

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E EM
PORTUGAL:
um desafio para as universidades¹**

**INTEGRAL EDUCATION POLICIES IN BRAZIL AND PORTUGAL:
a challenge for universities**

Zoraia Aguiar Bittencourtⁱ

RESUMO: O presente artigo discute políticas educacionais voltadas para implantação da Educação Integral em escolas do Brasil e de Portugal, sendo elas *Escola a Tempo Inteiro* (Portugal – 2006) e *Programa Mais Educação* (Brasil – 2007). Neste texto, busca-se problematizar se a universidade, como uma das instituições responsáveis pela formação de professores, poderia contribuir para promoção de práticas entendidas como ideais para o trabalho em escolas de Educação Integral. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, conclui-se que a universidade, enquanto instituição elitista, departamental e hierarquizada, ainda não está capacitada para auxiliar na necessária ruptura paradigmática exigida pelos fundamentos da Educação Integral.

Palavras-chave: Universidade. Educação Integral. Formação de professores. Brasil. Portugal.

ABSTRACT: This paper discusses educational policies aimed at implementing Full Time Education in schools in Brazil and Portugal, such as Full Time School (Portugal - 2006) and Mais Educação Program (Brazil - 2007). In this text, we seek to question whether the university, as one of the institutions responsible for teacher training, could contribute to the promotion of practices understood as ideal for the work in schools of Integral Education. Based on bibliographical and documentary research, it is

¹ Este artigo é um recorte da Tese de Dissertação intitulada **Política curricular para a Educação Integral: formação de professores no Brasil e em Portugal**, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marília Costa Morosini, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, PUCRS.

concluded that the university, as an elitist, departmental and hierarchical institution, is not yet qualified to assist in the need for a paradigmatic break required by the foundations of Integral Education.

Keywords: University. Integral Education. Teacher training. Brazil. Portugal.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Integral vem sendo colocada em ação na contemporaneidade por intermédio de projetos e programas de ampliação da jornada escolar em diferentes países. O público preferencial desta política está sendo os estudantes que frequentam escolas com baixo rendimento nas avaliações externas, uma vez que o objetivo é, a partir de mais horas na escola, investir em melhores resultados para a educação, fruto da internacionalização das políticas educacionais. Esta melhoria no rendimento dos alunos passa pela formação dos professores.

A formação de professores surge, então, como ponto de discussão importante dentro do campo de estudos sobre Educação Integral, uma vez que, em virtude dessa internacionalização das políticas educacionais, muitas das orientações de organismos multilaterais, como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), estão voltadas para a descentralização da gestão pública. Neste sentido, a responsabilização de Todos pela Educação contribui para a desprofissionalização do magistério e, ao mesmo tempo, impõe uma mudança paradigmática no fazer pedagógico dos professores.

Para melhor compreender os desafios colocados à formação dos professores por esta (re)nova(da) perspectiva educacional, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática da implantação e repercussão destas políticas (inter)nacionais de ampliação de tempos e de espaços escolares. Este texto apresenta, então, os principais achados desta pesquisa, travando com eles um diálogo a partir das possibilidades de interlocução com teorias sobre desenvolvimento profissional e mudança como conceitos relevantes no campo da formação dos professores. Por fim, discute-se o papel da universidade como instituição socialmente responsável pela formação dos profissionais que atuam nestas escolas de educação integral.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As recentes pesquisas sobre Internacionalização e Regulação das Políticas Educacionais (TEODORO, 2012; AKKARI, 2011) compreendem que, para exercer controle sobre os países em desenvolvimento, são instituídos índices de regulação internacional de indicadores de qualidade, o que promove uma ação direta dos países fortes nas políticas de desenvolvimento econômico e social de países emergentes. A par desta situação, a partir dos resultados de pesquisas comparadas, emerge o conceito de *Boas Práticas*, o qual, tomando como referência a média dos países da OCDE, é difundido nos países assinalando os que possuem um sistema *ineficiente* de educação.

O objetivo principal da iniciativa governamental, aqui especificamente a de Educação Integral (de Ensino Integral e de Tempo Integral), é, a partir da oferta de mais horas na escola, de um maior acompanhamento pedagógico aos estudantes de escolas com baixos índices de desempenho e da uniformização curricular, atingir metas equivalentes aos índices atingidos pelos países dos *rankings* superiores dos relatórios da OCDE, o que conduz o sistema educacional destes países a engajarem-se ainda mais no contexto da competitividade econômica internacional.

Nessa direção, projetos de implicação de mais um turno de estudos na vida das crianças, principalmente, das de classes populares, são oferecidos com base em resultados apresentados em avaliações externas, as quais vêm apontando um cenário de fracasso escolar em muitas instituições públicas de Educação Básica. Por isso, estas experiências vêm servindo como medida compensatória através da oferta de atividades extras, obrigatoriamente as de acompanhamento/reforço escolar, para dar conta de melhorar o desempenho nas avaliações destes alunos e, por consequência, nos índices nacionais de Educação.

