

**Formação docente e especialização em educação integral: em foco seus conhecimentos curriculares**

Teaching training and specialization in integral education: focusing on curricular knowledge

Luisa Figueiredo do Amaral e Silva  
**Faculdades Integradas Maria Thereza - FAMATH**  
Niterói-Brasil  
Maria Inês Marcondes  
**Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ**  
Rio de Janeiro-Brasil

**Resumo**

Esse artigo apresenta um estudo de caso coletivo em quatro cursos de especialização em educação integral realizados no âmbito do Programa Mais Educação. Teve como principal objetivo identificar e analisar os conhecimentos curriculares que compuseram essas especializações. As análises dialogaram com as ideias de Sacristán (2017), Gabriel e Cavaliere (2012), Nóvoa (2017), entre outros. Metodologicamente, orientou-se pelas premissas da pesquisa qualitativa, apoiando-se em pesquisas bibliográfica e documental e entrevistas semiestruturada. Os resultados obtidos indicaram conhecimentos de diferentes ordens, relacionados à: (1) prática pedagógica; (2) fundamentação teórica e (3) ao pensamento crítico e analítico. Como conclusão, aponta que, nas especializações investigadas, o papel das coordenações e dos docentes foi central no processo de seleção e valorização dos conhecimentos curriculares.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação integral e tempo integral; Conhecimentos curriculares

**Abstract**

This article presents the results of a collective case study, in four specialization courses in integral education carried out under the *Mais Educação* Program. The main objective was to identify and analyze the curricular knowledge that made up these specializations. The woven analyzes sought to dialogue with the ideas of Sacristán (2017), Gabriel and Cavaliere (2012), Nóvoa (2017), among others. Methodologically, this investigation was guided by the premises of qualitative research, based on bibliographic and documentary research and semi-structured interviews. The results obtained indicated knowledge of different orders, related to: (1) pedagogical practice; (2) theoretical foundation and (3) critical and analytical thinking. In conclusion, he points out that, in the investigated specializations, the role of coordinators and teachers was central to the process of selecting and valuing curricular knowledge.

**Keywords:** Teacher training; Integral education and full-time education; Curricular knowledge

## **1. Introdução**

As escolas de tempo integral vêm ganhando espaço nas ofertas educativas de diferentes entes federados no Brasil, fortalecidas pela sexta meta do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024). Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), por meio da criação do Programa Mais Educação (PME), o tempo integral ganhou dimensão nacional. Este programa teve como objetivo promover o aumento de matrículas em tempo integral (BRASIL, 2007a) e contribuir para a melhoria da aprendizagem escolar (BRASIL, 2010a) e apresentou às secretarias de educação a necessidade de ampliação dessa oferta.

Ao contar com recursos próprios e prever diretrizes educativas e estruturais, o PME representou uma grande estratégia do MEC para a ampliação da jornada escolar (MOLL, 2012). No entanto, após o processo de impeachment, em 2016, da presidenta Dilma Rousseff, foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação – mais comprometido com a aprendizagem das disciplinas de Português e Matemática (BRASIL, 2016).

Nesse cenário, ainda que o PME tenha sido encerrado, considera-se que sua oferta trouxe efeitos para a educação pública de diferentes ordens. Dentre estes, chama a atenção o destaque dado à necessidade de uma formação docente condizente com os objetivos do Programa, pois conforme sinaliza Branco (2012, p. 247) “Para cumprir de forma eficiente esse objetivo, uma outra tarefa se faz necessária: a formação inicial e continuada dos professores para atender esses alunos [...]”

Entre as diferentes iniciativas vinculadas ao PME, descaram-se a oferta de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, oferecidos por meio de uma cooperação entre o Ministério da Educação (MEC) e as universidades públicas (MAMEDE, 2012). Esses cursos tiveram como objetivo atender, em âmbito nacional, à formação de professores da educação básica sobre os temas da educação integral e do tempo integral (BRASIL, 2010b).

Perante essas experiências, as atenções dessa investigação voltaram-se especialmente para os cursos de especialização. Estes foram escolhidos por serem cursos que costumam, pela sua própria natureza, ter especificações mais rigorosas para a sua realização, inclusive com relação à carga horária e documentação dos aspectos curriculares. Assim, esses cursos, por sua natureza intrínseca de formação de especialistas, constituíram-se em um recorte instigante para essa pesquisa.

