

ARTIGOS

# A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/2014-2024: REFLEXÕES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
Sandra Rosa

**RESUMO:** A questão que norteia este artigo é a formação de professores para a escola de tempo integral no Plano Nacional de Educação 2014-2014. A preocupação que orienta o estudo refere-se à necessidade, ou não, de uma formação específica para o professor das escolas de tempo integral a partir da análise das particularidades, tanto da natureza quanto dos processos de trabalho docente nessas escolas. O problema do tempo de escola e de sua ampliação trazem, neste atual momento de implementação do PNE, questões filosóficas, políticas e pedagógicas importantes, uma vez que o tempo escolar ampliado tem sido compreendido como uma dimensão fundamental para a melhoria da qualidade da educação e como um caminho iniludível rumo à educação integral. Por outro lado, concepções assistencialistas e compensatórias também emergem quando se pensa e se realiza a educação escolar em tempo integral, o que demanda esclarecer os conceitos de educação integral, escola de tempo integral e tempo escolar, inserindo nessa reflexão as novas demandas de formação e de trabalho, colocadas para os professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação integral; Escola de tempo integral; Formação de professores.

**ABSTRACT:** The question that guides this article is the teaching formation for the full-time school in the National Education Plan/2014-2014. We wonder if is necessary specific training for teachers who work on full-time schools and what the particularities required of nature and working process in these schools. The school time the problem and its expansion bring for this current time of implementation of the NAP philosophical, political and pedagogical questions, since the extended of the school time has been understood as a key dimension to improve the quality of education and as an inescapable way towards education integral. On the other hand, welfare and compensatory conceptions also emerge when we think and realize the full-time school education. Therefore, it is necessary to clarify the concepts of integral education, full-time school and school time, inserting in this reflection the new demands of training and work for the teachers.

**KEY-WORDS:** Integral education; Full-time school; Teaching formation.

**INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E TEMPO DE ESCOLA – (RE)CONSTRUINDO ALGUNS CONCEITOS**

O problema analisado neste artigo é a formação de professores para o trabalho docente na escola de tempo integral. Perguntamo-nos: faz-se necessária uma formação específica para o professor que irá trabalhar na escola de tempo integral? Como se constituem a natureza e o processo de trabalho docente na escola de tempo integral?

Tratando-se a educação de uma atividade essencialmente humana, a relação entre educação e tempo constitui esta atividade e o problema do tempo de escola é uma questão historicamente bastante debatida em nosso país. Trata-se de um problema filosófico e de ordem político-pedagógica, particularmente quando o tempo destinado à educação é pensado como um tempo institucionalizado e destinado especificamente à educação escolar. A ampliação do tempo escolar tem sido atualmente compreendida como elemento fundamental para uma educação de qualidade, caminho ineludível para a educação integral e também como necessidade social premente da classe trabalhadora.

A educação em tempo integral aparece na Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação na meta 6, que objetiva 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, desenvolver-se-á a partir de nove estratégias:

- 1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Reproduzimos no texto todas as estratégias para a educação em tempo integral previstas no PNE 2014-2024 para que o leitor e a leitora tenham clareza da dimensão do projeto nacional de escola de tempo integral proposto para esta década, ao mesmo tempo em que será preciso continuar enfrentando os demais problemas históricos da escola pública brasileira.

A construção desta escola de tempo integral nos impõe a necessidade de uma discussão aprofundada sobre os novos sentidos que a educação escolar passa a ter, levando, conseqüentemente, à necessidade de pensarmos na formação e no trabalho dos professores nas escolas de tempo integral. Subjacentes à dimensão tempo-espço da escola de tempo integral estão diferentes conceitos de educação integral, historicamente presentes nos debates sobre a escola brasileira desde o advento da República, mas que ganham novos delineamentos no atual momento histórico. Nesse sentido, é preciso esclarecer o conceito de educação integral e escola de tempo integral que sustentam as políticas e projetos em andamento em nosso país, e muito embora a educação integral exija a ampliação do tempo escolar, a ampliação do tempo escolar nem sempre promove a educação integral.

A concepção de educação integral da modernidade surge no século XIX, fomentada pela ideia de emancipação humana, que propunha, por meio do socialismo, em suas diversas correntes, o fim da exploração e do domínio capitalista imposto ao homem. Sua origem encontra-se no movimento operário que surgiu com a Revolução Francesa, quando os trabalhadores passaram a lutar para que o Estado fornecesse um sistema educacional que lhes propiciasse e a seus filhos melhores oportunidades e condições de educação.

Nesta perspectiva, a educação integral propunha a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual e sua realização prática no mundo da produção significava a luta contra a alienação do trabalhador e a possibilidade da formação da consciência da realização de seu trabalho. Para nós, a concepção mais elaborada de educação integral nesta perspectiva é a Gramsci (1985) e seu projeto de escola única do trabalho.

