

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Daniela da Rosa Dornelas

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL DE UM MUNICÍPIO DO
INTERIOR DO ESTADO DE GOIÁS

Santa Cruz do Sul

2025

Ana Daniela da Rosa Dornelas

**TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL DE UM MUNICÍPIO DO
INTERIOR DO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Grupo de Pesquisa Trabalho Docente, Cuidado e Classe Social – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

Santa Cruz do Sul

2025

CIP - Catalogação na Publicação

DORNELAS, ANA DANIELA DA ROSA

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE : PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR
DO ESTADO DE GOIÁS / ANA DANIELA DA ROSA DORNELAS. – 2025.
85f. ; 2 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2025.

Orientação: Prof. Dr. MOACIR FERNANDO VIEGAS.

1. FORMAÇÃO DOCENTE EDUCAÇÃO INTEGRAL. 2. ADOECIMENTO DOS
PROFESSORES. I. VIEGAS, MOACIR FERNANDO. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ana Daniela da Rosa Dornelas

**TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL DE UM MUNICÍPIO DO
INTERIOR DO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Dr. Moacir Fernando Viegas
Professor orientador – UNISC

Dra. Maria Cristiani Gonçalves Silva
Professora examinadora – INPPDH

Dr. Everton Luiz Simon
Professor examinador – UNISC

Santa Cruz do Sul

2025

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus, por colocar anjos em meu caminho que não permitiram que eu desistisse, mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu orientador, minha sincera gratidão por não ter desistido de mim, mesmo quando eu própria já havia perdido as esperanças. Sua confiança foi fundamental.

À professora Cláudia Regina Zeferino, que esteve ao meu lado com carinho e sensibilidade, secando muitas lágrimas e me oferecendo apoio incondicional ao longo desta jornada.

Aos meus colegas de mestrado, em especial Gilvânia e Sônia, que me estenderam as mãos com palavras de encorajamento, ajuda e amizade verdadeira.

À professora Maria José Zeferino, que sempre esteve presente em minha vida, nos momentos bons, mas principalmente nos mais difíceis. Sua presença foi luz em tempos de escuridão.

Aos meus filhos, Walliffer Daniel e Rafael Dornelas, minha eterna motivação, minha força e razão de seguir em frente.

Ao professor Marcos Perpétuo, que acreditou em mim e me incentivou a iniciar este projeto. Sua palavra foi a centelha que acendeu esse sonho.

A todos vocês, meu mais profundo agradecimento.

Resumo

Esta pesquisa teve como problemática a seguinte questão: quais são as percepções dos professores de uma escola pública de tempo integral de um município do interior do estado de Goiás sobre o trabalho e a formação docente? Como objetivo geral, o estudo pretendeu descrever e analisar as percepções dos professores de uma escola pública de tempo integral de um município do interior do estado de Goiás sobre o trabalho e a formação docente e, como objetivos específicos: a) Analisar as compreensões dos professores sobre sua formação para o trabalho na perspectiva de uma educação integral e b) Descrever as condições e a organização do trabalho dos professores de uma escola pública de tempo integral de um município do interior do estado de Goiás para a prática educativa numa concepção de educação integral. Em termos metodológicos, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, tendo como instrumento de produção dos dados a entrevista semiestruturada. Os participantes da pesquisa são quatro docentes que lecionam na escola objeto do estudo. Em termos teóricos, a pesquisa tem como apoio autores/as que discorrem sobre a educação integral, tais como Gadotti, Teixeira e Oliveira e Santos, e autores/as que estudam o trabalho docente, como Tardif e Lessard, Marin e Affonso. Também buscou apoio em documentos que fundamentam a educação em escolas de tempo integral e em dissertações e teses sobre o assunto. Com relação aos resultados, o estudo destaca a sobrecarga de trabalho e outros desafios do trabalho dos professores, os quais resultam em problemas de saúde. Destaca-se também a ausência de uma formação de professores adequada para o trabalho com a educação integral.

Palavras chave: trabalho docente; educação integral; educação de tempo integral; formação de professores; sobrecarga de trabalho.

Abstract

This research was guided by the following central question: what are teachers' perceptions of teaching work and professional training in a full-time school located in a city in the interior of the state of Goiás? The general objective of the study was to describe and analyze teachers' perceptions of their work and training in a full-time school in a city in the interior of Goiás. The specific objectives were: a) To analyze teachers' understandings of their training for working within the framework of comprehensive education; and b) To describe the working conditions and organization of teachers' work in a full-time school in a city in the interior of Goiás, aimed at educational practices aligned with the concept of comprehensive education. Methodologically, this study is characterized as qualitative research, with semi-structured interviews used as the primary data collection instrument. The participants were four teachers working at the school that served as the focus of the study. Theoretically, the research draws on authors who discuss comprehensive education, such as Gadotti, Teixeira, Oliveira, and Santos, and scholars who examine teaching work, including Tardif and Lessard, Marin, and Affonso. Support was also drawn from official documents guiding full-time education policies, as well as dissertations and theses on the subject. As for the results, the study highlights teachers' work overload and other challenges they face, which often lead to health issues. It also underscores the lack of adequate teacher training for working within the comprehensive education framework.

Keywords: teaching work; comprehensive education; full-time education; teacher training; work overload.

Lista de siglas

CNM - Confederação Nacional de Municípios

CNS - Conselho Nacional de Saúde

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EMEI – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNAd - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SIAP – Sistema Administrativo e Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 PESQUISAS SOBRE AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	16
3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	20
3.1 A Educação Integral: ideias iniciais.....	20
3.2 Educação integral e escola de tempo integral	23
3.3 Formação de professores para o trabalho em escolas de tempo integral	27
3.4 Fundamentos legais da escola em tempo integral.....	29
4 O TRABALHO DOCENTE	32
4.1 Condições de trabalho dos professores	36
5 METODOLOGIA.....	40
5.1 A instituição objeto de estudo.....	40
5.2 Aspectos metodológicos.....	43
5.3 Questões éticas.....	45
5.4 Breves notas sobre o trabalho de campo.....	46
6 ANÁLISE DOS DADOS.....	48
6.1 Os participantes da pesquisa.....	48
6.2 Educação integral e escola de tempo integral.....	49
6.3 Percepções dos professores sobre o trabalho docente na escola São João.....	53
6.3.1 O trabalho invadindo o espaço doméstico.....	61
6.3.2 Os problemas de saúde.....	62
6.3.3 Condições da infraestrutura da escola.....	64
6.3.4 Ausência de estrutura e de formação para o trabalho com estudantes com deficiência.....	65
6.4 A formação dos professores.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES	
Apêndice 1 - Roteiro da entrevista.....	83
Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	84

1 INTRODUÇÃO

Na realidade atual, a busca por uma formação integral dos estudantes representa um grande desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade transformadora. A educação integral vai além da extensão da jornada escolar, transcendendo os limites tradicionais do ensino para abraçar a complexidade do desenvolvimento humano. Ela não se configura como uma forma de assistencialismo, e sim como um processo que visa a integralidade do indivíduo, considerando não apenas o seu desenvolvimento acadêmico, mas também aspectos sociais, emocionais e culturais. Nesse sentido, reconhece o aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, promovendo a construção do conhecimento e o fortalecimento de valores e habilidades essenciais para a vida (Cabreira, Basso Zanon, 2022).

Ao contrastar com a educação de jornada escolar integral, que muitas vezes é limitada à extensão do tempo na escola, a educação integral busca proporcionar uma experiência educacional enriquecedora que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço físico da sala de aula.

Educação em tempo integral e educação integral são conceitos que, embora semelhantes, possuem diferenças fundamentais. A educação em tempo integral refere-se a um modelo onde os alunos permanecem na escola durante um período maior do que o tradicional, geralmente incluindo atividades extracurriculares. Já a educação integral vai além, englobando não apenas um aumento no tempo de permanência na escola, mas também um compromisso com a formação holística do aluno, promovendo seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional (Menezes, 2012).

A escolha da educação integral como temática central desta pesquisa surgiu a partir da constatação de um cenário de abandono vivenciado pelos profissionais de uma escola de tempo integral localizada em um município do interior do estado de Goiás. A realidade observada está diretamente relacionada à nossa atuação profissional como professora do quarto ano do ensino fundamental e, simultaneamente, como diretora do sindicato dos professores municipais.

No âmbito sindical, temos empreendido esforços contínuos na luta pelos direitos dos profissionais da educação, enfrentando uma série de desafios decorrentes do descumprimento, por parte do município, do plano de carreira da categoria. Dentre as principais reivindicações estão o piso salarial defasado, a ausência de progressões e de avanços por letras, as salas superlotadas, a sobrecarga de trabalho docente e o consequente adoecimento físico e emocional dos professores.

Esses fatores evidenciam a precarização do trabalho docente em um contexto que, paradoxalmente, exige maior dedicação e responsabilidade dos educadores, como é o caso da educação integral. Tal contradição suscita reflexões importantes sobre as condições reais de implementação dessa política pública e sobre os impactos diretos na valorização e na saúde dos profissionais envolvidos.

O desrespeito por parte do município, da Secretaria Municipal de Educação e dos conselhos envolvidos reflete uma realidade preocupante, pois a falta de comprometimento com a educação integral compromete a qualidade do ensino e submete os profissionais à condições de trabalho precárias. Em vez de promover um ambiente de aprendizado enriquecedor e saudável, presenciamos a tendência de manter os alunos em um ambiente fechado, desprovido do cuidado necessário para um desenvolvimento realmente integral.

Os profissionais envolvidos em escolas de período integral enfrentam uma sobrecarga significativa de trabalho. Notamos, entre outras questões, a ausência de apoio adequado por parte das instituições responsáveis, falta de reconhecimento, desvalorização salarial, além de ser comum o desrespeito e a violência, situações essas que no nosso entender refletem a ausência de políticas de valorização dos docentes.

O trabalho realizado na escola São João¹, objeto desse estudo, tem sido extremamente intenso para os professores. Eles enfrentam jornadas de 10 horas diárias com crianças em sala de aula e dispõem de poucos locais apropriados para atividades diversificadas, contando com duas horas de intervalo decididas pela gestão. A sobrecarga é agravada pelos inúmeros projetos impostos pela Secretaria de Educação, os quais se somam aos muitos materiais didáticos a serem trabalhados. As salas se encontram superlotadas, ultrapassando o número de alunos estipulado pelas diretrizes municipais da educação. Além do elevado volume de trabalho pedagógico, os professores lidam com uma carga burocrática significativa e diversas avaliações a serem realizadas. As crianças muitas vezes ficam na escola sem o devido respaldo das famílias ou dos órgãos responsáveis, muitas delas enfrentando dificuldades de aprendizado que exigem assistência especializada.

Os professores precisam enfrentar a indisciplina, deficiências e rebeldia dos estudantes, sem apoio adequado da gestão. Como resultado, muitos profissionais estão adoecendo. Em vez de reconhecer e abordar essas questões, parece que a preocupação do município tem sido reduzir os salários dos professores, que atualmente recebem apenas uma pequena gratificação

¹ Nome fictício.

pela dedicação exclusiva. A situação é ainda mais grave porque os professores não estão recebendo o piso salarial nacional, já tendo realizado várias paralisações reivindicando melhorias, todas sem sucesso.

Outra dificuldade enfrentada pelos professores é a instabilidade no emprego, pois muitos não são concursados, o que é exacerbado pelas ameaças de perda de gratificações caso não haja avanço nas notas do IDEB, uma das principais avaliações realizadas pela escola, e em outro indicadores.

A realidade enfrentada pelos alunos da escola envolve desafios que exigem a atuação de uma equipe multidisciplinar composta por médicos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas, psicólogos, entre outros profissionais, o que na prática não ocorre. Os professores são frequentemente responsabilizados pelo mal desempenho dos estudantes, sem que se leve em conta as dificuldades estruturais e sociais que impactam o processo educativo.

Recentemente, uma professora sofreu um infarto em sala de aula. Apesar de ter sido socorrida a tempo, teve um segundo episódio, possivelmente relacionado ao estresse e à sobrecarga de trabalho. Após esses incidentes, ela retornou ao trabalho apenas 14 dias depois do ocorrido para não perder a gratificação, que é comprometida se o afastamento ultrapassar esse período. Essa realidade evidencia a existência de políticas que desconsideram a saúde dos professores e ignoram as estressantes condições e a sobrecarga de trabalho, as quais contribuem para o agravamento de problemas de saúde, penalizando os docentes ao invés de apoiar sua saúde e bem-estar. Muitos professores, devido à sua precária condição financeira, sentem-se obrigados a continuar trabalhando mesmo quando estão doentes, para evitar a perda de parte significativa de seus salários.

Leite (2017) realizou uma pesquisa na mesma escola objeto de nosso estudo, onde já relatava as dificuldades enfrentadas. A autora afirma que a mesma foi construída com a missão de resgatar e oferecer suporte à crianças em situação de abandono e violência, as quais viviam em situação de extrema pobreza e de vulnerabilidade social. No entanto, segundo a autora (Leite, 2017), ao longo dos anos a escola passou por um retrocesso significativo em relação à estrutura e ao suporte oferecido pelo poder público, tanto aos alunos quanto aos professores. Ao analisarmos os projetos políticos pedagógicos da escola observamos que, por exemplo, no passado, a EMEI São João contava com uma equipe maior, incluindo auxiliares de sala que forneciam apoio direto aos professores (PPP Escola São João, 2005). Essa estrutura permitia um ambiente adequado para a aprendizagem. No entanto, essa assistência foi eliminada (PPP Escola São João, 2018), resultando em sobrecarga significativa para os docentes.

Nos relatos dos professores, funcionários e a análise dos PPPs, podemos observar outra mudança preocupante ao longo dos anos, qual seja, a redução do número de profissionais especializados, além da exclusão de disciplinas e professores de áreas como artes e espanhol, as quais desempenhavam papel essencial na formação e desenvolvimento dos alunos. A retirada dessas disciplinas da grade curricular também contribuiu para a diminuição da diversidade educacional oferecida.

Os horários de almoço, que não são fixos, criam outras dificuldades para os professores, impossibilitando que assumam compromissos familiares. Todos os funcionários acabam almoçando na escola, mas a falta de um espaço adequado para esse momento resulta em mais um ponto de desconforto e estresse.

A realidade enfrentada pelos professores da EMEI São João e de muitas outras instituições que contam com educação integral revela uma série de desafios relacionados à formação e à valorização dos professores, conforme mostram os estudos (Leite, 2017; Silva, 2013). Atualmente, a formação oferecida pela Secretaria de Educação do município de XV de Novembro aos profissionais que atuam na educação integral é similar àquela fornecida a qualquer outro profissional da rede. Ou seja, ela não é adaptada às demandas específicas, o que limita a capacidade dos educadores de implementar estratégias pedagógicas integradas que atendam às necessidades de desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos.

Um dos problemas mais críticos é a ausência de apoio aos docentes para essa formação acadêmica. Apesar de a lei prever licenças para que os professores possam se dedicar a cursos de mestrado ou doutorado, a prática revela uma realidade bem diferente. Muitos educadores enfrentam obstáculos significativos ao tentar obter essas licenças, sendo frequentemente vítimas de perseguições e ameaças por parte da administração municipal.

Quando os trabalhos na escola EMEI São João foram iniciados, o público alvo era formado por pessoas em situação de extrema pobreza, de crianças que se encontravam em situação de risco. Atualmente ainda há muitas crianças nesta situação, mas também encontramos crianças em situações mais favoráveis. As experiências proporcionadas na escola buscam possibilitar uma ampla visão de mundo e de cultura aos estudantes. A escola tenta mostrar, por meio de debates, passeios culturais e trocas de experiências, que existem diferentes culturas, proporcionando às crianças uma nova visão de mundo. A instituição oferece o acesso à artes plásticas, visuais, à dança e ao teatro e isto traz aos alunos possibilidades de uma maior auto estima, além de aprimorar seu mundo, contribuindo para

criar um ambiente mais inclusivo e estimulante, onde cada estudante pode aprimorar suas habilidades e expandir seu conhecimento, tornando a experiência escolar rica e significativa.