Em relação à problemática, essa investigação foi motivada pelas seguintes questões: (1) Como esses cursos foram construídos? (2) Quem participou do planejamento curricular? (3) Quais foram os conhecimentos valorizados na construção curricular desses cursos? A partir dessas questões, o principal objetivo foi identificar e analisar os conhecimentos curriculares que compuseram os cursos de especialização em educação integral. Metodologicamente, se orientou pelos pressupostos da pesquisa qualitativa (MINAYO; GOMES, 2010; LUDKE; ANDRÉ, 2012). Para a obtenção de seus dados foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, além de entrevistas semiestruturadas. A análise de conteúdo, sistematizada por Bardin (1977), foi escolhida como referencial metodológico para o trabalho com as entrevistas.

## **2. Contexto de criação das especializações em educação integral**

A emergência desses cursos pode ser identificada na Portaria 17/2007 que aponta a necessidade de capacitação dos gestores, que atuarão no Programa. Posteriormente, por meio da Rede de Educação para a Diversidade<sup>i</sup>, o PME articulou junto às universidades públicas a oferta de cursos - de aperfeiçoamento, extensão e especialização - sobre os temas da educação integral e do tempo integral. (BRASIL, 2010b). Essa oferta foi oficializada pelo Edital nº 06 SECAD<sup>ii</sup>/MEC, de 1º de abril de 2009, que consistiu em uma “Seleção de instituições de ensino superior para fomento da Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB” (BRASIL, 2009a). A partir desse edital, a União – por meio do MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em parceria com a Secretaria de Educação à Distância, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – oficializou a sinergia para a oferta de cursos sobre Educação Integral.

Na sequência, diferentes universidades públicas responderam ao chamado do MEC para a oferta de cursos sobre a escola pública de tempo integral. A leitura do Relatório de Gestão<sup>iii</sup>, do exercício de 2010, da Secretaria de Educação Básica (SEB), permite dimensionar o investimento na formação de profissionais de educação, professores comunitários, diretores de escola e de monitores voluntários que desenvolveram as atividades do Programa Mais Educação:

[...] Houve um avanço no número de entidades a serem beneficiadas. Em 2010, foram atendidas dezenove instituições públicas de ensino perfazendo um total de cerca R\$ 4.000.000,00. O aumento de instituições que buscaram recursos para a formação de professores foi de aproximadamente 280% em relação aos números anteriores (Em 2009 foram 07 IES). Foram beneficiados cerca de 2.000 professores das redes públicas de ensino distribuídos por estados das regiões federativas. [...] Além disso, realizou encontro nacional de coordenadores entre outubro e novembro de 2010 que discutiu o desenho do programa e conta atualmente com cerca de 10.000 escolas aderidas. (BRASIL, 2011, p. 33)

Chama a atenção à proporção que o Programa tomou e o recurso que mobilizou para consolidar o seu projeto de formação docente. Esses números evidenciaram um grande investimento por parte do governo federal, assim como uma valorização da parceria entre MEC e universidades públicas. É nesse contexto que, cerca de um ano depois, os primeiros cursos de especialização em Educação Integral foram ofertados pelas universidades públicas.

### **3. Os cursos de especialização em educação integral e os casos pesquisados**

Para a realização dessa pesquisa foram identificados, inicialmente, registros de nove<sup>iv</sup> cursos de Especialização em Educação Integral. Desse montante, foram selecionadas quatro universidades para compor um estudo de caso coletivo (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Essas universidades foram: Federal de Goiás; Federal do Rio de Janeiro, Federal de Santa Catarina e Federal do Rio Grande do Sul. Essas universidades ofertaram cursos de especialização em educação integral, vinculados ao PME, no período de 2011 a 2014. Por questões éticas, a fim de preservar o anonimato, não são mencionados os nomes dos cursos e foram alterados os nomes das participantes da pesquisa.

Esses casos foram escolhidos devido às singularidades que têm entre si e a cooperação de seus atores com a pesquisa – o que incluiu o acesso aos documentos curriculares e o contato com a coordenação. As participantes dessa pesquisa assumiram o cargo de coordenação dos cursos e apresentaram um perfil diverso, com formações em distintas áreas de conhecimento. Destacamos, ainda, que as coordenadoras, enquanto docentes universitárias estiveram em interação com as equipes do MEC, com suas próprias equipes nas universidades e, igualmente importante, com os estudantes/professores da rede de educação básica. Nessa interação puderam construir diferentes visões sobre o professor vinculado às escolas de tempo integral e os conhecimentos julgados importantes para sua formação. Assim, a partir das análises das entrevistas com cinco coordenadoras, foram construídas as categorias e subcategorias que caracterizaram nesta pesquisa os

“conhecimentos curriculares” identificados.

