

O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: AS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM CONTEXTO DE QUALIFICAÇÃO DOS TEMPOS PEDAGÓGICOS EM CAMPINAS, SP, BRASIL.

Mariana Roveroni. UNICAMP. mariana_roveroni@yahoo.com.br

Wisllayne Ivellyze de Oliveira-Dri. UNICAMP. wis_pedagogia@yahoo.com.br

Jane Porto. UNICAMP. j193131@dac.unicamp.br

Resumo

O presente trabalho buscou refletir acerca da organização do trabalho docente, na perspectiva desenvolvida através de uma experiência realizada em contexto brasileiro, investigando as possibilidades que se apresentam no campo da formação continuada dos professores em uma escola que faz parte da política de tempo integral. Traz como objeto de atenção, a política de educação integral, em tempo ampliado, implementada no município de Campinas, SP, Brasil, destacando a qualificação e a humanização do tempo de trabalho docente. Trata-se de uma política pública educacional local, voltada à realização da educação integral, que se desenvolve conciliando as determinações estabelecidas pelo governo nacional e municipal, no que tangencia a aplicação de normas e diretrizes gerais, e as particularidades advindas do contexto local, no usufruto de sua autonomia política pedagógica. Tal política teve início no ano de 2013 e foi investigada neste estudo. Para tanto, analisou-se a normatização vigente em âmbito nacional e municipal.

Palavras- chave: Educação Integral; Formação Continuada dos Professores; Trabalho Docente.

Introdução

A narrativa em tela, insere-se como um dos desafios educacionais brasileiros do século XXI, embora no Brasil, desde a década de 30, se realize experiências voltadas à formação integral, dispondo para isso de mais tempo. Nesse contexto, se destacam o protagonismo de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1986), educadores de enorme valor que, mediante a tarefa de democratização da escola pública, desenvolvem projetos voltados ao atendimento integral, orientados a partir de princípios humanos de formação. Tais iniciativas até hoje são lembradas e referenciadas quando se busca pautar o assunto, e são importantes, pois, buscaram construir um projeto de educação interseccionando as multidimensões da formação com as necessidades estruturais e humanas que o requerem, a fim de criar “experiências educativas” diversificadas e significativas utilizando para isso, mais tempo (TEIXEIRA, 1967).

Em dias atuais, a problemática da qualificação do tempo vem impondo desafios prementes a realização da educação integral em contexto brasileiro, visualizados de forma mais expoente a partir da redemocratização do Estado de direitos, que tem na Constituição Federal de 1988 seu marco fundamental. O texto constituinte, não mensura uma quantidade de tempo para efetivação da educação integral, tampouco expressa claramente um entendimento acerca da temática, porém faz menção a termos correlatos, à exemplo do princípio do pleno desenvolvimento humano, um dos objetivos associados ao direito à educação (BRASIL, 1988).

Definições mais precisas acerca do tempo e da extensão da jornada dos estudantes estão expostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), no I Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10172/2001) e de forma mais significativa e efetiva no II Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13005/2014). No corpo dessa importante legislação, a educação integral é considerada uma meta, a qual se objetiva a sua expansão para 50% das escolas públicas e a 25% dos estudantes da educação básica (BRASIL, 2014). Com este desafio no horizonte, os diferentes entes da federação brasileira (nacional, Distrito Federal, estadual e municipal) vem empreendendo esforços cada vez mais significativos nessa direção, em especial nas últimas décadas, quando o compromisso com a realização da educação integral ganhou mais atenção na agenda pública.

Nessa direção, faz-se necessário uma reorganização dos espaços e tempos a fim de propor em educação integral, entretanto, além dos tempos e espaços ocupados pelas crianças é preciso olhar para a formação continuada dos professores e como o trabalho pedagógico será

reorganizado, os tempos pedagógicos individuais e coletivos, os planejamentos e os processos de reflexão para esse novo jeito de implementar a política educação em tempo ampliado. A formação continuada de professores no Brasil é um direito dos profissionais da Educação Básica, garantida pela LDBEN (1996) no artigo 67, onde propõe que os sistemas de ensino, conforme o ente federado, ou seja, Distrito Federal, estadual ou municipal deverão ofertar ao professorado formação continuada, além disso a arcabouço legal conta com a lei do piso salarial (LEI nº 11.738, 2008) que regulamenta que os professores devem estar 1/3 do seu tempo de trabalho fora de sala de aula para planejamento e formação.

