



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL:A(S) VOZ(ES) DOS SEUS SUJEITOS

TEACHER TRAINING AND FULL-TIME PUBLIC POLICY IN THE VOICE OF THEIR
SUBJECTS.

FORMACIÓN DOCENTE Y POLÍTICA PÚBLICA DE TIEMPO COMPLETO EN LA
VOZ DE SUS ASIGNATURAS.

Iracema Neves Lima

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8930-9407>

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Brasil

Kyrleys Pereira Vasconcelos

Orcid : <https://orcid.org/0000-0003-0375-8514>

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Brasil

Shirley Patrícia Nogueira de Castro Almeida

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4785-7963>

Universidade Estadual de Montes Claros - Brasil

DOI: 10.22481/poliges.v2i2.8251

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa de caráter documental e de campo realizada em uma escola pública do Estado de Minas Gerais com o objetivo de analisar a percepção de professores quanto à sua formação para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, na disciplina de Matemática, na Educação integral/integrada. Este texto busca apresentar as vozes dos sujeitos ao refletir sobre e discutir a formação inicial e continuada do professor como requisito essencial, além da formação acadêmica inicial, para sua atuação no “Tempo Integral” principalmente, ao pensar a peculiar condição deste profissional, considerando os conhecimentos construídos durante seu curso de graduação e as funções que deverá desempenhar como docente da disciplina de Matemática. Para isso, utilizou-se como aporte teórico: Justino (2016), Figueiredo (2017) e Arroyo (2014), entre outros. A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa documental e de campo por meio e entrevista semiestruturadas. Os dados foram categorizados, conforme a análise de

conteúdo, de acordo com a forma de tratamento em pesquisa qualitativa. Os resultados de nossa análise, nos levam a concluir que os professores pesquisados são sujeitos ativos de sua própria prática, utilizando-a, mobilizando-a e produzindo os saberes necessários para desempenhar suas funções docentes e alcançar os objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chave: Formação de professores. Matemática. Tempo Integral.

Abstract: This work is part of a documentary and field research carried out in a public school in the State of Minas Gerais with the aim of analyzing the perception of teachers regarding their training to work in the final years of elementary school, in the subject of Mathematics, in integral / integrated education. This text seeks to present the subjects' voices when reflecting on and discussing the initial and continuing education of the teacher as an essential requirement, in addition to the initial academic education, for their performance in "Full Time" mainly, when thinking about the peculiar condition of this professional, considering the knowledge built during his undergraduate course and the functions he should perform as a teacher in the subject of Mathematics. For this, it was used as theoretical support: Justino (2016), Figueiredo (2017) and Arroyo (2014), among others. The methodological approach adopted was documentary and field research through semi-structured interviews. The data were categorized, according to the content analysis, according to the form of treatment in qualitative research. The results of our analysis lead us to conclude that the teachers surveyed are active subjects of their own practice, using it, mobilizing it, and producing the knowledge necessary to perform their teaching functions and achieve the objectives of the teaching and learning process.

Keywords: Initial formation Full-time. Teacher training. Mathematics. Full-time.

Resumen: Este trabajo es parte de una investigación documental y de campo realizada en una escuela pública del Estado de Minas Gerais con el objetivo de analizar la percepción de los docentes sobre su formación para trabajar en los últimos años de la escuela primaria, en la asignatura de Matemáticas en educación integral / integrada. Este texto busca dar a conocer las voces de los sujetos al reflexionar y discutir la formación inicial y continua del docente como requisito imprescindible, además de la formación académica inicial, para su desempeño en "Full Time" principalmente, al pensar en lo peculiar. condición de este profesional, considerando los conocimientos adquiridos durante su carrera y las funciones que debe desempeñar como docente en la asignatura de Matemáticas. Para ello se utilizó como soporte teórico: Justino (2016), Figueiredo (2017) y Arroyo (2014), entre otros. El enfoque metodológico adoptado fue la investigación documental y de campo a través de entrevistas semiestructuradas. Los datos fueron categorizados, según el análisis de contenido, según la forma de tratamiento en la investigación cualitativa. Los resultados de nuestro análisis nos llevan a concluir que los docentes encuestados son sujetos activos de su propia práctica, utilizándola, movilizándola. Producir los conocimientos necesarios para el desempeño de sus funciones docentes y lograr los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Keywords: Formación inicial. Tiempo integral. Formación del profesorado. Matemáticas. Tiempo completo.

