

**DOSSIÊ TEMÁTICO**

Políticas de Formação Docente e seus Desafios na América Latina

DOI: 10.22481/praxis.v14i28.3412

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL<sup>1</sup>**

TEACHER TRAINING POLICY AND INTEGRAL TIME EDUCATION

POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE Y UNA EDUCACIÓN EN TIEMPO INTEGRAL

*Dalila Andrade Oliveira*

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

*Kildo Adevair dos Santos*

Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil

**Resumo**

Este artigo discute as tendências atuais presentes nas políticas de formação docente no Brasil, observando em que medida tais políticas têm buscado atender às novas demandas geradas pelos contextos de ampliação de jornada escolar que envolvem professores e outros docentes no desenvolvimento de atividades nas escolas de jornada ampliada. Para tanto, conta com resultados de pesquisa realizada sobre dois programas de Educação em Tempo Integral desenvolvidos no estado de Minas Gerais, sendo um em âmbito estadual e outro municipal. A metodologia da pesquisa compreendeu revisão de literatura; levantamento documental; observação etnográfica nas escolas; entrevistas com os coordenadores e gestores escolares; aplicação de questionários e realização de grupos focais com os docentes. Como resultado, constatou-se a emergência de novos docentes atuando nesses programas, sem a formação necessária e a experiência adequada para o exercício da docência. Essa constatação nos levou a recortar a problemática da formação docente para esse contexto, procurando identificar nas políticas mais recentes dirigidas à formação de professores, tanto a formação inicial quanto a continuada, como essa problemática vem sendo abordada na literatura específica.

**Palavras-chave:** Formação docente; Educação Integral; Política Educacional**Abstract**

The article discusses current trends in teacher education policies in Brazil, observing to what extent these policies have sought to meet the new demands generated by Integral Education programs that involve teachers and other professionals in the development of activities in schools of extended day. To do so, it has results of research carried out on two programs of Integral Education developed in the state of Minas Gerais, one at the state and the other municipal level. The research methodology included a literature review; documentary survey; ethnographic observation in schools; interviews with school coordinators and principals, application of questionnaires and the holding of focus groups

<sup>1</sup>Este artigo é resultado de pesquisa intitulada “Gestão e organização do trabalho na escola de tempo integral”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM), realizada com o apoio da FAPEMIG e da CAPES (Edital 13/2012 Pesquisa em Educação Básica).

with teachers. As a result, the emergence of new teachers working in these programs, without the necessary training and adequate experience to practice teaching, was observed. This finding has led us to highlight the problem of teacher education in this context, trying to identify in the most recent policies aimed at teacher training, both initial and continuing education, as this problem has been addressed in the specific literature.

**Keywords:** Teacher training; Integral Education; Educational politics.

### Resumen

El artículo discute las tendencias actuales presentes en las políticas de formación docente en Brasil, en qué medida dichas políticas han buscado atender a las nuevas demandas generadas por los contextos de ampliación de jornada escolar que involucran a profesores y profesoras y otros docentes en el desarrollo de actividades en las escuelas de jornada ampliada. Para ello, cuenta con resultados de investigación realizada sobre dos programas de Educación de Tiempo Integral desarrollados en el estado de Minas Gerais, siendo uno en ámbito estadual y otro de la municipalidad. La metodología de la investigación comprendió revisión de literatura; relevamiento documental; observación en las escuelas; entrevistas con los coordinadores y gestores escolares, aplicación de cuestionarios y grupos focales con los docentes. Como resultado, se constató la emergencia de nuevos docentes actuando en esos programas, sin la formación necesaria y la experiencia adecuada para el ejercicio de la docencia. Esta constatación nos llevó a recortar la problemática de la formación docente para este contexto, buscando identificar en las políticas más recientes dirigidas a la formación de profesores, tanto la formación inicial como la continuada, como esa problemática viene siendo abordada en la literatura específica.

**Palabras-clave:** Formación docente; Educación Integral; Políticas Educativas.

### Introdução

O objetivo deste artigo é discutir as tendências atuais presentes nas políticas de formação docente no Brasil, observando em que medida tais políticas têm buscado atender às novas demandas geradas pelos contextos de extensão de jornada escolar que envolvem professores e outros docentes no desenvolvimento de atividades nas escolas de jornada ampliada. Para tanto, conta com os resultados de pesquisa realizada sobre dois programas de Educação em Tempo Integral desenvolvidos no estado de Minas Gerais, sendo um em âmbito estadual e outro municipal.

A pesquisa teve como objetivo central conhecer a gestão e organização do trabalho na escola em tempo integral. Sua metodologia compreendeu várias fases: revisão de literatura; levantamento documental; observação nas escolas; entrevistas com os coordenadores e gestores escolares; aplicação de questionários e realização de grupos focais com os docentes. Dentre os resultados encontrados, constatou-se a emergência de novos docentes atuando nos programas de educação integral sem a formação necessária e a experiência adequada para o exercício do magistério. Essa constatação nos levou a recortar a problemática da formação

docente para esse contexto, procurando identificar nas políticas mais recentes dirigidas à formação de professores, inicial e continuada, como essa questão foi tratada. Para tanto, recorreu-se a uma revisão de literatura específica sobre o assunto, focalizando a formação docente para a educação em tempo integral, no sentido de buscar conhecer em que medida a temática vem sendo tratada na área.

As discussões aqui apresentadas se baseiam na revisão de literatura específica, realizada por meio de levantamento de estudos e pesquisas que tratam do tema, nas produções científicas referentes às políticas de formação docente dirigidas aos que atuam na educação em tempo integral no Brasil. Compõem ainda o material de análise, as informações recolhidas dos docentes que atuam nos programas de educação em tempo integral, por meio de entrevistas e grupos focais realizados em duas escolas, sendo uma pertencente à rede municipal de educação de Belo Horizonte e outra à rede estadual de ensino de Minas Gerais.

A dita revisão foi realizada por meio de descritores e teve como fonte o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>2</sup>, os Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>3</sup> e artigos publicados em periódicos da área da educação disponíveis no SCIELO<sup>4</sup>. A proposta deste artigo é discutir o resultado da revisão, procurando detectar as principais tendências de análise e as lacunas encontradas na produção acadêmica consultada, tendo como base as demandas que foram observadas junto aos docentes que atuam nas escolas em tempo integral.

### **As políticas de formação docente e as escolas de educação em tempo integral**

A formação docente na América Latina tem sido considerada um dos principais desafios no campo das políticas educacionais, pois sobre ela é depositada grande expectativa no sentido de resolver os problemas de educação que a região apresenta. É por isso que, com base em estudos sobre a realidade latino-americana, Robalino e Lara (2010) afirmam que "a formação profissional, como matéria de política pública, aparece como um dos desafios mais

<sup>2</sup> A CAPES é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que desempenha, entre várias funções, a divulgação da produção científica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil.