Entretanto, com isso posto, o que chama atenção na análise de algumas legislações é que o aumento da jornada dos estudantes na escola, não necessariamente vem acompanhada da qualificação desses tempos, seja na perspectiva do currículo e dos fazeres pedagógico, seja da organização e sistematização do trabalho docente e nas infinitas possibilidade do aporte a formação continuada, concatenada ao ideal da formação humana integral e plena. Esse vazio epistemológico, por assim dizer, contribui para uma verdadeira disputa por esse tempo.

Para tanto, o objetivo deste estudo é refletir acerca da organização do trabalho docente, na perspectiva desenvolvida através de uma experiência realizada em contexto brasileiro, no estado de São Paulo, na cidade de Campinas, em uma escola pública municipal de tempo integral. Investigando as possibilidades que se apresentam no campo da formação continuada dos professores em uma escola pública municipal que faz parte da política de tempo integral. Traz como objeto central, a política de educação integral, em tempo ampliado, destacando a qualificação e a humanização do tempo de trabalho docente.

O procedimento metodológico utilizado foi a análise documental a partir de um estudo da normatização vigente em âmbito nacional e municipal. Os documentos escolhidos para este estudo foram: Constituição Federal Brasileira (CF) 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN) 1996; II Plano Nacional da Educação (2014 - 2024); normativas diversas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas; projeto piloto da escola municipal de Educação Integral Padre Francisco Silva de Campinas.

A Política de educação integral desenvolvida em Campinas, SP, Brasil

Campinas é uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil, com aproximadamente 1.200.000 habitantes, pertencente à Região Metropolitana de Campinas (IBGE, 2018). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0.805 (PNUD, 2012). Com relação à Educação de Campinas esta apresenta uma rede pública de ensino com 392 escolas (estaduais

e municipais), sendo que a rede municipal funciona com 216 escolas, com atendimento na educação infantil, no ensino fundamental (1o ao 9o ano) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A rede pública municipal atende mais de 80% dos estudantes de Campinas, somando 58.677 matrículas em 2018 (Sistema Integre).

No que se refere ao atendimento, em Campinas é realizado na modalidade de turnos (manhã, tarde e noite), com duração de 5 horas para cada período, exceto para uma parcela da educação infantil (creche e pré-escola), onde se realiza o atendimento em turno integral, e para as escolas de educação integral, onde o atendimento é realizado com ampliação da jornada escolar para 7 horas e meia de escolarização diária. Em 2023, Campinas conta com 8 escolas denominadas de Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Educação Integral, as EMEFEIS.

Em tempo presente localizamos neste município, SP, uma política pública educacional voltada a oferecer educação integral com tempo ampliado, que tem se revelado enquanto potência na busca pela qualificação do trabalho docente. Alude-se a sua trajetória de formulação e implementação, no qual ocorreu intensa participação dos setores envolvidos, em especial dos educadores provenientes das escolas previamente escolhidas para realizarem o atendimento integral. As ações do coletivo instaurado, auxiliaram na construção de princípios educativos acerca da educação integral e na proposição, conforme documentado em relatório próprio, de uma nova jornada de trabalho docente, aprovada por meio de decreto municipal.

Em consonância com a ampliação da jornada do estudante foi proposto a ampliação da jornada de trabalho dos professores, na medida em que ela viabilizasse tempos pedagógicos com os estudantes, as aulas em si, e tempos pedagógicos de trabalho formativo em diferentes frentes. O resultado desta propositura, foi o estabelecimento de uma nova jornada de trabalho específica para os docentes das escolas integrais, definida com os seguintes tempos pedagógicos: 25 horas/aulas de atividades, com estudantes, 02 horas/aulas de trabalho docente coletivo, sem estudantes; 06 horas/aulas de preparação de atividades, sem estudantes; 04 horas/aulas de formação docente, sem estudantes; 03 horas/aulas de trabalho docente entre pares, sem estudantes (Subsídios à proposta educacional das escolas de Educação Integral no município de Campinas, Campinas, 2015).