A escola única do trabalho é sempre considerada como uma das principais concepções que podem orientar a constituição da escola de tempo integral na atualidade e podemos encontrar alguns de seus elementos particularmente nas políticas e programas que buscam integrar o Ensino Médio à educação profissional. Porém, em nosso país, a perspectiva de educação integral de maior alcance é a escolanovista, defendida e proposta por Anísio Teixeira que, em 1927, fez sua primeira viagem aos Estados Unidos, onde participou de cursos na *Columbia University* e visitou várias instituições de ensino. Durante essa viagem, entrou em contato com as obras de Dewey e Kilpatrick, que marcaram profundamente sua formação teórico-filosófica como pensador e político.

Foi a partir desta experiência e bastante influenciado pela Escola Nova norte-americana que, em 1950, Anísio Teixeira concretizou sua ideia de escola de horário integral com a criação e implementação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador. O centro consistia num complexo de quatro escolas e uma escola-parque, de forma que os alunos estudavam as disciplinas curriculares num determinado período e depois realizavam diversas atividades, permanecendo no centro em período integral. Esta proposta viria a se desenvolver em maior escala em Brasília passando a ser, de certa forma, o horizonte filosófico e pedagógico norteador das demais políticas e propostas de escola de tempo integral que foram sendo implementadas.

Decorridos trinta anos, a década de 1980 foi marcada por diversas experiências isoladas de escola pública de tempo integral, com iniciativas de governos estaduais implementadas logo após o longo período de ditadura militar. O projeto que se tornou mais conhecido nacionalmente foi o dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro e implementados por Leonel Brizola, mas outros projetos foram constituídos, como o das Escolas de Tempo Integral em Curitiba, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo e os Centros Integrados de Porto Alegre (FERRETTI, VIANNA E SOUZA, 1991).

Na década de 1990, com investimentos oriundos de recursos externos, foi se constituindo uma política pública que visava à educação integral em escolas de tempo integral, cujos projetos e programas objetivavam mais a formação de pactos sociais para o enfrentamento de diversos problemas sociais do que para o enfrentamento de problemas educacionais, como o fracasso escolar e a melhoria da qualidade do ensino. A necessidade da escola em tempo integral partia, portanto, da necessidade de resolução de problemas sociais amplos. A melhoria das aprendizagens com a ampliação das quatro horas diárias destinadas ao ensino seria uma decorrência desse objetivo maior.

No âmbito federal, entre 1991 e 1994, o governo Collor construiu diversos Centros de Educação Integral da Criança (Caic), cujos princípios pedagógicos retomavam os ideais anisistas com pinceladas patrióticas do movimento integralista, mas que não chegaram a ser totalmente implementados. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), sob a égide do movimento de globalização econômica e cultural do capitalismo contemporâneo e dos organismos internacionais, as grandes reformas educacionais que foram implementadas na educação brasileira reavivaram, no nível do discurso político e em projetos-piloto pontuais, a educação integral e a escola de tempo integral como ideal a ser alcançado num período posterior à urgente universalização da Educação Básica. Os Centros Educacionais Unificados (CEUs), da prefeitura de São Paulo, implementados durante a gestão de Martha Suplicy (2001-2004) e ainda em funcionamento, são o que temos de mais recente no que diz respeito às experiências mais amplas de educação em tempo integral no Brasil (ROSA, 2014, p. 125).

Como podemos observar, a luta para a construção de um sistema nacional de educação e o objetivo de proporcionar educação escolar de qualidade para todos impulsionaram, nas últimas décadas, muitas discussões sobre a educação integral e a escola pública de tempo integral. Contudo, o conceito de “integral” que constitui a concepção de educação integral apresentada nessa breve revisão histórica das políticas e projetos que já ocorreram em nosso país é bastante contraditório e por vezes ambíguo.

A permanência da criança em “tempo integral” na escola é entendida, na legislação que regulamenta a política educacional brasileira, como um período mínimo de sete horas diárias, de acordo com a LDB 9.394/1996. Implícita a esse estabelecimento de um mínimo de horas diárias, está a relação pedagógica e psicológica

que se estabeleceu quase que como um consenso entre os diversos sujeitos sociais de que “mais tempo de escola” consequentemente resultará em “mais aprendizagem”.

Em certas políticas e propostas “integral” refere-se basicamente à ampliação da jornada escolar para além das quatro horas que hoje constituem o tempo escolar da grande maioria das instituições. Entende-se que a ampliação da jornada, que concretamente se realiza com a permanência do aluno na instituição escolar por um tempo maior, de certa maneira implicará numa formação integral. Busca-se, no tempo ampliado, enriquecer o currículo escolar para além dos conteúdos das disciplinas formais, promovendo-se determinadas atividades – artísticas, culturais e esportivas – às quais as crianças e jovens da classe trabalhadora não teriam acesso.