Educação em Tempo Integral: considerações iniciais

A política educacional do Estado de Minas Gerais, principalmente nas últimas décadas, está sendo marcada pela proposição de vários projetos, propostas, programas e experiências de educação (de/em tempo) integral, na rede pública do ensino, com o objetivo de enfrentar o desafio da melhoria da qualidade da educação ofertada no Estado, conforme Figueiredo (2017). Nesse contexto, procura-se com o objetivo de analisar a percepção de professores quanto à sua formação para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, na disciplina de Matemática, na Educação integral/integrada.

Nas palavras de Justino (2016), o conceito de Educação Integral surgiu no século XIX, no apogeu da modernidade, no interior do movimento operário, na Europa. Esse conceito cresceu com a Revolução Industrial, quando os operários reivindicaram melhores condições para eles e sua prole. A partir desses movimentos, pedagogos, filósofos e estudiosos da educação formalizaram o conceito de educação integral que consolidou e ampliou ao longo dos séculos. No Brasil, nos anos de 1920, houve uma crescente preocupação em estender a escolarização para as massas. Com a aceleração do processo de industrialização, cresceram as desigualdades sociais, exigindo iniciativas e intervenções políticas dos órgãos públicos.

Nesse contexto, pensadores como Anísio Teixeira deixou um legado importante de postulações e de experiências acerca do debate da educação integral. Contudo, o assunto não é novo, pois há muito se manifesta nos pensamentos que foram direcionando para os caminhos da educação em torno da educação de Tempo Integral. Logo, esse tema não é novo, mas não exaustivo, nem tampouco findado. Desse modo, busca-se entender propostas que surgiram desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, escrito e publicado, em 1932. Tal Manifesto buscava articular todas as instituições interessadas nas tarefas da educação brasileira, chamado de movimento reformador (LEITE; OLIVEIRA; MENDONÇA, 2015).

Segundo Justino (2016), o movimento denominado Escola Nova idealizado, por Anísio Teixeira, propunha a ampliação das funções da escola e seu

fortalecimento, enquanto instituição escola. Nesse sentido, essa Escola estava preocupada em constituir um espaço de vida antes de ser uma preparação para si, ao ser contrária aos métodos tradicionais e propalar uma Educação democrática e igualitária.

No final de 1931, foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), sinalizando a necessidade de uma definição da política educacional e a organização do sistema de instrução, no Brasil. Nessa Conferência, foi anunciado o projeto relacionado a um manifesto que apresentaria as diretrizes para a educação brasileira (BRASIL, 2010). De acordo com Figueiredo (2017),

em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova eclode com a proposta de reconstrução e renovação da escola tradicional, objetivando, dentre outros, o direito a uma educação pública, única, laica, gratuita e obrigatória para todos os cidadãos. Assinado por 26 educadores profissionais e renomados, este documento objetivava a democratização e a transformação da sociedade através da educação, em oposição à educação tradicional (FIGUEIREDO, 2017, p. 38).

Desse modo, entende-se que para Anísio Teixeira (1976) e outros pioneiros do Manifesto dos Pioneiros, era necessário renovar os olhares dos educadores e impulsionar as ideias revolucionárias, no tocante à administração dos serviços escolares, ao demonstrar esforços para administrar o sistema educacional e buscar o desenvolvimento do país através da educação. E, para atingir os objetivos propostos, o documento Manifesto evidenciou que o: “Estado em face da educação”, no sentido devia reafirmar a educação como sendo essencialmente pública e como dever do estado, ao ser implantada através de programas em âmbito nacional. Evidencia-se, então, mais nitidamente, a necessidade de implantação de políticas públicas educacionais, no país, ao ter em vista a garantia da educação aberta a todos os cidadãos, conforme Figueiredo (2017, p. 88).