Acreditamos na importância de uma educação que vise a formação integral do sujeito, que compreenda o aluno como o centro do processo. Isso implica reconhecer e valorizar as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, além de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades e contextos individuais, visando uma educação significativa e que tenha relevância para os sujeitos. Pensamos ser necessária uma perspectiva educacional que permita inovar, flexibilizar e incorporar estratégias diversas que atendam às dimensões humanas e que busque contemplar aspectos emocionais e sociais do aprendizado (Cavaliere, 2010).

Na literatura sobre educação integral, destacam-se autores como Freire (1987), Gadotti (2009) e Teixeira (2007), dentre outros, os quais apoiam o desenvolvimento dessa perspectiva de educação e constituirão a base teórica de nosso projeto de pesquisa. Gadotti (2009), com uma visão de educação transformadora, propõe uma prática educativa que vá além da mera transmissão de conhecimentos, enquanto Anísio Teixeira (2007) ressalta a necessidade de uma formação integral que considere a diversidade e a complexidade do ser humano.

Na educação integral, é preciso cuidar do tempo dedicado pelos professores à reflexão, planejamento e formação continuada para o desenvolvimento profissional e o sucesso do processo educativo. Portanto, a educação integral visa aos aspectos acadêmico e humano não apenas dos alunos, mas também dos professores. Desse modo, o trabalho docente e a formação continuada dos professores se constituem temas centrais dessa pesquisa.

Esta pesquisa objetiva conhecer as percepções dos professores sobre o trabalho docente e a formação em uma escola de ensino em tempo integral do interior do estado de Goiás. Desejamos compreender como as práticas entre os atores sociais são estabelecidas neste contexto, considerando os envolvidos e as leis que regulam a educação integral. Ao avaliar as percepções dos docentes, buscamos compreender o contexto atual e identificar potencialidades e desafios de uma formação integral na prática diária do ambiente escolar.

O estudo busca possibilitar uma compreensão sobre a prática educativa da educação integral na escola objeto de estudo, destacando a importância do modelo de tempo integral e a relação entre educação, legislação e ideais libertários. Desejamos refletir sobre as possibilidades de uma educação que promova o desenvolvimento integral do aluno e valorize o papel dos professores na construção de um sistema educacional mais justo.

Como perguntas norteadoras da pesquisa, destacamos: o que pensam os professores sobre a educação integral? Em que medida eles entendem que possuem uma formação adequada para o trabalho em uma escola de educação integral? Quais os limites que eles

percebem nessa formação? Como se apresentam as condições de trabalho para a prática da educação integral na escola objeto de estudo, segundo os professores que nela atuam?

A seguir, apresentamos o problema e os objetivos dessa pesquisa.

Problema de pesquisa

Quais as percepções dos professores de uma escola pública de tempo integral de um município do interior do estado de Goiás sobre o trabalho e a formação docente?

Objetivo geral

Descrever e analisar as percepções dos professores de uma escola pública de tempo integral de um município do interior do estado de Goiás sobre o trabalho e a formação docente.

Objetivos específicos

- Analisar as compreensões dos professores sobre sua formação para o trabalho na perspectiva de uma educação integral;
- Descrever as condições e a organização do trabalho dos professores de uma escola de tempo integral de um município do interior do estado de Goiás para a prática educativa numa concepção de educação integral.

Em termos metodológicos, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, tendo como instrumento de produção dos dados a entrevista semiestruturada. Os participantes do estudo são quatro docentes que lecionam na escola São João. Todos foram informados dos cuidados éticos, conforme parâmetros estabelecidos pela Resolução nº 519/2016 do Conselho Nacional de Saúde, tendo recebido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os nomes da escola e dos participantes, assim como outras informações que pudessem permitir a identificação dos sujeitos, foram suprimidos ou substituídos por nomes fictícios.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma. No tópico a seguir, trazemos uma breve revisão dos estudos sobre educação integral, desenvolvido com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Em seguida, no capítulo 3, apresentamos alguns fundamentos da educação integral, iniciando, no tópico 3.1, pela apresentação de suas características, apoiando-nos especificamente em Gadotti (2009). Na sequência, no tópico 3.2, seguimos trazendo as características da educação integral, agora incluindo alguns apontamentos históricos e comentando as diferenças entre educação integral e de tempo integral. Para desenvolver este subcapítulo, buscamos apoio em autores como Gadotti (2009), Ferreira

(2015) e Oliveira e Santos (2018). No tópico 3.3, problematizamos a questão da formação de professores para escolas em tempo integral, trazendo as ideias de Oliveira e Santos (2018), Gatti (2009) e Tardif e Lessard (2008). No tópico 3.4, abordamos a fundamentação legal da escola em tempo integral, destacando aspectos das Constituição (1988), LDB (1996), Lei 14.640/23, além de do Plano Nacional de Educação. O tema do capítulo 4 é o trabalho docente, onde discorreremos sobre questões como carga de trabalho, e outros aspectos, com base em Ferreira (2019), Affonso (2021) e Tardif e Lessard (2008), entre outros. No tópico 4.1, abordamos as condições de trabalho dos professores, onde nos servimos das ideias de autores como Oliveira e Assunção (2010), Marin (2010), Silva (2013) e Oliveira (2020).

O capítulo da análise dos dados inicia com a apresentação dos participantes do estudo. Os tópicos seguintes abordam as principais categorias que emergiram da análise, quais sejam: condições da infraestrutura da escola, as relações entre educação integral e escola em tempo integral, percepções dos professores sobre o trabalho docente na escola São João, invasão do espaço doméstico pelo trabalho, os problemas de saúde, a ausência de estrutura e de formação para o trabalho com estudantes com deficiência e a formação de professores.

2 PESQUISAS SOBRE AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

No artigo “Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas”, Vosgerau e Romanowski (2014) apresentam as diferentes formas de revisão de literatura. Conforme as autoras, as revisões narrativas são constituídas por referências escolhidas pelo próprio autor e discutidas ao longo do texto, enquanto as revisões de estado da arte buscam o máximo de produções em determinado tema. As revisões de avaliação e sínteses podem ser: revisão sistemática, revisão integrativa, meta-análise, síntese de evidências qualitativas, metassíntese qualitativa e metassumarização (Vosgerau, Romanowski, 2014). Nessa breve revisão sobre os estudos que abordam a educação integral, apresentamos algumas pesquisas encontradas no catálogo de teses e dissertações da Capes.

Foram utilizados dois descritores principais para direcionar a pesquisa: “Educação integral” AND “ensino fundamental” e “Educação integral” AND “trabalho docente”, baseando-se em critérios específicos para refinar os resultados. Os filtros incluíram restrições de temporalidade (período 2015-2023) e especificidades de domínio acadêmico (Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Área de Concentração). Na busca por meio dos descritores “Educação integral” AND “ensino fundamental”, o resultado inicial foi de 896 teses e dissertações, sendo reduzido para 67 pesquisas após a aplicação dos filtros. Da mesma forma, por meio dos descritores “Educação integral” AND “trabalho docente”, a pesquisa inicial gerou 793 teses e dissertações, resultando em 167 pesquisas após a aplicação dos filtros. Desse total, foram selecionados oito estudos para uma análise dos resumos.

A pesquisa desenvolvida por Leite (2017), intitulada “Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral”, teve como objetivo entender como os professores percebem e atribuem significados à sua experiência de trabalho em escolas de tempo integral. O estudo aborda o projeto de educação integral desenvolvido com alunos com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral e o trabalho docente neste contexto. Entre os objetivos específicos, destaca-se o que se refere à compreensão, para os docentes, dos sentidos e significados do trabalho com deficientes em período integral. Nos resultados, é destacado o caráter assistencialista da experiência investigada, assim como as precárias condições de trabalho dos professores.

A pesquisa de Silva (2013), intitulada “Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral”, aborda o surgimento de programas de educação em tempo integral no Brasil impulsionados por mudanças na legislação educacional e pelo Programa Mais Educação, do governo federal. O

estudo tem como objetivo geral conhecer o perfil dos profissionais envolvidos, analisar a organização do trabalho docente e as condições de trabalho no PROETI (Programa Capixaba de Fomento à Implementação de escolas municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral) e no PEI (Programa Ensino Integral) e tem como um dos objetivos específicos entender as concepções de educação integral em cada experiência. Os resultados revelaram que, embora as experiências se baseiem na concepção de educação integral proposta por Anísio Teixeira, apresentam diferenças importantes com relação a mesma. A pesquisa identificou condições de trabalho pouco adequadas para o bom desempenho das atividades docentes e problemas no acolhimento dos alunos.

O estudo conduzido por Martins (2018), intitulado “Trabalho docente em escolas de tempo integral: ‘olhares’ a partir da política do turno único - município do Rio de Janeiro” teve como objetivos analisar como os docentes concebem a educação em tempo integral, a função da escola, a finalidade e o processo de trabalho em tempo integral. A abordagem foi qualitativa e compreendeu pesquisa bibliográfica, análise documental e questionário online. Os resultados indicaram que as determinações normativas exigem docentes flexíveis, polivalentes e responsáveis pelo desempenho dos estudantes. Quanto à função da escola e à finalidade do tempo integral, a maioria dos docentes expressa desejo pela qualidade do tempo pedagógico, mas falta clareza sobre os fundamentos formativos da política de Turno Único. A conclusão aponta a necessidade de compreender as relações e contradições entre tempo escolar e trabalho docente na perspectiva de uma educação integral de qualidade.

A pesquisa realizada por Ferreira (2018), intitulada “O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB”, teve como objetivo compreender o trabalho docente como repercussão da política do Projeto Escola de Tempo Integral no município de João Pessoa (PB). Trata-se de uma pesquisa de tipo qualitativa realizada em uma escola de ensino fundamental. A metodologia incluiu entrevistas semiestruturadas e observações de campo, pautadas em estudos prévios e metodologia inspirada em Stephen Ball. A análise concluiu que a estrutura do Projeto Escola de Tempo Integral apresenta muitas características do modelo do Programa Mais Educação. Os docentes do projeto percebem uma função assistencialista na escola de tempo integral. Apesar dos desafios enfrentados, concluiu-se que a equipe docente mostra-se comprometida com a instituição, demonstrando dedicação e empenho no desenvolvimento das crianças.

Vicente (2017), em sua pesquisa intitulada “Ampliação do tempo escolar: o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia”,

teve como objetivos descrever a reestruturação das Escolas Municipais de Tempo Integral em Goiânia e compreender os significados e sentidos do trabalho docente nessa nova realidade. A metodologia incluiu coleta de dados em pesquisa de campo, revisão bibliográfica sobre o tema e análise documental das orientações da Secretaria Municipal de Goiânia. A análise dos dados foi realizada por meio da sistematização de núcleos de significação, compreendendo que o trabalho docente em tempo integral implica a formulação de discursos que refletem relações integrais no ensino e aprendizagem. Os resultados foram considerados relevantes para reflexões sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas em contextos de tempo integral.

Sonego (2017) realizou a pesquisa intitulada “Possibilidades para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral”, cujo objetivo foi compreender as possibilidades e limitações para a organização do trabalho escolar na proposta de educação integral no Programa Mais Educação. A metodologia utilizada foi a qualitativa, apoiando-se em entrevistas e observações como instrumentos de coleta de informações e em discussão com a literatura. O estudo revelou que a maioria dos professores não têm clareza sobre como ocorreu o processo de implementação da educação integral na escola. Os aspectos favoráveis das ações do Programa Mais Educação incluem otimismo e disponibilidade docente e discente, protagonismo escolar e trabalho em equipe. Aspectos limitadores que apareceram foram a necessidade de formação continuada e de melhor planejamento, além da escassez de recursos humanos, físicos e materiais.

O estudo de Guimarães (2018), intitulado “Ampliação do tempo escolar: organização do trabalho pedagógico na escola rio Tapajós, no município de Belém – Pará”, teve como objetivo analisar como a Escola Rio Tapajós está se organizando pedagogicamente após a implementação da política de ampliação do tempo escolar no estado do Pará (2012-2017). A abordagem foi de tipo qualitativa. O estudo destaca a existência de uma polissemia dos termos “educação integral” e “tempo integral”, ressaltando que a relação entre a ampliação do tempo escolar e uma educação integral nem sempre implica na qualidade do ensino. As conclusões apontam que a política de educação integral no estado do Pará não garante os padrões mínimos de qualidade dos serviços oferecidos, indicando a necessidade de melhorias na educação pública.

Oliveira (2020) fez um estudo sobre educação integral na escola Monteiro Lobato, onde mostra que as representações dos moradores da região da escola refletem suas experiências e a luta por reconhecimento e direitos. A pesquisa analisa as diretrizes da LDB e do PNE que promovem a inclusão e a educação integral, conforme a visão de Anísio Teixeira. Para a autora,

a educação integral abrange tanto a formação na dimensão acadêmica quanto o desenvolvimento social e emocional, relevante em contextos de violência e exclusão. Em sua pesquisa, ela explora as identidades e territorialidades, mostrando como as vivências no bairro onde está a escola influencia na percepção que os moradores têm sobre a mesma. Oliveira (2020) ainda mostra um percurso histórico que revela as dinâmicas sociais e políticas do bairro, contextualizando as lutas comunitárias e as condições socioeconômicas que moldam as representações sociais sobre a EMEI.

Essa breve revisão de literatura nos mostrou que apesar de existirem estudos sobre as percepções dos docentes sobre o trabalho em escolas de integral, eles não são numerosos, em especial na realidade regional onde será realizada a pesquisa, o que, no nosso entender, justifica a realização da presente investigação. Outros estudos sobre o tema foram integrados a nossa pesquisa na análise dos resultados.

3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL

3.1 Ideias iniciais

As discussões acerca da educação integral vêm de longa data, boa parte do tempo apresentando uma visão assistencialista. Em termos históricos, os anarquistas são reconhecidos como pioneiros da educação integral na realidade brasileira. Já no início do século XX eles viam na educação um caminho para a construção de uma nova sociedade, baseada em valores como solidariedade, liberdade e não exploração (Gallo, 2012). Ao longo do século XX, várias experiências educativas libertárias foram desenvolvidas visando uma melhor educação escolar e múltiplos processos formativos. No entanto, muitos dos princípios libertários foram cooptados pela educação burguesa, perdendo seu potencial revolucionário (Moraes, 2017). Diante das transformações do capitalismo contemporâneo e da crítica aos conceitos modernos que embasaram os projetos anarquistas, surge o desafio de pensar uma pedagogia libertária capaz de enfrentar as novas formas de dominação e explorar as possibilidades de construir uma sociedade mais justa e igualitária (Ferreira, 2022).

Para Gadotti (2009), a educação integral precisa ser prazerosa, constituindo-se de um verdadeiro ato de amor que vise a formação mais completa do homem. Para o autor, “aprender é algo que exige esforço, mas fica mais fácil se estivermos envolvidos num clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo, de alegria na convivência” (2009, p. 10).

Ainda conforme Gadotti (2009, p. 10), numa educação emancipadora, “falamos da necessidade de se construir pontes entre os processos educativos que acontecem nos diferentes espaços e tempos da formação humana”. Por meio da perspectiva de uma educação integral, ocorre o processo de construção e reconstrução entre indivíduos, em uma troca mútua visando a emancipação. Para o autor, educação não é

Apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade, é resgatar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas; é, enfim, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e de conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta (Gadotti, 2009, p. 8).

Na perspectiva de formação integral, o currículo deve levar em conta que o aluno tem toda uma bagagem histórica. Nesse sentido, é necessário fazer a mediação do que ele já aprendeu com o que precisa aprender, deixando de seguir um currículo descontextualizado, que não visa a formação plena do estudante: “a educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem” (Gadotti, 2009, p. 11).