Os tempos pedagógicos sem estudantes são, em sua maioria, previstos a fim de garantir ações relacionadas à formação e planejamento, contemplando seus diversos aspectos e são, geralmente, cumpridos dentro das unidades escolares, com autonomia dos atores envolvidos na construção e orientação do programa a ser realizado. É importante destacar, no contexto da

política analisada, que as possibilidades de formação continuada dos professores estão atreladas a uma determinada concepção de educação integral, orientadora do projeto educacional desenvolvido. Tais princípios, foram acordados entre os sujeitos educacionais que participaram mais ativamente do movimento de formulação da política de educação integral no município e se referem a aspectos relacionados à qualificação dos tempos, de tal forma, que estudantes e professores pudessem estar na escola, sem reproduzir mais do mesmo. No documento que subsidia a implementação da política de educação integral em Campinas lê-se:

“Partindo de uma compreensão de educação integral que considera os sujeitos em sua condição multidimensional, só faz sentido pensar a ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, numa perspectiva em que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e que contemplem a condição multidimensional da comunidade escolar. Pretende-se, portanto, superar a ideia de meramente ocupar os estudantes em período contrário ao das aulas regulares mediante oferecimento de oficinas e atividades recreativas ou esportivas, desvinculadas dos conteúdos curriculares” (Subsídios à proposta educacional das escolas de Educação Integral no município de Campinas, Campinas, 2015).

Outra dimensão relevante da política é a centralidade da escola enquanto locus principal do processo de formação continuada e a existência de uma diversidade de tempos formativos compostos na nova jornada desenhada para os docentes. Considerando essas particularidades, a hipótese levantada neste trabalho é que a organização da jornada docente com a garantia efetiva de tempos pedagógicos sem estudante, traz alternativas de ações relacionadas à formação continuada dos professores que podem qualificar o trabalho docente, em especial se tratando de uma educação com vistas à formação integral, além disso estabelece um espaço mais participativo.

De forma geral, desde 1990, percebe-se um aumento no debate teórico sobre formação continuada de professores, podendo ser comprovada com o significativo aumento do número de publicações sobre essa temática e com o aumento de políticas públicas de educação ligadas diretamente a Formação Continuada de Professores. Nesse sentido, surgem diferentes modelos e concepções para a formação continuada de professores, um deles, muito recorrente é a ideia de formação ao longo da vida, proposta, principalmente pelos Organismos Internacionais em seus relatórios e diretrizes, protagonizado pelo documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) “Educação um

Tesouro a Descobrir” de Jacques Delors (UNESCO, 1998). Ao mesmo tempo o debate se expande e vários autores avançam na discussão como Imbernón (1994), Candau (1996) e Nóvoa (1997), nas quais pode-se destacar um viés que se propõe aproximar a teoria e a prática, devido as universidades serem criticadas por, muitas vezes promoverem formações descoladas da realidade da escola (OLIVEIRA-DRI, 2013).

Nesse contexto e principalmente depois dos anos 2000, observa-se o surgimento de políticas com um caráter mais universal e regulamentadas pelas leis nacionais de educação, na sua maioria com expressivas influências das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e o surgimento da modalidade da Educação a Distância (EAD), possibilitando o aumento de programas de formação continuada de professores, principalmente, ofertados pelos governos nacionais. No centro dessas políticas encontra-se a preocupação com a qualidade educativa e com os resultados das avaliações externas, promovendo uma diminuição na autonomia do professor que passa a estar preso aos resultados dessas avaliações que passam, também, a influenciar os currículos, os salários (pagamento por bônus) e planos de carreira (pontuação por formação) (OLIVEIRA-DRI, 2013).