#### **4. As especializações em educação integral e integrada e seus conhecimentos curriculares**

A categoria “Conhecimentos curriculares” foi construída com base nas ideias de Sacristán (2007, 2017). Optamos pela nomenclatura “Conhecimentos” por acreditarmos que essa categoria está intimamente ligada aos “conteúdos de ensino” (SACRISTÁN, 2017), mas não se encontra tão estruturada no currículo escrito (GOODSON, 2013) quanto esses conteúdos costumam estar. Por outro lado, as ideias que emergem dos dados de pesquisa estão ancoradas em pressupostos teóricos e foram construídas no âmbito universitário – portanto, cercadas de “cientificidade”. Destacamos também que essa pesquisa não intencionou definir conhecimentos válidos ou indicá-los em ordem de grandeza, mas sim compreender, nos casos pesquisados, quais foram aqueles considerados relevantes para a formação dos estudantes/professores.

Os conhecimentos curriculares identificados se mostraram amplos e diversos e durante a análise de conteúdo foram organizados em torno de três eixos relacionados à educação escolar e ao trabalho docente. Desta maneira, essa categoria foi caracterizada pela combinação de três subcategorias: (1) Conhecimentos relacionados à prática pedagógica; (2) Conhecimentos relacionados à fundamentação teórica; (3) Conhecimentos relacionados ao pensamento crítico e analítico. Diferentemente do que estes nomes possam sugerir à primeira vista, observamos que todas as subcategorias se constituíram pela integração entre teoria e prática. Assim, esses conhecimentos assumem uma relação simbiótica em que um complementa o outro, reciprocamente. A seguir, apresentamos as unidades de contexto que compuseram cada subcategoria, bem como suas análises.

##### **4.1. Subcategoria “Conhecimentos relacionados à prática pedagógica”**

Essa subcategoria reuniu aqueles conhecimentos valorizados para a prática docente e sua ação educativa. Foram denominados de *pedagógicos* ao invés de *educativos* por acreditarmos que o sentido de *pedagógico* é mais específico e voltado à ação escolar do que o sentido de *educativo* – mais abrangente e de contornos largos. Teoricamente, essa subcategoria foi construída com base nas considerações de Sacristán (2017) sobre uma das prioridades da formação docente, que deve:

Dotá-los de um *saber fazer prático* nos níveis e nas áreas do currículo que vão desenvolver, na organização das escolas, etc., oferecendo alternativas diversas. Um saber fazer que deve concretizar-se em modelos ou esquemas, não completamente fechados, de tarefas didáticas apropriadas para os alunos, [...]. Não se trata de provê-los de modelos de conduta metodológica para reproduzir, mas de esquemas práticos moldáveis e adaptáveis segundo as circunstâncias, sem esquecer os fundamentos que lhes servem de apoio. (SACRISTÁN, 2017, p. 270, grifo do autor)

Essa subcategoria foi definida por aqueles conhecimentos específicos do trabalho docente nas escolas de tempo integral. Esse *saber fazer prático* não prescindiu de fundamentação teórica e esteve relacionado ao currículo e ao ensino, sintonizados com alguns princípios, como as ideias de (1) currículo integrado; (2) integração entre teoria e prática e (3) pressupostos sobre o tempo integral e a educação integral. Apresentamos a seguir algumas unidades de contexto que caracterizaram essas ideias.

Quadro 01 - Subcategoria “Conhecimentos relacionados à prática pedagógica”

Unidades de contexto
Para a educação integral, talvez o mais imediatamente importante seja essa <b>ideia de currículo mesmo, como integralizar tempo, espaço, sujeito, conhecimento</b> , o currículo, né. (CORA, p. 8)
Então a concepção que estava, assim, bastante forte pra nós, é de que <b>o curso deveria refletir uma integração, o máximo que fosse possível, do olhar das disciplinas, das práticas das disciplinas, até chegar o momento em que o estudante pudesse fazer a sua própria prática</b> . (TARSILA, p. 4)
Era um pouco a <b>ideia de colocá-los para fazer, coisas que a gente está propondo que eles coloquem os outros pra fazer</b> . (CORA, p. 15)
Então um educador que pensa um curso de pós-graduação para <b>transformar pessoas, para se transformar enquanto transforma, ele não pode esquecer as amarras todas, elas são teóricas, mas elas têm que ir para a prática [...]</b> . (TARSILA, p. 21)
[...] <b>conhecimentos que ficavam muito no campo teórico, era muito difícil, era difícil para os professores fazerem a transposição do conhecimento teórico para a sala de aula. [...]. Talvez o conhecimento teórico bem contextualizado, numa prática, numa realidade de sala de aula, seja mais significativo, do que só alguma coisa muito teórica [...]</b> . (ANITA, p. 7)
Eu acho, que do ponto de vista da educação integral, ela visa um atendimento realmente integral do ser humano, <b>formá-lo como cidadão, como uma pessoa realmente responsável por si, pelos demais, né [...]</b> . (TARSILA, p. 15)
Eu acho que a <b>questão das cidades educadoras foi [...]</b> uma questão bem importante também do professor enxergar outros espaços educativos que não só a sala de aula [...]. (ANITA, p. 13)
[...] então o <b>trabalho de campo, os estudos sobre as cidades, esse componente mesmo que eu te falei da cidade enquanto cidade educadora</b> o que eles conseguiam ver, quais eram as possibilidades que esses professores tinham de observar tudo que é possível trabalhar a partir de um olhar diferenciado sobre um lugar, sobre a cidade, sobre esse espaço. (NÍSIA, p. 8)