<sup>3</sup> A ANPEd constitui-se a referência maior na produção e divulgação do conhecimento em Educação no Brasil. Estrutura-se em 23 Grupos de Trabalho (GT), que são organizados por temas e disciplinas específicos da área Educacional.

<sup>4</sup> A Scientific Electronic Library Online (SCIELO) é uma biblioteca eletrônica que abarca uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

complexos, envolvendo a responsabilidade social associada ao cumprimento do direito de todas e todos a uma educação de qualidade". (s/p).

Nas últimas décadas, o campo da educação foi tomado por uma retórica envolvendo a formação docente que insiste em sua capacidade de desenvolver a autonomia, a confiança e o domínio profissional dos professores de educação básica. É reclamado das instituições formadoras que elas sejam capazes de oferecer uma formação que prepare os docentes para agir, mas que os permitam compreender a realidade na qual estão inseridos. Em geral, o principal problema apontado por estudiosos, quando analisados os currículos de formação em vigor, recai sobre a distância entre teoria e prática (Gatti, 2009). A pouca eficácia dos estágios na formação dos futuros professores e a ausência de acompanhamento profissional aos principiantes são alguns dos problemas destacados na literatura sobre formação de professores. De fato, esses são problemas sentidos pelos professores quando refletem sobre seu preparo para inserção na carreira (Oliveira e Pereira Jr., 2016). Entretanto, são problemas que estão longe de serem resolvidos somente no âmbito da formação.

As mudanças mais recentes nas políticas educacionais, especialmente aquelas dirigidas à inclusão de estudantes com deficiência, mas também daqueles que por questões sociais e econômicas historicamente estiveram à margem dos sistemas escolares, trazem novas demandas para a formação dos docentes. Essas iniciativas de políticas públicas exigem muito dos professores. Como nos mostra Terige (2013), as políticas educativas no contexto latino-americano, ao tentarem incluir os mais vulneráveis, têm posto em evidência a dificuldade de se lidar com um aspecto fundamental da questão docente e que é pouco (ou mal) tratado: o saber pedagógico.

Nos países latino-americanos, a insuficiência dos processos de formação inicial docente levou à implementação de estratégias de formação continuada ou em serviço destinadas a remediar os vazios que são considerados muitas vezes como empecilhos à melhoria das práticas docentes. Tais estratégias também surgem como um paliativo para a adequação da capacitação dos profissionais às novas exigências da escola. Esse seria o caso, portanto, dos profissionais que assumem na escola de educação em tempo integral o contraturno escolar.

Ainda de acordo com Robalino e Lara (2010), a oferta da formação docente nesses contextos tende a refletir os velhos e já conhecidos problemas que põem em evidência a crise que se busca remediar, são eles: persistência de enfoques tradicionais; desarticulação da formação com outros fatores que incidem na qualidade do trabalho docente; desarticulação entre os atores da formação inicial; falta de mecanismos de acompanhamento e assessoria

pedagógica; desconexão entre os atores e sistemas da formação inicial e em serviço; ações de capacitação dirigida aos indivíduos e não à equipe docente, entre outros.

Esses problemas se apresentam como desafios que exigem análises das políticas de formação docente considerando as reais condições em que os professores desenvolvem seus trabalhos cotidianamente. Esse desafio é ainda maior no caso dos programas de educação integral, em que outros docentes são incorporados sem possuírem a formação prévia adequada, seja como oficinairos, agentes culturais ou estagiários, sem apresentarem qualquer preparo prévio para o desempenho das funções docentes. Essas análises também devem considerar as profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas, as quais têm desafiado os docentes em seus processos de formação, trabalho e organização.

Considera-se que essas transformações são oriundas de uma estrutura de poder global, própria dos processos de reestruturação do capitalismo, assim como os processos de reforma dos Estados nacionais que atingiram os países latino-americanos a partir dos anos 1990. Essas reformas vieram acompanhadas de um conjunto de políticas que trouxeram para o âmbito das escolas novas demandas, promovendo mudanças significativas nos modos de organização e gestão das escolas e dos sistemas educativos (Oliveira, 2007).

É nesse contexto que são desenvolvidas políticas que têm como objetivo regular a formação e o trabalho docente e que fortemente foram sendo implementadas nos países da região. Esses processos regulatórios se diferenciam dos modos de regulação burocrática, propondo a “autonomia do docente como profissional e a autorregulação” (Lessard, 2006; Maroy, 2006). Contudo, esses processos condicionam a “autonomia” à lógica do mercado, representando em muitos casos até mesmo ameaças ao estatuto profissional docente, uma vez que outros agentes são incorporados ao trabalho escolar sem a formação e a experiência exigidas para o desempenho da profissão. De acordo com Feldfeber (2007, p.446), esses processos vêm introduzindo nas políticas educativas ações como “redefinição da carreira docente a partir da flexibilização das relações de trabalho; salário com base no mérito; avaliação com base em regras objetivas e sistemas de avaliação em larga escala, tanto nacional, quanto internacional”.

Considerando o contexto latino-americano como uma região marcada historicamente pelo capitalismo dependente, destaca-se que essa realidade reflete diretamente nos processos que regulam as políticas de formação e trabalho docente e que no presente têm se expressado

em processos de “precarização”<sup>5</sup>, “intensificação”<sup>6</sup>, e “superexploração”<sup>7</sup> do trabalho. Com base na revisão de literatura, este texto procura pôr em relevo algumas tendências das políticas de formação docente para atuarem em contextos de educação em tempo integral, ou mesmo as lacunas que essas políticas apresentam em relação à problemática abordada.

### **Tendências das políticas atuais de formação docente no Brasil e na América Latina**

A temática da formação dos professores vem sendo objeto de variados estudos no contexto latino-americano (Feldfeber, 2007; Gatti, 2009; Vaillant, 2013; Terige, 2013; Robalino e Crespo, 2014; Ávalos, 2014; Birgin et al., 2014). O tema apresenta-se como um dos grandes desafios a serem superados na região e esse deve ser pensado e encarado dentro de um contexto mais amplo e dinâmico, em que os fatores econômicos, históricos, sociais e culturais possam ser considerados como influenciadores na formação dos docentes.

É importante destacar a temática da formação dos professores relacionada à condição docente<sup>8</sup>, incluindo nas reflexões algumas dimensões da subjetividade, o que favorece a possibilidade de análises no campo das percepções, representações, entre outras. A docência, entendida como uma construção social e histórica, tem a capacidade de oferecer ao sujeito a compreensão do lugar onde ele está inserido e a consciência do significado que ele atribui à sua prática educativa (Tenti-Fanfani, 2005).