Diante dos avanços educacionais no Brasil, e com a determinação e luta de pensadores, como: Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, a educação integral hoje se faz presente na legislação educacional brasileira. Sendo

demonstrada, claramente, na Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Lei nº. 11.494/2007).

A Lei nº13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa, avançando para além do texto da LDBEN Nº 9394/96, ao apresentar a educação em Tempo Integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, o PNE de 2014 apresentou, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares.

Em contrapartida, a Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), determinou e regulamentou a educação básica em Tempo Integral os anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação normatiza o ensino em Tempo Integral. O Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que regulamentou o Programa Mais Educação e definiu Educação em Tempo Integral como:

Art. 1º [...]

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em Tempo Integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010, p. 1)

Pelo exposto acima, é possível depreender que a garantia da educação integral está além da simples ampliação da jornada escolar diária. Isso porque é necessário o envolvimento da comunidade escolar na elaboração de um projeto pedagógico que possua flexibilidade, da sociedade, em geral, das diferentes esferas de governo, de maneira a garantir não só infraestrutura para a implantação do programa, mas condições para a sua efetivação. Para tanto, podemos certificar que

o Programa Mais Educação representa uma das principais ações do governo federal para ampliar a oferta de educação em Tempo Integral, por meio de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Conta com a participação dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, do Esporte, do Meio Ambiente, da Cultura, da Defesa e também da Controladoria-Geral da União (BRASIL, 2007, p. 29).

Nessa perspectiva, infere-se que a ação de Educação em Tempo Integral carece de envolvimento e de esforços da comunidade escolar, dos governos e da sociedade, em geral, para que possa executar com sucesso e com atendimento de qualidade para o seu público-alvo. Figueiredo (2017) afirma que a temática da Educação Integral na legislação vigente como LDB /96, qual seja, reflete: “a luta em prol de uma educação de qualidade para todos, de forma laica, gratuita e obrigatória, com concepções e práticas de educação integral, de maneira a reestruturar a escola com vistas a uma aprendizagem não restrita à instrução” (FIGUEIREDO, 2017, p. 51), mas que o aluno tenha oportunidade de construir, durante sua vida escolar, uma perspectiva de formação integral para a vida que promova : conhecimento, cidadania e profissão.

Porém, cabe destacar que a proposta não é entendida como somente ampliação de tempo na escola. É preciso estar atento ao seu objetivo principal no que se refere à formação integral, porque é a educação integral do sujeito. Para Justino (2016),

as Políticas públicas de Educação Integral devem não só redimensionar tempo e espaço, mas sobretudo ressignificá-los de maneira que o projeto formativo possibilite oportunidade de formação integral para além do aumento do tempo, oferecendo aos estudantes mais opções de atividades que possam contribuir com a formação a que se destina (JUSTINO, 2016, p. 57).

A autora chama a atenção para a oferta de Educação Integral que não se resume somente na ampliação do tempo na escola, mas da necessidade em que há um relativo aproveitamento qualitativo desse tempo. Desse modo, na perspectiva da formação integral, Justino (2016) afirmou que era: “imprescindível que a proposta teórica de formação integral desenvolva no indivíduo a capacidade de interpretar a realidade que o circunda e se percebe como sujeito participativo no seu contexto social, político e cultural” (JUSTINO, 2016, p. 46).

Portanto, a escola que existe hoje deve ser capaz de promover a formação integral do homem libertando-o de suas amarras, rompendo os grilhões que o prendem à alienação, promovendo condições para que o pensamento se constitua e cresça para gerar intervenções no mundo em que vive. Nesse sentido, o artigo Art. 4º do Plano Nacional de Educação, considera que a: “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007, p. 1).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação cujo objetivo é produzir um conjunto de medidas específicas que visem à melhoria da qualidade da educação básica em cada território, propõe-se o regime de colaboração. Esse prevê o desenvolvimento e a participação das famílias e da comunidade em prol da melhoria da qualidade da educação básica com os esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2014).