Além das avaliações internas às escolas para aprovar ou reprovar os alunos, há, nas últimas décadas, uma política de avaliações externas, de larga escala. Ao abordar a avaliação em larga escala das escolas, Frohlich (2011, p.89) afirma que há “as políticas cada vez mais tentacularizadas de avaliação como formas de examinar/controlar minuciosamente a educação. É nesse sentido que as políticas educacionais fazem da avaliação e do exame uma nova estratégia de controle”.

Essas avaliações ocorrem para analisar o sistema de ensino público como um todo, pois cada vez mais as escolas e alunos estão sendo condicionados a pensarem de uma mesma forma, não se levando em consideração os aspectos regionais. Sendo assim, professores, gestores precisam se preocupar em modificar currículos e práticas pedagógicas para atingir melhor nota no ano seguinte e, assim, sucessivamente, ter mais recursos financeiros (FROHLICH, 2011).

Na perspectiva da criação, da imposição de um currículo padronizado, tende a se refletir onde ficará o papel do professor no ensino, uma vez que são exigidos nestas avaliações externas conteúdos que se deseja que sejam trabalhados pelos professores nas escolas. Para Leite, Fernandes e Marinho (2019, p. 1), “o currículo e a avaliação têm sido sujeitos a mudanças que provocam tensões em muitos dos agentes educativos, tanto por contrariarem concepções existentes, quanto por implicarem novas formas de ação”. Neste cenário, o professor não vai trabalhar de acordo com suas concepções, e sim com o que é lhe imposto, muitas vezes sem ter a certeza do que e como ensinar. Consequentemente, um professor sem autonomia não terá como contribuir para a formação de cidadãos democráticos, pois apenas reproduz o que vem de órgãos superiores, sem as devidas reflexões sobre o meio onde vive.

A avaliação da aprendizagem escolar, neste cenário, está presente no cotidiano de todos os envolvidos com a educação, sejam professores, gestores, estudantes e pais. Todos, de alguma forma, encontram-se comprometidos com esta prática fundamental. E é nisso que estas políticas de jornada ampliada estão investindo: na sensibilização de todos os setores da sociedade (e, conseqüente, desresponsabilização do Estado). Segundo Correia, Figueiredo e Leite (2019, p. 70), neste discurso de “descentralização do poder, é considerado que a avaliação é capaz de produzir conhecimento útil para as escolas e corresponsabilizá-las pelo trabalho que desenvolvem”.

Não é de hoje que se procura atribuir à escola o papel de contribuir para a solução de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população (PARO, 1988). Ao se constatar que o fracasso nos índices de rendimento nas avaliações externas está localizado em escolas de periferia, a intenção é elevar estes números para atingir as seguintes metas: contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar (BRASIL, 2009b).

Também não é de hoje que as políticas públicas do Estado focam sua atenção para a formação e proteção de camadas em situação de vulnerabilidade socioeconômica (GOHN, 2012). Dentre as iniciativas governamentais da última década, estão algumas que estimulam e promovem o desenvolvimento de projetos educacionais especificamente voltados para escolas de regiões periféricas, cumprindo um importante papel nessa lógica de concretização de *políticas de passagem*.

A escola se afirma nessa visão como niveladora, como capacitadora para a igualdade nas condições do viver desde a infância. Qualidade da educação pública para garantir a igualdade social. Toda criança na escola, bons desempenhos no domínio de competências de leitura e de cálculo nivelarão as condições de vida e os Outros, desiguais, serão iguais a Nós. Assim são justificadas as políticas distributivas, compensatórias, um pensamento que se pensa progressista, igualitário. (ARROYO, 2010)

As mais recentes propostas de Educação Integral, neste sentido, estão interessadas nisso: em manter mais tempo na escola crianças das camadas mais pobres da população, também como uma estratégia de proteção de risco social. Por parte dos cidadãos trabalhadores, que não têm onde deixar seus filhos enquanto trabalham, há a necessidade de “construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares em tempo integral” (GADOTTI, 2009, p. 29).

Diante deste cenário, é importante uma reflexão sobre as influências das políticas de internacionalização e suas respectivas avaliações externas, as quais adotam como princípio para a melhoria da educação um trabalho conjunto de todos os setores da sociedade para que se possa obter melhores resultados destas camadas populares, que, agora na escola, se não forem organizadas e dirigidas, continuarão a fazer diminuir os índices nacionais da educação e, por consequência, prejudicar alguns países na sua intenção de fazer parte de um seleto grupo de países considerados “desenvolvidos”. Tanto o *Programa Mais Educação*, no Brasil, quanto o *Escola a Tempo Inteiro*, em Portugal, são políticas que nascem deste contexto de internacionalização da educação.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O *Programa Mais Educação* foi um projeto de Educação Integral da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Cultural, no qual os estudantes que frequentavam escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tinham oferta de oficinas de acompanhamento escolar, bem como de atividades culturais, no contraturno escolar, nas quais se pretendeu investir no desenvolvimento integral do sujeito a partir da constatação do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante (BRASIL, 2009a).