Ao professor cabe entender seu papel de mediador neste processo de troca onde todos aprendem e ensinam. O estudante necessita sentir que aprender faz parte da vida, que este não precisa ser um processo sofrido, e que, pelo contrário, pode significar momentos de muito prazer. Quando compreendemos que na prática educativa todos aprendem e ensinam, quando temos essa consciência, nos sentimos mais importantes e animados. Como afirma Gadotti (2009, p. 13), “educamo-nos no mundo, somos parte deste mundo, construímos, participamos e somos modificados pelo mundo em que vivemos”. Assim, por exemplo, na integralidade, “o ensino de disciplinas como língua portuguesa e matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania” (Gadotti, 2009, p. 41).

O termo integralidade vem adquirindo diversos sentidos ao longo dos anos, podendo-se dizer que se trata de uma palavra polissêmica. A ideia de educação integral nos remete à uma abordagem holística do processo educacional, a qual visa desenvolver todas as dimensões do ser humano. Assim, inclui não apenas o aspecto acadêmico, mas também o emocional, social, físico, cultural e ético. Esta forma de educação busca promover formação completa e integrada, levando em consideração as necessidades e potencialidades dos estudantes, valorizando a diversidade e a inclusão, formando o sujeito para interagir de forma autônoma na sociedade (Silva, 2016).

Numa perspectiva de educação integral, a escola deixa de ser burocratizada e torna-se mais participativa e colaborativa, haja vista que, como afirma Gadotti (2009, p. 37), uma escola burocratizada só cumpre as normas, “não inventa, não inova, não é rebelde”.

A educação integral precisa oferecer uma gama variada de atividades complementares ao desenvolvimento do aluno, tais como esportes, cultura, canto, lazer, estudos sociais, artesanato, informática, artes plásticas, cênicas e visuais. Com isto, ela pode potencializar o crescimento cognitivo dos estudantes e seu desenvolvimento afetivo e relacional, buscando compreender seus interesses visando torná-los sujeitos completos:

A educação integral em tempo integral pode contribuir também com o desenvolvimento local, já que ela busca descobrir e reconhecer todas as potencialidades das comunidades, integrando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas (Gadotti, 2009, p. 39).

Na perspectiva da educação integral, o brincar faz parte do aprender, sendo na troca de experiências vivenciadas na brincadeira que se estabelecem as primeiras regras de convivência, debate, construção de regras sociais e relações políticas:

...a criança aprende brincando. Ela brinca para construir sua identidade e construir os seus conhecimentos. O primeiro direito da criança é o direito a uma identidade

própria. A brincadeira expressa a identidade dela. Por isso, brincar é coisa séria para ela (Gadotti, 2009, p. 44).

Gadotti (2009) comenta a importância das trocas de experiências vivenciadas no brincar. Para ele, é na brincadeira que se estabelecem as primeiras relações políticas, que se vivencia, se experimenta, viaja, dialoga, se estabelecem conexões, e é assim que as crianças fazem na rua, de pés descalços, nos parques, nos vários ambientes. A escola se torna um espaço de construção, de coletividade, de vivência, seja por meio dos conteúdos acadêmicos, durante o desenvolvimento de projetos ou na brincadeira. Ela perde o ar de autoritarismo, com suas regras prontas a serem seguidas, passando a oferecer espaços onde a criança aprende de forma espontânea nas relações formais e informais.

Seguindo ainda o pensamento de Gadotti (2009, p. 53), “a criança traz consigo uma bagagem que não pode ser ignorada em detrimento dos conhecimentos ali propostos, pois a primeira comunidade de aprendizagem a que pertencemos é a família”. A educação ultrapassa os muros da escola e, portanto, precisamos fazer esta ponte entre os diferentes lugares, levando o aluno a agir e interagir nesses diversos cenários.

Só poderemos ter cidadãos livres quando estes puderem exercer sua cidadania, conquistarem e exercerem seus direitos, “abrindo novos espaços de participação política e social, decidindo em comum os destinos do bairro, da cidade, do estado, do país” (Gadotti, 2009, p. 56). Como afirma ainda o autor, “precisamos de uma população bem informada. A informação é o primeiro de todos os direitos humanos, pois, sem ela, as pessoas não têm acesso a outros direitos” (2009, p. 57).

Concordando com o autor (Gadotti, 2009, p. 45), pensamos que é necessário fazer uma “pedagogia da cidade, para a cidade, para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela”. Ele entende que a educação ocorre quando professor e aluno aprendem juntos, onde o conhecimento é construído de forma coletiva e com liberdade. A escola é a segunda comunidade na qual a criança se insere, o local onde ela irá aprender a partir do que já traz, com o professor sendo o mediador dessa construção.

Anísio Teixeira, um dos primeiros autores que desenvolveu um pensamento sobre a educação integral, pensava numa educação na qual teoria e a prática andam juntas, em projetos educacionais que visassem a liberdade e a emancipação do homem. O autor, comentando sobre as ideias da escola nova, afirma que

Os moldes antigos eram resistentes e todo século XIX foi uma luta por técnicas e processos novos, que permitissem a plena realização dos ideais escolares da democracia. Só muito lentamente é que a escola comum se emancipou dos moldes intelectualistas para dar lugar à escola moderna, prática e eficiente, com um programa de atividades e não de “matérias”, iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, ensinando o aluno a viver inteligentemente e a participar responsabilmente da sua sociedade (Teixeira, 2007, p. 45).

3.2 Educação integral e escola de tempo integral

A educação em tempo integral se configura como uma busca para melhorar a qualidade do ensino e uma forma de ampliar o acesso ao conhecimento. Anísio Teixeira defendia que um tempo ampliado na escola poderia resultar em um desenvolvimento integral dos alunos (Cardoso, Oliveira, 2019). Essa ampliação do tempo escolar poderia proporcionar desenvolvimento mais completo e acesso a novas aprendizagens, promovendo um aprendizado mais abrangente e equitativo. Assim, Teixeira propõe essa ampliação como forma de oferecer aos filhos das classes trabalhadoras oportunidades que normalmente estariam disponíveis apenas para aqueles com mais recursos financeiros (Cardoso, Oliveira, 2019).

Os debates acerca da educação integral constituem temas da atualidade e muito se tem discutido sobre a importância de uma educação que vise o sujeito como um todo. Segundo Gadotti (2009, p. 21),

Marx preferia chamá-la [a educação integral] de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrocha todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora.

Anísio Teixeira foi um dos primeiros idealizadores da educação integral no Brasil, sendo o responsável pela criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), composto pela Escola Parque e Escola Classe, onde o objetivo era “alternar atividades intelectuais e atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia” (Gadotti, 2009, p. 22).

Segundo Ferreira (2015, p. 4), Anísio Teixeira

defendia que a escola pública para todos deveria ser de tempo integral e municipalizada, visando atender aos interesses de cada comunidade. Essa escola que cuida desde a higiene e saúde das crianças até sua preparação para o exercício pleno da cidadania é apontada, pelo educador, como a solução para a educação primária

brasileira. Na visão de Anísio Teixeira e outros educadores de sua geração, a escola em tempo integral também representa uma oportunidade de vida melhor para os socialmente marginalizados.

Anísio Teixeira defendia uma concepção de educação que transcendesse a simples reprodução da sociedade existente. Sua visão era a de uma escola que deve atuar como um espaço transformador, capaz de elevar a comunidade a um nível superior de desenvolvimento cultural, social e econômico. Segundo Nunes (2009, p. 131), Anísio via a escola como um agente de mudança e progresso, proporcionando aos indivíduos não apenas o acesso à educação, mas também uma formação para o desenvolvimento integral do ser humano, capacitando-o para atuar de forma crítica e transformadora na sociedade. Para Anísio Teixeira (Nunes, 2009), a escola deveria transcender a simples transmissão de conhecimentos e se tornar um espaço de formação global, integrando as dimensões intelectual, moral, cívica e prática dos indivíduos. Essa visão reflete o ideal de uma educação que se detém na preparação para o mercado de trabalho, priorizando a construção de uma cidadania ativa e responsável.

Teixeira defendia uma concepção de escola como um centro dinâmico de experiências, onde o aluno pudesse desenvolver habilidades múltiplas e valores éticos, em consonância com as demandas de uma sociedade democrática (Gadotti, 2019). A educação, para ele, seria um instrumento de emancipação e equidade social que promovesse a inclusão e a transformação das condições de vida das pessoas. A formação integral, nesse contexto, corresponderia a uma extensão das responsabilidades educacionais da escola, envolvendo aspectos como cultura, saúde, lazer e participação comunitária, essenciais para a formação plena do cidadão. Acreditava, também, que a educação é um processo unificador e completo que deveria se integrar às diversas dimensões do desenvolvimento humano, buscando formar cidadãos críticos e preparados para contribuir com a sociedade de forma ativa e consciente (Gadotti, 2019).

Darcy Ribeiro, a exemplo de Teixeira, via a educação como um alicerce para o desenvolvimento do Brasil, enxergando na escola de tempo integral uma estratégia para reduzir desigualdades e promover a formação integral das crianças (Gadotti, 2009). Para ele, a escola deveria ir além da transmissão de conteúdos acadêmicos, assumindo também o papel de espaço para o desenvolvimento social, cultural e emocional, buscando preparar os indivíduos para a vida em sociedade ao oferecer uma formação mais ampla e significativa. Ele criticava o modelo tradicional das escolas públicas, organizadas em turnos curtos, afirmando que era incapaz de proporcionar um aprendizado efetivo ou atender às necessidades mais amplas das crianças. Se

referia a essas instituições como “escolas mentirosas”, por não cuidarem, não ensinarem e não prepararem os alunos adequadamente para a vida (Gadotti, 2009). Segundo Gadotti (2009), Darcy Ribeiro acreditava que a escola deveria cuidar das crianças de forma ampla e eficaz, desde a alimentação até a construção de habilidades sociais.

A proposta de Darcy Ribeiro ganha relevância ao analisarmos a realidade da EMEI São João. A escola, ao adotar práticas da educação integral, procura oferecer um ambiente que acolha e promova o desenvolvimento completo das crianças. Por exemplo, as crianças da EMEI São João têm acesso a atividades que vão além da sala de aula tradicional, tais como práticas esportivas, projetos culturais e momentos dedicados ao cuidado emocional e social.

Darcy Ribeiro criou os Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs), com médicos, odontólogos, bibliotecas, quadras de esportes, refeitório, entre outros, com o intuito de minimizar a exclusão social (Gadotti, 2009). Em sua proposta, os exames finais foram substituídos por outras formas de avaliar. No governo Fernando Collor de Mello, retomou-se este projeto com a ajuda de Leonel Brizola, na época governador do estado do Rio de Janeiro, com o intuito de se abrirem 5 mil novos centros por todo país. Porém, a ideia foi considerada assistencialista, que visava apenas retirar a criança da situação de vulnerabilidade social. Alguns educadores também consideraram o projeto autopromocional, uma forma de ascensão política e não como algo maior (Gadotti, 2009).

Na contramão de uma visão assistencialista, Gadotti (2009) lembra que tudo passa pela escola mas nem tudo compete a ela, pois precisamos entender que não cabe a mesma abraçar todas as mazelas sociais. Este processo precisa da parceria de toda a comunidade e de políticas públicas que o apoiem, pois “a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências” (Gadotti, 2009, p. 22). Para o autor (Gadotti, 2009, p. 30), “a escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar”.

Na mesma direção, Ferreira (2015), ao lembrar que o modelo de educação em tempo integral não é isento de críticas, afirma que ele pode ser pensado como uma “artimanha política” que desvia a função social da escola para atender a objetivos que deveriam ser responsabilidade do Estado. A educação integral não precisa estar restrita à escola de tempo integral, e nem todas as escolas de tempo integral realmente promovem a “educação integral com ênfase na formação humana” (Ferreira, 2015, p. 234). Para a pesquisadora (Ferreira,

2015), o foco em ampliar o tempo escolar pode, na verdade, estar mais relacionado à tentativa de mitigar a pobreza e a marginalidade do que a proporcionar uma educação de qualidade.

A mesma autora (Ferreira, 2015) afirma que a questão da ampliação das responsabilidades da escola de tempo integral, incluindo aspectos relacionados à assistência social, como alimentação e atendimento médico, tende a sobrecarregar a escola com funções que tradicionalmente pertencem ao Estado, ressaltando que isso pode desviá-la de sua função principal, qual seja, o ensino e a formação integral do aluno. Assim, ela defende que a escola deve focar em sua função pedagógica e não se tornar um substituto para as políticas sociais do Estado.

Estudar em período integral não é somente acrescentar tempo de permanência na escola, retirando crianças de situações de vulnerabilidade. É dar a aos estudantes a oportunidade de estarem inseridos no mundo, com competência para agir e interagir sobre ele de forma autônoma. Para Gadotti, “a educação integral é um direito da família trabalhadora e da criança em ter acesso aos conjuntos de bens e serviços” (2009, p. 31). Porém, para que isto ocorra, é necessário o compromisso e participação da família.

Ao oferecer um ambiente de ensino em tempo integral, a escola cria um espaço onde as trocas humanas são essenciais. A convivência diária permite que crianças de diferentes contextos sociais compartilhem experiências e aprendam umas com as outras, enriquecendo suas perspectivas e habilidades. A escola de tempo integral deve ser um ambiente que proporciona trocas humanas, onde a criança possa compartilhar sua vivência com outras crianças (Ferreira, 2015).

Oliveira e Santos (2018) afirmam que a educação deve sempre buscar um diagnóstico das dificuldades no âmbito relacional da escola. Para eles, os professores precisam, além de ensinar conteúdos acadêmicos, cultivar habilidades sociais e emocionais nos alunos, promovendo a criação de vínculos positivos entre todos os membros da comunidade escolar. Afirmam também que é papel da escola formar as crianças e jovens em diversos contextos, sejam eles culturais, esportivos e de trabalho, a partir das diferentes metodologias (Oliveira, Santos, 2018). Depreende-se disso que, mediadas pelas práticas educativas escolares, as crianças e jovens podem ter a possibilidade de desenvolver competências e habilidades para uma vida melhor.

Ainda para Oliveira e Santos (2018), as interações sociais constituem uma oportunidade de aprendizado mútuo na qual tanto os alunos quanto os professores podem desenvolver competências interpessoais. Para os autores, as relações entre os sujeitos não são apenas um

meio de facilitar o ensino e a aprendizagem, mas também um objetivo educacional em si mesmo.

O êxito da educação em tempo integral depende da capacidade dos professores promoverem uma interação social positiva entre alunos, professores, funcionários e administração escolar (Oliveira, Santos, 2018). Essa interação não se limita ao espaço acadêmico, mas permeia todas as atividades cotidianas da escola, contribuindo assim para um clima escolar mais saudável e colaborativo. Ou seja, não se faz educação integral sem coletividade, sem grupo, sem movimento, sem a participação de todos (Oliveira, Santos, 2018). A educação integral não acontece sozinha e unir os membros envolvidos talvez seja um dos maiores desafios.

Diante do que foi exposto acima, fica claro que é necessário que as políticas para a educação em tempo integral considerem não somente o aspecto quantitativo do tempo de permanência dos alunos na escola, priorizando também a qualidade das relações interpessoais que são estabelecidas no ambiente escolar (Gadotti, 2009).

3.3 Formação de professores para o trabalho em escolas de tempo integral

A educação em tempo integral tem sido uma estratégia adotada por diversas redes municipais e estaduais de ensino no Brasil, visando proporcionar uma educação mais ampla e de qualidade para os estudantes. Entre as condições para a implementação desse modelo de escola, estão as mudanças estruturais e a formação dos professores. No entanto, nos resultados de seus estudos, Oliveira e Santos (2018, p. 3) verificaram “a emergência de novos docentes atuando nos programas de educação integral sem a formação necessária e a experiência adequada para o exercício do magistério”.

Conforme os autores, “nas últimas décadas o campo da educação foi tomado por uma retórica envolvendo a formação docente que insiste na capacidade de desenvolver a autonomia, a confiança e o domínio profissional dos professores de educação básica” (Oliveira e Santos, 2018, p. 4). Há, portanto, uma demanda para que as instituições formadoras sejam capazes de oferecer uma preparação que capacite os docentes a compreender a realidade na qual estão inseridos. A distância entre teoria e prática é um desafio frequentemente enfrentado pelas instituições formadoras, onde há uma necessidade crescente de integrar os conhecimentos teóricos com as experiências práticas, a fim de preparar melhor os professores para os desafios reais da sala de aula e do contexto educacional em geral (Gatti, 2009).