Os processos de ampliação do acesso às escolas públicas, resultado das mudanças sociais das últimas décadas, em muitos casos, não foram acompanhados pela expansão dos investimentos financeiros e de políticas de valorização docente, tanto no que tange à formação inicial como no seu “desenvolvimento profissional docente”<sup>9</sup> ao longo da carreira, assim

---

<sup>5</sup>Refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente e decorre do uso de características mais gerais da precarização do trabalho (MARIN, 2010).

<sup>6</sup>O conceito de intensificação do trabalho deriva do processo de trabalho significando o grau de dispêndio de energia realizado pelos trabalhadores na atividade concreta. A intensificação se reporta ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores, portanto, aos sujeitos do trabalho. Deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos (DUARTE, 2010).

<sup>7</sup>Categoria desenvolvida por Ruy Mauro Marini, definidora do capitalismo dependente, e pode ser compreendida como uma forma particular de exploração e esta particularidade consiste em que é uma exploração na qual o valor da força de trabalho é violado. Tal violação pode ocorrer por diversos mecanismos, seja no mercado, seja no próprio processo de trabalho – por um desgaste “anormal”, extensivo ou intensivo (OSORIO, 2013).

<sup>8</sup>A expressão “condição docente” é útil para denominar um “estado” do processo de construção social do ofício docente. (TENTI FANFANI, 2005).

<sup>9</sup>No marco dos docentes vistos como profissionais da educação, o aprendizado da docência ao longo da vida tem sido chamado de “Desenvolvimento Profissional Docente” (MARTINEZ, 2010). Sobre uma crítica aos processos de DPD, ver: Oliveira (2009)

como na definição da educação como política social prioritária (Tenti-Fanfani, 2005; Nunes e Oliveira, 2017).

As transformações sociais, políticas, culturais e econômicas ocorridas na América Latina têm favorecido a “precarização do trabalho docente”, por meio da intensificação das tarefas, baixos salários, inserção da lógica gerencial que tem corroído as noções de trabalho coletivo e grupo profissional, assim como a autonomia dos professores, mas também pela fraca oferta de processos sólidos de formação. Essas implicações no trabalho docente estão relacionadas com as novas formas de regulação, características das políticas educativas atuais latino-americanas, mas também presentes em outras regiões, e têm provocado contradições nos processos de “profissionalização docente”, como já comentado. Os docentes têm sido envolvidos em processos de gestão em que são responsabilizados pelos fracassos da educação, colocando dúvidas e desconfianças em sua capacidade, provocando insatisfações, adoecimentos, absenteísmos e abandono da profissão (Feldfeber, 2007; Oliveira, 2007; Malet, 2009).

Esses processos vieram acompanhados de mudanças na gestão escolar por meio da adoção da lógica gerencial em que cada vez mais as dinâmicas escolares tendem a adequar-se ou a imitar os processos de trabalho nas empresas. Ao mesmo tempo, desenvolve-se uma retórica, bastante difundida por organismos internacionais tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>10</sup> e o Banco Mundial<sup>11</sup>, que coloca os professores como os responsáveis exclusivos pela qualidade da educação, capacitando pessoas para responder às exigências do mercado de trabalho.

Essas políticas, ainda que predominantemente tenham chegado à região latino-americana a partir dos anos 1990, sofrem constantes atualizações, o que pode ser percebido pela sua firme penetração nos contextos nacionais com tendências persistentes nos dias de hoje, sendo elas: a responsabilidade colocada nos professores diante da formação das novas gerações; as políticas de formação vinculadas a incentivos aos docentes; a supervalorização de materiais pedagógicos, especialmente as apostilas e livros didáticos no lugar do desenvolvimento da autonomia para gerar processos teóricos e críticos; a ausência dos professores nos processos de tomadas de decisões sobre as políticas educativas. No que se refere especificamente à formação, observa-se uma forte ênfase na formação em serviço e a crescente oferta à distância. Para a persistência dessas tendências nas constantes proposições

---

<sup>10</sup> Teaching and Learning International Survey (TALIS/OCDE, 2013)

<sup>11</sup> Great Teachers : how to raise student learning in Latin America and the Caribbean (English), World Bank, 2014.

de formação docente nos diferentes governos, jogam um importante papel os supracitados organismos internacionais (Vaillant, 2013; Torres, 2000).

Na revisão de literatura realizada, observa-se como um tema recorrente a “dificuldade de reter os bons professores na docência”, apresentado como um problema que afeta diretamente a oferta de cursos de formação de professores. Essa dificuldade está relacionada à escassez de estímulos para que a profissão docente seja a primeira opção de carreira e os sérios problemas na estrutura de remuneração e incentivos (Ávalos, 2014; Vaillant, 2013; Duarte, 2013).

Ao mesmo tempo, encontram-se também registros e análises sobre iniciativas que buscam a “reinvenção” e o fortalecimento de políticas de formação de professores. São ações dirigidas a atrair candidatos mais aptos para o exercício docente; melhorar as condições dos processos formativos; estabelecer condições para que os candidatos com maior nível de proficiência possam permanecer no exercício da prática docente, construindo assim uma carreira digna com salários atrativos e condições de trabalho adequadas. Também integra essas ações a participação dos docentes nas “comunidades de práticas”<sup>12</sup>, utilizando exemplos de experiências concretas e relacionando-as com a influência dos contextos em que essas comunidades se desenvolvem (Ávalos, 2011); o exercício de promover a integração de “coletivos de docentes”<sup>13</sup> na escola, como espaço de formação entre pares (Munõz e Maldonado, 2012); a “parceria entre universidade e escola”<sup>14</sup> na formação docente, tanto no âmbito da formação inicial quanto da continuada (Mateus, 2014; Diniz-Pereira, 2008).

E mesmo considerando a existência de ações que buscam políticas alternativas, o que tem prevalecido são políticas de formação docente que têm refletido fortemente a incorporação da lógica mercantil, tecnicista, gerencial, disseminando as regras de competitividade, da avaliação e da prestação de contas.

### **Ampliação da jornada escolar: um breve balanço da literatura**

---

<sup>12</sup> Grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo que realizam e que, na medida em que interagem entre si regularmente, aprendem como melhorar essa atividade (WENGER et al (2002) apud ÁVALOS, 2011).

<sup>13</sup> Autênticas comunidades de aprendizagem que se reúnem para compartilhar os aspectos pedagógicos que lhes afligem e os tópicos que versam sobre ações socioculturais da comunidade e, em alguns casos, os de caráter pessoal (MUNÓZ e MALDONADO, 2012).