As oficinas eram ministradas por voluntários que recebiam uma ajuda de custo para desenvolver seu trabalho no contraturno escolar e eram desenvolvidas no âmbito dos diversos macrocampos de saberes do Programa: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; Direitos Humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital, comunicação e uso das mídias; promoção da saúde, alimentação e prevenção; investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (BRASIL, 2009a).

Pensar a formação continuada de professores sob a perspectiva da Educação Integral no Brasil pressupõe, então, trazer para o debate estas contratações de monitores e professores comunitários para o trabalho nas oficinas do *Programa Mais Educação*, problematizando a maneira como esta foi colocada em prática (Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre atividades de voluntariado no país).

A proposta dificultou a articulação do trabalho destes sujeitos com o Projeto Político-Pedagógico da escola e com os demais profissionais do turno regular, em virtude também de receberem pouco (bolsa auxílio de R\$ 400,00), somente pelas horas trabalhadas e sem adicionais para participar de reuniões ou conselhos de classe. Desta forma, ficaram alijados (ou desobrigados) dos momentos de reuniões de planejamento e avaliação do processo educativo, dificultando o estabelecimento de aproximações com as atividades do turno regular e, conseqüentemente, impedindo uma possível articulação interdisciplinar entre eles próprios e com os demais professores da escola.

Esse cenário propiciou uma alta rotatividade de monitores, que saíam em busca de melhores ofertas de trabalho, levando as crianças a estarem constantemente refazendo vínculos. Por outro lado, por não ser exigida formação mínima para estes profissionais, uma vez que podiam ser membros da comunidade ou estudantes de graduação, houve:

[...] limitações quanto à profissionalização dos sujeitos que [desenvolviam] essas atividades. Além disso, os profissionais responsáveis pelo contexto da prática [tinham] um conhecimento limitado das concepções de educação integral e currículo trazidos pelo Programa Mais Educação (SABOYA, 2012).

Por outro lado, trabalhava-se na perspectiva de

[...] que o professor [saísse] do espaço da sala de aula e da própria escola, para avançar além dos muros escolares, buscando a valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos, articulando o espaço escolar ao espaço da comunidade que envolve a vida na família, no bairro e na cidade. (SILVA; SILVA, 2012, p.186).

Essa ampliação dos espaços e dos saberes foi sendo compreendida por muitos professores como um aumento de suas funções. De acordo com a legislação que instaurou esta política de Educação Integral, as novas atribuições dos professores seriam as seguintes:

[...] deve preocupar-se com o planejamento das atividades cotidianas da escola; deve prever as possibilidades de interação com a comunidade e com a cidade por meio de visitas a museus, parques, comunidades indígenas e quilombolas, dentre outras, e deve, ainda, estimular a participação de colaboradores da comunidade em atividades pedagógicas extraclasse (BRASIL, 2009b, p.37).

Algumas destas metas inovaram as tarefas até então desempenhadas pelos professores. No entanto, é possível observar que estavam diretamente relacionadas com a preocupação de que fosse concretizada uma “proposta pedagógica [que contemplates] de forma integrada os aspectos da vida dos alunos que interferem em sua formação” (BEZERRA, 2011). Infelizmente, em grande parte das pesquisas que vêm sendo realizadas nesta área, os resultados estão convergindo para o fato de que a política de Educação Integral

[...] não trouxe modificações significativas na forma de organização dos currículos escolares. A integração curricular [aconteceu] de forma assistemática e, tanto o tempo quanto o espaço pouco [diferiram] daqueles utilizados pelas escolas regulares de turno parcial, tendo como diferencial apenas a quantidade de horas que os alunos [permaneciam] no interior da escola (RAMOS, 2011).

Nesta direção, de acordo com as publicações analisadas (SABOYA, 2012; SANTOS, 2013; RAMOS, 2011; BEZERRA, 2011), diferente do que estava previsto nos documentos oficiais (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), houve uma duplicação do currículo do turno regular, fazendo do contraturno um momento de “mais do mesmo”. Esta questão pode estar diretamente relacionada com a formação de professores, uma vez que seria preciso haver mais diálogo entre professores e monitores, pensando conjuntamente propostas integradas que considerassem também os saberes dos alunos. A conexão entre os saberes curriculares (de turno e contraturno) e os saberes populares passava pela disposição dos professores que estavam na escola de estabelecer diálogos com os monitores e de, muitas vezes, ter que rever suas concepções sobre o currículo.