Dessa forma, a Educação em Tempo Integral, proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem como intenção a ampliação da jornada escolar, oferecer aos estudantes uma formação integral e integrada, porque seu objetivo é englobar ao sistema de ensino as dimensões: intelectual, física, emocional, social e

cultural e, assim, formar cidadãos críticos, autônomos e responsáveis socialmente. Com isso, o ensino integral perpassa os modelos de aulas tradicionais de português, matemática, geografia, história, por exemplo, para incluir, no dia a dia escolar diversas atividades e projetos interdisciplinares, capazes de contribuir, de forma eficiente, com o processo de ensino-aprendizagem, bem como com a relação entre educador e aluno de constante diálogo e colaboração(BRASIL.2007).

Entender e compreender a Escola de Tempo Integral ainda é um desafio para os docentes porque “o arranjo da escola numa nova forma de gestão força os diretores, professores e professoras a rever modelos, ‘*habitus*’, valores e atitudes arraigadas há anos e, levando-os a pensar em um novo rumo para a educação” (FIGUEIREDO, 2017, p. 132, grifos da autora). Dessa forma, concordamos com sua assertiva e somos solidários aos gestores e professores ao defendermos que o estado pode não lhe ter dado a condição de promover a ação como preconiza a lei.

Com base nas pesquisas como esta, realizada na Escola Estadual Darcília Godoy, em Senador Modestino Gonçalves/MG, simultaneamente, com Lima (2016), Justino (2016) e Figueiredo (2017) que realizaram pesquisas na Microrregião do Alto Jequitinhonha, abordando o tema Educação em\de Tempo Integral, assim como nós acreditam ~~os~~ que não é só implantar e ampliar o tempo. É preciso que se faça investimentos no interior dos espaços das escolas além de proporcionar aos envolvidos, em especial, os professores formação em serviço.

Assim como outros instrumentos publicados ao longo de muitas décadas, o Plano de Metas acima citado configura como mais uma tentativa de trazer para a escola pública a tão discutida e sonhada qualidade da educação básica que, se consolidada, poderá produzir grandes feitos no campo educacional. Mas, temos a consciência de que não é só um plano que mudará os rumos da educação nacional, pois é essencial maior envolvimento e investimentos em políticas públicas, com diretrizes claras, que reconheçam direitos e que invistam na formação de professores, importantes sujeitos dessa ação.

Formação de professores: reflexões possíveis

A formação de professores, em especial, a formação inicial é um dos temas que ao longo da história da educação é central. Considerando as reformas educacionais nacionais, o discurso político hegemônico do professor e sua formação “são considerados elementos essenciais para a mudança na qualidade da educação” (GUEDES, 2019, p. 3).

No Brasil, pesquisas como a nossa demonstram que, para atender às exigências do mundo moderno, as demandas que chegam às escolas, com desafios de diferentes ordens e responsabilidades cada vez mais complexas, como é o caso da política pública de educação de Tempo Integral, exigem do professor uma formação além da inicial. Nessa perspectiva, cabe ao professor buscar pela formação continuada seja aquela oferecida pelo sistema de ensino, ou a que os próprios docentes, diante da necessidade de construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula procuram por formações ou não, pois nem sempre os sistemas de ensino têm proporcionado formação aos seus respectivos professores.

Mesquita (2016) corroborou acerca desse entendimento ao afirmar que: “todas as teorias geradas em torno da formação de professores são sustentadas em reflexões sobre a emergência de estimular uma cultura profissional e organizacional capaz de responder ao desafio da atualidade” (MESQUITA, 2016, p. 36). Tal afirmação, nos induz a pensar na complexificação do trabalho dos professores nos últimos tempos, extrapolando as atividades de ensino. Nesse sentido, diversos elementos contribuem para a complexidade do trabalho docente, além de fatores relacionados a contextualização de conteúdo, das estratégias de ensino, de outras formas de incentivar e despertar o discente para a permanência na escola há, em geral, falta de uma contextualização, imanência e adequação de conteúdo.

Assim desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/1996, a formação de professores ganhou mais notoriedade não só pelos estudiosos do campo da educação, mas também nas políticas públicas advindas da reforma educacional, que se iniciou a partir da promulgação da própria LDBEN nº 9394

/1996. De lá, até os dias atuais, tem passado por várias regulamentações com vistas a se adequar às demandas que chegam à escola, assim como, às exigências do mercado (GUEDES, 2019, p. 5).

