais de trabalho. Um ponto deve ser levado em consideração, pois no

ano de 2014 a escola iniciou seu ano letivo em 1º de abril, data de sua possível inauguração, que só foi oficializada no término do mandato do então prefeito no ano de 2016, e por essa razão durante todo o ano letivo de 2014, os professores ministravam oficinas pedagógicas, a fim de completar os 200 dias letivos com os educandos do calendário escolar.

Para entender esse movimento é importante pontuar claramente como foi a configuração da concepção da atividade extraclasse na escola de tempo integral. Com um currículo ampliado, os discentes dispunham de 28 tempos/hora aula de disciplinas da base comum, com foco no 1º segmento do ensino fundamental são elas: Matemática, Língua Português, Geografia, História e Ciências, e os estudos monitorados ministradas pelos professores regentes das áreas integradas. Mais 12 tempos/ hora aula de disciplinas da base da educação integral e área diversificada do currículo.

As disciplinas são variadas de acordo com o ano de escolarização e a avaliação no ano anterior e isso poderia modificar a disciplinas disponíveis para cada turma. As aulas diversificadas são fixas para toda a rede sendo elas: Literatura, Informática, Ensino Religioso, Educação para a cidadania, Artes, Filosofia, Língua Inglesa e/ ou Educação Física. Por fim as aulas da área da Educação Integral: Libras, Jogos de Tabuleiro, Coral, Violão, Flauta, Balé, Luta, Capoeira, Jogos de Quadra, Street Dance, Teatro e Artes visuais. Esses docentes das outras áreas do currículo não trabalham em horário integral e cumprem carga horária diferente na instituição.

As disciplinas de Coral, Violão e Flauta; Balé, Luta e Capoeira; Teatro e Artes Visuais, ocorriam concomitantemente. Desse modo, no horário dessa aula, o estudante pôde escolher a aula que queria participar. Por essa razão que elas foram agrupadas na grade das turmas. Como podemos observar no quadro²⁵ a seguir:

QUADRO 5 - Divisão do tempo pedagógico do educando

3º ano Ensino Fundamental I – Ciclo de alfabetização					
Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:00 às 09:00	Língua Portuguesa	Ciências	História	Língua Inglesa	Língua Portuguesa
09:00 às 10:00	Língua Portuguesa	Ciências	Educação p/ Cidadania	Artes	Língua Portuguesa
10:00	Jogos de	História	Literatura	Coral / Violão	História

²⁵ Horário disponibilizado aos docentes em março de 2016. Depois desse primeiro momento as disciplinas foram reorganizadas, devido à falta de alguns professores, por exemplo o docente para lecionar língua inglesa, substituído por uma disciplina da base da Educação integral nas disciplinas em que o mesmo atuava.

às 11:00	tabuleiro			e Flauta	
11:00 às 12:00	LIBRAS	História	Geografia	Coral / Violão e Flauta	Geografia
13:00 às 14:00	Matemática	Geografia	Língua Portuguesa	Ciências	Balé/ Luta /Capoeira
14:00 às 15:00	Matemática	Geografia	Língua Portuguesa	Ciências	Balé / Luta / Capoeira
15:00 às 16:00	Estudos Monitorados	Informática	Matemática	Matemática	Estudos Monitorados
16:00 às 17:00	Estudos Monitorados	Educação Física	Matemática	Língua Portuguesa	Estudos Monitorados

Legenda:

	Disciplinas da Base Comum
	Disciplina da Base da Educação Integral
	Disciplinas da Área Integrada
	Estudos Monitorados

Fonte: Dados da autora.

A figura expõe o horário das atividades da turma de 3º ano do ensino fundamental. Nota-se que é subdividido pelo componente curricular de cada ano. Essa pequena amostra do horário levanta duas questões que são apontadas pelos docentes: 1) uma escola integral que não possui momentos de encontro com todos os professores e 2) a falta de docentes para compor todo o quadro de funcionários necessário. Por que essa questão é relevante? Porque o principal ponto de intercessão que fica no cotidiano escolar é a obrigatoriedade do docente assumir o horário dos outros professores, cobrindo os horários. Esse é um fator que ocorre em toda a rede. Tia Flor em sua narrativa traz essa reflexão sobre a disposição dos horários e seu momento de livre escolha:

não é o professor assim que pensa o que ele gostaria. É o que a escola propõe. Principalmente por ser uma escola muito grande, muito tensa como a gente falou, muito intensa e tem que coincidir o horário de todo mundo, que é coisa complicada, coisa é difícil. Tem professor que trabalha aqui, trabalha em outra escola, então, no meu caso esse ano. Meus dois primeiros horários é quarta feira, nove da manhã até onze, o tempo da escola. E depois na sexta feira o coletivo. O coletivo já é um tempo que não dá para gente pensar no trabalho individual da turma, porque são os informes, a direção, tá no grupo, é ouvir. Então, você acaba não tendo um rendimento que você gostaria do seu planejamento. E, o de quarta feira nas duas horas, é com a coordenadora, muita das vezes é com a coordenadora. É o

planejamento que é dado, é onde você vai ver o planejamento da semana, de projeto. Então, eu vejo que a dificuldade é essa. Que na escola, ao invés de você usar para planejar a sua aula, fazer o seu planejamento, é usado pra você fazer toda a estrutura da escola. Todo o planejamento da escola, é projeto, é ppp, é prova disso, você acaba não tendo tempo de preparar o seu projeto, seu plano. por isso que a gente acaba fazendo, usando em casa o tempo de casa. Então, ainda tá sendo assim muito misturado. Os planejamentos da escola. Mas vejo tudo que é crescimento. É porque a escola tá iniciando, então errando, aprendendo, acertando, mas vejo assim, muita força de vontade que as coisas se encaminhem.

Sendo assim, o tempo extraclasse é dividido em dois momentos: horários de planejamento na escola e horários de planejamento de livre escolha. Segundo um estudo sobre a Lei 11.738/2008, realizado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, contido na resolução CNE/CEB nº 2/2009, a nomenclatura recebida para esses momentos foram: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para os momentos dentro do ambiente escolar; e horários de planejamento de livre escolha, recebendo o nome de Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha pelo docente (HTPLE). O procedimento exposto pela docente como a construção do projeto político pedagógico da escola, os planos de aula semanais, além do trabalho com os projetos desenvolvidos pela escola devem ser contemplados nesse momento.

Ainda sobre o horário em específico dos professores docentes, um fator é importante para a compreensão da lei. A princípio, todas as matrículas dos professores da rede municipal de Educação (doc. II) que englobam a etapa da educação infantil e o 1º segmento do ensino fundamental, é composto por uma carga horária semanal de 22 horas. Os professores que se encontram nessa instituição ou acumulam a sua matrícula ou recebem uma dobra. Em ambos os casos, o horário de trabalho dupla contabiliza 44 horas semanais. Entretanto, segundo a Secretaria de Educação Municipal de Educação, a jornada trabalhista configura 40 horas semanais. As 4 horas que faltam são entendidas como livre escolha. Desse modo, o horário de docente fica no seguinte modelo como podemos observar no quadro a seguir:

QUADRO 6 - Divisão das atividades escolares

Organização:	Quantidade de horas:
Horário de entrada (de 2ª à 6ª)	8h
Horário de almoço	12h às 13h
Horário de saída	17h
Total de horas diárias:	8h
Total de horas semanais:	40h

Fonte: Dados da autora.

Pela lógica matemática, começamos a compreender como que se articula a organização do trabalho docente no ambiente de trabalho. Na narrativa dos docentes, podemos observar outros indícios:

Foi meio que uma novidade para gente de Itaboraí, a lei do piso já é antiga. Antes até de eu entrar no município. Mas quando eu entrei em 2011, não existia. A gente ficava com a turma o dia todo, eu trabalhava parcial. Uma tarde toda, turma de Educação infantil, e eu ficava com as crianças de uma às cinco horas direto. E, quando chegou a lei do piso lá no município, veio com algumas discussões, mas nunca era uma coisa assim aberta. Você ficava sabendo algumas notícias “ah... parece que vai vir uns professores para gente ter um tempo livre”. Foi assim que chegou na minha escola. (Maria)

6.1 Tempo Extraclasse nas narrativas docentes

Na escola Patrícia Acioli, o tempo extraclasse do docente ficou dividido conforme apresentado no quadro 7:

QUADRO 7 - Divisão do tempo semanal docente

Divisão dos tempos docentes:	Tempo destinado:
Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)	4 horas semanais
Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha pelo docente (HTPLE)	4 horas semanais
Horários cumpridos dentro do ambiente escolar:	4 horas semanais
Total de horas semanais em atividades extraclasse:	12horas semanais

Fonte: dados da autora

Podemos perceber que existe um momento de 4 horas semanais que são deliberadas para encontros coletivos (HTPC), todos os regentes dispõem, também, de 4 horas semanais para livre escolha (HTPLE), e mais 4 horas semanais que são distribuídas dentro da sua jornada de trabalho, mediante o casamento dos horários curriculares com os horários dos outros demais docentes da unidade.

Um adendo, tais horários não são cumpridos diariamente, pois caso o professor falte quem assume a turma é o professor regente. É importante sinalizar também que, no horário do HTPC, quem cobre o professor regente são os professores educadores sociais. Seguindo a mesma regra anterior, sua falta significa a retirada do docente de um momento de troca coletiva. Sobre esse aspecto o professor João se posicionou:

Encontrava Amanda²⁶ no corredor e dizia “vamos rezar pra que venha alguém”. Você já chegava com o estresse que você não sabia. Era a sua aula que você preparou tudo bem. Mas ai chega, você preparou, você tem os horários, tá. Aí, faltou professora de dança? “Você vai ficar com a turma.”; faltou professora de música? “Você vai ficar com a turma.”

Nesse momento, entra em discordância com o § 4º do art. 2º da referida lei, contendo a seguinte orientação: “Art. 2º (...) § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.”. Tia Flor, nesse sentido, também avalia esse espaço:

As vezes acaba não funcionando direito, porque como eu falei é uma escola que está sendo construída agora, está sendo pensada agora, acaba as vezes esse horário não sendo muito respeitado. Porque as vezes você está na sua sala, quando você vai ver que você tem o seu horário de planejamento faltou professor, professor social, professor diversificado não pode ir pra sua sala, aí você tem que continuar com os seus alunos, e aí sai prejudicado, em prejuízo. Ou também quando você vai pensar em fazer seu planejamento é reunião daqui, é reunião dali. Então, acaba esse horário da escola muito prejudicado. Mas, quem sabe também, não é culpa de ninguém pela intensidade mesmo do integral.

No aspecto da legislação também aponta que não acredita que a Lei 11.738/2008 possa ser configurada como valorização do magistério, pois o que legitima é um direito primordial dos docentes que é o movimento de reflexão sobre o seu trabalho não mais objetivo dizer que é parte do seu trabalho docente, pois “A lei do 1/3 eu acho, eu creio que não. Não pra ajudar na valorização do magistério, é pra ajudar na formação. Na formação... no seu tempo, no seu planejamento, mas não assim, pra valorização não vejo uma ligação, um link com isso não” (Tia Flor). Aponta que para a valorização docente é necessário salário condizente com a sua formação, melhores estruturas de trabalho e principalmente, como anteriormente o João pôde sinalizar que ao fazer dobra em seu início de carreira, ele foi beneficiado em poder ficar o tempo todo em uma única escola.