O marco político atual mais importante que sustenta esta concepção é o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, que, como se afirma no próprio decreto, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Podemos afirmar que o tempo de escola faz parte do tempo social, que, na sociedade capitalista, é um imperativo do capital – controlar o tempo de trabalho de forma a ampliá-lo e acelerá-lo para aumentar a produção não é apenas uma necessidade do capital, mas o constitui.

A tirania do imperativo do tempo do capital encontra sua completude apropriada com respeito à escala oníabrangente de desenvolvimento no arbitrário “fim da história”. Assim, não como romper com o imperativo do tempo do capital sem obrigatoriamente asseverar – não apenas em concepções teóricas alternativas, mas sobretudo pela estratégia prática abrangente de transformação revolucionária – o caráter radicalmente ilimitado da história, desafiando conscientemente a conformação hierárquica estabelecida das relações sociais estruturalmente predeterminadas e arraigadas. Nesse sentido, a tirania do imperativo do tempo do capital, imposta praticamente no processo de reprodução societária por meio da alienante contabilidade do tempo do sistema, e a tirania do desfecho histórico do capital logram ou malogram juntas (MÉSZÁROS, 2007, p.50).

A ampliação do tempo de escola tem sido entendida em nosso país como uma necessidade da atual conjuntura social e econômica em que vivemos, o que torna a escola, aos olhos da sociedade, uma instituição que precisa ampliar suas funções e tarefas, proporcionando às crianças e jovens da Educação Básica mais conhecimentos e outras atividades socioeducativas para além do ensino dos conteúdos escolares. Essa ampliação de funções e tarefas demanda mais tempo na escola e de escola, principalmente para as crianças e jovens das escolas públicas, que muitas vezes não têm acesso a outra instituição formativa que não seja a escola.

Há mais de duas décadas, Arroyo (1988) já nos alertava para a necessária reflexão sobre a ampliação do tempo de escola e a ideia de educação integral que começava a tomar forma no Brasil:

Essas propostas de educação integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir... Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes (ARROYO, 1988, p. 65).

É bastante evidente que a extensão do tempo de escola implica na reestruturação tanto das atividades dos professores quanto dos alunos, mas é necessário ir além das evidências e da aparência e tentar compreender a essência deste fenômeno educacional tão contemporâneo, suas contradições e reais implicações para a formação e o trabalho dos professores. A ampliação de tempo escolar se constitui como um fenômeno social organicamente ligado às relações de produção e não no interior da escola – não se trata de uma exigência do conhecimento, mas de uma exigência de ordem econômica da sociedade capitalista.

A constante reestruturação das relações de produção implica em constante reordenamento e reconfiguração das demais atividades sociais – o tempo de escola se estende e se reorganiza em função da extensão e reorganização do tempo de trabalho das famílias. Faz-se urgente e necessária a extensão do tempo de permanência das crianças e jovens na escola na mesma medida em que se estende o tempo de trabalho dos adultos.

A essência da ampliação do tempo de escola é o recrudescimento da exploração do trabalho em geral que se desdobrará em recrudescimento da exploração do trabalho das famílias das crianças e jovens das famílias pobres e do trabalho dos professores nas escolas. Entretanto, a ampliação do tempo de escola desconsidera estes determinantes macroestruturais e é apresentada em sua aparência como ampliação e criação de oportunidades educativas. “A extensão da jornada diária do tempo integral que institui fato peculiar na educação brasileira, apresenta um contraditório discurso de democratização e de atendimento parcelado da população, sobremaneira a das camadas mais pobres da população” (ARCO-VERDE, 2012, p. 90).

Em contraposição à ampliação da jornada escolar entendida como ampliação do “atendimento” às crianças e jovens, entendemos e defendemos que o objetivo principal do processo de escolarização é o acesso e a internalização da cultura acumulada historicamente e sistematizada no currículo escolar sob a forma dos conteúdos escolares. No entanto, novos conhecimentos e atividades socioeducativas têm se incorporado ao currículo da escola e nos desafiam a ampliar não só o tempo, mas nossas próprias concepções de escola, currículo, ensino e aprendizagem. Ao responder a esses desafios, caminhamos na direção de um projeto de educação compreendida em seu sentido mais amplo como condição de humanização e de cidadania, conforme Saviani (2007).