<sup>14</sup> Parceria universidade-escola pode ser entendida como uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo (MATEUS, 2014).



A “educação em tempo integral”<sup>15</sup> na perspectiva da “educação integral”, entendida como “ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos” (Cavaliere, 2010), vem sendo objeto de estudo na educação brasileira desde longas décadas (Cavaliere, 2007; Coelho, 2011; Leite, 2012). De forma específica, o debate da educação integral no Brasil está ligado à experiência desenvolvida por Anísio Teixeira, na década de 1950, com as atividades realizadas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, e pelas experiências de educação integral desenvolvidas por Darcy Ribeiro, com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) na década de 1980.

Mais tarde, foram observadas algumas tentativas de alcance nacional como os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), iniciativa do governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), iniciativa do governo do presidente Itamar Franco (1992-1994).

A partir da primeira década do século XXI, o tema da educação em tempo integral voltou a crescer no país, motivado em grande medida pelo movimento das Cidades Educadoras<sup>16</sup> e especificamente a partir da criação do Programa Mais Educação (PME)<sup>17</sup>, instituído pelo governo federal, no ano de 2007.

Tal fato teve repercussão direta na produção acadêmica sobre o assunto, o que pode ser percebido pelo crescente interesse pelas discussões sobre a temática no Brasil, bem como em outros países da América Latina, e no adensamento das publicações nos últimos anos. No que se refere à região latino-americana, pode-se citar o trabalho “*Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*” (Tenti-Fanfani, 2010), que apresenta um balanço de algumas experiências internacionais, sobretudo as experiências latino-americanas, como “políticas focalizadas”<sup>18</sup> para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

---

15Nessa aplicação, a educação integral é entendida como ampliação de tempos e espaços educacionais, bem como dos compromissos sociais da escola, que se associa às demais políticas sociais e às comunidades locais para a melhoria da qualidade da educação (CAVALIERE, 2010).

16 Cidades Educadoras consiste em um movimento iniciado em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, com o objetivo do trabalho comum de cidades em projetos e atividades que promovam a qualidade de vida dos habitantes, por meio da participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras.

17 O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, “educomunicação”, educação científica e educação econômica.

18As Políticas Focalizadas são parte da relação entre Estado, Família e Mercado para atingir o bem-estar, definidas por embasamentos técnicos que orientam a construção de um *mix* público/privado nas áreas dos serviços sociais, reestruturando a matriz básica do público (BARCO, 2010).

O investimento na formação dos educadores tem sido considerado como ponto estratégico nas pesquisas, contudo, a literatura indica que ainda não se tem delineado com clareza o perfil do docente para atuar nas escolas de jornada ampliada no Brasil, assim como indica condições de trabalho pouco adequadas nas escolas em que essas experiências são desenvolvidas (Clementino, 2013; Almeida, 2013; Coelho, 2011).

As pesquisas atuais sobre educação em tempo integral têm apresentado desafios, tais como: a relação dos novos sujeitos que passam a integrar as equipes de trabalho das escolas com os docentes regulares, em que a interlocução entre estes tem sido marcada por tensões e conflitos; a ocupação dos espaços fora da escola e que as atividades realizadas nesses espaços fazem mais sentido quando integradas ao projeto político pedagógico da instituição, em conexão com o planejamento dos docentes; a articulação do turno com o “contraturno” não se resumindo às atividades de reforço escolar. Também merece destaque as condições precárias de implementação dos programas devido às condições estruturais das escolas; os obstáculos à universalização dessa política, acompanhando a tendência em se priorizar os municípios, escolas e alunos com maior vulnerabilidade social (Clementino e Oliveira, 2017; Kawai, 2013; Clementino, 2013; Coelho, 2011; Costa 2011).

De maneira geral, as pesquisas trazem algumas perspectivas de avanços, quando apontam a melhoria dos resultados escolares, embora isso seja objeto de muitas críticas e controversas; o trabalho com os saberes diferenciados dos professores e monitores; a conquista de avanços normativos e de financiamento em relação ao Ensino Fundamental em tempo integral; abertura da comunidade escolar nos processos de discussões e decisões das propostas educativas a serem implantadas e a pluralidade de projetos de educação em tempo integral (Matos, 2011; Kawai, 2013).

A grande maioria das pesquisas que analisam experiências de ampliação de jornada escolar foi publicada após a instituição do PME, o que certamente pode demonstrar uma influência desse programa no crescimento da produção científica.

### **O Programa Mais Educação como estratégia indutora de política de educação em tempo integral**

O PME foi criado pelo Governo Federal, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), como estratégia indutora para a construção de políticas de educação em tempo integral, em estados e municípios do país. Foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010 e tem por finalidade “contribuir para a melhoria da

aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (Art. 1º).

O Programa surgiu de forma integrada às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em meio e em consonância a diferentes ordenamentos legais dirigidos à educação nacional, a citar: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9394/1996, apresenta que a “jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Art. 34); e o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001, que previa o tempo integral não apenas para o Ensino Fundamental, mas também para a educação infantil, apresentando como prioridade para o tempo integral “as crianças das camadas mais necessitadas”. O PME foi auxiliado pela aprovação da Lei nº 11.494/2007 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e destina recursos para diferentes etapas e modalidades da educação básica, apresentando um percentual de distribuição superior para as matrículas em tempo integral.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2017), desde 2010 o número de matrículas em Educação Integral no Ensino Fundamental cresceu 139%, chegando a 3,1 milhões de estudantes. Só em 2013, o crescimento foi de 45,2%. Esse aumento é atribuído à ampliação do PME, ao incentivar a oferta de educação integral junto as secretarias estaduais e municipais de educação. Em 2014, o PME chegou a 60 mil escolas, atingindo mais de 4 milhões de matrículas e em 2015 aproximou de 4,5 milhões. Entretanto, ainda no ano de 2015 o Programa começou a sofrer severos cortes orçamentários.

A tabela abaixo traz a evolução da matrícula no Ensino Fundamental no Brasil, observando que houve nos últimos anos avanços e retrocessos da oferta de Educação em Tempo Integral.

TABELA 1 - Número de matrículas no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais no Brasil - Matrícula Parcial e em Tempo Integral (2012-2017).

<b>Ensino Fundamental Anos iniciais e Finais</b>			
<b>Anos</b>	<b>Matrícula Parcial</b>	<b>Matrícula Integral</b>	<b>Total</b>
2012	22.902.310	2.042.665	24.944.975

2013	21.184.523	3.005.846	24.190.369
2014	19.173.280	4.273.510	23.446.790
2015	18.343.210	4.412.954	22.756.164
2016	20.074.816	2.345.173	22.419.989
2017	18.463.435	3.593.080	22.056.515

Fonte: MEC/INEP, 2017.