De acordo com a lei, o professor 40 horas deve ficar no máximo com 26,66 horas aula com os estudantes. Em muitos casos, a orientação é arredondar a dízima para 26 horas aula. O parecer CNE/CEB nº 18/2012 realiza uma orientação acerca do estudo da Lei 11.738/2009, no parecer CNE/CEB nº 2/2009 pontuando os seguintes casos:

Não é justo nem correto que o professor trabalhe em casa, fora da jornada sem ser remunerado, corrigindo centenas de provas, redações e outros trabalhos. Ressalte-se o espaço das atividades extraclasse como momento de formação continuada do professor no próprio local de trabalho. Não é mais possível que os professores, como ocorre hoje na maior parte dos sistemas de ensino, tenham que ocupar seus finais de

²⁶ Nome fictício para preservar a identidade do docente em questão.

semana e feriados, pagando do próprio bolso, para participar de programas de formação de curtíssima duração, sem aprofundamento, que não se refletem em mais qualidade para seu trabalho, por conta da ausência de espaços em sua jornada de trabalho regular. (CNE/ CEB, 2012, p.27)

O mesmo parecer aponta que “estudo” dever ser entendido como:

investir na formação contínua, graduação para quem tem nível médio, pós-graduação para quem é graduado, mestrado, doutorado. Sem falar nos cursos de curta duração que permitirão a carreira horizontal. Sem formação contínua o servidor estagnarà no tempo quanto à qualidade do seu trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e humano fundamental; (CNE/ CEB, 2012, p.27)

Desse modo, o horário de livre escolha deve ser pautado na formação dos docentes, de modo que aqueles que não possuem graduação possam alcançar o nível superior e apontar isso como uma demanda da educação nacional. Nesse sentido, compreendemos os espaços formativos possibilitados para a professora Maria e a pesquisadora, Juliana, a fim de ampliar a qualidade na formação possibilitando a formação contínua e melhorando a qualidade de seu trabalho.

Eu e uma outra colega não porque os nossos horários de planejamento foram todos revertidos pro mestrado. Então, eu tinha²⁷ um dia e meio fora da escola, mas os meus horários coletivos foram todos tirados, por outro lado eu também não acho justo eu ter horário coletivo se o professor que iria me cobrir naquela hora em contrapartida poderia estar cobrindo um outro professor que não teve esse direito de ter o planejamento dele no horário da escola, do horário dele normal por falta de professor ou por outra coisa. Então acabei também abrindo mão desse espaço coletivo muitas vezes, às vezes eu tenho uma hora semanal pra encontrar com todos os meus colegas. (Juliana)

O que podemos observar nessa narrativa é o quanto a falta da troca com o outro desarticula o trabalho do professor. O esforço em dar conta de todos os espaços formativos, muitas das vezes, fazia com que o outro fosse plenamente viabilizado. Entretanto, entende-se que faz parte de uma política de formação a nível nacional, compreendendo que esse fator deveria ser levado em conta pela rede, no sentido de dar subsídios para que todos os docentes possam dar continuidade a seus estudos. Como aconteceu também no caso de Maria.

Na escola de Tempo Integral, desde o início foi garantido esse tempo do planejamento e formação e é através desse tempo de estudo que me dedico ao mestrado em Diversidade e Inclusão. Um curso de mestrado profissional ofertado pela Universidade Federal Fluminense.

²⁷ Atualmente não me encontro na instituição como docente regente das áreas integradas. Assumi no ano de 2016 como regente das áreas diversificadas com a disciplina de literatura (sala de leitura).

Apesar de sinalizar que esse processo foi viabilizado mediante a subtração de outros espaço formativos que compõem a docência de modo que devemos nos perguntar: Quanto custa a formação do professor?

6.2 O professor e a formação extraclasse

Na esteira dessa discussão nos questionamos: Como nos fazemos professores? Como que esse tempo formativo nos constrói como sujeitos políticos desse cotidiano escolar? Como na escola em tempo integral é estabelecida essa relação como tempo (PINEAU, 2004)? São muitos os fatos que nos levam à carreira docente. Na narrativa (auto)biográfica da pesquisadora, esse questionamento levou ao seguinte entendimento sobre a docência, *“Eu comecei a ver muitas coisas do ensino propriamente na construção da identidade humana, como a gente vai se constituindo como ser pensante no mundo, isso foi a pedagogia que me fez”* (Juliana). Ou seja, a formação para a docência nos faz compreender muito mais do que apenas as teorias da aprendizagem. Maria, assim como a pesquisadora também é pedagoga e entende sua formação não sendo uma coisa estática *“Eu fiz pedagogia, mas não parei. Já fiz pós-graduação em Educação infantil, agora faço mestrado também e, assim a gente procura se especializar cada vez mais. Estudar...”*

Esse “cada vez mais” como a narradora sinaliza não significa uma proposta de produção de certificação na formação docente; o que ela sinaliza como “cada vez mais” está ligado a uma formação permanente do docente que, em consonância com a sua realidade, vai se arqueando sobre sua relação entre teoria e prática, ou de acordo com nossa abordagem *teoriaprática*, pois toda prática está baseada em uma teoria, não se apresentando como dicotomias, mas como um diálogo permanente com a sua concepção e leitura de mundo. Pontos de encontro entre a narrativa de Maria e os escritos da pesquisadora vão mostrar alguns indícios. Como pensar, então, a formação em serviço, se não pelo prisma dos co-participantes desse momento educacional brasileiro?

A professora Dioni também traz

Em relação ao seminário foi falado, o que surgiu né?! A discussão dos professores volantes, isso foi o que aconteceu lá. o que muitas escolas não tem ainda também, porque é tudo uma coisa gradativa, foi explicado pela Secretaria de Educação. Então os professores volantes viriam justamente para cobrir, pra que tivesse essa possibilidade do professor ter aquele momento do planejamento. Então, foi uma

ideia né, que surgiu e que deu certo e que realmente algumas escolas já tem a questão do professor volante suprindo essa necessidade do educador que não está naquele momento, né, e os dirigente de turno também que iriam. Foram as duas ideias que surgiram para que garantisse a princípio esse 1/3 para os professores, professor volante e os dirigentes indo para sala de aula.

Assim perspectivamos entender o caminho como retorno de toda a caminhada. E para além das narrativas, alguns passos foram realizados pela Secretaria de Educação Municipal de Educação, com a discussão estabelecida com o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) -Núcleo Itaboraí. Em relação à escola em especial, outro movimento foi estabelecido com os docentes que foi a modificação curricular mediante os encontros realizados na instituição no final de cada ano pela Subsecretaria de Educação. Outro caminho reflexivo foi a constituição de encontros mensais realizados pela Subsecretaria de Projetos Estratégicos.

Sobre as novas investigações no âmbito da educação integral, Lúcia Velloso Maurício (2015) e outros autores da área publicaram uma coletânea de texto em livro a pedido do Ministério da Educação. Como o intuito de mapear a educação integral no segmento da educação infantil, os autores, cada um com seu foco de análise, construíram uma breve discussão sobre o campo. A autora em questão apresenta uma revisão de literatura como o levantamento quantitativo dos trabalhos desenvolvidos nesse área.

aspecto positivo enfocou o horário integral do professor que, [...] intervalos para planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional, indispensáveis diante do baixo padrão de qualidade do professor, resultante do desprestígio da profissão e dos baixos salários. [...] considerando que o horário mais extenso do professor contribui para seu maior envolvimento com o projeto da escola, consolidando um sistema de ensino mais definido, com um corpo profissional que poderia constituir-se interlocutor para a classe trabalhadora. (MAURÍCIO, 2007, p.9)

Sobre essa citação da professora Lúcia Velloso

a Educação integral eu gostaria muito, é um projeto piloto aqui no município de Itaboraí, eu tenho grande esperança que realmente venha a dar certo e que isso se torne rotina mesmo. Que outras escolas surjam que realmente seja uma escola que tenha um retorno para esse aluno e que não seja somente um depósito de crianças. Que tenha realmente tenham essa qualidade no ensino e que a partir daí eles consigam tem um futuro melhor! Principalmente uma comunidade que precisa demais que é a comunidade de Itambi. (Dioni)

A preocupação com a comunidade torna-se o tema central a discussão da escola de tempo integral no distrito de Itambi, principalmente para as professoras Tia Flor e Dioni, docentes moradoras da localidade, sujeitos de memória desse espaço.

Essas referências das moradoras vão ao encontro das questões da professora Lulu, que no momento em que fala sobre a escola, lembra do impacto política da escola na redondeza,

respaldando-se pelo critério de que a família trabalhadora tem na figura da escola pública a imponência do marco do governo, do Estado. Ou seja, de instâncias maiores, institucionais que de alguma forma e na forma da escola, da Educação, atende a comunidade.

Suas falas localizam-se nessa dimensão híbrida do ser humano da conjuntura das especificidades do eu em constante produção, como os outros que fazem parte de nossas vidas e nos compõem. Não estamos desassociados deles, muito pelo contrário; muitas vezes, nossas memórias não são memórias, são ressignificações da fala do outro, das impressões que são ficção, reinvenções do vivido a ponto de transformarem-se em nossas. A memória tende a testemunhar a forma como um momento se deu e guarda o que foi mais significativo, o que tocou derivado de uma experiência.

Por essa razão nos apropriamos da compreensão do conceito de singular-plural (JOSSO, 2007), e observamos nas narrativas alguns apontamentos sobre a relação entre os professores desse espaço escolar. A professora Tia Flor traz a dimensão do encontro entre os docentes:

Você tem um conteúdo, um objetivo a seguir. Para aquele bimestre, para aquele projeto. E isso é a parte do planejamento e nada melhor que você trabalhar no coletivo onde você troca todos os seus. fica até mais fácil para o professor. No coletivo quando você pega, professores da mesma série, ou até das séries próximas, onde você faz a troca, onde você “olha eu trabalho... vamos trabalhar tal coisa, tal coisa” facilita até a sua vida. Por exemplo, posso dar um exemplo de ontem. Estava na escola, a amiga da série do lado. Ela tinha também preparado algumas. Ela me relaxou. Por quê? Ela me deixou tranquila, já tiramos cópia, cheguei hoje, tudo prontinho, tudo bonitinho. Então, é um ganho. É um ganho para mim, para o meu tempo. É um ganho para o meu aluno, quer coisas novas, quer coisas mais interessantes. Então, para isso você tem que ter tempo. Tempo, como é que você planeja? como é que você pensa? Eu pelo menos como professora, eu não gosto que o meu aluno fique em sala de aula o tempo todo. Eu prefiro que meu aluno crie, dê oportunidade para o meu aluno criar, do que meu aluno tenha tudo muito copiado, muito, muito... obrigar a fazer daquele jeito que eu quero.

Josso (2007) sinaliza o seguinte posicionamento: “As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (p. 414), ou seja, a concepção de singular-plural configura-se no sentido da troca como exposto na narrativa de Tia Flor; a troca que é materializada no encontro com o outro, na relação em que ambos, apesar de estarem separados pelas vivências singulares de cada indivíduo, se encontram em acontecimentos que dialogam em espaço comum, no caso em questão, no material dividido, na parceria construída com seus amigos, pois o sentido de plural configura a ideia do coletivo, do que coletivamente vem sendo construído.

APONTAMENTOS FINAIS

a mim interessa
 o que é humano
 o lodo acumulado
 no fundo da alma
 as tranças espessas
 o nó cego do desespero
 em volta do pescoço
 o estalido noturno
 dos ossos

 o que é demasiadamente
 humano
 o lodo afiado de cada um
 a faca a navalha do louco
 os atos insensatos e cotidianos
 um abrir e fechar as janelas
 enquanto as estrelas se esparramam
 (Roseana Murray, 2010, p. 20)

Boal (1991) apresenta uma perspectiva teatral em que os sujeitos estão implicados em um processo formativo. Assim como no teatro, os atores envolvidos nesse processo de pesquisa-formação revelaram imagens contidas de seu dia a dia mediante a abordagem (auto)biográfica que sinaliza indícios em relação às questões de estudo formuladas.