Observamos este distanciamento ente teoria e prática na escola objeto do presente estudo, onde nos parece que os professores não conseguem compreender seu real papel enquanto educadores, muitas vezes assumindo funções da família, o que os deixa confusos sobre como agir sem perder o aspecto profissional. Por outro lado, as famílias estão delegando total responsabilidade à escola, esquecendo que a educação é uma via de mão dupla e que a proposta da escola é, pelo contrário, inserir as famílias no processo de construção educacional, onde todos são personagens partícipes. Todas as dificuldades dos alunos perpassam pela escola, mas nem todas são responsabilidade da mesma.

Na América Latina, tem se apresentado grandes desafios em relação à carreira docente. Para Oliveira e Santos (2018, p. 6), a formação docente tem sido considerada, no continente, “um dos principais desafios no campo das políticas educacionais, pois sobre ela é depositada grande expectativa no sentido de resolver os problemas de educação que a região apresenta”. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 teve um papel importante ao considerar a valorização do magistério como princípio fundamental da educação.

O que tem acontecido na educação em tempo integral, porém, é a incorporação de professores sem a devida formação complementar. Oliveira e Santos (2018) afirmam que essa formação deve ser direcionada não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também para promover um ambiente escolar acolhedor e colaborativo. Desse modo, segundo os autores, é essencial que os professores estejam preparados para diagnosticar e lidar com as dificuldades que surgem nas relações interpessoais na escola.

Oliveira e Santos (2018) destacam que os desafios enfrentados na formação docente exigem uma análise crítica das políticas em vigor que leve em conta as condições reais em que os professores desenvolvem suas atividades. Esse desafio é particularmente acentuado nos programas de educação integral, nos quais outros profissionais, tais como oficinairos, agentes culturais ou estagiários, são incorporados às funções docentes sem formação prévia.

Na realidade brasileira, o aumento do número de estudantes que têm acesso à educação, como resultado de políticas públicas e sociais das últimas décadas, não foi acompanhado da capacitação e qualificação dos docentes e de um investimento adequado na infraestrutura das escolas. Considerando a existência de ações que buscam políticas alternativas, “o que tem prevalecido são políticas de formação docente que têm refletido fortemente a incorporação da lógica mercantil, tecnicista e gerencial” (Oliveira, Santos, 2018, p. 8). Essas políticas trazem a competitividade, a avaliação e a prestação de contas como diretrizes principais.

A docência é uma construção social e histórica, com potencial de proporcionar ao sujeito a compreensão do contexto em que está inserido e a consciência do significado da sua prática educativa (Oliveira, Santos, 2018). Neste sentido, investir num profissional de educação integral é primordial para que este compreenda a importância de seu papel nesta proposta educacional.

Para Dubar (apud Barsaglini, Vaillant, 2010, p. 1148), a identidade profissional é formada no processo de socialização. Ela é “simultaneamente, estável e provisória, individual e coletiva, subjetiva e objetiva, biográfica e estrutural”. É por meio deste processo que se constroem os indivíduos e se definem as instituições onde estão inseridos. Para Tardif e Lessard (2008), a identidade profissional é formada também pela família, pela formação acadêmica e pelas influências sociais. Esta identidade começa a se formar logo que o educador inicia sua carreira docente e seus conhecimentos, crenças e valores vão aos poucos construindo sua identidade, que é enriquecida pela historicidade e pela capacidade de o indivíduo dar significado e retroceder a sua própria trajetória. Trata-se de uma construção é complexa que se baseia em diversos elementos, incluindo experiências pessoais, formações, interações, vivências, entre outros elementos que fazem parte da compreensão individual e coletiva.

Para Oliveira e Santos (2018, p. 20), as políticas de formação de docentes deveriam passar por um processo de apreciação crítica que considerem “as profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas, as quais têm desafiado os docentes em seus processos de formação, trabalho e organização”.

3.4 Fundamentos legais da escola em tempo integral

A educação integral está embasada em leis, diretrizes e princípios. A Constituição Federal, em seus artigos 212 e 212-A estabelece que a União deve destinar pelo menos 18% e os Estados, Municípios e Distrito Federal, 25% da arrecadação dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo que parte dessa arrecadação será destinada à manutenção e melhor remuneração dos professores do ensino básico (Brasil, 1988). Com base nesses artigos, foi elaborada a Lei nº 11.494, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que foi revogada pela Lei nº14.113 (Brasil, 2007; Brasil, 2020).

O Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007, apresenta seis princípios: visão sistêmica da educação, desenvolvimento, regime de colaboração, territorialidade, mobilização social e responsabilização (Brasil, 2007). Além disso, estabelece a dedicação de 25% a mais de recursos por aluno matriculado repassados pelo Fundeb às escolas em tempo integral.

Já o Plano Nacional da Educação, promulgado pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu diversas propostas quanto à educação e, com relação à educação em tempo integral, ficou estabelecido o estímulo do acesso às crianças de 0 a 5 anos; que ela deverá ser ofertada em 50% das escolas públicas, atendendo a 25% dos estudantes da educação básica, além da garantia de acesso à pessoas com deficiência, quilombolas e indígenas e capacitação dos professores.

Temos também o Programa Mais Educação, implementado pelo Ministério da Educação, que tem como principal objetivo ampliar a jornada escolar dos alunos por meio de atividades complementares, promovendo a educação integral. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96, que define os princípios e os fins da educação brasileira, estabelece que as crianças da educação básica devem ter suas necessidades atendidas integralmente até os 05 anos, além de prever que o ensino fundamental será ofertado de forma integral, progressivamente. E o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº 8.069/1990, expressa que é direito das crianças terem acesso à uma educação que promova seu pleno desenvolvimento, além do direito de irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino básico ficarem na mesma escola.

Já o Programa Escola em Tempo Integral foi criado pela Lei nº 14.640, de 31 julho de 2023, “com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral” (Brasil, 2023), visando garantir maior tempo de permanência da criança no ambiente escolar. O Programa considera período integral a permanência da criança na escola por um tempo equivalente a 7 horas diárias ou 35 horas semanais, distribuídas em dois turnos. O artigo 3º da Lei autoriza a União a “transferir os recursos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral”. Estes recursos devem ser depositados “diretamente na conta específica, sem necessidade de convênios e contratos”.

De acordo com a Confederação Nacional de Municípios (CNM), a ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens na escola é crucial (CNM, 2023). No entanto, existem questionamentos sobre os custos elevados associados à manutenção do ensino integral (CNM,

2023). É preciso considerar tanto os recursos materiais quanto humanos necessários para o funcionamento das instituições com esse formato, sendo essencial que as matrículas sejam registradas no censo escolar conduzido pelo INEP no ano seguinte, conforme mencionado no site da CNM, sob pena de devolução dos recursos. A prestação de contas deve ter “como referência a comprovação, por meio do censo escolar, do cumprimento de metas”, sendo o conselho do Fundeb de cada órgão responsável pelo “acompanhamento e controle social da aplicação dos recursos” (CNM, 2023).

A LDB (1996) dispõe sobre a jornada da educação integral e em seu art. 34, afirmando que

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (...) § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...]

Também o § 5º do art. 87 da LDB, que institui a década da educação, faz referência ao ensino em tempo integral quando afirma que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Já a meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) fala em oferecer “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”.

O PNE visa, com o respaldo da União, a implementação da educação pública em período integral, por meio de iniciativas que promovam o acompanhamento pedagógico e atividades multidisciplinares que envolvam os aspectos culturais e esportivos, buscando garantir aos alunos a permanência na escola por um período igual ou superior a 7 horas diárias ao longo do ano letivo (BRASIL, 2014). O Plano estabelece a necessidade de construir escolas com padrões arquitetônico e mobiliário adequado para atender com qualidade os alunos de tempo integral, prevendo a garantia de acesso dos estudantes com maior desigualdade social, dando oportunidade e igualdade de acesso à educação de qualidade.

O PNE estabelece também que é necessário garantir programas que primem pela eficiência e transparência, o envolvimento das comunidades locais e a consideração de suas necessidades específicas (BRASIL, 2014). Ainda, é preciso que haja um planejamento cuidadoso para garantir a sustentabilidade financeira do programa ao longo dos anos. Outro ponto que o PNE levanta é a necessidade de garantir a construção de escolas que levem em

conta, além da infraestrutura física, aspectos como qualidade da formação dos professores, disponibilidade de recursos educacionais e o envolvimento da comunidade escolar como um todo (BRASIL, 2014)

O PNE (BRASIL, 2014) traz como estratégia institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programas nacionais de “ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral”. O plano visa ampliar e reestruturar as escolas públicas, incluindo desde as estruturas físicas até a formação pedagógica e produção de material didático. Por fim, o Plano busca fomentar a articulação das escolas com outros espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.

4 O TRABALHO DOCENTE

Para Imen (2010), o trabalho, por meio do qual os seres humanos criam e recriam a natureza, é a essência na condição humana. Porém, no capitalismo, o trabalho se torna uma mercadoria que é comprada e vendida no mercado, o que resulta na alienação do trabalhador. Conforme o autor, a emancipação do trabalho é fundamental para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária:

No marco da ordem capitalista, o trabalho como atividade humana, histórica e social se caracteriza por notas específicas e supõe um particular modo de organização. Em primeiro lugar, funda-se em relações opressivas e de exploração entre aqueles que com seu esforço físico e mental desdobram os processos de transformação da natureza e aqueles que se apropriam desses esforços. Em segundo lugar, tem um caráter alienado como prática social (Imen, 2010, p. 1).

Conforme D’Ávila e Sonnevile (2013, p. 34), “a atividade docente é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visão de mundo, habilidades e conhecimentos”. A docência ultrapassa o transmitir conhecimento, o qual incomoda e liberta (Freire, 1987). O trabalho docente envolve esforços físicos e mentais. É um trabalho que vai muito além das horas de aula, demandando uma série de ações que vão do planejamento às avaliações e demais atividades curriculares. Ferreiro, em seu estudo, afirma que desde o início dos contatos com os docentes no campo de sua pesquisa,

ficava claro que o trabalho do professor era muito mais do que dar aulas. Eles começavam a trabalhar muito antes das aulas (porque tinham de planejá-las e prepará-las) e terminavam muito depois (porque tinham de fazer avaliações e prestar contas do que tinham feito, para as escolas ou para os pais/responsáveis dos alunos, sob a forma de preenchimento de registros, formulários, cadernetas, e porque tinham de participar de reuniões e outras programações, muitas vezes fora do horário de trabalho). Essas atividades tomavam tempo, obrigando os professores a fazer trabalhos em casa. Era um trabalho sem limites: não terminava ao fim da jornada, mas invadia toda a vida deles (Ferreira, 2019, p. 4).

No trabalho docente, mesmo antes do começo das aulas, é preciso planejar, preparar o material de trabalho, revisar conteúdos e adaptar estratégias. Também é necessário garantir um ambiente adequado de ensino, resolver conflitos entre e com alunos e ajustar o ritmo das necessidades. É comum o professor levar parte de seu trabalho para casa, como avaliações e serviços burocráticos, realizando até mesmo atendimentos aos pais via aplicativos. Este acúmulo de tarefas gera sobrecarga de trabalho e produz nos docentes uma sensação de trabalho nunca terminado.

Na experiência docente, é possível observar que cada dia o professor está mais engessado pelo sistema, com muitas demandas, sobrecarga de trabalho, turmas lotadas, excesso de burocracia e constantes ameaças ao exercício de sua profissão.

Os desafios enfrentados pelos educadores são muitos: grande número de alunos por sala, com variadas necessidades, ter que encarar cada vez mais conflitos, desrespeito, violência, além de lidar com as questões sociais da vida das crianças que impactam significativamente o desempenho acadêmico e o bem estar emocional dos professores.

Além desses desafios, os educadores precisam atender alunos que necessitam de atendimentos individualizados, crianças com necessidades especiais que exigem ações diferenciadas para que se tente garantir uma educação adequada. Todas essas responsabilidades acarretam sobrecarga de trabalho, desencadeando estresse e problemas de saúde.

Ferreira (2019) destaca que, devido aos baixos salários, os professores são obrigados a buscar empregos adicionais para complementarem sua renda, o que os deixa ainda mais sobrecarregados e com menos tempo e energia para se dedicar ao ensino e ao desenvolvimento profissional. A situação se agrava ainda mais quando se trata de profissionais com contratos temporários, que frequentemente enfrentam salários ainda mais baixos e benefícios reduzidos. A ausência de estabilidade no emprego contribui para a desmotivação e para a sensação de permanente insegurança entre esses profissionais (Ferreira, 2019).

A falta de reconhecimento e respeito por parte da sociedade também contribui para a sensação de desvalorização dos educadores. Muitas vezes, eles enfrentam críticas injustas e sentem falta de apoio, tanto da comunidade escolar quanto da sociedade em geral, o que pode minar sua motivação e autoestima (Ferreira, 2019). O autor acrescenta que é comum os professores se sentirem pressionados a ir trabalhar doentes, seja por medo de perder o emprego, seja pela falta de substitutos e muitas vezes pelo compromisso que têm com os alunos, algo que repercute na saúde desses profissionais e que também constatamos em nossa realidade.

Segundo Ferreira (2019), diante de todos os problemas enfrentados pelo professor, seu trabalho se torna multifacetado e desafiador. Os docentes se veem constantemente enfrentando uma gama de questões relacionadas aos discentes, as quais vão desde problemas de disciplina até outras mais complexas, como necessidades especiais ou dificuldades de aprendizado, como bem relata a autora. Em seu estudo, a autora afirma que os professores, além de suas atividades principais, tem agido também como cuidadores, motivadores, solucionadores de problemas e mesmo provedores de recursos materiais e apoio emocional dos alunos (Ferreira, 2019).

Autoras como Affonso (2021) afirmam que nos últimos anos tem sido percebidas mudanças significativas no trabalho docente. Para ela, estas transformações incluem a redução dos espaços para a elaboração intelectual, crescimento de relações de subordinação, mecanização, controle e crescente sobrecarga de tarefas burocráticas. Estas mudanças têm reduzido a autonomia e a liberdade nas salas de aula. Políticas educacionais como avaliações externas, ranqueamento, remuneração variável e controle mais rígido do currículo mostram o controle e a perda da autonomia, dada a consequente padronização das atividades docentes (Affonso, 2021).

A autora acrescenta que o professor precisa ainda lidar com a sua culpabilização pelo fracasso escolar, que não leva em consideração o contexto social, econômico e cultural da escola e do aluno, resultando numa crescente perda da confiança na profissão. A autonomia reduzida e o processo de trabalho mais controlado externamente se refletem numa crise do reconhecimento e do prestígio social da profissão (Affonso, 2021). A difamação dos professores estimula um ambiente de desconfiança, deixando os educadores reféns de uma cultura de medo e repressão, inibindo a liberdade de expressão e os debates no âmbito da escola.

Vivemos um movimento de desvalorização dos profissionais da educação e até dos grandes defensores da educação pública, a exemplo de Paulo Freire, cujo legado enfrenta uma mobilização para promover descrédito nas suas lutas e na sua história. Freire é reconhecido

internacionalmente por suas contribuições para a pedagogia crítica e para a educação libertadora, mas organizações como o Movimento Escola sem Partido têm buscado disseminar a ideia de que o atraso na educação brasileira deve-se às ideias do educador.

Segundo os estudos de Tardif e Lessard (2008), todas as escolas têm uma rotina muito similar. Conforme os autores, o trabalho docente envolve a chegada do professor à escola, passando pela sala dos professores, quando estas existem, onde os docentes tomam seu café. A rotina diária envolve a acolhida dos alunos, desenvolvimento dos conteúdos planejados, acompanhamentos das dificuldades, até o momento final da entrega dos alunos aos familiares. Por meio de uma rotina intensa, o sistema de ensino impõe uma padronização que dificulta o devido tempo para a reflexão e para o questionamento. E no pouco tempo que os professores dispõem para dialogar, não se percebe neles um discurso crítico acerca da profissão, as conversas se resumindo à piadas, futilidades, problemas com alunos e pais, ainda que estas vivências também sejam importantes (Tardif, Lessard, 2008).