No entanto, no início de 2015, surgiram os primeiros retrocessos, escolas de todo o país relataram atrasos no recebimento das verbas, o que levou o Governo a anunciar um corte de 70% no orçamento para o ano de 2016, sob as influências de uma “agenda conservadora” que indicava contenção de despesas diante da anunciada “crise econômica e política” que o país se encontrava. Na prática, isso significou que os recursos disponíveis para o PME foram direcionados para as 26 mil unidades escolares que, segundo o Ministério da Educação, respondiam por 70% dos problemas de alfabetização do país. Essa medida significou uma vinculação direta do PME às políticas de avaliação, já que o desempenho escolar passou a ser o critério de distribuição dos recursos.

Com a “nova” gestão no Governo Federal e também no Ministério da Educação, após a ruptura democrática ocorrida no país com o golpe de Estado que retirou do poder a presidenta eleita Dilma Rousseff, tem-se início uma política de corte de recursos públicos que atinge muitas ações e programas de educação. O “Programa Novo Mais Educação”, criado por meio da Portaria Ministerial nº 1.144/2016, tendo como foco as disciplinas de língua portuguesa e matemática, priorizando as atividades de reforço escolar, diferentemente da proposta do PME, que juntamente com a perspectiva pedagógica trabalhava com as dimensões da arte, cidadania, direitos, territórios, outros saberes, outros sujeitos, representa uma restrição em relação à proposta anterior do PME.

### **Os docentes das escolas de educação em tempo integral e sua relação com a formação**

A pesquisa intitulada “Gestão e organização do trabalho na escola de tempo integral”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), entre os anos 2013 e 2016, teve como campo duas escolas públicas situadas na capital mineira, que adotam a jornada de tempo integral. Por se tratar de uma escola municipal e outra estadual, os programas adotados nessas redes são distintos, embora, em ambos os casos, contem com a complementação do PME.

O Projeto de Educação em Tempo Integral (PROETI), da rede estadual de Minas Gerais, foi criado em 2007 como Projeto Escola em Tempo Integral, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam maior atenção, ampliando a sua permanência diária na escola; ampliar a área de conhecimento do aluno; e reduzir a possibilidade de reprovação. Tem ainda, como objetivo, a expansão do universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, com a extensão do tempo de permanência do aluno no ambiente escolar e redução da exposição de crianças e jovens às condições de vulnerabilidade social. Os alunos frequentam as aulas em um turno e participam de atividades complementares em outro. Para atender os objetivos propostos, o PROETI estrutura-se pedagogicamente com uma matriz curricular que envolve áreas de linguagem, matemática, cultura, esporte e formação social. Para isso, as escolas reorganizam seus espaços internos.

Conta com professores contratados temporariamente, classificados em regentes de turma e professores de educação física. Esses professores não têm asseguradas as mesmas garantias e direitos dos que são contratados em caráter efetivo. Eles possuem uma carga horária de aproximadamente vinte e cinco horas semanais para atuarem especificamente no projeto e recebem atribuições diversas no acompanhamento dos alunos, em momentos como o almoço, recreio, chegada e saída.

O Programa Escola Integrada (PEI) da rede municipal de Belo Horizonte foi criado em 2007, tendo como objetivo a formação integral dos alunos de 6 a 14 anos do Ensino Fundamental, ampliando a jornada educativa para 9 horas diárias e ofertando atividades diversificadas às crianças e adolescentes no contraturno escolar. Atende prioritariamente os alunos pertencentes a comunidades que se encontram em territórios de maior vulnerabilidade social com vistas à diversidade de bens e produções culturais, visa ampliar as oportunidades de aprendizagem para as crianças e adolescentes norteando-se por uma concepção de equidade, participação democrática, intersetorialidade e gestão compartilhada. Desenvolve práticas inseridas nos macrocampos de atividades da Educação Integral, seguindo as orientações do PME, sendo alguns deles: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Cultura e Arte, Cultura Digital, Prevenção e Promoção à Saúde. No PEI, a apropriação do espaço envolve o reconhecimento do território desde o próprio bairro onde se localiza a escola até a cidade. O propósito é que essas práticas promovam mudanças na relação sujeito-escola-mundo, proporcionando novos olhares e

sensibilidades para o contexto social vivido. Nessa perspectiva, as oficinas são realizadas nos espaços da escola e outros territórios educativos do entorno escolar<sup>19</sup>.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo compreenderam, além da observação etnográfica, o levantamento de dados por meio de um questionário respondido pelos docentes que atuam nos programas, a realização de grupos focais com os docentes e entrevistas com os coordenadores e gestores dos programas nas escolas de educação em tempo integral. Os dados coletados por meio dessas técnicas e procedimentos durante a pesquisa de campo fundamentam as análises que se seguem.

### **A formação dos docentes do PEI**

A partir dos questionários respondidos pelos docentes do PEI, verificou-se que a maioria (71%) dos envolvidos no Programa não possuía graduação, ou seja, não tinha formação específica para o exercício da profissão. Os responsáveis pelas atividades do Programa são estagiários, oficinairos e agentes culturais, normalmente contratados entre os moradores do entorno escolar e dos quais não se exige escolaridade mínima. Apesar de alguns agentes culturais terem informado que estavam realizando um curso de graduação ou curso técnico, verificou-se que as atividades desenvolvidas por eles nas oficinas não correspondiam a sua especialização ou campo de formação. Ainda houve casos de respondentes que informaram não possuir o Ensino Fundamental completo ou Ensino Médio, declarando que realizavam atividades como capoeira e percussão.

O perfil dos docentes do PROETI já apresenta uma situação bem mais adequada do ponto de vista da formação que se espera para atuar na Educação Básica. Em relação à escolaridade, verificou-se que, diferentemente dos agentes culturais da Escola do PEI, todos os professores que atuavam no Programa possuíam no mínimo um curso de graduação completo, sendo que 37% deles possuíam também pós-graduação como nível mais alto de escolaridade. Os docentes eram graduados em Pedagogia ou Educação Física.

O que se observou com relação à formação apresentada pelos docentes é bastante variável quando se compara as duas redes em questão. Apesar de a LDB nº 9394/96 estabelecer em seu Artigo 61 que a formação mínima exigida para atuar na Educação Básica deve ser de nível superior, aceitando a modalidade normal para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o que se observa é que, em relação aos programas de

---

<sup>19</sup>Relatório SMED (SMPL, 2016).

ampliação da jornada, essa determinação legal é completamente ignorada. Além disso, o que se constata é que esses docentes não só não apresentam formação inicial adequada para atuarem na educação básica, como também não costumam receber uma formação em serviço que possa minimamente capacitá-los para as atividades desenvolvidas com os alunos.