Os atos apresentados, nessa dissertação, se desdobram em dimensões que se entrelaçam. Inicialmente, em um arcabouço histórico da constituição da Lei 11.738 de 2008 que, ao longo de quase uma década de existência, não apresenta sua consolidação em vias gerais no cotidiano docente. Uma segunda dimensão perspectiva que as tramas ligadas à linha política da pesquisa dispõem de uma tensão muito forte no que diz respeito à relação professorado e ações efetivas de estados e municípios para a viabilidade desse processo. E as narrativas dos sujeitos, presentes em todo o texto, sujeitos que lutam para incorporar em sua prática diária a atividade já consolidada como parte constitutiva de seu fazer, mas ainda não plenamente legitimada: o direito ao tempo para planejar suas aulas, ao tempo de avaliar todo o processo desenvolvido ao longo do trabalho e o tempo da formação como parte constitutiva da jornada de trabalho docente.

O trabalho publicado para a revista *Educação & Realidade* no ano de 2016 realizou a triangulação da narrativa de três professoras sobre a implementação do período extraclasse em escolas de tempo integral em seus municípios de atuação. Essa investigação se configurou como linha do presente trabalho no sentido de apontar que por mais que exista uma legislação federal, ampla para todas as instâncias educativas das redes educacionais públicas, a

realização se dá ou não das mais variadas formas, não seguindo as descrições prescritas na no documento de estudo do parecer CNE/CNB de 2009. Isso aponta para estudos que busquem entender os caminhos percorridos em quase uma década em que a lei encontra-se em vigor (BRAGANÇA; PEREZ, 2016). Nesse aspecto, dados atuais fornecidos pela CNTE de dezembro de 2016 afirmam que 18 entes federados cumprem o período extraclasse docente, tendo como base de formação o professor a nível médio. No Estado do Rio de Janeiro, dos noventa e dois municípios (92) apenas vinte dois municípios, cerca de 23, 9% como podemos perceber nos Anexo V e VI (CNTE, 2017) cumprem esse período.

Esse os aspectos do PSPN refletem também na formação docente como Gatti (2009, 2011) apresenta em seus recentes estudos evidências de que a formação docente apresenta um grande déficit de mão de obra qualificada dentro da categoria profissional. Com relação à escola de tempo integral do município de Itaboraí foi possível perceber a importância desse momento formador baseado no período extraclasse docente, com a importância de ampliar a qualificação profissional mediante essa experiência. Tal momento foi observado pela equipe escolar com a inclusão em sua rotina de momentos específicos de estudo, ora com colaboradores da SEMEC, ora com os profissionais da instituição. Nesse sentido, expressamos a importância da autonomia e da autoria na prática pedagógica.

Esse período extraclasse docente foi experimentado nos anos de 2014, 2015 e 2016. No início do ano de 2017, com o governo municipal, essa prática foi eliminada do cotidiano escolar. Segundo o prefeito, a prática não foi regulamentada em forma de lei municipal, o que se configuraria como prática inconstitucional, além de onerar um saldo negativo para os cofres públicos. Os professores substitutos foram direcionados para a sala de aula e dentro do currículo escolar apenas a parte diversificada do currículo foi mantida, não mais com essa nomenclatura, nem tampouco com todas disciplinas propostas, o que requer um estudo mais aprofundado para entender os desdobramentos. A forma como a lei do PSPN foi adotada na rede municipal de Itaboraí, foi realizada de várias formas diferentes para cada segmento da educação. Os professores volantes e as aulas diversificadas foram adotados no primeiro segmento. Com os professores do segundo segmento as horas extraclasse foram obtidas de acordo com cada carga horária como foi observado ao longo do estudo.

Outro ponto a ser analisado, que podemos perceber é que, apesar da importância e da efervescência do tema dentro da realidade docente, o campo é pouco estudado e aprofundado nos estudos acadêmicos, apresentando lacunas tanto a respeito dos caminhos traçados pelos entes federados para aplicação desse processo, quanto à manutenção da lei em escalas

estaduais e nacionais. A abordagem do ciclo de políticas como descrita por Stephen Ball (2001), nos ajudou a refletir sobre o projeto de educação em tempo integral.

Devido a inúmeros fatores, a educação em tempo integral contribuiu para uma arena política de interesse como descrito por Mainardes (2006). Em seu texto pontua que a análise proposta por Ball apresenta cinco contextos (o contexto de influência, o contexto de produção do texto, contexto de prática, o contexto de resultados/efeitos e o contexto da estratégia política). Isso nos leva a refletir sobre a educação em tempo integral proposta por Darcy Ribeiro que lutou por uma educação para as classes populares e que, ao longo de todo, esse tempo vem sofrendo readaptações à proposta sem que esteja ligada ao movimento libertário do ato educacional.

O que nos propomos apresentar dialoga diretamente com a referida abordagem analítica, pois é como foi pensada a lei, inicialmente como contexto de influência baseada na proposta de Darcy Ribeiro; a trajetória que a educação integral tomou posteriormente no campo legal, com sua retomada mediante os Planos Nacionais de Educação; pontuando em seguida ,o projeto de formação para os profissionais dessa realidade e, em seguida, os efeitos que podem ser observados diante do projeto de política de educação em tempo integral produzidos em municípios como o de Itaboraí; e como todo esse projeto de educação retomou como um novo contexto, no século XXI, na conjuntura de estratégia política com a atuação instituinte dos profissionais da rede de ensino.

As entrevistas como caminho de estudo possibilitaram uma série de memórias-vidas (BRAGANÇA, 2012) sobre a educação em tempo integral como vem sendo construída ao longo desse período de trabalho da Escola Municipal de Tempo Integral Juíza Patrícia Lourival Acioli. O entendimento das práticas instituintes dos docentes evidenciaram um caminho formativo, além de apresentar desejos e imagens não-ditas em outros momentos da pesquisa.

Com embasamento na pesquisa-formação, dialogamos com as entrevistas/conversas dos docentes coparticipantes do trabalho, com suas narrativas (auto)biográficas, baseadas nas histórias de vida e formação dos docentes, apostando na potência da narração como proposto por Benjamin(1994), enquanto possibilidade de pesquisa no cotidiano escolar, junto aos professores.

Bragança (2004) nos faz problematizar as questões relativas à memória, marcando as experiências dos profissionais da educação. Mediante os estudos da referida autora, perspectivamos o movimento de “escovar a história a contrapelo” (p. 70), fazendo surgir as narrativas docentes que fogem ao discurso oficial, desvelando a densidade da tensão existente

entre as marcas individuais e as marcas dos coletivos da profissão, apontando que “Benjamin critica a epistemologia na sua maneira de captar e compreender a história, através das concepções que se apoiam em um tempo ‘homogêneo e vazio’ (1994)

Para nós essa relação indica uma nova epistemologia, uma teoria do conhecimento em que o sujeito tenha no ato de narrar a potência de ressignificar o passado à luz das experiências. Buscamos luz nas das experiências-formadoras sobre implantação dessa nova perspectiva de atuação docente, mas antes nos concentraremos no campo de trabalho.

No processo de escovarmos a história, a professora Maria elucidou o que seria para ela a memória do Patrícia:

e essa memória pudesse se materializar talvez seria algumas paginas em branco... onde a gente vai construir um livro do patrícia, em que as primeiras paginas estão sendo escritas agora, e ai no futuro, nós podemos ter esse livro aqui com essa memória que a gente ta produzindo em nosso cotidiano. A cada dia um trabalho que ta sendo muito bacana a implementação dessa escola, a gente ta, espero que ela permaneça e viva por muito tempo.

A materialização da experiência como páginas em branco poderia ser vinculada à abertura para a experiência, à memória construída cotidianamente. Como um lugar de luta, o pensamento de Patrícia pôde ser evidenciado na seguinte narrativa,

O patrícia, até da outra vez nós choramos, eu choraria de novo pelo Patrícia, por que? Eu acho, de todas as escolas que eu trabalhei, foi a que eu mais gostei. Eu fico assim, igual eu falo com a minha turma, entre o ódio e o amor. O amor pelo Patrícia e o ódio porque não funcionou direito e eu sofri, e a criança sofreu, junto comigo, a gente fica doente porque a gente acaba tendo que ficar muito com a turma direto e isso cansava. Se funcionasse direitinho, se a criança tivesse o momento dela das aulas extras e o professor fosse planejar seria ótimo. Agora o que é o melhor para mim no Patrícia? Foi a experiência do crescimento juntas, do coletivo. O Patrícia teve o coletivo e isso faz muita falta pra mim hoje. De estar no coletivo. Porque quando você está no coletivo com seus amigos, seus professores, seus colegas, você sofre junto, você ri junto, você vibra com o aluno, tem essas discussões “ah, meu aluno está contigo e isso e aquilo”, e isso hoje eu sinto muita falta, muita falta desse momento coletivo do professor. (TIA FLOR)

O não-dito da fala da professora Tia Flor configura um espaço de esperança. O tempo proposto por Hargreaves (2014) e o tempo formador proposto por Pineau (2003) foram as lógicas que configuraram como entendimento de formação permanente. Nesse sentido, a investigação esteve aberta à concepção de uma formação permanente do sujeito de caminhos que são abertos pela experiência, evidenciados na fala dos sujeitos escolares, que não são apenas leitores da política, mas construtores de uma prática dos seres humanos.

Finalizamos com o desejo de luta por manter momentos formativos na prática docente. Esperamos que esse momento não seja encarado como um aspecto da noite (PINEAU, 2004), pois ela perpassa a formação docente como ilustrado pelo nosso limpador de placas (FETH, 2013). Esse aspecto formador, inclusive da comunidade local, foi ressignificado pela professora Dioni,

Qual a memória? Ah, eu acho que é uma memória de construção. Assim, não só para gente que tá aqui dentro, mas é uma memória de construção para a comunidade do entorno. Porque eu moro na comunidade e os moradores, pessoas, até alguns professores também que trabalham aqui, mas os pais falam essa escola foi... maneira dele falar né?!... essa escola foi uma benção. Por que que foi uma benção? Porque ta sendo muito bom para os nossos alunos. Mesmo agora que não está integral? Mesmo agora, professora, porque meu filho... ai dá o relato deles! O que acontecia antes e o que que acontece agora. Então, há uma mudança, sim. Pelo trabalho que tem sido feito, com toda dificuldade mas tem sido feito um trabalho muito empenhado na mudança dessa criança, desse cidadão, na formação desse cidadão, que é o importante. E para que ele venha mudar também o espaço dele aqui, a comunidade dele, a família dele, né, aos poucos mas tem uma parcela, uma colaboração em relação a essa mudança. É uma comunidade que precisa de tudo, carente de um monte de coisa. Então a escola tem que dar esse ponta pé sim, tem que começar daqui, né?! De saber coisas novas, conhecer coisas novas, não é só aquele mundinho que ele tava acostumado, mas existe isso professora? Existe, existe isso e mais um pouco. Então eu acho que é... é a questão da transformação, da mudança, é uma memória que vou carregar desde o início.

Encerar um espetáculo gera uma reflexão. Para o término, retomo o objetivo principal que norteou toda a investigação: Como se dá a formação contínua dos docentes em tempo integral da escola-piloto do município de Itaboraí? A formação construída pelos docentes foi permeada pela compreensão desse tempo formador como um tempo diurno, compondo a tríade dos AAA proposta por Nóvoa (1992a). Como a “Autoconsciência” do processo pelo qual está implicado, “Adesão à proposta de educação” e a “Ação”, mais importante de todos os pólos, pois a ação dos sujeitos reitera a importância de momentos reflexivos e de análise das possíveis possibilidades.