Nesse contexto, ressalta-se que a formação dos professores precisaria ser considerada levando em conta que a cada ano, a partir de sempre renovadas políticas educacionais, são novas as exigências externas atribuídas à categoria, fazendo destes profissionais meros executores de projetos curriculares pensados por agentes externos ao espaço escolar. A formação inicial destes profissionais não deu conta de abarcar todos estes “novos conteúdos”, uma vez que estes são inseridos na escola à medida que novos contextos e estudos vão sendo delineados, colocados em ação e publicados. No caso da política portuguesa, a questão da formação dos professores também se constituiu como um desafio.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PORTUGAL: O PROGRAMA *ESCOLA A TEMPO INTEIRO*

A ampliação da jornada escolar em Portugal ocorre desde 2006 através do Programa *Escola a Tempo Inteiro*, instituído pelo Despacho nº 12.591/2006 do Ministério da Educação. Em virtude de políticas de internacionalização nascidas ao final dos anos 1980, “entram no léxico do campo educativo vocábulos fortemente vinculados ao mundo económico e empresarial, particularmente os de qualidade, eficácia e eficiência”. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 129). Esses termos surgem dentro de uma lógica neoliberal de competitividade, que tem resultado nos relatórios de desempenho dos países em avaliações externas, numa busca constante de melhores resultados a partir de uma perspectiva de educação comparada.

Em Portugal, como resposta a diagnósticos e recomendações que esses relatórios têm divulgado e que colocam o país na ‘cauda da Europa’, no que concerne, por exemplo, aos níveis de escolarização e qualificação da população, a própria noção de reforma tem vindo a ser abandonada, sendo considerada incongruente com a urgência e a agilidade dos processos de tomada de decisão tendentes à recuperação do dito ‘atraso’. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 140).

Inicialmente a ideia de Educação Integral foi apresentada às escolas de Portugal a partir da instauração das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), as quais pretendiam, num primeiro momento, ampliar em duas horas o período escolar com a oferta de atividades voltadas à cultura e aos esportes, ocupando, assim, o tempo ocioso das crianças. O foco principal, nesta direção, também era o de responder às necessidades das famílias de ter onde deixar os seus filhos no contraturno escolar. Os novos conteúdos eram definidos pelo governo, que entendia, naquele momento, estarem voltados para o enriquecimento cultural dos estudantes para além dos tradicionais conteúdos escolares. No entanto,

No início do ano lectivo de 2006/2007, o Ministério da Educação, através de um nova directiva (PORTUGAL, [2006]a), considerando que o tempo lectivo de trabalho semanal deve ser orientado ‘para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio’, determina tempos mínimos para a leccionação do programa do 1o ciclo – à Língua Portuguesa são destinadas oito horas lectivas de trabalho semanal, nas quais se inclui uma hora diária para a leitura; à Matemática destinam-se sete horas lectivas; ao Estudo do Meio cinco horas, das quais metade dedicadas ao ensino experimental das Ciências; e à área das expressões e restantes áreas curriculares cinco horas lectivas de trabalho semanal. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 134).

A entrada em vigor desta normativa pode ser compreendida como diretamente relacionada com o objetivo de obter melhores resultados nas avaliações externas. Aqui especificamente emerge a

relação com os conhecimentos exigidos pelo PISA², uma vez que este teste avalia as áreas de Português, Matemática e Ciências, as mesmas que tiveram horas a mais incluídas pelo governo nas escolas. Provavelmente esta preocupação tenha surgido da necessidade de Portugal apresentar uma melhor colocação no *ranking* mundial dos países em relação à qualidade da educação, pois, num total de 65 países, no ano de 2012, obteve o 31º lugar³ nesta prova do PISA. Voltar o olhar para estas disciplinas em detrimento de outras já começava a levantar polémicas em Portugal:

Este Programa, condensando no mesmo objectivo propósitos diversos de mudança, tem contribuído, por um lado, para prolongar o tempo de aulas das crianças e compartimentar em disciplinas o 1º Ciclo do Ensino Básico, parecendo querer fazê-lo recuar ao tempo do *ler, escrever e contar* e, por outro, para estimular a funcionalização da actividade docente e até a sua proletarização, pois muitos dos professores que asseguram as designadas actividades de enriquecimento curricular, além de serem contratados de acordo com uma lógica mercantilizada, são bastante mal pagos, em comparação com os ordenados em vigor na normal carreira dos docentes. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 135).

Junto à discussão dos aspectos curriculares veio à tona, então, a discussão das questões de formação dos professores, pois, assim como no Brasil, para dar conta da ampliação da jornada escolar e para redução dos gastos do Estado, foram realizadas parcerias para contratações temporárias em detrimento da realização de concursos públicos. Novamente temos a situação de convívio entre professores formados no mesmo espaço com saberes diferenciados e objetivos curriculares diversos, o que, também, vem se constituindo como um desafio entre os profissionais da educação, como já apontam pesquisas realizadas no país.