Conforme os autores (Tardif, Lessard, 2008, p. 167), “o profissional docente permanece 20, 25 ou 30 anos reproduzindo este padrão e no fim todos se adaptam e se assemelham”. Esta padronização não permite aos profissionais refletirem sobre sua própria prática, e o trabalho docente se torna, assim, pura reprodução.

Outra característica do trabalho docente destacada por Tardif e Lessard (2008) é o fato de que os professores, diferentemente de outros profissionais, precisam fabricar seus instrumentos de trabalho. Os autores comentam que um instrumento como um martelo não se modifica, enquanto o trabalho do professor está a todo tempo precisando se adaptar a novos instrumentos que ele cria ou que são criados por outros, como livros, vídeos, filmes, etc, os quais logo se tornam obsoletos, precisando ser reelaborados.

O trabalho docente é carregado de pressões. Ao iniciar o ano, o docente tem que lidar com inúmeras demandas: planejamento coletivo, construção do PPP, apresentações aos alunos e aos pais. A apresentação a pais e alunos é acompanhada de sobrecarga de funções e muitos docentes adoecem neste momento (Tardif, Lessard, 2008). As novas turmas representam novos desafios, todo o ano sendo um recomeço, um momento de repensar e planejar que é muito exigente.

No trabalho docente, durante os trabalhos coletivos, os contornos dos aspectos formais e informais não são tão claros e acabam por se confundir com o dia a dia e as relações que cada um exerce (Tardif, Lessard, 2008). A familiaridade, fruto de uma longa convivência com os mesmos colegas, é outra característica. Porém, percebe-se uma dificuldade de aceitação dos

novos colegas que chegam e que precisam de orientação. E esses novatos, ao passar a conviver no ambiente escolar, aos poucos vão se igualando aos comportamentos dos mais antigos.

Muitas mudanças têm ocorrido no trabalho docente nas últimas décadas, decorrentes, entre outras coisas, de reformas educacionais que vêm se sucedendo desde os anos 1990, como a LDB (Lei nº 9.394/96). O professor tem sido apresentado como protagonista das melhorias e do desenvolvimento da sociedade através do ensino, sendo exercido sobre ele uma crescente cobrança por resultados, o que acaba afetando seu trabalho e sua saúde física e mental. As mudanças são frequentemente impostas pelo sistema neoliberal e não têm permitido parar e refletir sobre a própria prática. Tudo chega de forma impositiva e o docente precisa cumprir com o que lhe é imposto pelo sistema de ensino. Assim, o domínio do capital afasta os trabalhadores da sua condição humana.

4.1 Condições de trabalho dos professores

As questões relacionadas à formação são importantes, mas também é preciso levar em conta, ao caracterizarmos o trabalho docente, a atual precarização das condições de trabalho dos professores, principalmente dos que têm contratos de trabalho temporários, que são os que convivem com piores condições. O magistério carece de políticas de valorização que garantam condições de permanência no emprego e de salários dignos.

Segundo Oliveira e Assunção (2010), Marx designa condições de trabalho como um conjunto de recursos que possibilitam a realização de determinado trabalho. Elas não se restringem ao espaço físico, dizendo respeito também às condições de emprego e salariais. Conforme as autoras, Marx mostra também que as condições em que os trabalhadores exercem suas atividades, sua exposição a riscos de adoecimentos e níveis de segurança no ambiente influenciam sobre eles próprios e sobre os resultados almejados. Ainda com base nos escritos de Marx, Oliveira e Assunção (2010, p. 1) afirmam que “a melhoria nas condições de trabalho (delimitação de jornada e aumento salarial) está relacionada à melhoria de vida dos operários”, e que “assegurar melhores condições de trabalho é uma luta contínua”.

Para Oliveira e Assunção (2010), o trabalho docente é configurado principalmente pela produção do capital. O educador, diante do sistema capitalista, muitas vezes se vê impedido de exercer plenamente seu papel diante de obstáculos que dificultam e mesmo impedem o alcance de seus objetivos, assim como a plena satisfação em seu trabalho (Oliveira, Assunção, 2010). Muitos fatores interferem neste processo, tais como a sobrecarga de trabalho, a burocracia e a

precarização, assim como remuneração. Os docentes se veem frustrados e desmotivados diante do que está posto, o que afeta negativamente seu bem estar e sua qualidade de vida.

Para Migliavacca (2010), ao tratar das condições de trabalho, estamos nos referindo aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que conformam o ambiente em que os professores realizam suas atividades. De acordo com a autora (Migliavacca, 2010), as condições de trabalho dos professores são influenciadas pelas transformações que ocorrem dentro de um contexto histórico específico. Para ela, Marx entende que a classe trabalhadora está presente em todas as atividades do trabalho social, as quais são caracterizadas por relações de subordinação, cooperação e exploração. Isso implica que os professores, assim como outros trabalhadores, também estão sujeitos a essas dinâmicas do poder e exploração no seu ambiente de trabalho.

Essa compreensão é essencial para entender que os desafios enfrentados pelos docentes não são isolados, e sim fazem parte de um sistema maior de relações de trabalho que afeta diversos setores da sociedade. Para Migliavacca (2010), as transformações históricas e sociais influenciam as condições de trabalho dos professores, configurando suas experiências e os desafios que enfrentam diariamente. A autora destaca a importância de considerar o contexto histórico e social para alcançar uma compreensão mais profunda das condições de trabalho na área da educação.

Uma nota técnica do Dieese (2014) que analisa as mudanças quantitativas ocorridas no início do século XXI no trabalho dos professores da educação básica do país, tanto em escolas municipais como estaduais, baseada em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAd) do IBGE, apresenta dados importantes sobre a força de trabalho dos docentes. Segundo o Dieese (2014), o número de professores aumentou significativamente no período 2012-2013, passando de 2,5 milhões para 3,3 milhões, um crescimento de 32,9%. Este aumento, segundo a nota, está relacionado à implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que estendeu o financiamento à toda educação básica. O aumento no número de professores foi de 0,3% na rede municipal e de 8,1% na rede estadual (DIEESE, 2014).

Os dados apresentados pelo Dieese (2014) apontam uma série de transformações importantes na carreira docente durante o período analisado. A ampliação da jornada de trabalho é um dos aspectos destacados. Apesar dos motivos para isso não estarem claros, um deles é certamente os baixos salários, que levam os docentes a trabalhar mais horas. Ainda assim, existe falta de professores. Nas regiões Nordeste e Centro Oeste, houve uma melhoria

no rendimento médio dos docentes, o que pode ser atribuído, entre outros fatores, à políticas de valorização da carreira docente, com reajustes e novos planos de carreira (DIEESE, 2014).

Apesar desse avanço em alguns locais, a profissão docente ainda se encontra em desvantagem diante de outras carreiras de nível superior. Além disso, seguem existindo professores com pouca qualificação atuando nas salas de aula.

De acordo com Marin (2010), a precarização do ensino remete-nos ao processo de desvalorização de um trabalho que ocorre em condições adversas, com má qualidade e ausência de estabilidade no emprego. Reduções de salário, intensificação da jornada de trabalho, flexibilização das condições de emprego, desvalorização profissional e perda de autonomia no exercício da função são condições que não favorecem a qualidade no trabalho docente e que acabam por desmotivar os profissionais (Marin, 2010).

Para a autora (Marin, 2010), a precarização do ensino tem levado à mudanças significativas no mercado de trabalho, em especial a partir da década de 1990, devido a influência do neoliberalismo, refletindo nas condições de trabalho dos docentes. As políticas vigentes visam reduzir custos laborais, flexibilizar direitos trabalhistas e aumentar a competitividade, afetando a atividade dos professores.

Com a ênfase na privatização, na competição e na redução do papel do Estado na provisão de serviços públicos, as políticas neoliberais vêm minando a estrutura e a qualidade do emprego docente. Marin (2010) observa também uma série de mudanças no mercado de trabalho. Com jornadas mais longas e menos segurança no emprego, verifica-se o aumento da desvalorização profissional e a redução salarial dos professores.

Segundo o autor (Marin, 2010), é grande a pressão sobre os professores para que eles se adaptem a longas e menos previsíveis jornadas. A autora (Marin, 2010) alerta que a flexibilização pode levar à fragmentação das atividades de ensino e ao aumento do trabalho não remunerado, como a preparação de aulas fora do horário de trabalho, ao desprestígio da profissão e à perda da autonomia docente. Consequentemente, os professores enfrentam sobrecarga de trabalho, incluindo aumento de tarefas administrativas, burocráticas e de avaliações, que consomem tempo e energia. A precarização agrava o desemprego, como exemplo dos docentes contratados de forma temporária.

De acordo com Marin (2010), o adoecimento é outra preocupação dos docentes, consequência da precarização do ensino, que atinge tanto aspectos físicos como mentais, incluindo doenças relacionadas à problemas musculoesqueléticos e doenças psíquicas, como

depressão e ansiedade. O elevado cansaço compromete tanto a saúde física como mental dos professores.

Além disso, o autocuidado dos professores é um aspecto que muitas vezes é negligenciado. A sobrecarga de trabalho e a constante pressão para atender a todas as demandas acabam prejudicando a saúde emocional e física. O estresse e a sensação de improdutividade podem levar a um esgotamento profissional, o que, por sua vez, afeta a qualidade do ensino e o bem-estar do professor. Estratégias de autocuidado, como pausas regulares, apoio psicológico e a construção de uma rede de colaboração entre colegas, são fundamentais para a manutenção da saúde emocional do docente e, conseqüentemente, para o sucesso do modelo de educação integral (Lima, Vilela, 2020)

Com a perda da autonomia e do controle sobre seu próprio trabalho, os professores passam a se sentir isolados e desconectados de seus pares. O agravamento da situação vem com as competições e pressões no ambiente de trabalho, resultando em conflitos nas relações entre professores, gestores e alunos. Para Marin (2010), a falta de autonomia leva à desmotivação.

Em nossa pesquisa, buscamos compreender como os professores lidam com estas situações no dia a dia. Entendemos que para que a proposta de educação integral se concretize, é fundamental que as condições de trabalho dos docentes sejam valorizadas e adequadas, proporcionando um ambiente que favoreça a formação contínua e a prática educativa diversificada e integrada.

5 METODOLOGIA

5.1 A instituição objeto de estudo

Por meio da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), podemos conhecer um pouco da realidade da Escola Municipal objeto de estudo. Ele situa geograficamente a instituição, apontando que ela se localiza em um bairro da periferia da cidade. Este bairro já foi considerado um dos mais violentos do município, que é um dos maiores do estado de Goiás. O bairro foi legalizado no início dos anos 1990. Nessa época, a região recebeu um grande fluxo de imigrantes em busca de empregos e muitos deles acabavam vivendo embaixo de pontes, em situação de risco (Oliveira, 2020). Atualmente, o bairro sofre com invasões desordenadas e tem grandes problemas ambientais, atingindo drasticamente a região onde fica a escola. O crescimento desordenado trouxe vários problemas para a administração pública, como a questão do meio ambiente, com a poluição e invasão de áreas ambientais, além de segregação social, falta de empregos, infraestrutura, transporte e violência (Oliveira, 2020).

As crianças do bairro vivem em um ambiente violento, de precarização e de deficiências nas condições de manutenção da vida e de seus direitos básicos. Com o intuito de amenizar a questão da violência, a secretaria de educação tem criado programas que contam com parcerias, como um projeto que visou conscientizar crianças e jovens em relação às drogas lícitas e ilícitas.

Vale ressaltar que não existem registros do processo de implementação da primeira escola em tempo integral no município. Tampouco essa implementação se baseou em algum modelo para sua organização (Leite, 2017). Leite (2017, p. 97) afirma que durante a investigação sobre o “processo de criação, organização e gestão do sistema municipal” de ensino da cidade precisou recorrer a “outros recursos e publicações para conseguir dados sobre os aspectos políticos do município”. A autora relata a dificuldade que teve para encontrar registros para a realização da pesquisa e assim reconstruir a trajetória da instituição objeto de estudo, a mesma de nossa pesquisa, acabando por conseguir informações por meio das narrativas de pessoas que estavam há tempo na escola, o que demonstra nossos desafios para conseguir informações sobre a história da educação integral no município.

A mesma autora (Leite, 2017, p. 97) aponta que “desde os primeiros anos de emancipação da cidade, um dos grandes problemas tem sido a demanda por escolas e vagas”. A primeira escola foi construída em 1966. Na década de 1980, havia aproximadamente 18 escolas no município (Leite, 2017). Com o crescimento da cidade, foi preciso avançar na

construção de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e de novas escolas. Com relação à educação integral, a primeira escola a ser criada foi em 2003 (Leite, 2017).

O governo federal implantou o projeto de escolas de tempo integral com o intuito de amenizar os problemas sociais da população mais carente, realidade verificada no contexto da escola São João, localizada no município de XV de Novembro², que desde a sua criação se configurou como uma escola em tempo integral. Conforme Leite (2017, p. 107), “a primeira inscrição foi realizada (...) no dia 05 de fevereiro de 2003”.

Com a constatação de necessidades sociais, econômicas e educacionais vividas pela população da região, aliadas às exigências da Lei de diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, principalmente no seu parágrafo 2º e o artigo 34, que assegura ao aluno a progressiva educação em tempo integral, ficou sinalizada a necessidade de abertura de escolas em tempo integral pela prefeitura de XV de Novembro.

O PNE 2014-2024 elenca nove estratégias para o desenvolvimento da meta seis, que é elevar a educação desenvolvida em tempo integral em 50% das escolas públicas e a pelo menos 25% dos alunos matriculados na escola básica, a saber: promover oferta de educação integral com atividades de acompanhamento pedagógico e com múltiplas disciplinas, garantindo tempo de permanência superior a 7 horas diárias durante a totalidade do ano letivo; estabelecer um programa de construção de escolas seguindo um padrão mobiliário e arquitetônico adequado ao tempo integral; estabelecer um regime de colaboração para que sejam estabelecidos espaços de vários esportes, laboratórios de informática, cozinhas e espaços culturais, dentre outros; fomento da articulação da escola com múltiplas atividades culturais; estimular a oferta de atividades que ampliem a jornada escolar do alunos; gratuidade das atividades em ampliação da jornada escolar das escolas da rede pública básica; atender escolas no campo, comunidades indígenas e quilombolas, com oferta de tempo integral; garantir educação em tempo integral para pessoas de 04 a 17 anos de idade com deficiência e adotar medidas que otimizem o tempo de permanência dos alunos (Brasil, 2014).

Diante das estratégias do PNE 2014-2024 para a educação em tempo integral, o projeto de educação da escola São João visa à colaboração para uma melhor formação de todos os envolvidos no processo educacional. As finalidades da EMEI São João, segundo seu PPP (2024), estão relacionadas ao desempenho de um trabalho de qualidade e com equidade, tendo como princípio o desenvolvimento humano, apoiando-se nas concepções de Lev Vygotsky. O

² Nome fictício.

objetivo é formar o aluno enquanto sujeito que constrói sua própria história, nas relações que estabelece com o outro. Conforme o documento,

Aprender por conceitos não significa trabalhar exclusivamente com a memorização, mas por meio de problematizações e disponibilização de possíveis soluções de forma progressiva, para que assim o aluno consiga desenvolver suas capacidades mentais superiores que ficam engessadas com a metodologia da memorização de definições e fórmulas (EMEI São João, 2024, p. 8)

Na nova organização, segundo o PPP, os professores de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) passaram a ter uma carga horária de 40h e complementação de 20h, não necessariamente na mesma unidade que funciona em tempo integral.