Para além, mantemos a esperança de que esse trabalho evidencie a reflexão. É possível, então, ser como o catador de pensamento (FETH, 2015). O Sr. Rabuja passava os dias pela cidade catando todos os tipos de pensamentos. Tristes ou felizes, raivosos ou esperançosos, pensamentos leves, outros pensados. De fato, vários tipos de pensamento. Durante muito tempo ele guardava cada um deles, separando de acordo com suas especificidades. O pensamento que as pessoas deixavam escapar, ele guardava. Em seguida plantava-os no jardim de seu quintal para que pela manhã as flores se abrissem, e jogá-los no céu para que caísse em novas pessoas fazendo surgir novas reflexões. Como catadores de pensamentos, são os docentes. Pura literatura. Onde criação e inquietação caminham juntos.

Fica, nesse momento, um pensamento solto, que fecundou devido a catadores como Sr. Rabujo, como Sr. Darcy, como o Sr. Nóvoa... Que os pensamentos formem mais narrativas que, em especial, possam falar do cotidiano e de nós.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.).

Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais. 281p.

ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano Escolar. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, mai-ago, 2003, p.62-74.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010.

BARBIER, René. *Diário de Itinerância*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001. BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In MAURICIO, L. (org) *Em Aberto 80*. Brasília: INEP v. 22, nº 80, p. 109-120, Abril 2009. Disponível em: http://www.oei.es/pdf2/educacao_integral_tempo_integral.pdf. Acesso em: 3 de julho de 2015

BRAGANÇA, Inês F. S. *Memórias e Práticas Instituintes na Escola*. In: 26ª Reunião da ANPED, 2003.

_____. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 87-101, jan./abr. 2009

_____; ARAÚJO, Mairce da Silva. *Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões*. Curitiba: CRV, 2014.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

_____. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 314 p.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de M. Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1o. de julho de 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192 . Acesso em: 01 jul. 2015.

BRASIL. Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o *piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 17 jul. 2008. P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm . Acesso em: 07 set. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, de 23 de dezembro. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. P. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 29 jul. 2013.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de jan. de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 10 jan. 2001, P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm . Acesso em: 10 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. *Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 5 abr. 2013. P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm . Acesso em: 13 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 26 de jun. 2015. P. 1. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/leis/item/5774-lei-n%C2%BA13-005,-de-25-de-junho-de-2014> . Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica nº 9/ 2009. Estudo sobre a Lei do Piso Salarial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica nº 18/ 2012. Reexame sobre o Estudo da Lei do Piso Salarial. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CNTE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Retrato da escola II*. Brasília, DF: CNTE, 2001. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte.html>. Acesso em 27/07/15

CNTE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Diretrizes para a carreira e remuneração. *Cadernos de Educação*, Brasília, DF, v. 14, n. 21, out. 2009.

CNTE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Tabela do cumprimento do PSPN por municípios*. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Piso_cumprimento_municipios.pdf. Acesso: Março de 2017.

CNTE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Cumprimento da lei do piso do magistério nas redes estaduais*. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>. Acesso em: Março de 2017.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In MINAYO, Maria C. S. (Org.) *Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, set-dez. 2012a.

_____. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal, RN: EDUFRRN, 2012b.

_____. A pesquisa bibliográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Tomo I. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012c. pp. 71 – 93.

_____. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

_____. Narrativa de investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada. In: SOUZA, Elizeu Clemente de (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2015.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto. *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FETH, Monika. *O limpador de placas*. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 2013.

_____. *O catador de pensamentos*. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 2015.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 3ª Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Ellen Christina Sá de. *Educação integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015. 128f.

FERNADES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUES, Margarita Victoria. O processo de elaboração da lei n. 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.41, p. 88-101, mar 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada de Professores, na Última Década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-72, jan./abr. 2008.

_____. (coord); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A formação continuada em questão. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

_____; SÁ, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa nas ciências sociais*. 8ªed. Rio de Janeiro: Recordes, 2004.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In MINAYO, Maria C. S. (Org.) *Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

HARGREAVES, Andy. *A Política do Tempo e do Espaço no Trabalho dos Professores*. In: MAURÍCIO, Lúcia. *Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteiro/FAPERJ, 2014. p. 55-88.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYPÓLITO, Álvaro M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *RBPAE* – v.24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

ITABORAÍ. Plano Municipal de Educação. *Lei 2.556, de 22 de junho de 2015*. Itaboraí: Câmara de vereadores, 2015. Disponível em: https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/9048923/Itaborai_Lei_2.556_15_Plano_Municipal_de_Educacao.pdf. Acesso em: set. de 2016.

ITABORAÍ. Criação da Escola Municipal de Tempo Integral. *Decreto nº 10*, de 20 de janeiro de 2014. Itaboraí: Câmara de Vereadores, 2014.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educ. Pesqui.*, Ago 2006, vol.32, no.2, p.373-383.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 341 p.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na Educação pública? Alguns porquês *dessa* busca. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, vol.16, n.31, pp.139-160, maio-ago. 2007.

LÔBO, Yolanda Lima; TORRES, Aline Camargo; VOGAS, Helen Cristine. *Darcy Ribeiro: o brasileiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARINAS, José-Miguel. *Lo inconsciente em las histórias*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões. Curitiba : CRV, 2014.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Darcy Ribeiro. In: Dicionário de Educadores no Brasil. 1 ed. Rio de Janeiro: MEC/INEP/UFRJ, 1999, v.1, p. 140-147. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/271/279>

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Representações do jornal O Globo sobre os CIEPs*. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED: Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social – ISBN: 9788560316069. Caxambu: 2007; IN: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-2730--Int.pdf>; (26/05/2008)

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. A opção pelo magistério representada por professoras de Ensino Fundamental em memoriais. *Educ. rev.* [online]. 2009, vol.25, n.1, pp.115-137. ISSN 0102-4698.

_____. Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos centros integrados de educação pública. v. 21, n. 47. *Revista de Educação Pública*, set./dez. 2012. pp. 505-523.

_____. *Educação integral e(m)tempo integral na educação infantil: possibilidade de um olhar inovador*. In.: ARAÚJO, Vania Carvalho de. (org.) et al. *Educação infantil em jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. pp. 93-123

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso Salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública*. Tese de Doutorado. UNICAMP – Campinas, SP : [s.n.], 2000. 317f.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – escola de formação de professores. MAURÍCIO. Lúcia Velloso (Org) *Educação integral e tempo integral*. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 2009.

MURRAY, Roseana. *Poesia Essencial*. COIMBRA, Hebe (Org.) 2ª ed. – Rio de Janeiro: Manati, 2010.

_____. *Livros e leitores*. VIGNA, Elvira (Ilust.) Disponível em: <<http://roseanamurray.com/imgs/livros-e-leitores-roseana-murray.pdf>> Acesso em: 28 de agosto de 2016.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista de Pesquisa Histórica*. São Paulo: n. 10, pp. 1-178, 1993.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: Nóvoa, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a, pp.13-33.

_____. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992b. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, António. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. In: _____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p.25-47.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica Educação. Clássicos da história de vida).

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

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina [et. al.]. *Por uma política nacional de formação de professores*. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013, pp. 199 – 210.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice (Orgs.) *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. pp. 217 – 233.

PARO, Vitor. [et. al] *Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público*. São Paulo: Cortez, 1988.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: TRIOM, 2003.

_____. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saude soc.*, v. 14, n.3, p.102-110, dez. 2005.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial. *Educ. Pesqui.*, v. 32, n.2, p.329-34, ago. 2006

_____. A Autoformação no Decurso da Vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2010. P. 97-118

RIO DE JANEIRO. *Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. Estudo sócio econômico dos municípios do Estado do Rio de Janeiro – Itaboraí*. RIO de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.tce.rj.gov.br/web/guest/estudos-socioeconomicos1;jsessionid=B6B2C96B929BFA1785709B90DAA7A2.tcerj90?p_auth=Aqzmu0cL&p_p_id=estudosocioeconomicomunicipios_WAR_tcerjestudosocioeconomicomunicipiosportlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column&p_p_col_count=2&_estudosocioeconomicomunicipios_WAR_tcerjestudosocioeconomicomunicipiosportlet_doSearch=doSearch&_estudosocioeconomicomunicipios_WAR_tcerjestudosocioeconomicomunicipiosportlet_javax.portlet.action=doSearchitaboraí. Acesso em: Dezembro de 2016.

SAVIANI, Demerval. *Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação*. 2009. Disponível em: <
http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf >. Acesso em: 27 out. 2015.

SOUZA, Elizeu Clemente de (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 325 p.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. *Piso salarial nacional dos educadores: dois séculos de atraso*. Brasília, DF: [s.n.], 2007.

_____. Entrevista. Formação de professores: impasses e perspectivas. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUZA, Rodrigo Matos de. O fenômeno da escrita (auto)biográfica: localizações teórico-históricas. In: SOUZA, Elizeu Clemente de (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2015.

APÊNDICE A - CARTA DE CESSÃO



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Faculdade de Formação de Professores
 Centro de Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação:
 Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Histórias, Memórias e Práticas educativas

Termo de consentimento
 E livre esclarecimento

Prezado (a) Senhor (a).

Sou estudante-pesquisadora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e atualmente desenvolvo a pesquisa qualitativa intitulada: *Narrativas-formadoras na escola de tempo integral de Itaboraí: Formação docente no período extraclasse da jornada de trabalho*, na Escola Municipal de Tempo Integral Juíza Patrícia Lourival Acioli, cujo a apresentação final se dará em forma de dissertação para obtenção do título de mestre em educação pela referida instituição de ensino superior. Percebendo a necessidade de estudos mais aprofundados nessa área, em especial sobre a implementação da lei do Piso Salarial Profissional Nacional docente(PSPN), legislado a partir da lei 11.738 de 2008, contamos com a sua colaboração para participar de modo co-participante do trabalho.

Caso concorde com a participação, favor assinar o final do documento. A participação não é obrigatória e todo o material fornecido é de acordo com seu consentimento. O material fornecido será gravado e transcrito, ficando a sua disposição a versão final dessa transcrição. As informações fornecidas durante o trabalho permanecerão de forma anônima sendo atribuído um pseudônimo escolhido por você para fins de citação do material. Podendo ser utilizado com finalidades acadêmicas em dissertações, teses, artigos, resenhas, trabalhos, e quaisquer outro meio de divulgação científica.

Você não terá nenhum gasto decorrente dessa participação e também não haverá nenhum tipo de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

Uma cópia deste termo ficará com você, contendo o contato da pesquisadora para eventuais esclarecimentos, que podem ser realizados a qualquer momento.

Contamos com a sua colaboração.

Contato: julianagodoy_m_perez@hotmail.com

Eu, _____, portador do registro geral nº _____, li e entendi as informações fornecidas pela pesquisadora Juliana Godói de M. P. Alvarenga, portadora do registro geral nº 23.114.055-9, Sinto-me esclarecido(a), e autorizo minha participação na pesquisa com o pseudônimo: _____.
 Itaboraí, _____ de _____ de 20 ____.

 Assinatura do participante

 Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B - 1º ROTEIRO DA ENTREVISTA



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Faculdade de Formação de Professores
 Centro de Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação:
 Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Histórias, Memórias e Práticas educativas

Título: Narrativas-formadoras na escola de tempo integral de Itaboraí: Formação docente no período extraclasse

Mestranda: Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga

Orientadora: Inês Ferreira de Souza Bragança

Co-participante:

Roteiro da Entrevista 1

Baseada/o em sua história de vida, peço que narre suas experiências significativas de vida e formação, especialmente as que te constituíram como pessoa e como profissional.

Como se deu o processo de sua escolha profissional? Quais os caminhos te trouxeram a uma escola de tempo integral?

Como avalia, no município em que trabalha, a implementação da lei do Piso Salarial Profissional Nacional, quanto ao 1/3 de tempo para o planejamento, avaliação e formação?