A Escola a Tempo Inteiro coloca o desafio da integração curricular de dois tempos e momentos; o letivo curricular obrigatório, assegurado pelo Estado e o não letivo, de enriquecimento curricular, de frequência facultativa assegurado pela autarquia sobre o financiamento do Estado. (ABDULMASSIH; CHIZZOTTI, 2013, p.186).

²O *Programme for International Student Assessment* (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade. Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

³O Brasil ficou em 58º lugar entre os 65 países.

Pesquisa realizada por Coelho e Trindade (2014) sobre “Avaliação da Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º Ciclo do Ensino Básico num Concelho do Distrito do Porto, no decurso do ano lectivo 2006/2007”, a partir de entrevista com 56 professores dinamizadores das AECs, mostrou que:

[...] ainda que a ‘Participação de todas as crianças’, a ‘Componente lúdica das actividades’ e o ‘Interesse dos alunos’ surjam como os principais princípios orientadores das metodologias adoptadas pelos professores dinamizadores das AEC, elegidas, respectivamente, por 71,4%, 69,6% e 48,2% dos professores que responderam aos questionários, as estratégias metodológicas que afirmam utilizar com mais frequência são a ‘Exposição Oral’ (46,4%) e o ‘Trabalho com o grupo-turma’ (39,3%) que, reconheça-se, não parecem ser as estratégias mais congruentes com a natureza daqueles princípios. [...] nos instrumentos que os professores dinamizadores das AEC utilizam para avaliarem o trabalho dos alunos, parece pertinente sublinhar que uma percentagem bastante significativa, 53% dos professores que responderam aos questionários, afirma utilizar ‘Testes de avaliação’ e 17,9%, a percentagem mais baixa relacionada com a amostra em questão, afirma que recorre ao ‘Portefólio’, um possível e interessante instrumento de avaliação alternativo. (COELHO; TRINDADE, 2014).

Ao analisar estes dados, os autores afirmam que a proposta de AEC não estava se constituindo como uma alternativa para o enriquecimento curricular, uma vez que contribuía para a manutenção de uma pedagogia de moldes tradicionais ao ofertar mais duas horas diárias do mesmo.

Embora seja importante e politicamente justa a intenção de criar condições de funcionamento da escola, em horário alargado, como forma de apoio às actuais dinâmicas familiares, na prática tem-se verificado que isso representa, não um tempo de aprofundamento da cidadania no espaço escolar, mas um acréscimo diário de duas horas de trabalho escolarizado para as crianças. E isto porque, ao invés de se criarem condições para que o alargamento do horário correspondesse a um tempo privilegiado para se proporcionarem formas criativas de promoção da participação das crianças e dos jovens nos espaços públicos das escolas e das comunidades onde aquelas se inserem, organizou-se mais do mesmo. O *modus operandi* deste Programa tem revelado, desta forma, segundo uma lógica de racionalização, e sob as bandeiras da *igualdade de oportunidades, qualidade, eficácia e eficiência*, uma intensificação do tradicional modelo escolar. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 136).

Considerando que muitos dos professores contratados em Portugal para estas atividades não possuíam formação específica para a função que estavam desempenhando e que não possuíam clareza sobre as concepções que embasam a proposta de mudança curricular, muitas vezes não desempenharam adequadamente o seu trabalho, o que resultou na continuidade dos mesmos índices

na educação. Estando o governo desresponsabilizado de suas funções com os serviços públicos, ele transfere aos agentes locais esta responsabilidade, fazendo uso, para isso, do discurso de que, por ser democrático, dá autonomia às escolas para cuidarem da gestão de seus próprios sujeitos e espaços.

Tem-se gerado, assim, uma espécie de mito redentor do *local* (FERREIRA, 2005), com base no pressuposto de que estão a emergir novos espaços e actores locais, autónomos e empreendedores, capazes de enfrentarem e resolverem os complexos problemas das nossas sociedades, numa lógica de proximidade, em relação aos quais o próprio Estado começará a reconhecer e a dar sinais de ter esgotado as soluções. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 139).

Essa descentralização na gestão das políticas educacionais busca na *territorialização da educação* (LEITE, 2006) uma forma de responsabilização dos professores pelos baixos resultados obtidos nas avaliações externas e, por consequência, pela baixa qualidade da educação de um país.

5 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM DEBATE

Para Ball e Bowe (1992), professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e o que pensam e acreditam têm implicações na implementação das políticas. Os significados estão em disputa e os textos das políticas podem, muitas vezes, sofrer alterações e adaptações para que possam ser concretizados nas especificidades de diferentes contextos locais. Neste sentido, é preciso estarmos atentos ao fato de que a formação docente precisará fazer sentido para os professores, sob pena de estes elegerem somente pequenas mudanças ou breves adaptações do novo currículo às suas conhecidas práticas.