Fonte: Elaboração própria (2019)

Na tentativa de definir aqueles conhecimentos relacionados à prática pedagógica, diferentes ênfases foram encontradas, envolvendo aspectos conceituais e

práticos. A primeira ênfase observada foi a valorização da ideia de currículo integrado. A esse respeito, destacamos que, se a definição de currículo é uma tarefa árdua (MOREIRA, 2009), a definição sobre a ideia de currículo integrado não é exceção. Essa é uma ideia polissêmica e pode ser encontrada em diferentes projetos e políticas educacionais:

A defesa da potencialidade política e pedagógica para um currículo integrado para a democratização da educação básica vem ganhando espaço no Brasil nesses últimos anos, sendo incorporadas em diferentes propostas de políticas públicas envolvendo diferentes níveis e setores educacionais (ENEM, PCNEM entre outros). No campo acadêmico, assistimos igualmente à intensificação do debate em torno dessa ideia entre diferentes posicionamentos teóricos no campo do currículo (Hernández, 1998; Torres Santomé, 1998; Bernstein, 1996; Lopes e Macedo, 2002; Goodson, 1997, 1998; Veiga Neto, 1996, 1997, 1998). (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 285)

Em meio a esse contexto, o “currículo integrado”, entre as coordenadoras, foi interpretado a partir da integração de diferentes eixos do currículo, do intercâmbio entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo oficial, além da integração da escola, como um todo. As coordenadoras revelaram que colocar em prática um currículo integrado requer decisões estruturais, que vão desde questões circunscritas às escolas, como a integração de conteúdos, de disciplinas, equipe docente, até integrações mais amplas – como aquelas que envolvem parcerias externas. Assim, as entrevistas evidenciaram que seu desenvolvimento pode ter início nos processos formativos, mas extrapola o âmbito da formação e demanda que a escola desenvolva suas próprias integrações, considerando seu Projeto Político Pedagógico, seu currículo e suas especificidades.

A influência dos documentos orientadores do PME (2009b, 2010a) pôde ser observada nessa polifonia, por meio de uma valorização dessas integrações em diferentes níveis: desde a integração das oficinas no contraturno, com o currículo oficial das escolas, até a integração com outras instituições e pessoas parceiras. Essa indicação também pode ser observada na ideia de Educação Integrada (MENEZES, 2009) que foi associada nesse Programa à ideia de Educação integral, com o objetivo de promover integrações nos níveis micro, dentro das escolas, e médio, entre diferentes instituições.

Outra ideia valorizada foi a importância da integração entre teoria e prática na formação docente. De acordo com as coordenadoras, essa integração foi um elemento facilitador para que os estudantes se identificassem com os cursos. Percebemos uma preocupação em trazer as questões vividas pelos estudantes e professores para dentro da aula, incentivando a troca de experiências. Observamos também uma preocupação para que

*Formação docente e especialização em educação integral: em foco seus conhecimentos curriculares*  
essa integração não fosse um momento estanque, permeando todo o processo de formação.

Nesse sentido, as pesquisas realizadas por meio dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) foram compreendidas como uma possibilidade para os estudantes/professores investigarem seus cotidianos. Essa integração indicou uma preocupação com a “recomposição investigativa” do professor, em que esse é instigado a pesquisar sobre a realidade escolar e o trabalho docente e “aprende a conhecer como professor” (NÓVOA, 2017, p. 1128).

Por fim, essa subcategoria caracterizou-se pelos pressupostos adotados sobre o tempo integral e a educação integral. Esses pressupostos apareceram principalmente associados à ideia de “cidades educadoras”, observada por meio de uma preocupação em despertar nos educandos o interesse em conhecer melhor a sua cidade e aquilo que ela pode oferecer.

Nesse bojo, percebemos que diante das problemáticas narradas pelas coordenadoras, ainda que o conhecimento sobre as cidades – e seus aparelhos culturais, sociais, históricos – possa ser de grande relevância na formação do professor, a ideia de “Cidades Educadoras” necessita ser acompanhada de uma profunda reflexão sobre seus limites, uma vez traduzida para o contexto brasileiro (GABRIEL; CAVALIERE, 2012).