Em sua trajetória e experiência como percebe a especificidades do trabalho docente como regente 40horas, de horário integral?

Solicito que avalie o significado para seu trabalho docente desse espaço de atividades extraclasse, e como ele tem contribuído para sua formação.

Existem dois momentos desse espaço de atividade extraclasse: O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e O Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha pelo docente (HTPLE). Peço que narre a forma como sua escola tem implementado esses dois espaços.

Especialmente em relação à formação, como esse espaçotempo vem sendo dinamizado tanto no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e O Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha pelo docente (HTPLE)?

Peço que reflita, de que maneira as políticas de valorização do magistério tem contribuído para a reflexão sobre a carreira docente e a criação de espaços de troca de experiência entre os sujeitos que a compõem o coletivo docente.

Você gostaria de acrescentar algo ao que nós conversamos?

APÊNDICE C - 2º ROTEIRO DA ENTREVISTA



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação:
Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Histórias, Memórias e Práticas educativas

Título: Narrativas-formadoras na escola de tempo integral de Itaboraí: Formação docente no período extraclasse

Mestranda: Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga

Orientadora: Inês Ferreira de Souza Bragança

Co-participante:

Roteiro da Entrevista 2

Baseada/o em sua primeira entrevista como você concebe esse momento como espaço formativo, mediante a Implementação desse período do 1/3 do planejamento.

Qual foi a principal mudança com o momento de implementação do um terço do planejamento?

Tomando o período do um terço do planejamento como um período contínuo de formação docente, como você reflete o papel da escola nesse processo? Que momentos de formação contínua foram envolvidos nesse período.

Peço para que reflita no que esse período vem desenvolvendo para a educação integral e a comunidade escolar como um todo?

Como você esse momento de partilha de nossa entrevista colaborou para uma reflexão acerca da sua formação produzida nesse período o um terço extraclasse?

Você gostaria de acrescentar algo ao que nós conversamos?

ANEXO A – SELEÇÃO INTERNA DOCENTE

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAI

Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Praça Marechal Floriano, nº 18, Centro

Itaboraí/RJ

EDITAL DE SELEÇÃO INTERNA

DISPÕE SOBRE O PROCESSO DE SELEÇÃO INTERNA DE DOCENTE ii para EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE DOCÊNCIA PELO PERÍODO DE 44 horas na eEscola Municipal Juíza Patrícia LOURIVAL Acioli, unidade escolar em tempo integral, NO DISTRITO DE ITAMBI.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das atribuições que lhes são conferidas pela legislação em vigor, torna pública a realização de Processo de Seleção Interna com vistas ao provimento de 7 vagas imediatas de professor docente II, sendo 2 Docentes II Educação Infantil e 5 Docentes II 1º ao 5º anos, pelo período de 44 horas semanais, na Escola Municipal Juíza Patrícia Lourival Acioli, Unidade Escolar em tempo integral, no distrito de Itambi, em conformidade com as condições estabelecidas neste Edital, seus Anexos e eventuais retificações.

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1. O Processo de Seleção Interna será regido por este Edital e executado pela Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, segundo o calendário previsto no Cronograma apresentado no Anexo I.

1.2. O Processo de Seleção Interna constará de 3 (três) etapas.

1.2.1. Primeira Etapa: Análise de Currículo.

1.2.2. Segunda Etapa: Redação.

1.2.3. Terceira Etapa: Entrevista.

1.3. Os candidatos selecionados cumprirão jornada de trabalho de 44 (quarenta e quatro) horas semanais, distribuídas da seguinte forma: 28 horas de atuação nas disciplinas do núcleo comum (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Estudos Monitorados); 16 horas de planejamento individual e coletivo, além de atividades de pesquisa.

1.4. Integram o presente Edital os seguintes Anexos:

a) Anexo I – Cronograma;

b) Anexo II – Requerimento de inscrição;

c) Anexo III – Modelo de currículo;

d) Anexo IV – Declaração;

e) Anexo V – Critérios de avaliação da redação.

2. DOS REQUISITOS PARA PARTICIPAR DA SELEÇÃO INTERNA E DESIGNAÇÃO NA FUNÇÃO:

2.1. O candidato deverá atender, **cumulativamente**, os seguintes requisitos:

2.1.1 Ter sido aprovado em todas as etapas do Processo de Seleção Interna, na forma estabelecida neste Edital, seus Anexos e em suas eventuais Retificações;

2.1.2. Ser servidor ativo da carreira do magistério da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, concursado na função de Docente II.

2.1.3. Ter, no mínimo, 3 (três) anos de efetivo exercício, em períodos contínuos ou alternados, em regência de turma. Não serão considerados os períodos de afastamento não remunerado.

2.1.4. Não estar ter sido apenado em inquérito administrativo anterior à data de inscrição no presente processo seletivo.

2.1.5. Estar apto a cumprir 44 horas semanais no exercício da função de docência e identificar-se com o trabalho da Educação Integral em tempo integral.

3. DA INSCRIÇÃO:

3.1. As inscrições deverão ser realizadas na Secretaria Municipal de Educação, **no período de 06/01/2014 a 09/01/2014**, por meio de preenchimento de Ficha de Inscrição (anexo II) e entrega de currículo *vitae*.

3.2. Não serão aceitas inscrições fora do período determinado no Cronograma, independente das razões alegadas.

3.3. A inscrição do candidato implica o conhecimento e a plena aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital, das instruções específicas para exercer a função e das demais informações que porventura venham a ser divulgadas, das quais o candidato não poderá alegar desconhecimento.

3.4. O candidato é responsável por todas as informações prestadas no requerimento de inscrição, assim como por sua veracidade, arcando com as consequências de eventuais erros de preenchimento.

3.5. Antes de inscrever-se, o candidato deverá certificar-se de que preenche todos os requisitos exigidos neste Edital para a função a que pretende concorrer, sob pena de eliminação.

3.6. É de inteira e exclusiva responsabilidade do candidato o correto preenchimento da ficha de inscrição, indicando de forma clara e precisa os seus dados pessoais, bem como a sua qualificação e experiência profissional.

3.7. Ao final do preenchimento da ficha de inscrição, o candidato deverá conferir todos os dados constantes da Ficha de Inscrição, certificando-se da exatidão das informações.

3.8. É expressamente vedada qualquer alteração no conteúdo da ficha de inscrição após o encerramento do período de inscrição.

3.9 A listagem dos candidatos classificados na primeira etapa do processo seletivo será divulgada na Secretaria Municipal de Educação e Cultura **no dia 13/01**, a partir das 14h. Nessa mesma ocasião, será informado o local da segunda etapa do processo seletivo interno.

3.10. O acompanhamento da divulgação das informações é de exclusiva responsabilidade do candidato, que deverá observar horários, locais e datas.

4. DAS ETAPAS DO PROCESSO DE SELEÇÃO:

4.1. Análise de Currículo.

4.1.1. Será realizada com base nas informações preenchidas pelo candidato no ato da inscrição e terá caráter eliminatório.

4.1.2. Será atribuída pontuação conforme qualificação e experiência profissional do candidato, de acordo com os quadros de pontuação abaixo.

4.1.3. O currículo deverá ser preenchido conforme o anexo III, indicando claramente o período de atuação em cada função.

4.1.4. Critérios para Análise de Currículos

Análise de Currículo – Experiência na Área Pedagógica	
Descrição	Pontuação
Atuação em Educação Integral	2 pontos para cada ano

Atuação em projetos sociais	2 pontos para cada ano
Experiência como Coordenador Pedagógico	2 pontos (atuação no cargo em, pelo menos, 12 meses)
Experiência como Diretor Geral ou Adjunto	2 pontos (atuação no cargo em, pelo menos, 12 meses)
Experiência como Supervisor Escolar/Educacional	2 pontos (atuação no cargo em, pelo menos, 12 meses)
Experiência como Orientador Educacional	2 pontos (atuação no cargo em, pelo menos, 12 meses)
Experiência em regência de turma, em horário parcial	1 ponto para cada ano
Experiência Pontuação Máxima	50

Análise de Currículo – Pontuação de Títulos	
Licenciatura	5
Especialização/Pós-graduação (mínimo 360 horas)	10
Mestrado	15
Doutorado	20
Experiência – Pontuação Máxima	50

4.2. Redação:

4.2.1. A redação será realizada no município de Itaboraí, **no dia 15/01/2014**, com divulgação posterior do horário e local de realização.

4.2.2. A realização da redação será feita com base em tema divulgado no dia, local e horário desta etapa.

4.2.3. Os candidatos terão uma hora para a produção da redação dissertativa, a contar do início da mesma.

4.2.4. O candidato deverá comparecer ao local destinado à realização da redação dissertativa com antecedência mínima de 30 (trinta) minutos do horário previsto para o seu início, munido de caneta esferográfica azul ou preta e documento oficial de identidade original com foto. O documento deverá estar em perfeitas condições, de forma a permitir, com clareza, a identificação do candidato.

4.2.5. Não será permitido ingresso de candidato no local de realização da redação após o horário previsto para o seu início.

4.2.6. Não haverá, sob pretexto algum, segunda chamada para a redação dissertativa, bem como sua aplicação fora do horário, data e local pré-determinados.

4.2.7. O candidato só poderá se ausentar do recinto de realização da redação dissertativa após decorridos 30 minutos do início da mesma.

4.2.8. Não será autorizada consulta a obras de qualquer natureza no momento da produção da redação.

4.2.9. O eventual uso de rascunho, feito durante a produção da redação dissertativa, também deverá ser entregue ao fiscal da sala, no momento da conclusão da prova.

4.2.10. Não haverá, por qualquer motivo, prorrogação do tempo previsto para aplicação da redação dissertativa, em virtude de afastamento do candidato da sala de prova.

4.2.11. No dia da realização desta etapa, não serão fornecidas, por qualquer fiscal e/ou pelas autoridades presentes, informações referentes ao conteúdo das provas e/ou critérios de avaliação.

4.2.12. Terá sua prova anulada e será automaticamente eliminado do certame, o candidato que, durante a realização da redação:

- a) for surpreendido em comunicação oral ou por escrito ou de qualquer outra forma;
- b) utilizar-se de livros, códigos impressos, anotações ou qualquer tipo de consulta prévia;
- c) fizer e/ou utilizar qualquer tipo de anotação em papel ou similar que não tenha sido fornecido pela Comissão de Seleção;
- d) for surpreendido em comunicação, por qualquer meio, com pessoas externas ao ambiente de prova;
- e) faltar com a devida cortesia para com qualquer membro da equipe de aplicação da redação, com as autoridades presentes e/ou com os outros candidatos;
- f) recusar-se a entregar a redação e outras anotações feitas durante a realização da prova ao término do tempo destinado para a sua realização;
- g) perturbar, de qualquer modo, a ordem dos trabalhos, incorrendo em comportamento indevido.

4.2.13. Será considerado aprovado nesta etapa o candidato que obtiver nota igual ou superior a 5,0 (cinco), sendo observados os critérios que constam no anexo V deste edital.

4.2.14. A Comissão de Seleção não se obriga a avaliar as redações com letras ilegíveis, rasuras e com ofensas a qualquer membro da administração pública ou da comissão especialmente instituída para este fim.

4.2.15. A Redação deverá ser apresentada em formulário específico (Folha de Redação), fornecido no dia da realização da mesma.

4.2.16. Não haverá substituição da Folha de Redação.

4.2.17. Os três últimos candidatos deverão permanecer na sala de prova e somente poderão sair juntos do recinto.

4.2.18. Não será permitido ao candidato, em hipótese alguma, usar telefones celulares ou aparelhos eletrônicos dentro dos locais de exame, sob pena de ser eliminado do certame.