Na contramão do modelo de formação continuada de professores que vem se mostrando hegemônica em escala global e local, a experiência de Campinas na organização de novos tempos pedagógicos regulamentados dentro da jornada de trabalho, revela-se enquanto potência. A garantia da continuidade, a autonomia no delineamento das demandas da escola, e a administração do tempo realizada no interior da escola, são indícios que apontam, que no contexto em análise, o tempo destinado à formação de professores pode humanizar e qualificar o trabalho docente.

Algumas considerações

Nesse contexto, foi possível observar que este estudo tem como lócus um municípios do importante estado brasileiro São Paulo. Esse destaque se faz relevante, pois no Brasil pode-se encontrar uma variedade muito grande e diferente de realidades. Dessa forma, não é distinto nas políticas educacionais, pois além do tamanho do território geográfico brasileiro, os aspectos políticos, principalmente a característica federativa, dá autonomia aos estados e aos municípios, permitindo enormes desigualdades educativas.

O PNE (2014 - 2024) pressionou os estados e os municípios a criarem políticas para implementação de uma Educação Integral, muitas vezes apenas voltada para a ampliação do tempo na escola e despreocupadas com uma educação de fato integral e intersetorial. Por

outro lado, também é sabido que existe uma pressão nacional, internacional e globalizada para o aumento do tempo escolar, visto que, este aumento garantiria uma formação que atende as demandas do modo de produção capitalista, dominantes em todo o globo.

Em Campinas observou-se que a elaboração e a implementação não ocorreram em processo vertical, “de cima para baixo”, imposta por uma relação de subordinação: mando e obediência; pelo contrário, foi possibilitado aos profissionais das escolas tempo qualificado para estudo, para criação e discussão de conceitos e para compactuação de princípios que nortearam o Projeto Pedagógico desta escola. Além da forte participação do coletivo, várias condições estruturais foram conquistadas e mantidas até a conclusão da presente pesquisa, dentre as quais se destacam: a jornada ampliada, adequação à lei do piso salarial e a garantia de tempos pedagógicos diferenciados para o trabalho docente.

Portanto, pode-se considerar que a organização do trabalho docente apresentada ao longo deste estudo, com base na perspectiva desenvolvida através de uma experiência realizada em contexto brasileiro, no estado de São Paulo, na cidade de Campinas, em uma escola pública municipal de tempo integral, possibilitou tempos e espaços de formação continuada para os professores da referida escola. Indubitavelmente, tal conquista possibilita um tempo para que os professores possam refletir de forma crítica seu trabalho, esse processo menos automático torna-se mais humanizado, pois existe um tempo qualificado entre as professoras e professores desta escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10/1/2001, p.1. Disponível em <http://www.diariooficial.hpg.com.br/plano_nac_educacao.htm>. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.738, de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm.

Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26/06/2014, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/duque-de-caxias.html>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CANAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In. MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. Formação de Professores: Tendências Atuais. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. *Subsídios à proposta educacional das escolas de educação integral no município de Campinas*. Secretaria Municipal de Educação, Campinas, 2015.

CAMPINAS. Lei Municipal nº 15.029/2015 Aprova o Plano Municipal de Educação. Diário Oficial [do] Município de Campinas. Campinas, SP, 2015. Disponível em: <https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1682473624.pdf>. Acesso em: ?

IMBERNÓN F. La formación del profesorado 1a edição Barcelona: Paidós, 1994.

OLIVEIRA-DRI, W. I. DE. A AÇÃO PÚBLICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NO BRASIL E NA ARGENTINA. [s.l.] Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/917776> Acesso em: 19 maio 2023.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2012. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano/painel-idhm>. Acesso em: 14 nov. 2023.

RIBEIRO, D. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

TEIXEIRA, A. E. *Plano e finanças da educação*. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Rio de Janeiro, INEP, v. 46, n. 93, p. 6-16, jan./mar. 1964.

TEIXEIRA, A. E. *A escola pública, universal e gratuita*. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Rio de Janeiro, INEP, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./nov. 1956.

TORRES, M. R. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In: DE TOMMASI; WARDE; HADDAD. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

UNESCO (Brasil). Jacques Delors (Org.). Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasil: Cortez, 1998.