De maneira geral, foi possível identificar que os conhecimentos relacionados à prática pedagógica foram orientados por uma ideia de integração, projetada em diferentes níveis. A respeito das influências teóricas, além das mencionadas nessa subcategoria, foram observadas diferentes referências nos cursos, apresentadas na subcategoria seguinte.

#### **4.2 Subcategoria “Conhecimentos relacionados à fundamentação teórica”**

Essa subcategoria foi composta por aqueles conhecimentos que fizeram referência às bases teóricas, que deram sustentação aos cursos, e foi construída a partir das considerações de Sacristán (2017), ao afirmar que uma das três prioridades que a formação docente deve assumir é:

Ajudá-los a estabelecer uma *fundamentação* desses saberes práticos para justificar e analisar sua prática, em função da coerência das tarefas que realizam com um determinado modelo educativo e com o conhecimento aceito como válido num determinado momento. [...] Essa fundamentação deve preencher todas as dimensões implícitas nas tarefas, atuando como elemento flexibilizador dos esquemas práticos ou do saber fazer, facilitando sua adaptação a circunstâncias muito diversas. (SACRISTÁN, 2017, p. 270, grifo do autor)

Essa subcategoria foi composta por um conhecimento ancorado no corpo docente universitário e identificada por meio da citação a diferentes teóricos. Destacamos que nossa atenção se direcionou à compreensão sobre as linhas teóricas adotadas pelas coordenadoras e pelas faculdades – não no intuito de aprofundar o estudo sobre essas teorias, mas sim na tentativa de evidenciar e refletir sobre o direcionamento teórico encontrado.

Quadro 02 - Subcategoria “Conhecimentos relacionados à fundamentação teórica”

Unidades de contexto
<b>A nossa bibliografia sobre o tempo integral [...] trabalhava os textos dos professores como a Ligia, a Lúcia, Janaína [...]. (IVONE, p. 9)</b>
<b>[...] a gente tinha como base alguns autores, por exemplo, o Dubet, que é um autor que discute a questão do mérito, da justiça escolar. [...]. (IVONE, p. 09)</b>
<b>Então eu acho que, como uma referência teórica, [...] então foi numa perspectiva Freinet, de fazer, de botar a mão na massa, de interferir no que estava acontecendo nas escolas agora, de ter uma perspectiva cooperativa, de ter o princípio da atividade, o princípio da inserção, política social e tal, então tudo isso estava colocado ali. (CORA, p. 14-15)</b>
<b>[...] meu principal autor teórico para socio cognição é Jean Piaget, a construção do conhecimento, desenvolvimento moral, desenvolvimento da solidariedade interna e externa, desenvolvimento da noção de justiça, esse é o meu mestre principal. (TARSILA, p. 19-20)</b>
<b>Os referenciais teóricos que foram usados no curso foram os referenciais teóricos da educação integral. O projeto Trajetórias Criativas se apoiou muito dentro do construtivismo, Piaget, e outros teóricos também [...]. Então ao longo do curso nós trabalhamos com Paulo Freire, com Piaget, com Lima de Macedo, [...] (ANITA, p. 12)</b>
<b>Eu acho que as maiores linhas trabalhadas, e quando se falava de currículo se pensava no [Miguel] Arroyo... (NÍSIA, p. 13)</b>
<b>Você sabe que, uma coisa que me surpreendeu muitíssimo, muitíssimo mesmo, foi que quando a gente começou Anísio Teixeira, essa parte histórica, trouxe uma emoção nos professores, de serem professores e estarem dando continuidade a uma história [...]. (CORA, p. 8)</b>
<b>[...] a própria Jaqueline [Moll], não sei se você tem acesso a um livro que ela publicou, ali estavam as referências básicas para o curso como a gente trabalhava, que era de Anísio Teixeira e tudo que devia ter. (NÍSIA, p. 13)</b>

Fonte: Elaboração própria (2019)

Nessa subcategoria foi possível observar que os cursos partiram de bases teóricas significativamente diferentes, o que incluiu autores nacionais e internacionais, de áreas como Sociologia, Psicologia e Currículo. Ainda que tenham sido citados alguns dos pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre os temas da educação integral e do tempo integral, observou-se que muitas referências foram feitas a autores internacionais, com notoriedade no campo da educação.

As entrevistas mostraram que, no processo de desenvolvimento curricular, os docentes universitários trouxeram seus referenciais para compor os currículos e ementas. Assim, o que se observou, foi uma flexibilidade diante das escolhas teóricas. Por outro lado, foi possível observar que essa variedade de fundamentações teóricas foi fruto de um contexto em que as universidades foram chamadas para contribuir com a formação de um tema com o qual não tinham muita familiaridade (MAMEDE, 2012).