4.2.19. Se, a qualquer tempo, for constatado por meio eletrônico, estatístico, visual ou grafológico, ter o candidato utilizado processos ilícitos, sua redação será anulada e ele será automaticamente eliminado da seleção pública.

4.2.20. O resultado da redação será divulgado no **dia 17/01/2013**, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

4.3. Entrevista

4.3.1. A entrevista será realizada no município de Itaboraí, podendo a critério da Comissão de Seleção ser realizada em qualquer dia da semana, inclusive sábado, domingo ou feriado.

4.3.2. Serão entrevistados apenas os 30 candidatos que obtiverem maior pontuação na média aritmética obtida entre nota de currículo e de redação.

4.3.3. No caso de empate na última posição, serão entrevistados todos os candidatos que, nessa posição, tenham obtido a mesma nota.

4.3.4. No momento da entrevista, o profissional deverá apresentar toda a documentação que comprova as informações prestadas em seu currículo *vitae*, devendo apresentar os originais e entregar cópias (sem necessidade de autenticação).

5. DA EXCLUSÃO DO PROCESSO DE SELEÇÃO INTERNA

5.1. – Será excluído do Processo de Seleção Interna o candidato que:

- I. Faltar ou chegar atrasado a qualquer uma das etapas.

II. Estabelecer comunicação com outros candidatos, tentar ou usar meios ilícitos ou fraudulentos, efetuar empréstimos de material ou, ainda, praticar atos de indisciplina ou desrespeitar as demais normas contidas neste Edital.

III. Dispensar tratamento incorreto ou descortês a qualquer pessoa envolvida ou autoridade presente à aplicação da Prova, bem como perturbar, de qualquer modo, a ordem dos trabalhos, incorrendo em comportamento indevido.

IV. Deixar de apresentar, quando convocado, ou não cumprir, nos prazos estabelecidos, os procedimentos necessários para a convocação.

V. Deixar de apresentar qualquer dos documentos que atendam aos requisitos estipulados neste Edital.

6. DOS RECURSOS

6.1. O candidato que se julgar prejudicado com a eliminação em qualquer etapa poderá recorrer, com requerimento e fundamentação direcionados à Subsecretaria de Administração, sediada na Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

6.2. O recurso deverá ser interposto de forma fundamentada, por escrito, em até 24 horas após a divulgação do resultado contestado.

7. DO RESULTADO FINAL

7.1. O Resultado Final do Processo de Seleção Interna será publicada na Secretaria Municipal de Educação, conforme calendário constante no anexo I.

8. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

8.1. O prazo de validade do Processo de Seleção Interna será de 18 (dezoito) meses, contado a partir da data de publicação do Resultado Final, prorrogável por igual período.

8.2. Os candidatos aprovados no Processo de Seleção Interna serão convocados pela Secretaria Municipal de Educação, com vistas às formalidades necessárias para preenchimento da função, bem como para assinar a declaração que consta no anexo V.

8.3. Não será admitido pedido de renúncia à classificação para constar no final da lista pelos candidatos na ocasião da convocação.

8.4. A Secretaria Municipal de Educação se reserva o direito de promover as correções que se fizerem necessárias em qualquer fase do Processo de Seleção Interna, ainda que posteriores, em razão de atos ou fatos não previstos, respeitados os princípios que norteiam a Administração Pública.

8.5. A Secretaria Municipal de Educação divulgará sempre que necessário normas complementares e avisos oficiais sobre o processo.

8.6. A prestação de declaração falsa, inexata e a não apresentação de qualquer documento exigido importará em insubsistência de inscrição, nulidade de habilitação e perda dos direitos decorrentes, sem prejuízo das sanções aplicáveis à falsidade de declaração, ainda que o fato seja constatado posteriormente.

8.7. A Homologação do Processo Seletivo Interno é de competência da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí.

8.8. Os professores Docente II detentores de 2 matrículas aprovados e classificados neste certame deverão obrigatoriamente acumular as duas matrículas na Escola Municipal Juíza Patrícia Lourival Acioli. Aos professores Docente II detentores de 1 matrícula aprovados e classificados, será concedida complementação de carga horária, para que seja realizado o cumprimento das 44 (quarenta e quatro) horas semanais na unidade escolar já referida.

8.8. Os casos omissos ou situações não previstas neste Edital serão resolvidos pela Subsecretaria Municipal de Administração da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Itaboraí.

Itaboraí, 26 de dezembro de 2013.
Susilaine Duarte Ribeiro Soares
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Mat. 5358

Disponível em : <http://www.itaborai.rj.gov.br/6707/6671/> Acesso em 15 de dezembro de 2016.

ANEXO B – EDITAL DE SELEÇÃO EDUCADORES SOCIAIS

ITABORAÍ/RJ – EDITAL DE SELEÇÃO PÚBLICA SIMPLIFICADA Nº 003/2014 – SEMEC

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC EDITAL DE SELEÇÃO PÚBLICA SIMPLIFICADA Nº 003/2014 – SEMEC

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC do MUNICÍPIO DE ITABORAÍ torna pública a autorização do Excelentíssimo Senhor Prefeito para a realização de Processo de Seleção Pública Simplificada para educadores sociais, visando à contratação temporária por um período de 12 (doze) meses, renovável por mais 12 meses, para atuação na Escola Municipal de Tempo Integral Juíza Patrícia Lourival Acioli, no distrito de Itambi.

CONSIDERANDO que a Ampliação da Jornada Escolar está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº9394/1996), nos artigos 34; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007);

CONSIDERANDO a necessidade de contribuir para a formação escolar de crianças, adolescentes e jovens através de extensão curricular e da permanência dos alunos por mais tempo na escola;

CONSIDERANDO que a Ampliação da Jornada Escolar é uma estratégia que promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores;

CONSIDERANDO a importância da construção de políticas que contribuam para a garantia da oferta de educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir da comunidade;

CONSIDERANDO a necessidade de formalização dos procedimentos legais para publicação de Edital.

RESOLVE:

I – TORNAR PÚBLICO o Edital nº 003/2014, que disciplina o Processo de Seleção Simplificada para contratação de Profissionais das áreas que constam no anexo III deste edital.

1. DAS INSCRIÇÕES

- 1.1. De: 10/02/2014 a 10/03/2014.
- 1.2. Horário: Das 9h às 12h e das 14h às 16h.
- 1.3. Local: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí.
- 1.4. Valor: a inscrição é gratuita.
- 1.5. Documentos (cópias, mediante apresentação dos originais):
 - 1.5.1. Requerimento Padrão de Inscrição preenchido, conforme modelo constante no Anexo I, deste Edital;
 - 1.5.2. Currículo, conforme modelo constante no anexo II deste edital;
 - 1.5.3. RG – Registro Geral de Identidade;
 - 1.5.4. CPF/MF – Cadastro Nacional de Pessoa Física do Ministério da Fazenda;
 - 1.5.5. Comprovante de residência; 1.5.6. Comprovante de quitação com o serviço militar

obrigatório, se do sexo masculino;

1.5.7. Título de Eleitor, acompanhado do comprovante de votação ou justificativa no último pleito;

1.5.8. São considerados documentos de identidade para os fins do item 1.5.3: carteira expedida pelos institutos oficiais de identificação, pelas Secretarias de Segurança Pública e de Defesa Social, pelo Corpo de Bombeiros Militar e Polícias Militares, pelos Ministérios Militares, ou pelos órgãos fiscalizadores de exercício profissional (ordens, conselhos, etc.); passaporte; certificado de reservista; carteiras funcionais expedidas pelo Ministério Público ou por Órgão Público que, por força de Lei Federal, valham como identidade; carteira de trabalho; carteira nacional de habilitação (somente modelo com foto), que estejam no prazo de validade, quando for o caso;

1.6. As informações prestadas no Requerimento Padrão de Inscrição (item 1.5.1) são de inteira responsabilidade do candidato, dispondo a comissão de seleção do direito de desclassificar aquele que preenchê-lo de forma incorreta e/ou fornecer dados comprovadamente inverídicos ou ilegíveis.

1.7. É vedada a entrega de documentos fora do prazo de inscrição.

1.8. Não serão aceitas inscrições via fax, correio eletrônico e/ou via postal.

1.9. Será permitida a inscrição por procuração específica, pública ou particular, neste último caso com firma reconhecida em cartório, mediante entrega do respectivo mandato, acompanhado do requerimento e dos documentos acima exigidos, bem como da cópia e apresentação do documento original da identidade do (a) procurador (a). Para cada candidato (a), deverá ser apresentada uma procuração que ficará retida.

1.10. A inscrição deve atender aos requisitos do cargo:

1.10.1. Ser brasileiro (a) nato (a) ou naturalizado (a);

1.10.2. Possuir, na data da inscrição, pelo menos, Ensino Médio Completo e habilidade comprovada e requisitos básicos exigidos para o exercício da função;

1.10.3. Possuir, na data da inscrição, a idade mínima de 18 anos completos;

1.10.4. Não possuir qualquer vínculo formal com o município (cargo efetivo ou portaria de nomeação);

1.10.5. Declarar conhecer as exigências previstas neste Edital e, estar de acordo com elas.

1.10.6. Estar quite com as obrigações eleitorais;

1.11. A inscrição do (a) candidato (a) que apresentar documentação falsa ou incompleta será cancelada, a qualquer tempo, pela comissão de seleção responsável pela seleção Pública Simplificada.

1.12. Serão desclassificados os (as) candidatos (as) que não fizerem a indicação correta da função pleiteada;

1.13. Concluída a inscrição, o (a) candidato (a) receberá o respectivo comprovante.

1.14. A inscrição do (a) candidato (a) implicará na aceitação das normas do presente processo de seleção, contidas neste edital e em outros instrumentos normativos e comunicados que vierem a surgir;

1.15. As despesas decorrentes de eventuais deslocamentos, hospedagens e alimentação correrão às expensas dos (as) candidatos (as).

1.16. É possível a inscrição para mais de uma função;

1.17. Em caso de classificação para o exercício de mais de uma função, o candidato optará por uma das modalidades para a qual foi classificado, sendo vedado o acúmulo de função;

2. DOS REQUISITOS BÁSICOS DE FORMAÇÃO, DA REMUNERAÇÃO E DA AVALIAÇÃO

2.1. Os requisitos básicos de formação necessários à classificação/aprovação dos candidatos, bem como a remuneração encontram-se discriminados no Anexo III deste Edital. 2.2. O Processo Seletivo Simplificado para Educadores Sociais consistirá na análise do Curriculum Vitae devidamente comprovado e entrevista; 2.3. A avaliação dos requisitos básicos será realizada pela Comissão de seleção nomeada pela Secretária Municipal de Educação e Cultura;

3. DOS CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO

3.1. O Processo de Seleção será realizado em duas etapas de caráter eliminatório e classificatório, a saber: 1) Avaliação Curricular e Documental; 2) Entrevista.

3.1.1. A Avaliação Curricular e Documental terá valor máximo de 50 (cinquenta) pontos, observada a seguinte tabela:

Nível 1	Curso de Mestrado ou Doutorado, com certificação emitida por Instituições de Ensino Superior reconhecidas/autorizadas pelo Ministério da Educação.	15 pontos
---------	--	-----------

Nível 2	Curso de Especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas-aula, com certificação emitida por Instituições de Ensino Superior reconhecidas/autorizadas pelo Ministério da Educação.	10 pontos
---------	--	-----------

Nível 3	Curso Superior na área específica (ou em Pedagogia ou em Normal Superior) concluído, com comprovação emitida por Instituições de Ensino Superior reconhecidas/autorizadas pelo Ministério da Educação.	10 pontos
---------	--	-----------

Nível 4	Curso Normal em nível médio – Magistério.	7 pontos
---------	---	----------

Nível 5	Cursos de aperfeiçoamento profissional, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas.	5 pontos
---------	---	----------

Nível 6	Experiência profissional comprovada na área específica de no mínimo 12 meses.	10 pontos
---------	---	-----------

Nível 7	Experiência comprovada na área de Educação Integral ou em projetos sociais de, no mínimo, 12 meses.	10 pontos
---------	---	-----------

Nível 8	Estágio comprovado na área específica de, no mínimo, 12 meses.	5 pontos
---------	--	----------

3.1.2. O candidato que apresentar mais de um título, no mesmo nível, dentro dos critérios constantes do item 3.1 será pontuado apenas uma única vez.