No campo de estudos sobre Formação de Professores, há um forte debate sobre a constante presença da palavra *mudança* na área educacional e a relação que os professores estabelecem com esse discurso pedagógico (MARCELO GARCIA, 1999). Essa ideia de que há sempre a necessidade de mudança no fazer pedagógico dos professores desconsidera o valor que têm as suas práticas educativas habituais e entende que qualquer mudança significativa na educação depende em grande parte dos professores. “As mudanças na sociedade definirão sempre novas abordagens para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores, o que se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade” (FERNANDES; CUNHA, 2013, p.61).

As teorias sobre a *mudança* dos professores afirmam ainda que é mais provável que, ao serem desafiados à mudança, os professores assumam uma postura de desconfiança e de rejeição por desconhecerem os possíveis resultados desta ação, adotando, assim, pequenas modificações nas suas práticas, como a adoção de novos materiais. No entanto, mudanças que sejam complexas, conceituais e longitudinais, e que, portanto, envolvam crenças e concepções são tarefas mais difíceis. Estas

mudanças, afirmam as teorias, só são adotadas quando o professor entende ter clareza suficiente sobre as novas ideias e quando observa mudança positiva no rendimento de seus alunos.

Sendo assim, os professores frequentemente são convocados a mudar suas práticas em virtude de novas políticas educacionais que chegam às escolas, muitas vezes de forma superficial e sem o devido acompanhamento de uma significativa formação profissional. Isso os leva a realizar somente pequenas mudanças no seu fazer pedagógico e, por consequência, a não efetivação do que propõem os documentos orientadores das novas propostas pedagógicas. De forma ainda mais grave é a repercussão disso nos aspectos emocionais dos professores, ocasionando uma sensação de fracasso, de incompetência, de baixa autoestima e, principalmente, uma constante ansiedade por fazer mais, estudar mais, se qualificar mais na tentativa de acompanhar o ritmo da sociedade da informação que os torna diariamente obsoletos.

A nova cultura da performatividade competitiva gera sentimentos de culpa, incerteza e insegurança ontológica: 'Estarei trabalhando bem?'; 'Estarei trabalhando o suficiente?'; 'Estarei trabalhando no sentido certo?'; 'Será isto que querem que eu faça?'. Ora, essa insegurança tende a gerar uma 'fantasia encenada' para ser vista e avaliada; o espectáculo e a opacidade tendem a sobrepor-se à transparência e à autenticidade. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 142).

Isso também ocorreu com as políticas de ampliação dos tempos e dos espaços escolares, muito provavelmente pela imposição externa de um currículo que se pretendeu como um articulador entre turno e contraturno, escola e espaços da cidade, monitores e professores, saberes populares e saberes escolarizados. A dificuldade de provocar a mudança na prática dos docentes, neste caso específico, pode estar exatamente aí, uma vez que a formação inicial dos professores na universidade se deu, em sua maioria, por uma pedagogia tradicional, na qual há uma imensa fragmentação do trabalho e, especificamente, dos saberes em suas respectivas áreas de conhecimento.

Para que os programas fossem implantados efetivamente e com sucesso, seria necessário um trabalho de desenvolvimento profissional que investisse na construção de um outro paradigma educacional (emergente, complexo e holístico) a partir de propostas que contemplassem a participação ativa dos professores, os quais deveriam sentir-se como os principais agentes envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem escolar. Para isso, esses profissionais da educação deveriam se sentir bem preparados e seguros de suas ações enquanto educadores para que se investissem do papel de agentes de mudança do atual cenário educacional.

6 UNIVERSIDADE EM DISPUTA: ENTRE O TRADICIONAL, O NEOLIBERAL E O EMERGENTE

A Educação Integral ainda vem se constituindo como um campo de conhecimento novo, inclusive para a universidade. Em última instância, as mais recentes políticas estiveram direcionadas

para políticas de inclusão escolar, as quais demandam uma formação docente que ressalte a presença do compromisso com o desenvolvimento humano e social. Esta postura está ligada à diversidade e à equidade educacional (FORMICHELLA, 2014) e ao papel da educação na perpetuação das desigualdades na sociedade como um todo e àquelas inerentes à educação (MOROSINI, 2014). Nesse cenário, à universidade está sendo colocada a responsabilidade pública de produzir novos modelos teóricos de formação de professores com *éthos* social voltados à cidadania e à emancipação humana, e também na busca por aliar universidade e escola, teoria e prática. A questão que aqui se coloca é:

[...] se a universidade não conseguir colocar em tensão fecunda abordagens plurais da melhoria da prática e das escolas, ter uma resposta sofisticada à obrigação de resultados e nem desenvolver nos docentes uma relação crítica com a ciência, quem conseguirá? (LESSARD, 2006, p.201).