Assim, observamos, por um lado, as bases teóricas mais familiares aos professores e suas faculdades e, por outro, aquelas referenciadas nos documentos orientadores do PME (2009b, 2010a).

Com relação aos referenciais mais específicos ao PME, as experiências concebidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro constituíram-se nas principais referências de escola pública de tempo integral. Sobretudo as ideias levantadas por Anísio Teixeira foram mencionadas pelas coordenadoras como um dos principais pressupostos teóricos utilizados.

Assim, além daqueles conhecimentos que se voltaram para o trabalho docente e sua prática pedagógica, os currículos desses cursos contemplaram influências teóricas, que ora se aproximaram dos referenciais do PME e ora se aproximaram das bagagens teóricas de seus docentes. Esses conhecimentos se articularam e se completaram, em um processo que privilegiou a construção de uma ação crítica e analítica junto aos estudantes/professores, o que nos encaminha para a análise da próxima subcategoria.

#### **4.3 Subcategoria “Conhecimentos relacionados ao pensamento crítico e analítico”**

Essa subcategoria foi construída a partir daqueles conhecimentos que têm por base uma discussão crítica das políticas de tempo integral nas escolas públicas e da função social da escola de tempo integral. Essa subcategoria baseou-se em Sacristán (2017, p. 270, grifo do autor), considerando que uma das prioridades da formação docente deve ser formar profissionais “capazes de *analisar e questionar as condições* que delimitam as práticas institucionalmente estabelecidas, analisando seus pressupostos e promovendo [...] modelos educativos adequados às necessidades dos alunos e uma sociedade mais democrática e justa.”

Esse conhecimento faz a junção dos anteriores, pois para fazer a crítica é preciso conhecer a(s) teoria(s), mas também a(s) prática(s). Assim, para que o professor seja capaz de analisar e questionar as políticas educacionais de ampliação da jornada escolar, com as quais convive em seu cotidiano, foi considerado importante fortalecer seu senso analítico e

crítico. Apresentamos a seguir as unidades de contexto que caracterizaram essa subcategoria.

Quadro 03 - Subcategoria “Conhecimentos relacionados ao pensamento crítico e analítico”

Unidades de contexto
[...] o próprio Mais Educação, o que era, para que, suas contradições, seus problemas, o que é educação integral, porque, para que... toda essa discussão tenho certeza de que foi muito útil para esses alunos. (IVONE, p. 4)
Eu acho que o sentido foi mostrar que a <b>questão do tempo integral não é uma questão de tempo. Quando a gente estava querendo discutir com eles sobre a escola de tempo integral, a gente estava querendo discutir justamente uma outra concepção de escola, que não é ampliar o tempo por ampliar, porque a simples ampliação do tempo não muda nada.</b> (IVONE, p. 8)
<b>o que que é integral na educação integral?</b> Então acho que sim, e a grande pergunta “existe educação parcial?”. <b>A questão do tempo</b> , então querem tempo, mas por que aumentar o tempo? (CORA, p. 16)
Eu acho que... porque quando chegou esse momento de separar o Mais Educação da educação integral foi um grande ponto de <b>pensamento crítico.</b> (CORA, p. 16)
<b>O problema da política</b> é o mesmo que veio desde o <b>Mais Educação</b> , [...] que a <b>política do Brasil para infância</b> é pensada para a criança que tem o risco de “dar errado” [...]. Então enquanto for assim, aí o tempo integral vai ser para prevenir que ela esteja na marginalidade e haverá outra concepção de tempo integral para quem é rico [...]. (CORA, p. 17)
Porque se pensava muito assim, né, porque que o filho do rico tem aula de inglês, de dança, de ginástica, de natação, e o filho do pobre não poderia ter acesso. Então tinha muita essa ideia de que a escola poderia dar uma <b>formação diferenciada a um aluno da escola pública, esse era o grande ideal.</b> (NÍSIA, p. 13)
Eu acho que nós procuramos a todo momento trabalhar esse processo de <b>entendimento por parte desses professores, de ensinar e aprender em uma outra perspectiva.</b> [...] Que não é só conteúdos que se ensinam na escola, que a gente ensina atitudes, que a gente ensina procedimentos, e que [...] também vai olhar esse aluno de uma forma integral, que também vai avaliar outras aprendizagens que não só a dos conteúdos. (ANITA, p. 11-12)

Fonte: Elaboração própria (2019)

O pensamento crítico esteve associado ao desenvolvimento da capacidade de o professor/estudante questionar os sentidos da educação integral e do tempo integral na escola pública contemporânea, tendo em vista sua realidade – em que a expansão de sua oferta nem sempre é acompanhada de uma melhoria estrutural. Assim, essa subcategoria indica a necessidade de o professor pensar criticamente sobre sua realidade, de forma que possa buscar soluções para aquilo que, por princípio, ele acredita. Essa consciência crítica perpassou por diferentes dimensões, indo das políticas educacionais, até a prática docente.