3.1.3. A pontuação atribuída para os níveis 03 e 04 do item 3.1 não será cumulativa, sendo considerada a mais alta;

3.1.4. A pontuação mínima é de 10 (dez) pontos. Caso o candidato não atinja essa pontuação será automaticamente eliminado da seleção.

3.1.5. Somente será pontuada a experiência profissional e os cursos que tiverem correlação com a área e a função para a qual o (a) candidato (a) se inscreveu;

3.1.6. A experiência profissional deverá ser comprovada mediante:

a) Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS;

b) Certidão/Declaração de tempo de serviço público ou privado, emitida pela unidade de recursos humanos da instituição em que trabalha ou trabalhou, na qual constem expressamente o cargo/função desempenhado e as atividades desenvolvidas;

c) No caso de experiência profissional como autônomo, mediante Cópia de Contrato

(s) ou Recibo(s) de Pagamento de Autônomo (RPA), Nota (s) Fiscal (is) de Serviço (s) ou Declaração de Imposto de Renda, devendo constar expressamente as atividades desenvolvidas;

d) No caso de experiência como cooperativado, mediante declaração assinado pelo dirigente máximo da entidade à qual se vincula ou vinculou, na qual constem expressamente as atividades desenvolvidas.

e) Documento expedido pelo respectivo órgão de classe;

3.1.7. A ausência de comprovação importará na não pontuação da informação prestada pelo (a) candidato (a) quanto à experiência profissional.

3.1.8. A nota final dos (as) candidatos (as) no processo seletivo será obtida através da média aritmética entre o somatório simples dos pontos considerados nos itens de avaliação da tabela constante do item 3 mais a nota obtida na entrevista.

3.1.9. Os (as) candidatos (as) serão ordenados (as) nas vagas, de acordo com o valor decrescente das notas obtidas no processo seletivo.

3.1.10. Na contagem geral de pontos, não serão computados os pontos que ultrapassarem o limite estabelecido neste edital.

3.2. A Comissão de Seleção divulgará no dia 19/03/2014, a partir das 14h, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a relação nominal dos candidatos selecionados para a entrevista, bem como local, data e horário para a sua realização.

3.2.1. A entrevista, para todos os cargos constantes neste edital, será realizada no município de Itaboraí, podendo a critério da Comissão de Seleção ser realizada em qualquer dia da semana, inclusive sábado, domingo ou feriado.

3.2.2. Serão entrevistados os 5 (cinco) primeiros candidatos que obtiverem a maior pontuação na análise curricular.

3.2.3. No caso de empate na última posição, serão entrevistados todos os candidatos que, nessa posição, tenham obtido a mesma nota.

3.2.4. No momento da entrevista, o profissional deverá apresentar toda a documentação que comprova as informações prestadas em seu currículo vitae, devendo apresentar os originais e entregar cópias (sem necessidade de autenticação).

3.2.5. A entrevista a ser realizada avaliará a percepção do candidato sobre a Educação Integral e sua importância, sendo considerados os conhecimentos técnicos do mesmo e sua disponibilidade para o exercício da respectiva função.

3.2.6. O candidato receberá, conforme os critérios acima, a pontuação entre 5 e 10 pontos a ser considerado na classificação dos habilitados;

3.2.7. A entrevista terá caráter classificatório e a respectiva pontuação será acrescida ao somatório da Avaliação Curricular e Documental, observados os itens 3.2.3 e 3.2.4; 3.2.6. Não haverá possibilidade de recurso para o resultado das entrevistas.

4. DAS VAGAS

4.1. As vagas disponíveis neste Processo de Seleção Simplificada para Educadores Sociais serão preenchidas a partir de fevereiro de 2014.

4.2. Para os candidatos aprovados e não classificados dentro das vagas será criado um cadastro reserva.

5. DO CRONOGRAMA

5.1. O Cronograma do Processo de Seleção Simplificada obedecerá ao calendário a seguir:

5.1.1. Inscrições: de 10/02/2014 a 10/03/2014;

5.1.2. Análise do Currículo Vitae e documentação comprobatória: 13/03/2014 a 17/03/2014;

5.1.3. Resultado parcial: 19/03/2014 a ser afixado na sede da Secretaria Municipal de

- Educação e Cultura.
- 5.1.4. Prazo recursal: 20/03/2014;
- 5.1.5. Período inicialmente reservado para entrevistas: 01/03/2014 a 25/03/2014;
- 5.1.6. Resultado final: 26/03/2014, a ser afixado na sede da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.
6. DA ASSINATURA DOS CONTRATOS
- 6.1. Os candidatos convocados deverão comparecer entre os dias 28/03/2014 e 29/03/2014, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí, no horário das 09h às 12h e 14h às 16h, para assinatura do instrumento contratual munidos dos seguintes documentos: PIS/PASEP, Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS, 02 (duas) fotos 3x4, certidão de nascimento ou casamento.
- 6.2. A ausência ou o não cumprimento do disposto no item anterior importará em eliminação do (a) candidato (a), sendo imediatamente convocado(a) o(a) classificado(a) seguinte.
7. DO PRAZO DE VALIDADE
- 7.1. A contratação se dará por um período de 12 (doze) meses, podendo ser prorrogado por mais 12 (doze) meses, a critério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC.
8. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS
- 8.1. Nenhum (a) candidato (a) poderá alegar o desconhecimento do presente edital ou de qualquer outra norma e comunicação posterior, regularmente divulgados, relativos ao certame, ou utilizar-se de artifícios que venham a prejudicar o processo de Seleção Simplificada.
- 8.2. A convocação dos classificados será realizada através de e-mail e/ou contato telefônico.
- 8.3. Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão de Seleção, em conjunto com a Secretária Municipal de Educação e Cultura.
- 8.4. A aprovação e a classificação final geram para o (a) candidato (a) apenas a expectativa de direito à contratação, reservando-se a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC o direito de proceder às contratações no número permitido, de acordo com os critérios de conveniência e oportunidade da Administração;
- 8.5. O (a) candidato(a) classificado(a) deverá manter atualizado seus dados para contato (endereço, telefone, e-mail, etc.) junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, sendo de sua inteira responsabilidade os prejuízos decorrentes da não atualização.
- 8.6. A qualquer tempo, poder-se-á anular a classificação ou a contratação temporária do (a) candidato(a), desde que verificada falsidade em qualquer declaração e/ou qualquer irregularidade nos documentos apresentados, bem como problemas apresentados ao longo de sua atuação profissional.
- 8.7. A Comissão de Avaliação será destituída após a seleção e divulgação dos resultados.

Itaboraí, 05 de fevereiro de 2014.

Susilaine Duarte Ribeiro Soares
Secretária Municipal de Educação e Cultura

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

ANEXO 1 – REQUERIMENTO DE INSCRIÇÃO – Nº _____

Nome completo: _____
 Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: _____ Estado civil: _____
 RG: _____ CPF: _____
 Telefone residencial: () _____ Telefone celular: () _____
 Endereço: _____ Bairro: _____
 Cidade: _____

Filiação:

Pai: _____

Mãe: _____

E-mail: _____

Inscrição para o cargo de: _____

Declaro que estou ciente das normas desse processo seletivo e concordo com todos os itens do edital, que já li e analisei: _____

(Assinatura)

Itaboraí, ____ de fevereiro de 2014.

COMPROVANTE DE INSCRIÇÃO – Nº _____

Nome completo: _____ RG: _____
 _____ CPF: _____

VISTO DO RESPONSÁVEL PELA INSCRIÇÃO: _____

Itaboraí, ____ de fevereiro de 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

ANEXO II – MODELO DE CURRÍCULO

Dados pessoais:

Nome completo:

Data de nascimento:

Sexo:

Endereço:

Telefone:

Estado civil:

E-mail:

Filiação:

Formação/Titulação:

Cursos Extracurriculares:

Experiência Profissional:

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

ANEXO 3

CARGOS (VAGAS):

Teatro (1)

Banda (1)

Coral (1)

Balé (1)

Jogos de Tabuleiro (1)

LIBRAS (1)

Musicalização e Atividades Rítmicas para Educação Infantil (1)

Lutas (1)
Violão e Flauta (1)
Capoeira (1)
Artes Visuais (1)
Jogos de Quadra (1)
Street Dance (1)
Dança (1)

ATRIBUIÇÕES:

Participar do planejamento das atividades escolares juntamente com a coordenação e direção da escola;

Cumprir a carga horária de acordo com as diretrizes e especificidades dos referenciais curriculares da Rede Pública de Itaboraí;

Colaborar com a coordenação e gestão da escola no que for necessário ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico;

Envolver-se na elaboração de projetos pedagógicos;

Organizar parcerias com a comunidade;

Acompanhar o desempenho escolar dos alunos, inclusive efetuando controle de frequência;

Elaborar e apresentar à coordenação relatório dos conteúdos e atividades desenvolvidas bimestralmente;

Cumprir com responsabilidade, pontualidade e assiduidade suas obrigações.

Oferecer oficinas na modalidade para o qual foi selecionado;

Cumprir os horários estabelecidos pela Unidade Escolar;

Direcionar a realização de atividades, considerando a faixa etária dos estudantes, as possibilidades e necessidades da comunidade escolar.

CARGA HORÁRIA:

20 horas semanais (até 12 aulas em sala de aula + 8 horas de planejamento). O cumprimento da carga horária deverá ser feito em, no mínimo, quatro dias distintos na semana, a cargo da gestão da escola.

REMUNERAÇÃO:

R\$ 800,00 mensais

Disponível

no

site:

<https://producaoindependenterj.wordpress.com/servicos/informativos/itaborairj-edital-de-selecao-publica-simplificada-no-0032014-semec/> Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

ANEXO C - TABELA DO CUMPRIMENTO DO PSPN POR MUNICÍPIOS**Rio de Janeiro**

Situação	Nº de municípios	Percentual no Estado
Possui Plano de Carreira	55	59,8%
Cumpre o valor do piso (Lei 11.738/08)	43	46,7%
Cumpre a jornada (Lei 11.738/08)	22	23,9%
Total de municípios do Estado	92	

Referência: nov/2016

Fonte: CNTE. Tabela do cumprimento do PSPN por municípios. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Piso_cumprimento_municipios.pdf. Acesso: Março de 2017.

ANEXO D - CUMPRIMENTO DA LEI DO PISO DO MAGISTÉRIO NAS REDES ESTADUAIS

CUMPRIMENTO DA LEI DO PISO DO MAGISTÉRIO NAS REDES ESTADUAIS REFERÊNCIA: DEZ/2016

UF	CUMPRIU O VALOR NO INÍCIO DA CARREIRA? (NÍVEL MÉDIO)			CUMPRIU A JORNADA EXTRA-CLASSE (33,33% POR LEI) ?	
AC	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
AL	SIM			SIM	
AM	NÃO			NÃO (25%)	
AP	SIM			NÃO (24%)	
BA	SIM			SIM	
CE	SIM			SIM	
DF	SIM			SIM (37,5%)	
ES	NÃO			SIM	
GO	NÃO			NÃO (30%)	
MA	NÃO			NÃO (30%)	
MG	Pagou proporcionalmente à jornada de 24h semanais			SIM	
MS	SIM			SIM	
MT	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
PA	SIM			NÃO (25%)	
PB	NÃO			SIM	
PE	SIM			SIM	
PI	SIM			SIM	
PR	NÃO			SIM	
RJ	SIM			SIM	
RN	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
RO	SIM			SIM	
RR	Pagou proporcionalmente à jornada de 25h semanais			SIM	
RS	NÃO			NÃO (20%)	
SC	SIM			NÃO (20%)	
SE	SIM			SIM (37,5%)	
SP	NÃO			NÃO (20%)	
TO	SIM			SIM (40%)	
BR	14 cumpriram	5 pagaram proporcionalmente	8 não cumpriram	19 cumpriram	8 não cumpriram

Fonte: Sindicatos filiados à CNTE

Fonte: CNTE . Cumprimento da lei do Piso do Magistério nas redes Estaduais. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>. Acesso em: Março de 2017.