Há aqui uma contradição presente na coexistência de um Contexto Tradicional, um Contexto Neoliberal e um Contexto Emergente na universidade, o que pode nos levar a afirmar que os processos e as práticas formativas resultantes de modelos de formação híbridos constroem um abismo para a implantação e a fortificação das ações democratizantes. Os limites das políticas democratizantes, nesse ponto de vista, estão dados pelas orientações que caracterizam esses diferentes Contextos, os quais estão presentes atual e simultaneamente em nossas escolas, e também em nossas universidades.

Impedindo que os objetivos das ações democratizantes sejam levados até a escola, há pressões advindas de um contexto tradicional, que busca imprimir práticas, crenças, valores também tradicionais à universidade e à escola básica. Nesta perspectiva, a defesa de que a escola não é para todos (elitista), precisa transmitir conhecimentos (conteudista) na perspectiva disciplinar, classificar, selecionar e excluir (positivista), funcionando como *locus* da reprodução cultural e mantenedora da mobilidade social, entra em conflito com conceitos-chave presentes nestas políticas de Educação Integral, tais como cidadania e equidade educativa.

É de se destacar também que muitos dos professores atuantes na universidade na formação docente foram formados no paradigma anterior, tradicional, ainda estando constituídos por aqueles princípios. Dessa forma, há uma forte possibilidade de que, não refletindo sobre sua própria formação e a relação desta com as novas exigências contemporâneas, continuem reproduzindo nos espaços de formação de professores uma proposta muito centrada num “processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas” (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

Isso exige que se invista na construção de um outro paradigma, com *ethos* social, foco no local, concepção transdisciplinar de ensino, visando garantir desenvolvimento integral aos educandos, minimizar as desigualdades sociais, oferecer uma maior equidade de oportunidades, reduzir o fracasso e diminuir a evasão escolar. E, quando nos referimos à equidade educativa, parte-se da compreensão de Formichella (2014), que está para além de tratar pessoas diferentes de forma diferente, mas na obtenção, via educação, de igualdade de atributos entre as pessoas. Esse *ethos* social está em sintonia com os novos contextos emergentes, compreendidos como “configurações em construção na educação

que são observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletindo as tendências históricas” (RIES, 2013).

No entanto, o que podemos observar é que muitos dos objetivos de tais políticas de acesso e de equidade escolar na Educação Básica não estão sendo atingidos em virtude dos limites dados pela coexistência destes diferentes contextos, os quais colocam em disputa diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de sujeito, de currículo.

A universidade, enquanto instituição, com caráter elitista, departamental e hierarquizada historicamente, ainda não está capacitada para auxiliar na necessária ruptura paradigmática exigida pela Educação Integral. Nesta direção, tampouco possui condições suficientes de propor alternativas de práticas curriculares interdisciplinares, complexas e dialógicas, uma vez que muitos dos seus próprios saberes são fragmentados, hierarquizados e disciplinares.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação dos programas de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal trouxe à tona o debate público em torno do aumento do tempo de permanência diário na escola e da melhoria da qualidade do ensino a partir da ideia de formação integral do sujeito, especialmente o das camadas populares, o que vem se constituindo como forte pauta de discussões, também no campo acadêmico.

A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, constatou-se que, especificamente em relação à política de formação dos professores nestes programas de ampliação da jornada, tanto no Brasil quanto em Portugal, há recorrência nos problemas que surgiram nas escolas. A relação dos professores com os demais profissionais convocados para atuar nestes projetos não ocorreu de forma a integrar a escola de turno regular e contraturno, principalmente em relação aos aspectos curriculares previstos pelos documentos orientadores dos governos. Os monitores e professores comunitários, por sua vez, trabalharam como voluntários e muitos não possuíam formação adequada para a função que desempenhavam. Conclui-se, assim, que aspectos como a formação inicial dos professores, a alta rotatividade dos monitores e a resistência a mudanças paradigmáticas contribuíram para a manutenção deste cenário. Neste cenário, o que está em conflito é uma cultura escolar escolarizante enraizada há séculos em nossas escolas em oposição a uma proposta interdisciplinar e diferenciada de aprendizagem.

A mudança na prática escolar protagonizada pelos programas de Educação Integral não aconteceu, como nenhuma mudança acontece, de uma hora para outra, são necessários processos por vezes longos e trabalhosos para desmistificar costumes impregnados na dialética profissional dos professores. Essa mudança profunda nas concepções dos professores, entende-se, poderá repercutir diretamente no desempenho escolar dos alunos.