Desse modo, entende-se que a formação inicial a nível superior de graduação, algo essencial na profissão docente que se faz com base no cálculo e em metodologias de ensino com prioridade ao ensino de cálculo . E, a formação continuada assume também importância igual se considerarmos que as mudanças ocorridas nos sistemas de ensino, nas políticas públicas implementadas nas escolas, passam a exigir uma contínua formação daqueles que se apresentam a uma vaga. Sobre esse assunto, Furtado (2005 *apud* Neves ,2019) afirma que

a formação de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Assim, para que a formação continuada atinja seu objetivo, esta precisa ser significativa para o professor Furtado (2005, [s.n] *apud* Neves, 2019, p. 90).

Para essa análise, buscamos, por meio das entrevistas semiestruturadas com utilização de questões norteadoras com o uso de mensagem de WhatsApp por meio de áudio, identificar junto aos profissionais da educação suas percepções em relação à formação inicial, conforme exigido no ato de designação desse profissional, seja ele efetivo ou contratado.

O processo de análise dos dados coletados no decorrer desta pesquisa foi realizado mediante a análise de conteúdo, que consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

Figueiredo (2017) *apud* Flick (2009, p. 13) considera que “às vezes, a análise de dados qualitativos é considerada como o núcleo central da pesquisa

qualitativa em geral, ao passo que a coleta de dados é um passo preliminar para prepará-la”.

Com relação ao trabalho na disciplina de Matemática nos anos finais do ensino fundamental, os sujeitos professores participantes dessa pesquisa que atuaram em turmas de Tempo Integral no período de 2013 a 2018 quando solicitados a responder : *na sua opinião, você considera que a formação acadêmica trazida pelo professor é suficiente para trabalhar a disciplina de Matemática no Tempo Integral, obtivemos o resultado seguinte:*

Dos 08 (oito) participantes, observamos que apenas 01 (um) considera que a formação inicial é sim suficiente, porém salienta que é preciso se atualizar. Assim podemos concluir que mesmo respondendo sim, a formação inicial não é suficiente ao exercício da função segundo as percepções dos profissionais entrevistados e também diante da justificativa ao dizer que é preciso atualizar como podemos ver diante da resposta do docente Wagner que reforça a nossa análise quando afirmou que:

Não, pois o fundamento do ensino da educação de Tempo Integral se distorce da educação regular, o Tempo Integral requer professores que sejam capacitados para trabalhar a matemática de forma lúdica levando em conta o ensino da modelagem matemática e isso requer uma qualificação ou uma especialização dos profissionais, coisa que não é cobrada como requisito para a designação dos educadores (PROFESSOR WAGNER, entrevista concedida a uma em 11 de março de 2020).

É possível perceber que os docentes possuem uma percepção que vai além da cobrança de requisitos como formação inicial, pois afirmam que o trabalho da matemática como estão acostumados com a realização de cálculos matemáticos é diferente por se levar em conta estratégias metodológicas que não foram adquiridas na formação inicial mencionado como exemplo a metodologia do uso de modelagem e o trabalho de forma lúdica.

Desse modo, o professor entrevistado reforça que o trabalho deve considerar que a turma de Tempo Integral é diferente da turma tida como regular.

Reforçando e completando essa ideia, Arroyo (2014, p.181) afirma que “prática docente e teoria tornam-se cada vez mais interligadas”. Sobre esse aspecto salienta ainda ao considerar os projetos de escola e as propostas pedagógicas implementadas em inúmeras redes municipais e estaduais como uma das dinâmicas mais fecundas de articulação entre prática docente e teoria.

E, não só confirmando isto como também enfatizando as percepções de todo o grupo, a diretora Maria de Fátima, entrevistada, em 11 de março de 2020, posicionou-se de forma muito clara quando diz que a “formação acadêmica trazida pelo professor não é suficiente para trabalhar na disciplina de Matemática”. Essa mesma ideia é confirmada pela docente Dayse ao dizer que “tem feito é usado a *internet* para pesquisas” (PROFESSORA DAYSE, entrevista concedida em 11 de março de 2020).