A ampliação do tempo de escola coloca para os professores o desafio da organização do ensino na escola de tempo integral. Já temos um considerável número de pesquisas sobre a escola de tempo integral e algumas delas têm revelado que mesmo com mais tempo e mais espaços, estas têm enfrentado dificuldades para pensar o currículo e o ensino de forma diferente do já estabelecido e que nem sempre mais tempo na escola resulta em mais aprendizagem e desenvolvimento (ARCO-VERDE, 2012; CAVALIERE e COELHO, 2002; COELHO, 2009; ROSA et. al. 2013 e 2014, ROSA e FREITAS, 2014; PARO, 1988; VASCONCELOS, 2012).

Isso implica, obviamente, mudanças no tempo de trabalho do professor, uma vez que mais tempo de escola não é somente mais tempo para a aprendizagem, mas é também mais tempo de trabalho docente. Se há, portanto, a necessidade de um reordenamento das atividades docentes a serem realizadas, se faz necessário, na mesma medida, pensar a formação, de forma que mais tempo de escola leve à mais e melhores formas de trabalho dos professores e aprendizagens dos alunos. Tal formação precisa ser criticamente pensada, pois esta já se encontra em condições um tanto precárias.

## PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Entendemos que não é possível apontar modelos a serem seguidos na educação profissional do docente para o trabalho na escola de tempo integral, pois estes se esgotam no praticismo da ação imediata ou em reflexões sobre a prática dos professores, que não são suficientes para a superação dos problemas porventura identificados no processo reflexivo. Não se trata também de adequar o trabalho já realizado à jornada escolar ampliada, ou, como afirma Paro (1988) “fazer mais do mesmo”. Partimos da hipótese que mais tempo de escola pode constituir uma determinação muito importante no processo de melhoria da qualidade do ensino. Assim, o que procuramos é apresentar algumas premissas que possam nortear a concepção de um projeto de formação de professores, vale ressaltar, não só para a escola de tempo integral.

O trabalho do professor e a sua formação inicial ou continuada estão relacionados diretamente à escola, portanto, a primeira premissa para pensar e elaborar um projeto de formação de professores é discutir a função da escola na sociedade. A escola é uma instância e instituição social, dentre outras, que tem um papel mediador em um projeto de sociedade, que tanto pode ser conservador como transformador e por isso também contraditório, pois tal mediação pode se dar tanto no sentido da formação para o mercado de trabalho quanto numa perspectiva omnilateral.

A escola está inserida no processo contraditório que constitui a sociedade como um todo, na luta de classes e nas contradições entre capital, trabalho e educação. Não se trata de pensar abstratamente que a função social da escola muda (ou deveria mudar) ao sabor da reestruturação produtiva e das necessidades impostas à educação escolar pelo mundo da produção, pois, concordando com Saviani (2007),

[...] a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? [...] uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem é uma constante (p. 35).

Embora compreendamos que a educação escolar se dá em contextos econômicos, sociais, religiosos e étnicos diferentes em cada época histórica ou mesmo entre as diversas culturas, existe um elemento fundamental da função social da escola, que é garantir a possibilidade de o sujeito tornar-se livre, sabendo que a liberdade no sentido emancipatório está relacionada às mudanças estruturais do modo de produção e não apenas da consciência.

Não nos esqueçamos que a base de constituição da sociedade e da consciência humana está sob relações de produção capitalista, o que implica a premissa não da diferença, pois realmente somos diferentes, mas da exploração humana e da distribuição desigual dos bens produzidos. Assim, a perspectiva da reconstrução social mantém as atuais relações de produção e, portanto, resvala na ideia de tolerância, adaptação e assimilação, embora não neguemos a necessidade de pensar políticas de equidade. Não basta pensar apenas no diálogo, mas também, e urgentemente, na práxis revolucionária (SILVA, 2008, p.121).

A partir dessa compreensão da realidade, podemos afirmar que a emancipação não é só trabalho da escola, mas as demais esferas e instituições sociais também devem contribuir para a construção dessa liberdade, proporcionando ao sujeito o direito de procurar, investigar, questionar e refletir, buscando soluções para os problemas do cotidiano enquanto ser social. Entretanto, cabe à escola, como a principal instituição onde se

concretiza o direito à educação e à formação humana, realizar a função social da educação para a emancipação, função essa que é permanente, significando não só o objetivo, mas a essência da educação escolar – a humanização do homem livre.

Assim, a função social básica, genética e essencial da escola, em qualquer época, é ocupar-se da formação do homem de forma que este se constitua como ser humano humanizado, capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive, proporcionar-lhe o domínio de determinados conteúdos científicos, artísticos e filosóficos e a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à sua socialização e humanização.

As aprendizagens devem constituir-se em instrumentos e habilidades para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação de informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o tanto para a inserção no mundo do trabalho, tanto quanto para a intervenção crítica e consciente na realidade (SILVA, 2010).