À universidade está colocado, então, o dilema de reconhecer outros conhecimentos e expandir as fronteiras do saber. Nesta tentativa de problematizar o paradigma tradicional, a formação docente surge como um instrumento de aceleração de uma mudança que se impõe como necessária. E a

universidade é um dos espaços privilegiados para problematizar, em sua formação inicial e continuada, a distância existente entre o currículo oficial e o currículo da prática.

No entanto, para tal, terá ela própria que questionar as políticas curriculares oficiais, as hierarquias de saberes, aproximar-se da escola pública e reconhecer outros espaços, outros sujeitos e outros conhecimentos também como legítimos.

REFERÊNCIAS

- ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira; CHIZZOTTI, Antonio. Educação em tempo integral: uma reflexão sobre o Programa Mais Educação no Brasil e a Escola a Tempo Inteiro em Portugal. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 180-192, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/682>. Acesso em: 28 out. 2022.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e Desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BEZERRA, Patrícia Pontes. **Colégio Naval: desafios e perspectivas diante da formação em tempo integral**. 2011. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes-2011/dissertacoes/colégio-naval-desafios-e-perspectivas-diante-da-formacao-em-tempo-integral/view>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Série Mais Educação. **Educação Integral: Texto referência para o debate nacional**. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão Intersetorial no Território**. MEC/SECAD: Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.
- COELHO, Carina; TRINDADE, Rui. **Atividades de Enriquecimento Curricular: riscos e potencialidades de uma “Escola a Tempo Inteiro”**. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/62386/2/45082.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.
- CORREIA, Miguel; FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda. A avaliação externa de escolas no Concelho do Porto (Portugal): perspetivas de gestores de agrupamentos de escolas. **Revista Administração Educacional**, Recife-PE, v.10, n.2, p. 67-83, jul/dez 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/242962>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**, Goiânia, v.38, n.1, p.51-65, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/25127>. Acesso em: 28 out. 2022.

FERREIRA, Fernando Ilídio; OLIVEIRA, Joaquim Marques de. Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 105-126, jan./jun. 2007.

Disponível em:

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_JFZ0S7GPAAJ:https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1632/1373/0&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 28 out. 2022.

FORMICHELLA, Maria Marta. Índice de inequidad educativa básica. Una propuesta de medición de la Equidad Educativa Interna en Latinoamérica. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, AZ, v. 22, n. 1, jan. 2014. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/10382>. Acesso em: 28 out. 2022.

FROHLICH, Raquel. **Avaliações externas**: políticas de controle e governmentação dos sujeitos. 2011.

Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/190/139>. Acesso em: 07 out 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2009.

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEITE, Carlinda. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.67-81, jul./dez 2006.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/37650079_Politicass_de_Curriculo_em_Portugal_e_IMPossibilidades_da_Escola_se_assumir_como_uma_instituicao_curricularmente_inteligente. Acesso em: 28 out. 2022.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; MARINHO, Paulo. Currículo e Avaliação da Aprendizagem: Políticas e Práticas na sua relação com a Melhoria (apresentação). **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, p. e23943, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23943>. Acesso em: 23 nov. 2023.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em:

<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 dez. 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Revista Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul./2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Escola de Tempo Integral**: Desafio para o Ensino Público. São Paulo: Cortez, 1988.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Escola a tempo inteiro**: ano lectivo de 2005/2006. Portal da Educação. Disponível em: <http://www.min-edu.pt/np3/19.html>. Acesso em: 21 fev. 2007.

RAMOS, Ines Odorizzi. **Escola pública integrada: uma proposta sob análise**. 2011. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1846>. Acesso em: 10 jun 2014.

RIES, Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. **Educação Superior e Contextos Emergentes**. Projeto de Pesquisa. Porto Alegre: RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. 2013.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. **Programa Mais Educação: uma proposta de Educação Integral e suas orientações curriculares**. 2012. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes-2012/dissertacoes/programa-mais-educacao-2013-uma-proposta-de-educacao-integral-e-suas-orientacoes-curriculares/view>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SANTOS, Áurea Andrezza Silva dos. **A gestão pedagógica do Programa Mais Educação: um olhar a partir da experiência da escola Teodora Bentes**. 2013. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013. Disponível em: http://ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/aurea_mest2013_pdf. Acesso em: 11 mar. 2014.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Educação Integral no Brasil de Hoje**. Curitiba: Ed. CRV, 2012.

TEODORO, António. **Educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação de políticas educacionais**. Brasília: Liber Livros, 2012.

Recebido em: 28 de julho de 2023.

Aprovado em: 9 de novembro de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/repr.v14i3.11498>

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUCRS, 2017), Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), integrante do Grupo de Pesquisa UNIVERSITAS/RIES (PUCRS) e do Grupo de Pesquisa em Educação Popular na Universidade - GRUPEPU (UFFS).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9415905395080587>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1290-8847>

E-mail: zoraiabittencourt@uffs.edu.br