Por tudo isso, torna-se relevante considerar que a formação inicial, amplamente citada pelos entrevistados, que inclusive concordam que não é suficiente para a realização do trabalho do docente, na Educação de Tempo Integral, na disciplina de Matemática carece de maior atenção das agências de formação de professores diante do grande desafio que se passa a sociedade, especialmente, aos projetos e programas desenvolvidos dentro da escola. Mizukami (2013) corrobora essa ideia ao afirmar que “o grande desafio colocado atualmente refere-se à necessidade de se formar bons professores para cada sala de aula, de cada escola, por meio de processos formativos pertinentes a um mundo em mudança” (MIZUKAMI, 2013, p. 24).

As mudanças identificadas na sociedade e, em especial, na escola, demonstram que a cada dia é preciso atentar para os desafios postos nas salas de aula. Como ficar atento à formação em serviço. Nesse aspecto, é importante destacar a formação continuada de professores realizada tanto pela escola quanto pelos sistemas de ensino, que retrata a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) por ser a responsável pela implantação e autorização de funcionamento de turmas de Tempo Integral nas escolas estaduais e que publicam orientações para a execução do trabalho.

Neves (2019) afirma, em relação à formação de professores, que “na história da educação brasileira a formação de professores é um antigo e caro tema. Diferentes documentos constitucionais e infraconstitucionais normatizam diretrizes para nortear o processo da formação inicial e continuada de professores” (NEVES, 2019, p. 25). Dentre estes documentos podemos citar o artigo 61, da LDBEN nº 9.394/96 que considera:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento de formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 20).

Diante da afirmação de Neves (2019) e do artigo citado, entendemos que a qualidade da educação está intimamente ligada ao processo de formação de professores, como grande elo para a superação das mazelas presentes, tanto na escola quanto no desenvolvimento profissional, essencial ao trabalho pedagógico dos docentes que se encontram em exercício. Em especial, nas turmas de Tempo Integral na disciplina de Matemática a formação continuada é vista como uma forma de enfrentamento aos altos índices de insucesso escolar.

Com relação à formação inicial e continuada, conforme preconizado na LDBEN nº 9394/96, há que se destacar que, a partir das falas dos professores entrevistados, é notória e consensual a necessidade de formação continuada e, também por considerarem que a formação inicial não é suficiente diante do desafio que se coloca no trabalho com turmas de Tempo Integral. E, se considerarmos que essas turmas são de alunos do campo, teríamos, também, lacunas e a necessidade de aplicar metodologias voltadas para a educação do campo. Dessa forma, faz-se necessário compreender as seguintes expressões: formação continuada, educação continuada ou capacitação em serviço. Castro e Amorim (2015) consideram que,

[...] no cenário de que estamos, educação significa principalmente um processo formal de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma instituição constituída para tanto, por meio de profissionais qualificados para fazê-lo, o conceito de educação continuada aproxima as ações de uma lógica escolarizante, de transferência de conhecimentos. Em sentido oposto, a formação continuada desenvolver-se-ia menos sob a perspectiva de um programa escolar e mais de acordo com uma vertente de treinamento, para a qual se pressupõe que os educandos devem e podem ser treinados a fim de melhorarem seu desempenho (CASTRO e AMORIM, 2015, p. 39).

Assim, apesar de diversos os dois conceitos aproxima: a educação continuada da ideia de educação permanente e ainda considera a formação continuada como o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos, considerando as experiências, e não apenas a técnica a ser alcançada. Sendo assim, “o uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de profissões, como também do próprio exercício profissional de cada atividade” (CASTRO e AMORIM, 2015, p. 40)

No caso da docência, retomando a leitura do capítulo V, Título VI da LDBEN nº 9.394/96, que trata dos profissionais da educação, vimos uma dispersão de conceitos. Desse modo, no artigo 61, ao definir as características da formação dos profissionais da educação, o texto destacou que: “[...] a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...]” ao relacionar a “[...] associação entre teorias e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...]” e “[...] o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades [...]” (BRASIL, 1996, p. 20, *passim*), incluindo o aproveitamento de eventuais experiências com o ensino, atribuindo-lhe uma importância e considerando os conhecimentos construídos na prática vivenciada.