A escola necessita de uma organização de sua função básica, em que cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos oriundos dos diferentes campos da cultura humana, incorporando-os como instrumentos irreversíveis de seu pensamento e de sua ação, a partir dos quais será possível conferir uma nova qualidade às suas lutas no seio da sociedade. Trata-se, conforme Gramsci (1995, p. 137) da dimensão ontológica da escola, “[...] em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados”.

A função social do professor é portanto compreendida como uma das múltiplas determinações que constituem o trabalho docente, que aqui buscamos apreender e apresentar em sua totalidade, em suas relações com a sociedade, o trabalho, a educação a escola e a formação. Para nós, o trabalho educativo do professor “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1995, p. 17).

Nesse sentido, a função social do professor é exercício profissional e também formação do humano. É trabalho de o professor produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos, entrando ele mesmo e levando os educandos ao contato com o não cotidiano, aprendendo e ensinando o que de melhor foi produzido pelo gênero e que encontra-se sistematizado na cultura, não para a adaptação à realidade, mas como condição imprescindível para a compreendê-la e transformá-la.

Nesta forma de compreender a produção do trabalho docente, sua função social essencial e primordial passa pela compreensão das dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como das melhores formas de realização do processo educativo por meio de diferentes práticas institucionais e não institucionais que produzem o conhecimento pedagógico. Desta maneira, poderá converter, na complexa atividade de ensinar, os conhecimentos produzidos historicamente em conhecimentos dos alunos, por eles internalizados e compreendidos, condição da emancipação humana. Para realizar essa educação para a emancipação o professor precisa constituir em si mesmo o conhecimento pedagógico, precisa apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade, que se constituem em objetos de vários campos de conhecimento.

Destarte, ser professor significa não só ter o domínio de seu campo específico de conhecimento, mas também de seu próprio processo de trabalho. Isto requer trabalhar com os conhecimentos científicos e com

os meios materiais e instrumentais de que ele se apropria, com a capacidade de elaborá-los ou reconstruí-los segundo as exigências de sua proposta pedagógica. Numa síntese, entendemos que a essência do trabalho docente é o ensino do conhecimento científico, artístico e filosófico de forma sistematizada, não como conhecimentos abstratos e acabados, mas que se encontram em constante processo de construção, transformação e superação pela própria humanidade. Esse processo educativo certamente poderá gerar novas necessidades de conhecimento nos alunos e levá-los a uma concepção coerente, articulada, explícita e crítica da realidade social.

Estamos afirmando, explicitamente, a íntima relação entre a função social docente e a atividade de ensinar. Consideramos que os professores são responsáveis por saber fazer o outro aprender, ou seja, na especificidade de seu trabalho, conhecem e produzem conhecimentos sobre algo e sabem fazer com que o outro não só aprenda o conhecimento existente, mas também produza novos conhecimentos.

O que continua a justificar, nos dias de hoje, ou até a acentuar, a necessidade social da actividade de ensinar por parte dos professores é que eles se constituem como indispensáveis porque são – ou devem ser – aqueles que se especializam na função de fazer com que outros (que hoje são todos os cidadãos) aprendam um saber que socialmente se considera que lhes é necessário – saber corporizado no conceito de currículo enquanto conjunto de saberes cuja apropriação, num dado tempo e contexto, é socialmente reconhecida como necessária. Por isso e para isso se constituiu ao longo dos séculos XVIII e XIX a escola, como instituição curricular pública organizadora da passagem do currículo, esse corpo de saberes tidos como socialmente necessários quer à integração social quer ao desenvolvimento dos grupos e indivíduos. Por isso e para isso são necessários profissionais de ensino que o saibam fazer (ROLDÃO, 2005, p. 115-116).

Mais uma vez reafirmamos que a função social essencial do trabalho docente é ensinar, ou seja, proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade e as condições intelectuais para produzir novos conhecimentos e dar nova direção à humanidade. Isso requer uma mediação que não é um dom artístico, nem uma técnica, mas um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma compreensão histórica destes conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, dos alunos e do trabalho docente.

Após a reflexão sobre a função social da escola e do trabalho docente, trazemos outra categoria que nos ajuda a pensar a formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral. Trata-se da materialidade e das condições objetivas do trabalho docente nas escolas, pois se propõe a ampliação das responsabilidades e das atividades de trabalho dos professores enquanto as condições para a realização deste trabalho, de maneira geral, permanecem as mesmas.

Estamos nos referindo à necessidade de reorganização e melhoria de elementos materiais e não materiais que constituem o que entendemos como condição de trabalho nas escolas, dentre os quais destacamos: a melhoria urgente das condições materiais e de infraestrutura das escolas, melhoria dos salários, dedicação exclusiva dos professores às escolas, principalmente às de tempo integral, diminuição do número de alunos em sala de aula, atenção à saúde dos professores, dentre muitos outros que poderíamos aqui elencar.