Em 2023, a escola passou por novas mudanças, tanto de carga horária como de matriz curricular, com a retirada de algumas disciplinas. O professor de arte assumiu a disciplina de Artes Visuais, atendendo integralmente em projetos e aulas. Passou-se a contar com um profissional de dança com carga horária apenas no matutino e um profissional destinado a coordenação de merenda. Com a retirada da língua espanhola da matriz curricular no núcleo diversificado, apenas o inglês é ministrado como língua estrangeira. A escola teve o acréscimo de uma turma e também o aumento de número de alunos por sala.

Segundo o projeto político pedagógico da escola São João, a formação do sujeito deve ocorrer de forma holística, ou seja, deve possibilitar a formação completa do sujeito. A abordagem holística na educação integral é um conceito que visa considerar o desenvolvimento completo do aluno, abordando não apenas os aspectos acadêmicos, mas também as dimensões emocional, social, física e ética. Em vez de se focar exclusivamente em conteúdos acadêmicos e habilidades cognitivas, a educação integral busca criar um ambiente que promova o crescimento integral do estudante, assim como preparar as crianças para a vida real, promovendo o aprendizado de forma integrada e duradoura (EMEI São João, PPP, 2020).

Na concepção do PPP da instituição (EMEI São João, 2024), a educação tem um papel decisivo na criação de um mundo mais justo, produtivo e sustentável, consolidando a escola como referência em educação, buscando eficácia no desempenho de suas funções, garantindo um ensino em tempo integral centrado na condição humana do aluno e de todos os envolvidos no contexto escolar. Conforme o mesmo documento,

A sociedade capitalista é dividida em classes antagônicas, onde ricos e pobres têm formas distintas de apropriação dos meios de produção e do conhecimento. Assim, defendemos práticas educativas que propiciem a superação da sociedade atual, o desenvolvimento da alta cultura a toda população brasileira, isto é, um processo de

ensino aprendizagem que propicie a apropriação pela classe mais pobre, do patrimônio cultural da humanidade (EMEI São João, 2024).

5.2 Aspectos metodológicos

Optamos, nesse estudo, por uma abordagem qualitativa, por esta fornecer uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos sociais, especialmente em ambientes educacionais complexos (Lüdke, André, 2018; Triviños, 1987). Nosso objetivo, conforme enunciado, é buscar entender como os professores percebem seu trabalho em um contexto que visa a formação do sujeito na perspectiva da integralidade.

Conforme Lüdke e André (2018), a metodologia envolve uma aplicação cuidadosa e estratégica de métodos de registros, onde devemos dar atenção aos detalhes. Ela deve estar adequada ao contexto específico do estudo, o que contribui para a riqueza e a relevância dos dados produzidos, permitindo uma análise aprofundada e uma melhor compreensão das práticas educacionais (Lüdke, André, 2018). Conforme Minayo (2016, p. 14),

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (Minayo, 2016, p. 14).

Toda investigação começa com um problema, uma dúvida, uma pergunta, e a teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno ou processo (Minayo, 2016). A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, as quais permitem a reconstrução da realidade, valorizando-se o potencial criativo do investigador. Minayo (2016) destaca que a metodologia deve dispor de instrumentais coerentes e bem elaborados, ressaltando que nada pode excluir a criatividade do pesquisador. A pesquisa alimenta a atividade de ensino e atualiza a realidade do mundo, vinculando pensamento e ação.

Nossa pesquisa será realizada na EMEI São João, localizada em uma região que já foi muito marginalizada e que hoje se encontra em desenvolvimento. A abordagem qualitativa será utilizada para capturar as experiências, práticas pedagógicas e percepções dos professores no ambiente educacional. Conforme André (2012, p. 14),

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Assim, a abordagem qualitativa vem representar uma resposta crítica ao método positivista, o qual, com suas origens nas ciências físicas e naturais, privilegia a objetividade, a quantificação e a busca por leis universais. A partir dessa crítica, os pesquisadores questionam a adequação desse modelo para compreender a complexidade e a subjetividade inerente à experiência humana e aos fenômenos sociais (André, 2012).

A pesquisa qualitativa visa a compreensão profunda e o contexto dos fenômenos, o pesquisador buscando explorar significados, perspectivas e processos sociais (André, 2012). Entendemos que essa compreensão é adequada ao nosso estudo, onde, tendo como objetivo compreender o trabalho docente na educação integral, pensamos no desenvolvimento pleno dos indivíduos em suas múltiplas dimensões (intelectual, emocional, social, física e cultural).

Max Weber foi um dos autores que contribuiu de forma significativa para a perspectiva qualitativa de pesquisa (André, 2012). O autor argumenta que o objetivo da investigação social deveria ser a compreensão dos significados que o sujeito atribui às ações (André, 2012). A pesquisa qualitativa busca capturar os interesses dos participantes e a importância que dão às suas ações e experiências:

Para alguns, a pesquisa qualitativa é a pesquisa fenomenológica (Martins, Bicudo, 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (Triviños, 1987). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva que pode muito bem incluir os estudos clínicos (Bogdan, Biklen, 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não quantitativo (André, 2012, p. 19).

O trabalho de campo contou com entrevistas semiestruturadas que tiveram como objetivo entender como os professores da EMEI São João percebem seu trabalho na educação integral, em suas relações com a formação e o trabalho docente. Lüdke e André (2018) afirmam que a entrevista é uma ferramenta crucial em pesquisas qualitativas em educação. Segundo as autoras, esse instrumento proporciona um momento de reflexão para os participantes, trazendo assim possíveis contribuições para suas práticas. Elas ressaltam a importância das entrevistas, pois as mesmas nos permitem explorar temas complexos e pessoais. Na presente pesquisa, as entrevistas contribuíram para aprofundar e compreender as interações e dinâmicas, proporcionando uma boa visão do fenômeno investigado. A entrevista buscou combinar um roteiro predefinido de questões com a flexibilidade, de modo a permitir um diálogo mais livre entre pesquisador e sujeitos de pesquisa.

A EMEI São João foi a primeira do município a ter seu funcionamento em tempo integral. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição (EMEI São João, 2004), a escola

tem como missão a formação autônoma e integral e segue uma linha de educação histórico-crítica dos conteúdos, tendo como princípio a formação completa do sujeito, que deve ser preparado para interagir de forma autônoma no mundo (EMEI São João, 2024). A escola surgiu com a proposta de proteção às crianças que vivem em situação de risco. Embora esse contexto tenha se modificado um pouco, e para melhor, muitas das crianças que frequentam a escola ainda vivem num contexto familiar de violência e de bastante pobreza.

No presente estudo, os sujeitos entrevistados foram três professoras e um professor que atuam na escola São João. Estes participantes foram selecionados com base em seu envolvimento direto com a prática educativa na escola. As entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas integralmente para assegurar a precisão e a integridade dos dados coletados. A análise dos dados foi conduzida por meio da análise de conteúdo, que entendemos ser um método coerente com uma abordagem qualitativa. Procuramos estar atentas às transcrições das entrevistas para identificar eixos temáticos significativos, seguindo os critérios estabelecidos por Lüdke e André (2018). Esse processo permitiu a formulação de hipóteses e a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos professores à experiência de trabalhar em uma escola de tempo integral.

5.3 Questões éticas

Procuramos seguir os parâmetros éticos estabelecidos pela Resolução nº 519/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que aborda os aspectos éticos das pesquisas em Ciências Humanas (CNS, 2016).

Lüdke e André (2018) destacam várias questões sobre problemas éticos enfrentados pelo pesquisador. Uma das grandes preocupações é a intervenção direta nos sujeitos. Segundo as autoras (Lüdke, André, 2018), o pesquisador deve ter respeito com os informantes, buscando ser o mais ético e transparente possível, preservando a privacidade do indivíduo. É fundamental o consentimento dos pesquisados em todos os aspectos que envolvem as interações entre pesquisador e sujeitos de pesquisa.

A questão da resistência à pesquisa também é uma preocupação ética importante, pois pode comprometer tanto a objetividade dos dados quanto a validade dos estudos. Lüdke e André (2018) reforçam que, na obtenção dos resultados, é preciso assegurar o anonimato dos participantes. As autoras destacam que o pesquisador deve estar preparado para lidar com situações onde o sigilo não pode ser mantido e que, nesses casos, a ética exige que a pesquisa não prossiga.

Segundo Mainardes (2017), o código de ética não é um conjunto de leis rígidas e sim um guia orientador da pesquisa que deve promover a reflexão sobre a prática. É importante manter o rigor e a honestidade ao analisar os dados, atentar às limitações dos resultados no que tange a confiabilidade e aplicabilidade, não exagerar a significância dos mesmos e nem subestimar suas implicações práticas e políticas (Mainardes, 2017). O autor ressalta ainda a necessidade de se ter uma visão equilibrada e objetiva dos dados coletados, da transparência dos relatórios e a importância do detalhamento das teorias, dos métodos e do desenho da pesquisa subjacentes às interpretações dos dados.

Para Mainardes (2017), não se pode fabricar, falsificar ou intencionalmente subrepresentar evidências, dados, achados ou conclusões, sendo a veracidade dos dados crucial para a credibilidade da pesquisa. O autor menciona os quatro princípios do código da Associação Australiana para Pesquisa em Educação (AARE): a promoção do bem-estar geral através das consequências da pesquisa; o reconhecimento da pesquisa educacional como uma questão ética; a não tolerância a riscos ou danos irreparáveis sem o consentimento informado e o respeito à dignidade e ao bem-estar dos participantes. Esses princípios são fundamentais para proteger os participantes e garantir que a pesquisa contribua para o desenvolvimento humano (Mainardes, 2017).

Estes documentos constituem formas de orientar a conduta do pesquisador, promovendo uma cultura de integralidade e responsabilidade na pesquisa educacional. Ainda com relação aos desafios éticos das pesquisas em Ciências Sociais, para Santos (2017, p. 10), eles “situam-se mais na divulgação e no retorno dos resultados para os sujeitos pesquisados do que propriamente na coleta de informações, cujos eventuais danos ao informante, aliás, seriam antes psíquicos que físicos”.

No presente estudo buscamos seguir os princípios de competência profissional, integridade, responsabilidade científica e social, respeito aos direitos e à dignidade dos participantes, bem como promover a diversidade como um valor central. Procuramos tratar os participantes de maneira transparente e respeitosa, seguindo as diretrizes legais estabelecidas e garantindo os direitos e a dignidade de todos. Para preservar a identidade dos participantes, os nomes dos docentes e gestores mencionados no texto são fictícios.

5.3 Breves notas sobre o trabalho de campo

Quando propusemos as entrevistas, não imaginamos que seria tão difícil reunir as pessoas necessárias. A realidade da educação integral é de um trabalho intenso dos professores,

inclusive nos finais de semana. Muitos docentes trabalham o dia inteiro e, alguns, até de noite. Por isso, têm pouco tempo para estar com a família ou cuidar de suas próprias necessidades. Assim, sua disponibilidade para a realização das entrevistas foi bastante restrita. Tivemos muitas dificuldades para organizar esses momentos, que foram várias vezes reagendados ou mesmo cancelados.

Outro fator que observamos nos relatos foi o medo de se expor e de sofrer represálias no futuro. Medo da instabilidade no trabalho, medo de não permanecer no cargo. Somente após esclarecermos detalhadamente os professores que suas identidades seriam preservadas é que alguns aceitaram participar.

Apesar de todas as dificuldades, tivemos momentos maravilhosos com aqueles que aceitaram participar. Percebemos, em suas falas, a importância que sentem de serem ouvidos. Os professores relataram a carência de espaços de escuta e debate sobre a educação integral no país, e, acima de tudo, da necessidade de um olhar acadêmico, pedagógico e humano, tanto para as crianças quanto para os profissionais.

Ouvir suas aflições nos fez perceber que estamos todo no mesmo barco, lutando pelos mesmos propósitos. Porém, mesmo estando um ao lado do outro, muitas vezes nos sentimos solitários. Vimos nos olhos de todos o amor pelo trabalho que realizam, mas também um grito sufocado de socorro diante do abandono que vivenciamos hoje em toda a educação no país.

6 ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Os participantes da pesquisa

No sentido de conhecermos um pouco os docentes que participaram da pesquisa, apresentamos informações mais gerais sobre cada um deles.

O Professor Damon é um educador com mais de 20 anos de experiência no ensino público municipal, sendo concursado na rede há duas décadas. Sua formação acadêmica inclui graduação em Biologia, complementada por um título de mestre, o que demonstra seu comprometimento com a formação contínua e com o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Além de sua carreira docente, o Professor Damon é casado e pai de duas filhas. Sua longa trajetória no ensino é marcada pela dedicação à educação e pelo engajamento em diversas questões pedagógicas que envolvem o cotidiano escolar e as transformações institucionais ao longo dos anos.

O professor Damon parece ser um exemplo inspirador de dedicação e amor pela educação e pela sua instituição. Com 20 anos de experiência na escola, pode acompanhar as mudanças ocorridas ao longo dos anos. Foi o idealizador de um projeto chamado “sonho do pomar”. Este projeto foi idealizado por Damon com o objetivo de criar um espaço que fosse ao mesmo tempo agradável e educativo. Juntamente com a gestão da escola, procurou recursos para viabilizar a ideia e conseguiu o apoio necessário para transformar o espaço da escola, investindo seus próprios recursos para garantir que o pomar se tornasse uma realidade. A iniciativa visou não apenas criar um lugar bonito, mas também ensinar aos alunos a importância da preservação e conservação do meio ambiente.

Hoje, aos poucos, já é possível ver os frutos desse esforço. O pomar está se tornando um símbolo de compromisso com a sustentabilidade e os alunos têm a chance de aprender, de forma prática, sobre o ciclo da natureza. O cuidado do professor Damon com cada detalhe, plantando e cuidando das árvores junto aos alunos, demonstra seu compromisso com o crescimento dos estudantes.

Damon menciona que está prestes a completar 21 anos de experiência na educação integral. Ele destaca que, ao iniciar sua carreira, ingressou na primeira escola de período integral do estado de Goiás e na quinta escola do Brasil a adotar esse modelo.

A professora Adriana, a segunda participante, é uma profissional da educação com sólida formação acadêmica e ampla experiência no magistério. Aos 38 anos, é formada em Pedagogia e possui especializações em Educação Inclusiva e em Alfabetização e Letramento,

o que demonstra sua busca por uma formação voltada ao desenvolvimento das habilidades fundamentais de leitura e escrita.

Divorciada e mãe de duas filhas, Adriana equilibra os desafios da vida pessoal com uma trajetória profissional marcada por dedicação e aperfeiçoamento contínuo. Com nove anos de atuação na área educacional, está prestes a completar uma década de experiência. Segundo ela, sua prática pedagógica tem sido orientada pelo cuidado com a diversidade em sala de aula e pelo investimento constante na formação continuada, o que acredita serem elementos fundamentais para a construção de um ambiente educacional inclusivo, acolhedor e comprometido com o aprendizado dos estudantes.

Já a professora Aline é pedagoga, graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), com especializações em Psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Aos 35 anos, possui uma trajetória consolidada na área da educação, atuando há seis anos na mesma instituição escolar, onde cumpre uma jornada semanal de 40 horas. Concursada desde 2014, Aline concilia sua vida profissional com o papel de mãe de dois filhos, além de sua dedicação à fé evangélica.

A experiência docente de Aline é marcada por desafios típicos do ambiente escolar, especialmente durante o período inicial de adaptação, quando, conforme afirma, enfrentou as particularidades do contexto onde atua. Sua formação acadêmica e as especializações realizadas focam na promoção do aprendizado e na inclusão de estudantes com necessidades educacionais diferenciadas.

Por fim, a quarta participante, a professora Marília, é professora nas áreas de Dança e Educação Física. Possui especialização em Educação Física Escolar e Psicomotricidade, além de mestrado em Artes. Recentemente, concluiu sua graduação em Direito e encontra-se no início de sua trajetória como advogada.

Marília se define como uma profissional dedicada e movida pela curiosidade, enxergando no conhecimento um instrumento de transformação pessoal e social. Acredita na potência da educação, da arte e do movimento como ferramentas capazes de impactar vidas de maneira significativa.