Ao trazer também a inclusão e valorização de experiências, em outras atividades, por exemplo do trabalho, o que nos remete a uma valorização dos saberes construídos atribui-se importância aos conhecimentos profissionais da área

de educação. E, por fim, o texto legal recupera o conceito de “capacitação em serviço”, que já se pretendia superado na segunda metade dos anos 1990.

Castro e Amorim (2015, p. 41) ao se referirem à formação continuada citando a LDBEN nº 9394/96 afirmam que: “a legislação aqui citada garante aos trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...]” .Em consonância a LDBEN nº 9394 de 1996, no Art. 61, inciso III registra que “a formação continuada no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996, p. 20)

Encontramos na LDBEN nº 9.394/96 o uso de formulações, tais como: capacitação em serviço, formação continuada e capacitação, formação continuada, educação profissional, educação continuada e aperfeiçoamento profissional continuado, evidenciando uma diversidade de termos, mas também, mesmo em meio a essa aparente indecisão lexical reforça uma perspectiva técnica de formação continuada de professores. Diante do exposto, considera-se o pensamento de Gatti (2009) *apud* Castro e Amorim(2015, p. 43) que defender que

não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Para a autora, cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância estão sendo considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem trocas. Ainda nessa vertente tecnicista, se encontra a exigência de comprovantes de horas de formação continuada aos professores de muitas secretarias de educação, como exigência para progressão funcional (GATTI, 2009, [s.n.] *apud* CASTRO e AMORIM, 2015, p. 43)

Todas as respostas dos entrevistados, ao considerarem aspectos da prática na sala de aula em turmas de Tempo Integral, na disciplina de Matemática, mostram como ponto a ser repensado, para que seja possível desenvolver suas atividades de forma satisfatória, a necessidade de ter um norte a seguir,

mencionando a falta de formação continuada para construir outras possibilidades para a formação de professores. E, em contrapartida, teremos, em alguma medida a melhoria do ensino na escola. Por último, precisamos considerar que somente a formação inicial, como dito pelos entrevistados não é suficiente para o exercício da função docente diante da expectativa por melhores resultados que se esperam do Tempo Integral nas escolas estaduais, considerando que o se apresenta ao professor são somente orientações gerais que não apontam caminhos a seguir, restando assim a busca por soluções, seja na internet, seja em discussões com os colegas de trabalho.

Portanto, discutir políticas públicas para a formação de professores de Matemática inseridos na educação integral e integrada, tomamos como exemplo, a prática de 25 (vinte e cinco) anos de atuação, de uma das autoras, em turmas multisseriadas¹ de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a cada ano estava em um ano/série diferente. Os estudantes dessas turmas são entregues, aos professores, sem um diagnóstico e/ou um plano de intervenção. Considerando, também, tais fatos, concluímos que, para exercer a profissão docente, os professores são preparados a partir da formação recebida nos bancos das universidades, limitando-se aos conceitos e metodologias ali apresentados, e, também não há, por parte dos gestores das escolas e órgãos educacionais, a preocupação com a formação específica e continuada dos docentes para atuar com tal público e com as turmas do Tempo Integral. Sobre essa questão, Antunes-Rocha e Martins (2009, p. 18), pontuam que “é função da Universidade, em terceiro lugar, investigar, debruçar-se sobre objetos, sujeitos e práticas para, a partir deles, construir conhecimentos, refletindo sobre a vida cotidiana e, mais largamente, sobre a humanidade” Desse modo, espera-se que o professor procure pelo conhecimento. Porém, nem sempre esse conhecimento está ao seu alcance.

No viés desse trabalho, concluímos afirmando que, ao docente que atua no Tempo Integral está a responsabilidade de contribuir para a transformação de

¹ A turma multisseriada é composta por estudantes de vários anos de escolaridade (1º, 2º, 3º, 4º e 5º) para um único professor .

vidas e buscar estratégias para o alcance dos objetivos propostos nessa concepção de Educação.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel Rocha; MARTINS, Aracy Alves. **Licenciatura em Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico**. Educação do Campo: desafios para a formação de professores (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 1).