As entrevistas realizadas com aqueles que fazem a gestão das escolas amostradas na pesquisa confirmam essa informação. No depoimento de uma das entrevistadas, ela ainda acrescenta: “é necessário encontrar tempo para reuniões e formações conjuntas, para que a interação pedagógica aconteça entre os profissionais da educação regular e da educação integral”.

Ainda que não seja intencional, a dicotomia entre “educação regular e educação integral” aparece fortemente nos discursos das diretoras das escolas, apontando para um obstáculo a ser vencido levando-se em conta a integralidade da proposta. Essa separação entre o turno regular e o contraturno é reforçada no caso do PEI pela diferença de status profissional entre os docentes, determinado sobretudo pela diferença na formação.

No caso específico do PEI, a formação dos docentes acontece aos sábados letivos, em que são oferecidas atividades em temas que poderiam ser relevantes também para a formação dos monitores, segundo a área de atuação (artes, esportes, etc.), mas, de acordo com o depoimento de uma diretora, não há adesão dos agentes e oficinairos a essas atividades. Segundo sua avaliação, isso ocorre porque “eles já não trabalham mais aos sábados por determinação da Secretaria Municipal de Educação. Desse modo, esse grupo de profissionais somente tem participado de forma esporádica das atividades de formação organizadas pela Secretaria”.

O foco na formação inicial desses sujeitos está relacionado com a percepção que a gestão do programa tem sobre eles. Na perspectiva do Coordenador do PEI, a limitada formação inicial dos oficinairos é um fator que dificulta o planejamento das atividades:

No campo pedagógico, avançamos, mas ainda precisamos fazer muito, porque você lida com um grupo de pessoas que tem conhecimento popular, mas não tem o conhecimento acadêmico. Então, por exemplo, vamos fazer um projeto, eu tenho que fazer uma formação do que é um projeto, para eles entenderem o que é um projeto [...] (Coordenador do PEI).

Entretanto, uma das coordenadoras do PEI informa em sua entrevista que os encontros de formação não ocorrem de forma continuada: “Agora [em 2013] teve o encontro para professores de tempo integral. [...] Mas aquela formação continuada que a gente deveria ter no sábado, sabe? A gente não tem. Aquela reciclagem que a gente fala aí fora, não acontece. A

gente não vê mais isso”. Relatou ainda que os encontros tinham duração de oito horas, o que ela considerava insatisfatório para as necessidades da escola. Em 2016, a coordenadora à época disse que naquele ano não havia sido realizado nenhum curso.

Mesmo com as dificuldades impostas pela formação inadequada, de modo geral, a percepção das coordenadoras entrevistadas sobre as professoras que atuam no Programa é positiva: “[...] Então, são boas profissionais e são boas com relação humana, também. Elas têm muito disso de olhar o menino no olho, entender o outro lado, conversar com a mãe de forma diferenciada” (Coordenadora PEI).

No que tange à percepção dos oficinairos sobre a formação para atuarem na perspectiva da educação integral, foi possível constatar a falta que sentem de uma formação pedagógica para lidar com os desafios encontrados no desenvolvimento do trabalho que realizam na Escola Integrada. O depoimento de uma das monitoras expressa o conflito vivenciado diante da própria formação.

A minha insatisfação é o que eu já disse, porque eu gostaria de ter mais preparação, uma preparação de acordo que eu acho que deveria ser. Às vezes, eu estou pensando, sendo, tipo assim, meio antiga em achar que teria que ser uma formação tipo do magistério [...] anos atrás, mas eu acho que seria muito importante. Ou se eu estou errada, eu gostaria que alguém me informasse, entendeu? Que aí me mostra outro caminho então, mas eu acho que tem que haver formação sim.

Ao mesmo tempo que reconhecem a necessidade de formação, os monitores apontam que algumas formações que participaram não atenderam às suas demandas. “É desperdício de tempo. Vamos supor, por exemplo, igual quando tem, julho, para a gente não ficar na escola sem ter o que fazer, eles inventam uma formação, mas é uma formação desnecessária, é cheio de informação que para a gente não acrescenta nada” (Monitor).

De acordo com as expectativas dos monitores, a formação deveria apontar para o debate e questões vivenciadas na prática e que, muitas vezes, não há espaço para o diálogo e discussões de conflitos.

Importante ressaltar que, curiosamente, os monitores demonstraram grande satisfação e até mesmo manifestação de respeito pelo fato de terem sido convidados pela equipe da pesquisa<sup>20</sup> a responderem as entrevistas. A oportunidade de falar sobre o trabalho que realizam, suas dúvidas, conflitos e expectativas e apontarem caminhos em relação à própria formação pareceu não ser algo recorrente na prática dessas escolas. Nesse sentido, as

---

<sup>20</sup> Equipe do Gestrado/UFGM



sugestões vindas desses sujeitos entrevistados reforçam a necessidade da formação para esse público específico:

espera-se, nos programas de educação em tempo integral, que os professores sejam capazes de inovar suas práticas pedagógicas, diferenciando-as das demais realizadas regularmente no turno escolar. Para isso, é importante que os docentes participem de formações continuamente que possam auxiliar na elaboração de suas atividades. (Monitor).

## Formação de professores para a educação em tempo integral no Brasil

Visando contribuir com essa discussão no sentido de pensar políticas de formação adequadas às demandas surgidas pela incorporação de novos programas que chegam à escola, em especial, os de jornada integral, buscou-se na pesquisa conhecer o que a literatura específica tem trazido a esse respeito, conforme já comentado. Para tanto, procedeu-se a um mapeamento do que vem sendo produzido no campo da formação de professores para a educação em tempo integral no Brasil, por meio de um levantamento, a partir dos descritores: formação de professores, educação em tempo integral e ampliação da jornada escolar.

As produções científicas referentes ao período entre 2009 e 2015 foram buscadas nas fontes: o Banco de Teses da CAPES, apresentadas nas reuniões da ANPEd e publicadas nos periódicos da área da educação disponíveis no SCIELO. A justificativa pelo recorte temporal para a realização do estudo está embasada na compreensão de que nos últimos anos houve um aumento na produção acadêmica sobre o tema proposto.

**QUADRO 1** - Produção acadêmica no Brasil no período entre 2009 e 2015 sobre a formação de professores para a educação em tempo integral

Ano	Artigos	Dissertações	Teses	Total
2015	-	6	-	6
2014	-	2	-	2
2013	1	-	-	1
2012	-	1	-	1
2011	-	1	-	1
2009	1	-	2	3
Total	2	10	2	14

Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

A análise do Quadro 1 indica tendência crescente nas produções acadêmicas a partir de 2009, provavelmente impulsionadas pela implantação do PME.