6.2 Educação integral e escola de tempo integral

Escola em tempo integral e educação integral muitas vezes são confundidas na realidade educacional brasileira. Alves (2013) destaca que, ao tratar a educação integral apenas como uma ampliação da jornada escolar, sem um foco claro em uma formação integral e

transformadora, corre-se o risco de cair no modelo assistencialista. Para Freire (2001), a educação integral deve ser entendida como um projeto de socialidade, onde o papel da escola vai além de ser um espaço de guarda para as crianças, devendo constituir-se como um ambiente que fomente o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas dimensões. O autor destaca que a educação é como um processo de emancipação e transformação, e não apenas de acolhimento.

De acordo com Silva (2018), a educação integral visa o desenvolvimento completo do ser humano, considerando suas dimensões cognitiva, emocional, social, física e ética. Ao contrário, a educação em tempo integral, frequentemente confundida com a primeira, reduz-se ao aumento da jornada escolar, oferecendo mais tempo para atividades curriculares e extracurriculares, mas sem necessariamente transformar as práticas pedagógicas. Essa distinção é fundamental para compreender a complexidade das políticas educacionais que buscam promover o desenvolvimento pleno dos estudantes e, ao mesmo tempo, para analisar os desafios enfrentados pelos professores que trabalham nesse modelo.

Para Silva (2018), muitas escolas que implementam o modelo de tempo integral ainda se concentram no acolhimento e na assistência básica, sem investir adequadamente nas dimensões pedagógicas necessárias para um desenvolvimento pleno do aluno. Essas escolas, frequentemente, não levam em conta a necessidade de uma articulação efetiva entre as dimensões cognitivas, emocionais e sociais do estudante, o que limita seu potencial transformador. A pesquisa de Silva (2018) destaca que, na prática, as escolas muitas vezes enfrentam a pressão de manter os horários das aulas sem a devida reflexão pedagógica, fazendo com que o modelo de educação integral se desvie de seu propósito original, tornando-se um mero acréscimo de tempo da jornada escolar.

Na mesma direção, Gadotti (2009) afirma que a ampliação do tempo escolar só será eficaz se for acompanhada de uma mudança qualitativa das práticas pedagógicas. Isso significa que o tempo adicional deve ser bem aproveitado, oferecendo atividades que promovam o aprendizado integral dos alunos, algo que os educadores se esforçam para implementar dentro das limitações de tempo e recursos disponíveis. A educação integral requer a articulação entre tempo e intencionalidade pedagógica, ou seja, o tempo na escola deve ser usado de forma significativa, para que os alunos não apenas ocupem mais horas, mas se desenvolvam de maneira completa, integrando aspectos acadêmicos, sociais e emocionais (Moll, 2012).

No contexto das escolas de tempo integral, a ampliação da jornada escolar influi na intensidade do trabalho docente. Embora o tempo adicional possa criar oportunidades para um

desenvolvimento mais abrangente dos alunos, essa ampliação da jornada exige um planejamento mais detalhado e diversificado, conforme destacado por Silva (2018). É necessário que a própria escola, como ambiente formativo, seja estruturada para atender às diversas necessidades dos alunos e aos desafios do trabalho docente (Moll, 2012), o que traz novas exigências aos docentes.

A fala do professor Damon sobre a história da implementação do tempo integral na escola São João é testemunho dos desafios enfrentados para ir além do simples aumento do tempo escolar. Ela conta que há cerca de “21 anos, quando a escola em tempo integral foi implantada, tudo aquilo representava uma grande novidade”. Diz que aquele momento foi de muita expectativa e esperança por parte das famílias, principalmente por causa da realidade de carência extrema vivida pela comunidade e que a escola de tempo integral trouxe a ideia de maior segurança para as crianças, o que, naquele contexto, fazia toda a diferença.

O professor lembra que o que mais pesava, na época da implementação, era a questão da segurança alimentar. Relata que “cerca de 90% dos alunos viviam em situação de extrema vulnerabilidade, e o fato de a escola oferecer três refeições diárias foi fundamental para atrair essas famílias”. Diz que isso mobilizou a comunidade e que muitas famílias carentes do bairro procuraram imediatamente garantir uma vaga para seus filhos na escola. Conta também que, naquele momento, a escola começou atendendo um público muito vulnerável, mas ressalta que, desde o início, era claro para ele que educação não pode se limitar a suprir necessidades básicas, como alimentação: “ela precisa cumprir sua função social: garantir o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, independente da condição social dos alunos” e que “esse foi um dos nossos maiores desafios no começo: integrar o trabalho pedagógico com a realidade social vivida pelos estudantes”.

Para o professor Damon, muitos estudantes vinham de situações de pobreza extrema e, segundo ele, não apresentavam maturidade suficiente para acompanhar os estudos. Destaca que a dificuldade de aprendizagem era evidente, e que nos primeiros anos da EMEI enfrentaram uma verdadeira batalha para trabalhar com alunos que tinham necessidades especiais de aprendizagem, explicando:

Quando menciono “dificuldades especiais”, não me refiro a comprometimentos cognitivos, mas sim a dificuldades de aprendizagem causadas pelo contexto social em que viviam. Eram alunos que tinham dificuldade em se relacionar com os conteúdos escolares, com a rotina da escola, e isso exigia da equipe um esforço redobrado.

Damon relata que, com o tempo, o perfil dos estudantes começou a mudar, a escola passando a atender não só crianças em situação de vulnerabilidade, mas também alunos de outras realidades. Diz que a escola ainda tem alunos em condições difíceis, mas que, comparando com o início, houve uma mudança significativa no público atendido.

Contrariamente ao que defendem as teorias, as falas dos professores entrevistados refletem uma preocupação, na prática, com a fragmentação do ensino na realidade investigada. Quando questionamos os professores sobre as especificidades da educação integral, a professora Marília afirmou que há muita diferença em relação à escola regular, principalmente em relação ao tempo. Apesar de ter mais tempo, ela acredita que aumentar a carga horária não é a mesma coisa que ter tempo “de verdade” para dar aula. Para Marília, a qualidade do ensino não se reflete só no tempo, porque na escola regular, quando leciona no horário das 13h às 17h15 ou até às 18h, percebe que as aulas são menos fragmentadas e que consegue começar e terminar a matéria de uma forma mais fluida:

Já nas escolas integrais, eu vejo muitas 'quebras' no meio do processo. Por exemplo, às vezes começo uma aula e logo tenho que parar para o lanche, depois para o recreio, depois para o transporte que pega mais cedo, ou atividades externas, ou para abrir o portão para os alunos irem embora. Isso acaba fazendo com que o tempo disponível de aula seja muito rápido, diminuindo a qualidade do trabalho.

Adriana conta que, quando começou a trabalhar na educação integral,

achei complicado e encontrei muitas dificuldades, principalmente com as aulas fragmentadas. Você começa a ensinar um conteúdo e não consegue terminar naquele momento. Os alunos estão aprendendo, mas logo depois são mandadas para outras atividades, como educação física. Isso muda tudo. O humor deles... altera o comportamento e, como pedagogo, acabamos perdendo muito tempo tentando acalmar eles, conversando e retomando o conteúdo.

Adriana afirma que há uma diferença muito grande entre a escola regular e a escola de tempo integral. Embora sinta cobrança nas duas, diz que a carga horária na escola de tempo integral pesa bem mais. Comenta que, na escola regular, o aluno fica das 7h às 11h e que as atividades são mais limitadas, como a educação física, que ocorre no máximo duas vezes por semana. Já na escola de tempo integral, conforme sua fala, o aluno fica até 10 horas, o que, segundo ela, embora pareça ser muito tempo, o período dedicado às atividades pedagógicas é todo fragmentado, o que acaba prejudicando o rendimento dos estudantes.

Adriana destaca que, além disso, a rotina muito extensa acaba cansando os alunos, que ficam sobrecarregados com tanta atividade. Relata que apesar de entender a importância das aulas extras para manter o aluno engajado, a forma como essas atividades são distribuídas não

é feita de uma maneira que contribua para um aprendizado eficiente. Destaca que os alunos não aprendem do mesmo jeito, e que, por isso, seria importante pensar mais na individualidade de cada um ao planejar essas atividades.

A professora Marília conta que a Escola São João foi onde teve seu primeiro contato com a educação integral:

Eu só fui conhecer a educação integral quando cheguei aqui, mas nunca tinha ouvido falar sobre isso. Eu sempre estudei em escola regular [na] minha vida inteira. Fiz a faculdade de Educação Física, me formei, e logo prestei o concurso. Quando cheguei na escola, percebi que era uma escola de tempo integral, mas eu ainda ficava só meio período. Então, eu não tinha uma noção do todo. Todo mundo falava coisas que eu não entendia, porque eu ia embora às 17h15. Quem ficava das 7h às 17h15 tinha uma visão diferente. Percebi isso quando estava no período integral.

A mesma professora relata que sua percepção sobre a escola mudou completamente após começar a trabalhar em período integral. Diz que, com a convivência diária, passou a perceber problemas, conflitos e situações internas que não eram visíveis quando atuava apenas em meio período. Segundo ela, estar presente o dia todo permite entender melhor a realidade da escola.

6.3 Percepções dos professores sobre o trabalho docente na escola São João

A implementação da educação integral nas escolas brasileiras tem o objetivo de proporcionar uma formação mais ampla dos alunos, considerando, além dos aspectos cognitivos, questões emocionais, sociais e culturais. Ao ampliar a jornada escolar e oferecer uma diversidade de atividades pedagógicas, visa atender às múltiplas necessidades dos estudantes e contribuir para o seu desenvolvimento pleno. Contudo, a implementação dessa proposta enfrenta desafios significativos, especialmente nas escolas públicas. Um dos principais desafios são as mudanças no mundo do trabalho, o que inclui da escola.

As transformações no mundo do trabalho apontadas por Antunes (2004), como a flexibilização, a precarização e a intensificação das atividades laborais são fenômenos que afetam a educação. A EMEI São João não está imune a essas mudanças. Os educadores se veem cada vez mais pressionados a se adaptar a novas demandas, com o risco de fragmentar o trabalho pedagógico e desumanizar o processo educativo. O trabalho docente, já multifacetado, assume novas dimensões que exigem mais do que apenas a implementação de atividades diversificadas. O docente precisa ser mediador entre o conteúdo formal da escola e as

experiências sociais e culturais dos alunos, muitas vezes de realidades marcadas por vulnerabilidades.

A análise das condições de trabalho dos professores na realidade brasileira, como discutido por Antunes (2004), revela um cenário de precarização que compromete a formação profissional e a autonomia docente. Ao serem sobrecarregados com diversas funções e tarefas, os educadores veem sua capacidade de planejamento e reflexão pedagógica limitada, o que impacta negativamente na implementação de práticas pedagógicas mais integradoras e inovadoras.

A lógica produtivista que permeia o contexto educacional contemporâneo tende a desvalorizar o trabalho do professor, impondo-lhe sobrecarga de atividades e responsabilidades. Nesse contexto, a escola de tempo integral muitas vezes é vista apenas como um local para ampliar o tempo de permanência dos alunos, sem garantir a qualidade e a integralidade da formação proposta.

O trabalho na educação integral, assim como em qualquer escola, é profundamente influenciado pelas condições de trabalho que os professores enfrentam. Tais condições incluem a infraestrutura da escola, a carga horária, a organização do trabalho e o suporte pedagógico, entre outros aspectos. Na educação integral, as práticas educativas vão além do cumprimento do conteúdo curricular tradicional, os professores sendo desafiados permanentemente a desenvolver práticas que integrem diversas dimensões do aprendizado. Frente à essas exigências, temos percebido que as atuais condições de trabalho na escola São João são inadequadas. Observamos no dia a dia salas superlotadas, falta de recursos didáticos ou ausência de tempo para planejamento colaborativo, limitando as possibilidades de práticas pedagógicas de qualidade.

A EMEI São João está localizada em uma comunidade com características socioeconômicas desafiadoras e a própria escola carece de recursos materiais e financeiros. Outros problemas são a falta de uma infraestrutura adequada, o distanciamento de algumas famílias em relação ao processo educacional e a resistência de alguns profissionais em adaptar-se ao modelo de ensino em tempo integral. Essas questões são recorrentes em várias escolas que implementam o modelo de tempo integral, como destacam autores como Gomes (2011), que estudaram as dificuldades enfrentadas por essas escolas em contextos similares.

A sobrecarga de trabalho dos professores e a falta de formações contínuas e específicas para a realidade da educação integral são outros dos obstáculos enfrentados pelas escolas de tempo integral. A pesquisa de Gomes (2011) sugere que, apesar da boa intenção de

implementar a educação integral, a falta de planejamento adequado, a precariedade das condições de trabalho e a falta de apoio institucional dificultam o sucesso dessa proposta.

Esses desafios refletem a realidade mais ampla das escolas públicas, onde, como dissemos, a implementação de uma educação integral muitas vezes é prejudicada pela escassez de recursos, pela falta de condições estruturais adequadas e pela sobrecarga de trabalho dos docentes. A reestruturação capitalista, ao promover políticas de austeridade e cortes nos investimentos públicos, intensifica essas dificuldades, afetando a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Nas entrevistas, os docentes trouxeram várias questões que afetam negativamente suas condições de trabalho na EMEI São João. Um problema bastante evidente é a sobrecarga de trabalho. A carga de trabalho na educação integral, como apontado pelas professoras, é significativamente mais intensa em comparação ao modelo tradicional de ensino. A principal razão para isso é a ampliação das responsabilidades dos educadores. Conforme relatado pela professora Marília:

a carga de trabalho é imensa. Dou nove aulas por dia, o que por si só já representa muita pressão, exigências constantes e um excesso de burocracia. Um exemplo claro disso é o plano de aula: preciso entregar uma versão por escrito para a coordenação e, simultaneamente, preencher outras planilhas. Ou seja, faço o mesmo planejamento duas vezes. Na rede estadual isso não acontece. Lá, basta preencher o Siap³. Esse retrabalho consome tempo que poderia ser melhor aproveitado. Estou fazendo duas tarefas, quando bastaria apenas uma se houvesse um sistema mais unificado e racional.

Em sua pesquisa sobre o Programa Estadual de Educação Integral de Pernambuco, Silva (2018) aponta que os professores cumprem uma jornada de 40 horas semanais, sendo 28 horas em sala de aula e 12 horas destinadas a planejamento, estudos e atendimentos. Além disso, precisam estar disponíveis para substituir colegas, participar de formações, elaborar instrumentos de gestão, fomentar o protagonismo juvenil e realizar outras tarefas (Silva, 2018). Realidade semelhante é vivenciada na EMEI São Joao.

A sobrecarga de trabalho não se limita ao atendimento pedagógico. Os professores, muitas vezes, se veem envolvidos em atividades burocráticas que consomem tempo e energia que poderiam ser direcionados ao planejamento de aulas diferenciadas e adaptadas para os alunos. A pesquisa de Silva (2018) evidenciou que grande parte das horas de planejamento e avaliação dos docentes é consumida por tarefas administrativas, o que reduz a capacidade de

³ Sistema Administrativo e Pedagógico. Plataforma digital onde os docentes lançam as aulas, a frequência e as notas dos estudantes do estado de Goiás.

atender, por exemplo, às necessidades específicas dos estudantes com deficiências. Isso implica que o tempo disponível para personalizar a aprendizagem e desenvolver métodos de ensino mais inclusivos seja consideravelmente reduzido, agravando uma situação que já é precária.

Existe uma série de exigências burocráticas e projetos institucionais que frequentemente sobrecarregam os docentes. Atividades como o preenchimento de relatórios, planejamento de atividades e gestão de projetos pedagógicos consomem grande parte do tempo que poderia ser dedicado ao ensino propriamente dito. A implementação de novos programas e a necessidade de atender às diretrizes de políticas públicas acabam tirando o foco do processo educativo.