ARAUJO, Marta Maria de : Anísio Teixeira na Direção do Inep: **Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)** / Marta Maria de Araújo, Iria Brzezinski (Organizadora). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 288 p.: il. Disponível em : <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/An%C3%ADsio+Teixeira+na+dire%C3%A7%C3%A3o+do+Inep+Programa+para+a+Reconstru%C3%A7%C3%A3o+da+Na%C3%A7%C3%A3o+Brasileira+%281952-1964%29/894086f8-5422-48b7-8229-0f05168b465e?version=1.4> acesso em 09 dez 2018.

ARROYO, Miguel G.: **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G.: **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94-112, ago. 2012. ISSN 1676-2584. Acesso em 06 mar. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL . Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 19 dez 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 13 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 março. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 04 março. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 04 março. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. MEC/SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 04 março. 2021.

CASTRO, Macedo Corrêa Castro e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, Apr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100037&n g=en&nrm=iso. Acesso em: 27 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>.

FIGUEIREDO, Wanderléia Lopes Libório. **Projeto escola de Tempo Integral como política pública em escolas de educação básica de Diamantina: mais tempo de uma outra educação?** UFVJM. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **Por uma política nacional de formação de professores** – 1ª ed. - São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GUEDES, MarildeQueiroz. **A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica, Da Investigação às Práticas**, 2019, p.90 - 99.

JUSTINO, Érica Fernanda :**Educação Integral e Educação do Campo: Diálogos possíveis a partir da percepção dos pais de discentes de Comunidade Rural**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2016.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; OLIVEIRA, Fernanda Silva de; MENDONÇA, Patrícia Moulin a. **A educação integral como direito: concepções e desafios**. In: GUIMARÃES,; GUIMARAES, Marília Barcellos; Carla Linhares Maia; PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva. (Org.). Educação integral : contribuições da extensão da UFMG. 1ed. Belo Horizonte: UFMG, 2015, v. , p. 30-45.

LIMA, Iracema Neves. **Um estudo sobre escola de tempo integral: contribuições para o ensino aprendizagem de Matemática**. Monografia (Graduação em Educação do Campo). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPES, Fátima Abadia de Oliveira: **Funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral- PROETI: uso otimizado do tempo e espaço em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio – MG**. 2013. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.749, de 1º de abril de 2015. **Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais**.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Revista Educação Integral integrada: Reflexões sobre práticas e políticas de Educação Integral em Minas Gerais e no Brasil**. Belo Horizonte, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral**. Belo Horizonte, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores.** Proposições, v.11, n. 1(31), p. 5-14, março 2000.

NEVES, Ednéia dos Santos Cunha. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA:** uma análise das Atividades Extraclasse no Alto Jequitinhonha/MG. UFVJM. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

SOBRE O(A)S AUTORE(A)S

Iracema Neves Lima

Mestrado em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri Campus JK – Diamantina -PPGED/UFVJM. Professora efetiva na rede municipal de ensino de Senador Modestino Gonçalves \ MG . Professora efetiva na rede estadual de ensino de MG no Atendimento Educacional Especializado (AEE) , Sala de Recursos. Correio eletrônico: nevesiracema03@gmail.com

Kyrleys Pereira Vasconcelos

Possui graduação em licenciatura plena em Matemática pela Universidade Vale do Rio Doce (2004), graduação em Pedagogia (2012) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011). Atualmente é professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK. Professora colaboradora do Programa de Pós graduação em Educação -PPGED/UFVJM. Coordenadora de Tutoria e do Estágio Supervisionado na DEAD/UFVJM . Correio eletrônico: kvasconcelos81@gmail.com

Shirley Patrícia Nogueira de Castro Almeida

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação FaE/UFMG. Mestre em Desenvolvimento Social pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social - PPGDS da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes (2009), com foco no estudo da Etnomatemática. Graduada em Pedagogia - Supervisão Escolar - pela Universidade Estadual de Montes Claros (1996); em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros (1992) e em Pedagogia - Inspeção Escolar - pela Universidade Estadual de Montes Claros (1999). Correio eletrônico: shirley.almeida@unimontes.br