Vários estudos têm apontado para a precarização, intensificação e proletarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004; CODO, 2006; RODRÍGUEZ, 2008; OLIVEIRA e FIDALGO, 2009; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2010; NOGUEIRA, 2012; ROSA e SILVA, 2013). O movimento de precarização e proletarização está relacionado diretamente à questão salarial e às condições materiais e não materiais de trabalho nas escolas. Uma das

temáticas que denuncia a precarização do trabalho docente refere-se à quantidade de horas trabalhadas em diferentes instituições que implica no salário recebido por tempo de dedicação à sua função, principalmente quando se trata do professor da educação básica pública.

O professor vive uma situação particular que afeta negativamente seu desempenho profissional, pois, sem dúvida alguma, em suas aspirações de qualquer natureza tem enfrentado uma verdadeira batalha pela sobrevivência com um mínimo de dignidade. Devido aos baixos salários e as precárias condições de formação e trabalho e visando uma vida mais digna, a maioria dos professores, como é do nosso conhecimento, trabalha em dois ou até mesmo três turnos, muitas vezes em diferentes escolas.

Codo (2006) aponta alguns elementos que constituem o que o autor denomina de sofrimento docente: não realiza trabalho produtivo num sistema de produção cujo reconhecimento não considera o processo, mas o produto; como condição do trabalho no modo de produção capitalista, não se identifica com o produto do seu trabalho, particularmente o professor da educação básica; percepção mais acentuada da diferença entre o que pode fazer e o que realmente faz, dados os limites que as condições objetivas impõem à realização do trabalho; excesso de trabalho que contrasta com as condições materiais precárias; medo de perder o emprego; autoritarismo. Tudo isso, ainda segundo o autor, intensifica o estresse, provoca o esgotamento emocional, leva ao desenvolvimento de atitudes negativas em relação ao trabalho e à falta de envolvimento pessoal.

Na escola de tempo integral a perda e/ou transferência de conhecimentos e saberes específicos e a intensificação do trabalho podem acentuar ainda mais a precarização e agravar o processo a proletarização. Esse processo pode ser concretamente compreendido, uma vez que muitos projetos de ampliação do tempo de escola se valem do trabalho voluntário e/ou de monitores, que muitas vezes não possuem formação pedagógica para desempenhar a função social específica do professor.

A educação integral na escola de tempo integral implica na necessidade de mais formação e de mais professores, tanto para o trabalho com o currículo formal (que se amplia) quanto para o trabalho com os novos conhecimentos e atividades que vão se integrando ao currículo escolar. A escola de tempo integral precisa de professores bem formados e em condições ótimas de trabalho para que o processo educativo que objetiva o conhecimento e a emancipação alcance êxito, o que não ocorrerá se o tempo ampliado dos alunos significar a exploração e a expropriação do trabalho dos professores e de trabalhadores terceirizados sejam estes monitores e/ou voluntários.

Na escola de tempo integral o enfrentamento do problema das condições de trabalho é mais urgente e mais intenso, pois o tempo escolar ampliado não pode ter como objetivo a contenção de conflitos e a resolução de graves problemas sociais oriundos da exploração do trabalho das famílias pobres e da desigualdade social. É preciso revelar esta realidade – não para imobilizar os trabalhadores da educação ou para que abandonemos o projeto da escola de tempo integral como política pública – mas para que, na percepção das contradições que constituem tal projeto, possamos construir um projeto contra hegemônico de educação integral e de escola de tempo integral, mesmo que num primeiro momento isso se caracterize como utopia.

As três categorias que nos ajudaram a pensar a formação do professor para a escola de tempo integral foram: a função social da escola, a função social do trabalho docente e as condições de trabalho, o que nos leva à tese de Gramsci (1995) de que a tarefa da educação integral é a de elevar moral e intelectualmente o homem pela capacidade de crítica, ética e elaboração de síntese diante da realidade. Tão grandiosa tarefa só poderá ser realizada com o estabelecimento de políticas públicas que enfrentem a questão das condições

de trabalho nas escolas, no reconhecimento do professor como trabalhador intelectual e numa concepção de formação inicial ou continuada na perspectiva de educação integral para a formação de professores.