O levantamento realizado, a partir de descritores, acerca das produções científicas, indicou o total de 14 trabalhos, sendo 2 artigos, 10 dissertações e 2 teses, o que possibilitou inferir, ainda que de maneira não aprofundada, algumas tendências nos trabalhos sobre a formação de professores para a educação em tempo integral no Brasil.

De acordo com Freitas e Traversini (2013), os discursos que constituem o professor que exerce a docência nas escolas de educação em tempo integral apontam recorrentemente a profissão docente como “vocação” e o professor como um “aprendiz permanente”, que deve “buscar sempre sua formação”. Os professores apresentaram, em suas narrativas, “um sentimento de amor e afeto”, manifestando a “crença” que é na relação cotidiana e na formação continuada que se aprende a exercer a docência para uma educação em tempo integral. Ainda de acordo com as autoras, embora esses discursos não sejam novos, suas análises apresentam alguns indícios para a invenção do docente na escola de educação em tempo integral, defendendo a possibilidade de criar condições para emergir esse novo sujeito docente contemporâneo como um professor que não se torne "mais do mesmo".

Para Maimone e Vieira (2009), a formação dos professores para atuar nas escolas em tempo integral deve concentrar numa proposta que estabeleça o foco nas relações entre os sujeitos escolares. Segundo as autoras, a estratégia de trabalho deve consistir em diagnosticar as dificuldades no âmbito relacional, entre os alunos, professores, funcionários e administração escolar, pois esses sujeitos podem aprender numa interação social, na qual o indivíduo possa se conhecer e ser capaz de compreender a importância e as reações do outro, tornando o espaço escolar significativo individualmente e coletivamente.

Barra (2009), analisando a formação continuada de professores que trabalham no Programa Bairro Escola da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, buscou verificar se a participação dos professores em cursos de capacitação contribuiria para a melhora de suas práticas pedagógicas. A autora apontou que os professores “reconhecem e valorizam” as iniciativas dos governos na intenção de uma formação mais consistente e estão certos da necessidade de se atualizarem sempre, mas, no que se refere à educação em tempo integral, ainda se “sentem inseguros e despreparados” para trabalharem com essa nova forma de organização da escola e do currículo.

Silva (2009) procurou restituir as memórias de professoras sobre a formação continuada realizada no âmbito da experiência de educação pública em tempo integral no CIEP. De acordo com a autora, as professoras revelam uma compreensão da importância de

seu aperfeiçoamento continuado, na afirmação do trabalho coletivo dialógico como fundamento da prática pedagógica e ao compromisso que assumiram pela construção do conhecimento e sucesso escolar dos filhos das classes populares.

Ainda nessa perspectiva, Branco (2009), ao estudar a formação continuada dos professores, teve como objetivo orientar no planejamento e no desenvolvimento do ensino nas escolas de jornadas ampliadas. A autora apontou as possibilidades, dificuldades e as superações dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental com o seu trabalho, que por meio de oficinas pedagógicas desenvolveram um conjunto de materiais de ensino, estratégias didáticas e metodologias para instrumentalizar e subsidiar os professores que trabalham com a educação em tempo integral.

Para Burzlaff (2014), no campo da formação docente para a educação em tempo integral, existe a necessidade de um processo permanente de formação que contemple aspectos da formação humana, sociopolítica e da reflexão da prática educativa dos docentes, porém tal formação não se dá apenas na escola, mas também no envolvimento e participação das lutas dos movimentos sociais por melhores condições de vida.

Deacordo com Antolino (2012), a formação dos professores ainda é insuficiente para atender às novas exigências oriundas da educação em tempo integral, o que pode se agravar com a existência de diversos problemas nas escolas, como a falta de estrutura física, material, econômica e de orientações técnicas e, sobretudo, pedagógicas, requerendo uma política mais efetiva de formação continuada para os professores.

### **Considerações finais**

Ainda que de forma incipiente, as análises das produções acadêmicas desse período nos permitem constatar que a realidade observada nas escolas pesquisadas na capital mineira, no que se refere à formação dos docentes que atuam nos programas de educação em tempo integral, é muito semelhante a de outras localidades. O que nos permite afirmar que a formação docente é um dos grandes problemas identificados na melhoria da oferta de educação em tempo integral.

Considerando o crescimento da produção acadêmica sobre a formação docente e a educação em tempo integral, no período abordado, última década, é possível inferir que há uma preocupação crescente com o tema. Também é possível constatar que os estudos analisados se preocuparam, primordialmente, com a questão da formação profissional dos docentes e de como eles "enxergam" a sua participação na construção de uma educação de

qualidade. Entretanto, essas discussões não estão dissociadas de outros importantes componentes que devem ser considerados quando analisada a questão docente, tais como: carreira, condições de trabalho e remuneração.

Os estudos analisados também reafirmaram a tendência à crescente responsabilização do docente pela sua própria formação, numa perspectiva individualista e competitiva entre os pares, o que é convergente com tendências apontadas em estudos anteriores sobre as políticas educativas na região latino-americana (Oliveira, 2007; 2009; Feldfeber, 2007). Da mesma forma, constata-se o sentimento de autorresponsabilização dos docentes pelo sucesso dos alunos que participam das escolas de jornadas ampliadas, implicando em processos de intensificação e autointensificação do trabalho, fenômeno que também acontece nas escolas consideradas de tempo “regular”.

Contudo, mesmo que de forma preliminar, fica evidenciado que ainda não se tem claramente delineado um perfil de docente para atuar nas escolas de jornada ampliada, considerando-se que os docentes entendem que os processos de formação ainda são insuficientes para atender às novas exigências oriundas da educação em tempo integral, sentindo-se inseguros, despreparados e afirmando a urgência de um processo permanente de formação. Esses relatos podem indicar a presença de uma possível tendência no que tange à formação docente em contextos de ampliação de jornada escolar, o “reconhecimento da necessidade de uma pedagogia do esforço” (Morgenstern, 2010).

Nesse cenário, observa-se ainda o recurso à formação docente numa dimensão técnica, entretanto, somente essa não é suficiente para abarcar a complexidade da questão. Para além da questão técnica, a formação docente deve ser pensada numa dimensão política, em que o tema é transpassado pelas relações de poder, fazendo com que o campo da docência seja um espaço de lutas entre distintos interesses, que nem sempre são motivados pelo e para o bem comum (Feldfeber, 2007). Considerando essa perspectiva, os dados recolhidos nas escolas pesquisadas e a produção da formação docente no contexto da ampliação da jornada escolar, analisados neste texto, parecem tender à compreensão dos processos formativos com ênfase na dimensão técnica, desconsiderando, em alguns casos, as relações de poder e a dimensão política que o exercício da docência comporta.