Determinadas estruturas do PME, como o uso de trabalho voluntário, foram identificadas pelas coordenadoras como frágeis para a consolidação do tempo integral. Por

*Formação docente e especialização em educação integral: em foco seus conhecimentos curriculares*

isso, a necessidade de se construir um senso crítico que interprete estas fragilidades em um contexto social e econômico, desnaturalizando e problematizando essas estruturas. Esse pensamento crítico também se apresentou diante da necessidade de rever determinadas práticas pedagógicas e de ensino que não colaboram à formação integral dos estudantes, como aquelas associadas a uma educação bancária (FREIRE, 1983). De forma geral, o que se apontou foi uma necessidade de se construir novas bases de pensamento e de ação que permitam aos professores perspectivas originais e fortalecidas frente aos desafios que enfrenta.

As questões levantadas evidenciaram a importância de o professor refletir sobre o porquê da ampliação da jornada escolar e sobre o significado de uma educação integral. Evidenciam ainda a necessidade de refletir sobre a quem se destinam essas propostas de escolas e com qual sentido elas são construídas. Desta maneira, foi um conhecimento que se voltou não apenas para a crítica em si mesma, mas para o exercício de análise da realidade e, a partir dessa análise, ser capaz de tecer críticas que possam orientar a prática.

##### **5. Conhecimentos curriculares, tensões e projeções nas experiências pesquisadas**

A partir do pressuposto de que o conhecimento é construído em um mundo social, cultural e econômico, compreendemos que, por meio de um processo de recontextualização, as coordenadoras atribuíram sentidos aos temas das especializações e elaboraram conhecimentos nos currículos escritos e vividos dessas especializações (GOODSON, 2013; SACRISTÁN, 2017). Os quatro cursos indicaram, cada um à sua maneira, como ocorreu o processo de interpretação dos documentos originais do PME e como cada universidade, por meio de seu corpo docente, procurou se adaptar a fim de atender as demandas colocadas pelo MEC.

De um modo geral, foi possível observar que muitos conhecimentos foram interpretados de forma ampla e se relacionam mais com a educação em geral, do que com uma proposta de educação integral. Conforme indica a coordenadora Cora, “[...] tem todo um conjunto de desafios do professor na escola de educação integral que são idênticos aos da escola de não educação integral, idênticos” (p. 12). No entanto, também pudemos perceber que outros se voltaram especificamente à questão da docência em escolas de tempo integral. Desta forma, ao olhar para os “conhecimentos curriculares” presentes nos

curso foi possível identificar algumas ideias centrais que perpassaram as quatro experiências pesquisadas.

A primeira foi a valorização da integração entre teoria e prática, que permeou todas as subcategorias. Foi possível perceber que as perspectivas teóricas adotadas influenciaram na escolha de práticas pedagógicas voltada às escolas de tempo integral. Os conhecimentos relacionados a essas práticas, por sua vez, se constituíram em algo além de uma seleção de técnicas pertinentes – incluindo também concepções de mundo e influências teóricas.

Como apresenta Sacristán (2017), o currículo é uma confluência de práticas e, portanto, sobre ele incidem decisões de âmbito teórico, prático, reflexivo, entre outros. Diante dessa indissociabilidade entre teoria e prática, outro eixo que se destacou foi associado à construção de um senso crítico e analítico junto ao estudante/professor. O modo de operacionalização do tempo integral proposto pelo PME serviu como um gatilho para que esse modelo de ampliação fosse questionado diante de suas limitações. A disparidade entre a expectativa atribuída à oferta do tempo integral, frente às condições mobilizadas, evidenciou uma preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos estudantes/professores – a fim de fortalecer a capacidade de projetar determinados princípios educativos que, contrariando condições adversas, possam ir ao encontro de uma formação integral.

Outra ideia que se destacou entre os conhecimentos curriculares foi a de um currículo integrado. Em comum, os cursos apresentaram diferentes frentes para a composição dessa integração, evidenciando a complexidade envolvida à materialização dessa ideia. Observamos que a integração do currículo não foi pensada somente no plano dos conteúdos, mas também na integração entre os docentes. Notamos ainda que a integração proposta extrapolou o trabalho de ensinar, evidenciando questões relacionadas ao trabalho de gestão escolar. Em última instância, o que se observou foi uma crítica à atual estrutura curricular escolar – muitas vezes organizada em torno de um currículo disciplinar, que pode ser um desafio a essa integração. Desta forma, pensar em integração implica refletir sobre questões mais profundas relacionadas à organização do currículo escolar – e, consequentemente, pensar sobre os impactos desse modelo para a formação docente.