### **EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O PROFESSOR DA ESCOLA INTEGRAL**

A formação e o trabalho docente, não somente para as escolas de tempo integral, precisam ser repensados a partir de uma série de condições: materiais, políticas, culturais, sindicais, teóricas e metodológicas. A complexidade da ação educativa a torna, necessariamente, uma práxis social e, portanto, o trabalho docente não pode ser pensado sem que se considerem as relações de produção nas quais se insere e como essas relações interferem na natureza do trabalho. Assim, não se pode apenas culpabilizar os professores por não exercerem a atividade inerente à natureza de seu trabalho, mas é preciso perceber os nexos constitutivos dessa realidade e propor não só saídas individuais, mas ações que se constituam em políticas públicas.

O trabalho docente é uma forma de trabalho não material que se articula ao saber produzido pelos homens e mulheres, histórica e coletivamente, na (re)produção das condições materiais da sua existência. Desta forma, por sua própria natureza, o trabalho docente exige que o profissional da educação esteja sempre em formação, tendo em vista o constante e cada vez mais acelerado processo de superação e transformação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Numa síntese, formação e trabalho constituem uma unidade dialética.

As categorias com as quais trabalhamos para explicitar se há ou não uma especificidade na formação do professor para a escola de tempo integral nos revelam que, seja qual for o projeto educativo a ser desenvolvido na escola, é necessária uma formação integral para o professor. Advogamos que a especificidade está na função social da escola, na natureza do trabalho docente e nas condições objetivas para a realização do processo educativo.

A educação integral dos alunos pressupõe a educação integral dos professores, no sentido da superação da fragmentação do próprio ser humano e das antinomias entre formação geral e específica, humanista e tecnológica, científica e técnica. Como pode o professor realizar uma educação integral se ele mesmo se encontra dividido? Há uma contradição entre a formação e o trabalho que se revela mais evidente quando pensamos no processo educativo na escola de tempo integral e isso pode ser resolvido. A extração da face emancipatória da atividade educativa está inscrita na tensão permanente entre a formação do ser social “em si” e “para-si”, ou seja, entre as finalidades particulares e os objetivos da genericidade humana (DUARTE, 2007).

A educação integral tem se constituído no tempo histórico como função social da escola e do professor, visando à emancipação humana, desde que a escola pública de massas foi inaugurada em meados do século XVIII e, portanto, não é uma mudança atual e nem mesmo radical de paradigma. Talvez o seja para aqueles que possuem uma perspectiva neoliberal de educação e entendem que a necessidade de ampliação do tempo de escola objetiva atender mais e melhor ao mercado de trabalho ou como a melhor forma de confinamento institucionalizado de crianças e jovens pobres.

Causa estranhamento ao professor e este não se sente preparado para o trabalho na escola de tempo integral porque não teve, ele mesmo, uma formação profissional integral: arte, ética, ciência, estudo do folclore, estudo da diversidade, aspectos étnicos e religiosos das diferentes comunidades, esportes, filosofia, tecnologia, entre outros, e, no entanto, exige-se dele um agir na e para a educação integral. Na escola de tempo integral, muitas mudanças estão acontecendo, mas a natureza e a função social da escola e do trabalho docente não mudaram.

Pensar a formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral implica, portanto, na educação integral do professor. Neste sentido, parece-nos que os princípios da ANFOPE (1998) aqui transcritos podem nos ajudar:

a) Sólida formação teórica sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química etc.) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. Conceber os cursos de formação dos profissionais da educação como momentos de produção coletiva de conhecimento, buscando para isso novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação, em particular nas Licenciaturas, cuja estrutura atual fragmenta e separa, no tempo da formação e no espaço curricular, as disciplinas “de conteúdo específico” das disciplinas “de conteúdo pedagógico e educacional”, teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo;

b) unidade entre teoria/prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;

c) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendidas como “superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares”;

d) compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;

e) trabalho coletivo entre professores como eixo norteador do trabalho docente na redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;

f) incorporar a concepção de formação continuada como pesquisa em contraposição à ideia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, a partir do contato com o mundo do trabalho;

g) avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão.

A formação de professores na perspectiva da educação integral implica também numa relação consciente com as escolhas possíveis no arco de possibilidades e necessidades estabelecidas pela realidade e não se realizam sem conflitos com as determinações mais gerais da organização do trabalho e das finalidades postas para a instituição escolar numa sociedade contraditória. Essa tensão se estabelece entre as diretivas das políticas educacionais e o dinamismo interno da instituição escolar e da luta coletiva dos professores por melhores salários e condições de formação e trabalho.

A educação integral para professores e estudantes da educação básica pública em escolas de tempo ampliado é um processo em curso que não permite profecias, fórmulas ou juízos definitivos. A construção do necessário bloco histórico, compreendido como “[...] um novo equilíbrio de forças realmente existentes, que, além de negar, construa e afirme um novo sentido para a história humana” (GRAMSCI, 1985, p. 43), só pode acontecer no processo real, não pelo espontaneísmo ou mecanicismo, tampouco pelo voluntarismo ou por decretos e projetos. Eis a forma social e politicamente necessária que se enraíza nas práticas concretas de milhares de homens e mulheres anônimos e se afirma como potência histórica: a compreensão de si mesmo e da realidade em que está inserido.