ANEXO E – DOCUMENTO SEMEC A IMPLEMENTAÇÃO DO HORÁRIO DESTINADO A ESTUDO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ITABORAÍ



Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Subsecretaria de Ensino
Praça Marechal Floriano Peixoto – Centro – Itaboraí – RJ
CEP: 24800-000

A implementação do horário destinado a estudo, planejamento e avaliação na
Rede Municipal de Itaboraí

Diante das determinações legais vigentes, a saber, a Lei de Diretrizes da Educação, nº 9.394/96, o Plano Municipal de Educação de Itaboraí, nº 2.556/15, a Lei 11.738/08, que estabelece o piso nacional para os profissionais do magistério, e o Parecer CNE/CEB nº18/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) organizou e desenvolveu, desde 2013, uma série de ações objetivando definir uma política pública para a implementação do horário destinado a estudo, planejamento e avaliação na Rede Municipal de Itaboraí.

A aplicabilidade da Lei 11.738/08 foi concebida de forma paulatina, devidamente negociada com gestores e professores, por meio de comissão paritária, sendo a representação dos professores oriunda de sindicato, para atender ao determinado no Parecer CNE/CEB nº18/2012.

Após um longo percurso de discussões com a categoria, experimentação de estratégias diferenciadas e definição das alternativas mais assertivas, estamos dando os últimos passos para a consolidação da referida política pública que será publicizada na adequação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), já em andamento, acompanhada pelo MEC, por meio de encontros de formação e pela plataforma criada pelo Ministério exclusivamente para tal fim.

O foco principal de todas as ações foi e é aprimorar o processo educativo e o desenvolvimento de políticas que valorizem o trabalho do professor e signifiquem melhor aprendizagem para os estudantes

Num esforço de historicizar as conquistas feitas até aqui, registraremos para cada ano as principais ações já realizadas e as que estão em desenvolvimento no decorrer do presente ano:

- 2013 – Constituição de comissão paritária (representantes da Semec e da categoria) para elaboração de estratégias de implementação do horário destinado a estudo, planejamento e avaliação na rede municipal;
- 2014 – Experimentação das seguintes estratégias: 1. Articulação entre os horários das disciplinas da parte diversificada (Educação Física, Arte, Ensino Religioso, Informática Educativa e Literatura) com o horário de estudo, planejamento e avaliação do professor de referência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, considerando que 4 (quatro) horas semanais foram vivenciadas na escola e 3 (três) horas semanais em local de livre escolha; 2. Remuneração dos professores do Ensino Fundamental II por 2 (duas) horas de planejamento, estudo e avaliação cumpridas em local de livre escolha, além das 2 (duas) horas já destinadas ao planejamento coletivo na Unidade Escolar.
- 2015 – Seminário de avaliação das estratégias vivenciadas em 2014 e reorganização das propostas: 1. Articulação entre os horários das disciplinas da parte diversificada (Educação Física, Arte, Ensino Religioso, Informática Educativa e Literatura) com o horário de estudo, planejamento e avaliação do professor de referência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, considerando que 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos semanais foram vivenciadas em local de livre escolha, 1 (uma) hora de planejamento estudo e avaliação individual na escola e 2 (duas) horas destinadas ao planejamento e estudo coletivo na Unidade Escolar. Na ausência do professor da parte diversificada, um professor substituto assumiu a turma no dia em que o professor de referência fez o horário de planejamento, estudo e avaliação em local de livre escolha. 2. Remuneração dos professores do Ensino Fundamental II por 2 (duas) horas de planejamento, estudo e avaliação cumpridas em local de livre escolha, além das 2 (duas) horas já destinadas ao planejamento coletivo na Unidade Escolar. Para fins de alteração do PCCR, migração da carga horária de 14 (quatorze) e/ou 12 (doze) horas/aula para 18 (dezoito) horas/aula, com a referida correspondência na remuneração; 3. Elaboração do PME, contemplando em suas metas e estratégias as decisões referentes ao horário de planejamento, estudo e avaliação dos professores.
- 2016 – Adequação do PCCR às metas e estratégias do PME, consolidando as decisões quanto ao horário de planejamento, estudo e avaliação dos professores.

Enquanto está em curso a referida revisão do PCCR, as orientações para a efetivação do horário de planejamento, estudo e avaliação na Rede Municipal de Itaboraí são as seguintes:

1. Professores de Referência que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I organizarão seu horário de planejamento, estudo e avaliação com a equipe diretiva, a partir da chegada do professor substituto e/ou professor da parte diversificada, seguindo as orientações abaixo:
 - a) 2 (duas) horas de planejamento coletivo, estudo e avaliação, às sextas-feiras;
 - b) 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos de planejamento e avaliação em local de livre escolha, e estudo/formação oferecidos pela Semec (sempre que houver oferta de formação pela Semec, a presença é obrigatória, pois será realizada em horário de trabalho, comprovado por declaração de comparecimento);
 - c) 1 (uma) hora de planejamento individual na escola, acompanhado pela equipe técnico-pedagógica.
2. Professores do Ensino Fundamental II organizarão seu horário de planejamento, estudo e avaliação com a equipe diretiva, seguindo as orientações abaixo:
 - a) 2 (duas) horas de planejamento coletivo, estudo e avaliação (em acordo com a equipe diretiva, os professores podem realizar encontros quinzenais ou mensais, agrupando as horas semanais); sempre que houver oferta de formação pela Semec²⁸, a presença será computada como horário de trabalho, comprovado por declaração de comparecimento;
 - b) 2 (duas) horas de planejamento, estudo e avaliação em local de livre escolha.
3. Professores substitutos organizarão seu horário com a equipe diretiva, seguindo as orientações abaixo:
 - a) As horas semanais destinadas às atividades com os discentes (04 turmas) devem ser distribuídas nos seguintes dias: segundas, terças, quartas e quintas-feiras;
 - b) As horas destinadas ao planejamento, estudo e avaliação, às sextas-feiras, serão assim distribuídas:
 - 1ª sexta – 2 (duas) horas individuais de planejamento, estudo e avaliação na escola e 2 (duas) horas de planejamento coletivo na escola
 - 2ª sexta – 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos de planejamento, estudo e avaliação em local de livre escolha

²⁸ Se a formação continuada ocorrer em um dia de aula, o professor deve negociar com a equipe diretiva a fim de que não haja prejuízo para os discentes.

3ª sexta – 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos de Formação Continuada oferecida SEMEC com a Coordenação da Sala de Leitura

4ª sexta - 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos de planejamento, estudo e avaliação em local de livre escolha.

OBS.: A organização da primeira à última sexta-feira do mês é flexível, podendo haver variação do dia de execução. A Formação Continuada oferecida pela SEMEC com a Coordenação da Sala de Leitura poderá acontecer na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª ou até 5ª sexta-feira do mês, em função da disponibilidade da referida Coordenação.

4. Professores da Parte Diversificada (sala de leitura) organizarão seu horário com a equipe diretiva, seguindo as orientações abaixo:
 - a) 14 (quatorze) horas de efetivo trabalho com turmas, 2 (duas) horas de planejamento coletivo, estudo e avaliação na escola, 4 (quatro) horas de planejamento, estudo e avaliação em local de livre escolha e 2 (duas) horas de projeto que promova o letramento literário com a comunidade escolar. Sempre que houver oferta de formação pela SEMEC, a presença será computada como horário de trabalho, comprovado por declaração de comparecimento.
5. Professores Especializados que atuam na Sala de Recursos organizarão seu horário com a equipe diretiva, seguindo as orientações abaixo:
 - a) Os dias de atendimentos aos alunos (totalizando quatorze horas e trinta minutos) não poderão ser consecutivos e sim alternados (Ex: segundas e quartas ou terças e quintas);
 - b) 7 (sete) horas e 30 (trinta) minutos para planejamento, estudo e avaliação, assim divididos: 1 (uma) hora Individual na escola, 2 (duas) horas coletivamente com a equipe da unidade escolar (às sextas-feiras) e 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos de planejamento externo para estudos e formações. Caso haja necessidade da participação do profissional em alguma atividade de estudo, planejamento e avaliação da SEMEC e/ou da Unidade Escolar, o mesmo deverá comparecer no horário de trabalho destinado a esse fim, comprovado por declaração de comparecimento.
6. Professores que atuam na EJA organizarão seu horário com a equipe diretiva, seguindo as orientações abaixo:
 - a) Professores do ensino fundamental I (Iª a Vª fase): 15 (quinze) horas de efetivo trabalho com turmas, 2 (duas) horas de planejamento coletivo, estudo e avaliação na escola, em horário definido pelo grupo juntamente com a equipe técnico-pedagógica e 5 (cinco) horas de planejamento, estudo e avaliação em local de livre escolha. Sempre que houver oferta de formação pela SEMEC, a presença será

computada como horário de trabalho, comprovado por declaração de comparecimento;

- b) Professores que atuam no ensino fundamental II²⁹ (VIª a IXª fase): 2 (duas) horas de planejamento coletivo, estudo e avaliação (em acordo com a equipe diretiva, os professores podem realizar encontros quinzenais ou mensais, agrupando as horas semanais) e 2 (duas) horas de planejamento, estudo e avaliação em local de livre escolha. Sempre que houver oferta de formação pela SEMEC, a presença será computada como horário de trabalho, comprovado por declaração de comparecimento.

Em todos os casos, cabe ainda esclarecer que o horário só pode ser considerado de efetivo trabalho se as atividades estiverem relacionadas ao magistério (planejamento de aulas, elaboração de instrumentos de avaliação, registro do processo ensino-aprendizagem, reunião de pais e responsável, reunião de elaboração do PPP e/ou PP, formação continuada, entre outras), como determina o Parecer CNE/CEB nº18/2012.

Por fim, uma vez mais salientamos que este mesmo Parecer prevê a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de planejamento, estudo e avaliação, o que nos permitiu construir e experimentar tantas estratégias até a legitimação daquelas que, acreditamos, serão adequadas para a melhoria do processo permanente de *aprenderensinaraprender*³⁰.

Esperamos concluir até dezembro de 2016 a adequação do PCCR e, ao publicá-lo, instituir a política pública de implementação do horário destinado a estudo, planejamento e avaliação na Rede Municipal de Itaboraí.

Fonte: documento encaminhado pela Secretaria de Educação Municipal as escola da rede de ensino pública.

²⁹ Se o professor possuir matrícula ou complementação com uma carga horária igual ou superior a 50% deverá negociar com a direção das escolas de forma a garantir a participação efetiva nas reuniões de planejamento em todas as unidades escolares, objetivando atender as especificidades de cada segmento/modalidade de ensino. O profissional poderá revezar uma semana em uma escola, outra semana na outra escola e apresentar declaração de comparecimento.

³⁰ O neologismo criado com a justaposição dos termos tem como objetivo apontar para a estreita e intensa relação entre os processos de aprendizagem e ensino.