O que esses resultados nos indicam é que o desenvolvimento de políticas de formação docente deve ser contextualizado, levando em consideração as conformações históricas, sociais e políticas de seus sistemas educativos, os processos em curso e a dinamicidade das escolas. Em especial, essas políticas devem levar em conta os sujeitos sobre os quais elas atuam ou pretendem atuar; ouvir os docentes e suas demandas pode ser um bom parâmetro

para a adequação dos processos formativos em curso. Entretanto, é importante reconhecer que os salários e as condições de trabalho dos professores não são fatores menores nessa discussão e, apesar de óbvios, continuam a configurarem-se como um problema irresoluto em nossas sociedades. Essas são condições que precisam ser consideradas por programas e políticas que esperam ser capazes de enfrentar as desigualdades sociais dos públicos que chegam ao sistema escolar, mas também oferecer condições mais justas para os que trabalham nele.

## Referências

ALMEIDA, Erika Christina Gomes de. Política de tempo integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.

ANTOLINO, Alik Santos. Escolas de tempo integral: oficinas de arte e seus professores. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Orientador: Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura.

ÁVALOS, Beatrice. El liderazgo docente en comunidades de práctica. **Educar**, San Tiago, v. 47, n. 2, p. 237-252, 2011.

ÁVALOS, Beatrice. La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. XL, Número Especial 1, p. 11-28, 2014.

BARCO, Sylvia Noemi. Políticas focalizadas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BARRA, Marlene Lira. Formação Continuada: “Vozes” de professoras do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nailda Marinho da Costa Bonato.

BIRGIN, Alejandra et al. **Estudios sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR**. Ciudad de Buenos Aires: Teseo, 2014.

BRANCO, Verônica. O desafio da construção da educação integral: Formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. 222 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Regina Kirchner Guimarães.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean**. Latin American Development Forum Series, World Bank Group, Washington, D.C. 2014.

BURZLAFF, Fátima Rodrigues. Compreendendo o processo formativo do educador popular que atua na educação integral. 90 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Teresa Esteban do Vale.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Educação integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <[www.scielo.br/pdf](http://www.scielo.br/pdf)>. Acesso em 10 jan. 2018.

CLEMENTINO, Ana Maria. Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral. 188f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dalila Andrade Oliveira.

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Novos sujeitos docentes e suas condições de trabalho: uma comparação entre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article>. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no ensino fundamental: Ampliação da jornada escolar e educação integral. **Anped**, Rio de Janeiro, GT: Educação Fundamental, 2011.

COSTA, Cristiane Simões Netto. *et al.* Política cultural e desenvolvimento: uma análise do Programa Bairro Escola, do município de Nova Iguaçu. **Cad. EBAPEBR**, Rio de Janeiro, v. 9, n° 4, 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo)> Acesso em 10 jan. 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, **Anais**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 253-267.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. Porque ser professor? Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2013 (Dissertação)

FELDFELBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007.

FREITAS, Juliana Veiga de; TRAVERSINI, Clarice Salete. O professor da educação integral: Um sujeito em processo de invenção. In: **36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, Goiânia, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

KAVAI, Sandra Helena Garcia Ramaldo. O Programa Mais Educação em Duque de Caxias/RJ: Analisando uma política de ampliação da jornada escolar. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Villela Cavaliere.

LEITE, Lúcia Helena Alavarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**. N.44. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

MAIMONE, Eulália Henriques; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Grupos operativos na formação de professores em escola de tempo integral. **Psicol. esc. educ.** Campinas, vol.13, n.1, pp. 183-184, 2009.

MALET, Régis. Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. **Education et sociétés**, Paris, v. 1, n. 23, p. 91-122, 2009.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MAROY, Christian. Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. In J. Barroso (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores** (pp. 227-244). Lisboa: Educa Autores, 2006.

MARTÍNEZ, Javier Campos. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre a “parceria” na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 355-384, jul./set. 2014.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Orientadora: Profa. Dra. Janaína Specht da Silva Menezes.

MUÑOZ, Abel Encinas; MALDONADO, Ruth Mercado. Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores. **Región y Sociedad**, Sonora, v. XXIV, n. 55, p. 199-226, sep./dic. 2012.

NUNES, Claudio Pinto e OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e PEREIRA JR., Edmilson. Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. V. 27, n. 66. São Paulo: FCC, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana, p. 99-107, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação da do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nuevas regulaciones educativas en América Latina, políticas y procesos del trabajo docente, **Fondo Editorial**. Lima, Peru, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355- 375, maio/ago. 2007.

OSORIO, Jaime. Fundamentos da superexploração. In: Desenvolvimento e dependência: cátedra Ruy Mauro Marini / Organizador: Niemeyer Almeida Filho, Brasília: **Ipea**, 2013.

ROBALINO, Magaly; CRESPO, Carlos. Repensar las sociedades, repensar la formación de los docentes. *Práxis Educativa*, Vol. 10, No 17 (2014)

ROBALINO, Magaly; LARA, Diego R. Formação docente na América Latina e no Caribe. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellaria; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SILVA, Edilene Maria Lopes. Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora/MG: trajetória e perspectivas. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.

TALIS. The OECD Teaching and Learning International Survey. Disponível: <http://www.oecd.org/education/talis/>. Acesso em 26 de fevereiro de 2018.

TENTI-FANFANI, Emílio. **Estado del arte Escolaridad primaria y jornada escolar en El contexto internacional**: Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2010.

TENTI-FANFANI, Emílio. **La condición docente**: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

TERIGE, Flavia. **VIII Foro Latino-Americano de Educación**: saberes docentes; qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Santillana, 2013.



TORRES, Rosa María. Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina. **Ciencia y Sociedad**, Santo Domingo, v. XXV, n. 3, p. 368-394, jul./sept. 2000.

VAILLANT, Denise. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 22, p. 185-206, 2013.

#### SOBRE OS AUTORES:

##### **Dalila Andrade Oliveira**

Professora titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais na área de Políticas Públicas e Educação. Pesquisadora do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro PPM/FAPEMIG. É coordenadora geral da Rede Latino-americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (RedEstrado) e líder do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/CNPq). E-mail: dalila@ufmg.br

##### **Kildo Adevair dos Santos**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais no Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente na linha de pesquisa Políticas Públicas e Educação e membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/CNPq). E-mail: kildoadevair@yahoo.com

Recebido em: 11 de agosto de 2017  
Aprovado em: 31 de agosto de 2017