Há muitas possibilidades, já apontamos algumas acima, para a realização do trabalho docente na escola de tempo integral. Dentre estas algumas já estão se concretizando nas práticas educativas realizadas pelos professores nas escolas de tempo integral em nosso país, como apontam algumas pesquisas que aqui já mencionamos. Destacamos algumas: formação em tempo integral nas licenciaturas; estabelecimento de relação intrínseca entre as universidades e a escola com projetos de formação articulados à perspectiva de educação integral; gestão pública que invista na dedicação exclusiva de professores na escola de tempo integral e que estes tenham garantido o tempo para o estudo e o planejamento; plano de carreira do docente que valorize seu vínculo com a escola integral; criação de grupos de estudo e pesquisa nas escolas; formação continuada na perspectiva da pesquisa; trabalho do professor em dedicação exclusiva e integral com os alunos, sem a perda/divisão da sua função por voluntários e/ou monitores-bolsistas; construção de uma proposta de formação continuada para a educação integral na escola de tempo integral relacionada ao projeto político pedagógico da escola.

A prática, atividade real e intencional do homem, é, com certeza, muito importante, pois é ela que determina a consciência (MARX e ENGELS, 2007). Por isso mesmo é que, para se transformar a escola, a formação de professores e a realidade, é preciso transformar a prática, porém não se muda a prática sem a construção de uma concepção de mundo, na qual a “[...] a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 1995, p. 12). Mudar a prática do professor para uma perspectiva de educação integral exigirá para este uma formação unitária e integrada, liberdade e emancipação, alicerçadas na compreensão da realidade e da função social da escola e do ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS, POSSIBILIDADES QUE SE APRESENTAM...

Formar professores é uma tarefa bastante complexa e, justamente por isso, não são medidas simples, apresentadas como fórmulas eficientes e produtivas de preparar os profissionais da educação que irão resolver os atuais problemas ou mesmo constituir a formação para a escola de tempo integral. As discussões apresentadas neste texto não se tornarão concreto pensado sem que busquemos, coletivamente, a melhoria imediata das condições de trabalho: formação integral, plano de carreira, salário justo, dedicação exclusiva, melhoria da infraestrutura das escolas, mais atenção à saúde dos professores e às questões étnicas, de gênero e sexualidade, dentre outras determinações que constituem o que aqui denominamos de condições materiais e não materiais de trabalho.

Esta luta coletiva não pode se dar apenas em torno da formação inicial, mas de todas as dimensões que constituem os trabalhadores da educação como uma categoria inserida na luta de classes, cujos direitos básicos não têm sido minimamente respeitados. Esta é uma condição essencial para que sejam ultrapassados os níveis dos discursos e projetos e se concretize a educação integral na escola de tempo integral: que se formem integralmente os professores!

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X e XI Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, de 1990 a 2002.

ARCO-VERDE. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65 p. 3-10, mai. 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CAVALIERE, Ana Maria Vilella; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Orgs.). *Educação brasileira em tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CODO, Wanderley. *Educação. Carinho e Trabalho*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento de. Escola pública em tempo integral: o Profic na Rede Estadual. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 76, p. 5-17, fev. 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho e a Educação Básica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

GRAMSCI. *Concepção dialética da História*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED: América, 2013. (p. 173-188).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. *Educação & Sociedade*. 2012, vol.33, n.121, pp. 1237-1254.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009. (p. 19-48).

PARO, Vitor Henrique. *Escola de tempo integral: desafio para ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. *Acta Scientiarum*. Maringá-PR, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances*, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROSA Sandra Valéria Limonta. Escola de tempo integral: Desafios políticos, curriculares e pedagógicos. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 24, n.46, p. 120-136, mai./ago. 2014.

ROSA, Sandra Valéria Limonta; BRANDAO, André Alcântara; FREITAS, Vilmar Luiz SANTOS, Luciene Martins dos (Orgs.). *Educação integral e escola pública de tempo integral*. Goiânia: PUC Goiás, 2013.

\_\_\_\_\_. *Educação integral e escola pública de tempo integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico*. Goiânia: América, 2014.

ROSA, Sandra Valéria Limonta; SANTOS, Livia de Souza Lima. Escola de tempo integral: mais tempo para a aprendizagem e o desenvolvimento. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: UFG, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5 ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emanipadora. *Linhas Críticas*, Brasília, v.17, n. 32, p.13-31, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidades, entraves e possibilidades. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2012. (281 págs.).