Por meio dessa pesquisa, foi possível observar que a reflexão sobre os conhecimentos presentes na formação docente, direcionada à escola pública de tempo

*Formação docente e especialização em educação integral: em foco seus conhecimentos curriculares* integral, pode se constituir em um diferencial para que essa possa estar a favor de uma educação integral. Assim, ressaltamos que, mesmo que datados e contextuais, os conhecimentos identificados nessa pesquisa podem contribuir para que outras políticas de tempo integral, que tenham a preocupação em investir na formação docente, possam pensar e refletir sobre quais conhecimentos podem ser importantes para a consolidação dessas escolas.

## **6. Considerações finais**

A realização dessa pesquisa evidenciou que nesse processo de construção curricular, ainda que o currículo escrito (SACRISTÁN, 2017), com seus textos oficiais, tenha exercido grande influência; as coordenações e equipes docentes assumiram um papel fundamental, interpretando, modificando e ressignificando as orientações iniciais. A partir da interpretação desses docentes e do exercício de um currículo escrito e vivido (GOODSON, 2013; SACRISTÁN, 2017) alguns conhecimentos curriculares puderam ser construídos. Dessa forma, esses conhecimentos revelaram por um lado uma aproximação com os documentos norteadores do Programa. Mas, por outro lado, representaram, um processo de ressignificação, em que a orientação prevista pelo PME foi interpretada e modificada de acordo com os objetivos, interesses e arranjos contextuais.

Essa pesquisa evidenciou ainda que para os temas da educação integral e do tempo integral entrarem em pauta – conforme indicado no atual PNE – faz-se necessário investir em sua construção, não somente junto ao professor da educação básica, mas também junto ao professor do ensino superior – responsável pela formação docente.

Nesse bojo, percebemos que ao colocar em prática essas especializações, mais do que simplesmente reproduzir uma diretriz do MEC, os professores universitários refletiram e se aproximaram dessas temáticas, ampliando e aprofundando seus significados. Com isso, compreendemos que os conhecimentos curriculares identificados permitem diferentes reflexões sobre a escola pública de tempo integral e os docentes que nela trabalham, indicando limites, mas também possibilidades.

## **Referências**

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, nº 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANCO, Verônica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOOL, Jaqueline (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Edital nº 06**, de 1º de abril de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Série Mais Educação: Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. **Manual Operacional Rede de Educação para a Diversidade**. Brasília, DF, 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão do Exercício 2010**. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 junº Edição extra. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.144**, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 235-245.

MENEZES, Janaína. Specht da Silva. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A/Faperj, 2009, p. 69-87.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOLL, Jaqueline. Agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. In: **Salto para o futuro - Currículo: conhecimento e cultura**. TV Escola, Ano XIX, nº 1, p. 04-06, abril de 2009.

NÓVOA António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, p. 1106-1133, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ Ángel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2017.

## Notas

---

<sup>i</sup> A Rede de Educação para a Diversidade (Rede) é um grupo permanente de instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de profissionais de educação.

<sup>ii</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente, agregou também a inclusão, tornando-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

<sup>iii</sup> O Relatório de Gestão é um dos instrumentos de Transparência da Gestão Fiscal criados pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Tem como objetivo o controle, o monitoramento e a publicidade do cumprimento, por parte dos entes federativos, dos limites estabelecidos pela Lei de Responsabilidade Fiscal.

<sup>iv</sup> Esse montante compreende os cursos identificados no período da pesquisa. Outros cursos foram ofertados sem que tenham sido localizados no período em que foram selecionados os casos investigados.

## Sobre as autoras:

### **Luisa Figueiredo do Amaral e Silva**

Doutorado em Ciências Humanas/Educação, PUC-Rio.

Professora das Faculdades Integradas Maria Thereza.

E-mail: [luisafigueiredoamaral@gmail.com](mailto:luisafigueiredoamaral@gmail.com) Orcid: <https://Orcid.org/0000-0002-5134-0449>

### **Maria Inês Marcondes**

Doutorado em Ciências Humanas/Educação, PUC-Rio.

Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Pesquisadora do CNPq

E-mail: [mim@puc-rio.br](mailto:mim@puc-rio.br) Orcid: <https://Orcid.org/0000-0002-0973-9405>

Recebido em: 10/06/2020

Aceito para publicação em: 14/06/2020