Essa sobrecarga de atividades administrativas é um dos fatores mais citados pelos professores como um obstáculo para o planejamento e para o tempo dedicado à formação contínua. Em um estudo realizado por Silva (2018), observou-se que, apesar das 12 horas semanais que os professores possuem para estudo, planejamento e avaliação, uma grande parte desse tempo é consumido por tarefas burocráticas, o que reduz a capacidade dos docentes de refletirem sobre sua prática pedagógica e de se atualizarem. A falta de tempo adequado para o planejamento impacta na qualidade da educação, pois sem uma reflexão sobre as metodologias e conteúdos, o professor não consegue acompanhar a evolução dos alunos e integrar as diversas dimensões do desenvolvimento humano preconizadas pela educação integral.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que muitos professores enfrentam dificuldades de conciliar suas atividades pedagógicas com as exigências administrativas. Esses desafios resultam em uma sensação de sobrecarga e desmotivação, afetando o processo de ensino-aprendizagem, conforme apontado por autores como Day (2007), que discutem a relação entre o bem-estar do professor e a qualidade do ensino.

A professora Marília destaca que há muitas avaliações que são semelhantes entre si, o que torna o planejamento na escola mais intenso, especialmente quando ministra várias aulas para turmas diferentes. Além disso, menciona as cobranças relacionadas a eventos e apresentações, como as datas comemorativas do Dia das Mães e dos Pais, que também exigem preparação e envolvimento dos professores.

A carga de trabalho dos professores, já extensa, aumenta quando é necessário pensar em atividades que atendam, além das demandas curriculares, as diversificadas necessidades emocionais e sociais dos alunos, e também conflitos entre os mesmos. Silva (2018) defende

que a educação integral deve integrar as dimensões cognitivas, sociais e emocionais do ser humano, criando um espaço para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Porém, a afetividade, que deve ser um pilar da educação integral, muitas vezes se torna um peso para os educadores. O vínculo estreito com os alunos, embora promova um ambiente acolhedor e seguro, exige dos professores um envolvimento emocional.

Essa multiplicação de tarefas e responsabilidades resulta em um desgaste significativo dos profissionais. Na EMEI São João, o trabalho dos educadores é bastante exigente, pois as atividades e as responsabilidades aumentam devido à complexidade das necessidades das crianças. Essa carga extra, somada às expectativas de resultados e à necessidade de manter o foco no desenvolvimento integral dos alunos torna a rotina exaustiva, tanto para os professores quanto para a equipe pedagógica.

Conforme a professora Marília, o trabalho na escola São João é difícil e muito cansativo também porque, ao sair de uma sala para outra, enfrenta diferentes dinâmicas e desafios em cada turma. Comenta que nenhuma turma é tranquila e que todas têm suas próprias dificuldades e agitações. Ressalta a necessidade de adaptar a linguagem conforme a faixa etária, pois, embora o conteúdo possa ser semelhante, a forma de ensinar e os recursos utilizados precisam variar para atender às necessidades específicas de cada grupo. Por isso, o trabalho exige planejamento cuidadoso e constante adaptação.

Segundo a professora Aline, o trabalho do professor em escola de tempo integral é mais intenso, pois o dia todo com os alunos requer grande envolvimento emocional e dedicação. Esse tempo prolongado dificulta a organização de outras tarefas, que acabam sendo levadas para casa. Ela também destaca a grande quantidade de burocracia, com muitos projetos e cobranças das secretarias municipais e estaduais, que muitas vezes desviam o foco do ensino e do aprendizado dos alunos para atividades administrativas.

Outra questão mencionada pelos docentes que afeta as condições de trabalho são as relações entre pares e com a gestão. Conforme a professora Marília,

Aqui, às vezes, me lembro muito do Big Brother, porque as pessoas falam de um jeito, a outra entende de outro. Aí, fala de uma fofoca. Tudo é muito ampliado. Quando você tem que saber como falar, como agir, em quem confiar e em quem não confiar, é complicado.

Marília observa que, no ambiente escolar em que atua, muitas pessoas tendem a levar qualquer comentário para o lado pessoal, o que dificulta o diálogo e impede a separação entre questões profissionais e pessoais. Segundo ela, esse comportamento gera um clima marcado

por “picuinhas” e discussões improdutivas, especialmente nas reuniões, que acabam sendo dominadas por conflitos e “lavagem de roupa suja”, em vez de promover debates mais profundos sobre a educação.

Ela compara essa realidade com a experiência que teve em escola da rede estadual, onde diz que percebeu maior respeito nas reuniões e foco nas pautas pedagógicas. Conta que nessa outra escola os encontros são voltados para assuntos que ela considera realmente relevantes à prática docente, não havendo espaço para cobranças pessoais ou acusações, como comentários sobre faltas ao trabalho. A professora critica o fato de que, na escola São João, os mesmos assuntos são constantemente retomados, sem avanços reais. Para ela, isso gera uma sensação de estagnação, como se as discussões estivessem sempre presas em um ciclo repetitivo. Diz que, em contraste, na escola estadual, quando um tema é resolvido, ele de fato permanece encerrado, permitindo que se avance nas questões educacionais.

Aline relata que, na unidade escolar onde atua, não percebe a presença de um trabalho verdadeiramente coletivo. Para ela, essa falta de cooperação se deve, em grande parte, ao fato de a escola estar constantemente sob observação, o que leva alguns profissionais a adotarem posturas mais competitivas do que colaborativas. Segundo sua percepção, há uma busca por destaque individual onde certas pessoas tentam se sobressair perante as outras para “mostrar serviço”. Nesse contexto, afirma que não enxerga um movimento de união entre os colegas, um objetivo de fazer as coisas acontecerem de forma conjunta. Segundo sua experiência, esse espírito de coletividade simplesmente não se manifesta na escola onde trabalha.

Também a professora Adriana destaca, em sua fala, as dificuldades no que se refere às relações de trabalho e à atuação da gestão:

a relação interpessoal na escola também foi um desafio, principalmente no que diz respeito à recepção dos servidores e à forma como somos acolhidos. A parte de informação e de suporte, especialmente na parte pedagógica, também foi algo que senti a necessidade de melhorar.

Ela acrescenta que “os profissionais se sentem sozinhos, sem o suporte adequado, e ainda sendo responsabilizados por algo que é muito maior do que um único indivíduo pode lidar sozinho”.

Outra questão bastante mencionada pelos docentes é a pressão por resultados. Adriana relata que a “pressão sobre os profissionais da educação, especialmente com o modelo de escolas integrais e a cobrança constante por resultados, pode ser muito desgastante”. Ela afirma que

existe uma expectativa muito grande em relação ao desempenho dos alunos e, ao mesmo tempo, uma falta de suporte efetivo para lidar com as complexidades da sala de aula, como as dificuldades de aprendizagem, a diversidade de alunos e a gestão de várias demandas ao mesmo tempo. A cobrança por resultados imediatos muitas vezes ignora o contexto real da escola e dos alunos. A pressão por alcançar metas externas, como as provas de avaliação e os índices de desempenho, acaba desconsiderando fatores importantes, como o apoio pedagógico e psicológico necessário para alunos com necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem.

Segundo a professora Adriana, “a pressão para cumprir prazos e concluir os projetos dentro do tempo estipulado muitas vezes” impede uma troca de conhecimento mais profunda com os alunos. Para a professora, “mesmo que seja dito que podemos concluir as atividades no próximo planejamento, essa flexibilidade não é bem vista, o que gera ainda mais pressão”.

Para Adriana, essa realidade vem associada à falta de reconhecimento e provoca um desgaste imenso:

investimos nosso tempo, nos dedicamos aos estudos, buscamos formação contínua, especializações, e nos esforçamos constantemente para lidar com as diversas situações que surgem em sala de aula. No entanto, muitas vezes, todo esse empenho passa despercebido. Em vez de reconhecimento, somos alvo de críticas, enfrentamos desrespeito e atitudes desafiadoras. Quando tentamos nos posicionar ou reivindicar algo, a resposta que ouvimos é sempre a mesma: “Você é o profissional, é o adulto da situação.” Mas até que ponto isso é aceitável? (Professora Adriana).

Tais problemas, segundo a professora, são acrescidos da falta de respeito com os docentes. Conforme a docente, “já passei por várias experiências de ser xingada, desrespeitada, muitas vezes pela simples atitude de esperar ou por não aceitar o comportamento do aluno”. Para a professora, “e o que é cobrado de mim enquanto profissional? Que eu trate os pais e alunos com educação e respeito, independentemente do que receba em troca. Isso é uma constante”.

A mesma docente entende que o grande problema é que a exigência para que o professor seja sempre paciente e compreensivo não vem acompanhada do mesmo cuidado com o docente. Muitas vezes, segundo ela, a escola é tratada como se fosse uma empresa, onde se priorizam metas, produtividade e resultados, esquecendo que há seres humanos por trás desse processo, especialmente os educadores, suas necessidades emocionais e profissionais não sendo levadas em conta. Para a professora, esta situação

é extremamente desanimadora. No fim do dia, quando finalmente chegamos em casa e tentamos descansar, o que sentimos muitas vezes é solidão. A sensação é de que ninguém realmente nos compreende, e isso nos leva, em muitos momentos, ao choro, um desabafo de quem carrega um fardo invisível (Professora Adriana).

Vários dos professores entrevistados trouxeram o problema da quantidade de alunos por sala de aula. Na fala da professora Marília, ela reclama do excesso de estudantes, ao mesmo tempo que da pouca tolerância dos colegas com relação às questões específicas do seu trabalho:

Para mim, a dificuldade maior é a quantidade de alunos na sala, que eu acho muito lotada. No meu caso, que é dança, é ainda pior, porque, pra dar uma aula de dança com qualidade, pensar em coreografia e processo de criação, você precisa trabalhar com grupos. Se você for fazer uma aula de dança em qualquer espaço, não vai ver 40 aluno numa sala. Você tem que lidar com muitas criança de públicos diversos, o que acaba piorando a qualidade da aula. Tem gente que gosta, tem gente que não gosta, tem gente que não te escuta. Além disso, a sala lotada com 40, 50 aluno é um desafio. Imagina você dar uma aula de dança com 50 aluno, com 40 ou 50 deles. No ano passado, a turma da Lurdes tinha quase 50. A dança já é barulhenta por natureza, porque tem som, tem movimento. Os alunos não fazem os movimento em silêncio. Eles fazem rindo, conversando, perguntando. Então eu tenho que explicar o tempo todo [para os outros professores, sobre o barulho]. O maior desafio, na minha opinião, é a quantidade de aluno na sala pra o trabalho. Além disso, a indisciplina dos aluno e a questão da formação na educação integral dentro dessa realidade também são desafios (Professora Marília).

Conforme a professora Adriana, a quantidade de alunos das turmas influi também no momento do descanso, importante na escola e de responsabilidade do pedagogo:

Esse momento envolve conduzir a turma, organizar a sala, levá-los ao refeitório e acompanhar a escovação. Com a quantidade de alunos em sala, fazer isso sozinha foi um grande desafio. A realidade da quantidade de alunos que temos aqui tornou esse momento ainda mais difícil (Professora Adriana).

Conforme o professor Damon, “a escola pública, em geral, [tem] a questão da superlotação das salas. Isso traz muitos problemas, porque impede o professor de fazer aquele acompanhamento devido”.

A sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores da escola São João é um problema comum enfrentado pelos trabalhadores docentes. Além disso, a carga e a organização do trabalho influem decisivamente nas atividades docentes.

De acordo com Silva (2018), a carga de trabalho docente não se restringe ao tempo dedicado às aulas, incluindo também atividades como preparação, correção de trabalhos e outras diversas responsabilidades escolares. Lima (2010) complementa que, para compreender e mensurar essa carga, é necessário identificar seus componentes e avaliar o esforço físico e mental do trabalhador, incluindo pausas para evitar a fadiga.

A carga de trabalho é ampliada também por tarefas que extrapolam as atividades de ensino, como atividades de gestão (participação em conselhos escolares e comissões de licitação), funções pedagógicas (reuniões de planejamento, elaboração de relatórios,

instrumentos de monitoramento), tutoria estudantil e resolução de questões relacionadas às famílias e comunidades (Silva, 2018).

Pesquisa realizada por Silva (2018) mostrou que muitos professores frequentemente ultrapassam a carga horária prevista em sua jornada. Os dados de seu estudo revelaram que apenas 16% dos docentes disseram nunca exceder a jornada estipulada, enquanto 12% afirmaram que isso acontece raramente, 30% algumas vezes, 17% frequentemente e 25% sempre. Isso demonstra que a maioria dos professores realiza atividades adicionais fora do horário regular, seja em casa, na escola após o expediente ou durante intervalos e horários de almoço. Realidade semelhante foi constatada por Viegas (2022) em pesquisa sobre as condições de trabalho de professores da educação básica em municípios do Rio Grande do Sul. Os dados da pesquisa mostram que quase 80% dos docentes despende de 5 a 20h de trabalho escolar fora da escola.

6.3.1 O trabalho invadindo o espaço doméstico

Alguns professores afirmaram sentirem-se incomodados com a dificuldade que enfrentam de separar trabalho e vida pessoal e com o fato de terem que se utilizar do espaço doméstico para realizar trabalhos da escola. Conforme o professor Damon, o “ambiente escolar, com suas demandas e desafios, pode interferir na rotina pessoal, principalmente quando o professor se sente sobrecarregado ou não consegue separar os dois universos.” Para o professor, é “fundamental aprender a separar a vida profissional da pessoal para garantir que a saúde mental e emocional seja preservada (...). Acrescenta que “levar os problemas da escola para sua casa (...) não é uma prática muito saudável”. Para ele,

a casa deve ser um espaço de descanso e convivência familiar, onde o profissional pode se desconectar das demandas do trabalho e recarregar suas energias. Essa separação não é fácil, especialmente quando o trabalho envolve muitas emoções e responsabilidades, mas é essencial para evitar o esgotamento e manter o equilíbrio (Professor Damon).

As professoras entrevistadas são unânimes em destacar que, devido à sobrecarga de trabalho, não conseguem concluir todas as suas tarefas dentro da jornada escolar e acabam levando trabalho para casa. Isso afeta sua rotina familiar, pois o tempo que deveriam dedicar ao descanso e à convivência com a família é consumido pelo trabalho escolar. Essas situações evidenciam a pressão e as exigências excessivas sofridas pelos educadores, que muitas vezes não encontram tempo para cuidar de si mesmos.

Para a professora Adriana, “a questão da saúde física e emocional do professor é muito delicada e impacta diretamente na vida profissional e pessoal. Infelizmente, não consigo separar a escola da minha vida pessoal”. A professora relata que mesmo quando chega em casa, continua pensando “sobre o que não deu certo, sobre o que não consegui alcançar. A cobrança constante e a autocrítica são muito fortes, e isso me desgasta emocionalmente”.

6.3.2 Os problemas de saúde

Foram frequentes, nas entrevistas, as manifestações dos professores sobre preocupações relacionadas a sua saúde, decorrente de fatores que vão da sobrecarga de trabalho à questões como falta de valorização e de reconhecimento. Para o professor Damon, “o trabalho do professor está intimamente ligado à saúde e à vida pessoal, pois, como em muitas outras profissões, o desgaste físico e emocional pode afetar diretamente o bem-estar do profissional”.

Segundo a professora Adriana, “infelizmente o nosso trabalho muitas vezes não é valorizado como deveria, e isso agrava ainda mais o nosso desgaste emocional”. Ela entende que “precisamos de mais apoio, tanto para lidar com as demandas da sala de aula quanto para nossa saúde mental e física. A valorização do professor é essencial para que possamos continuar desempenhando nossa função com qualidade e dedicação”.

A professora Marília desabafa sobre o impacto negativo que o ambiente escolar tem tido em sua saúde mental e emocional:

Nossa, demais, totalmente. Eu vou te falar: eu acredito que eu adoeci aqui. Eu era uma pessoa mais alegre, mais extrovertida, e aqui você vai se fechando, porque acontece muita fofoca. É muita gritaria. A sua cabeça fica cheia de barulho. Os alunos fazem barulho das 7h às 17h15. Só barulho na sua cabeça. Você vai ficando tensa (Professora Marília).

A mesma professora diz que o estresse não vem apenas da rotina com os alunos, mas também das relações de trabalho e da falta de reconhecimento:

Tem assédio, que às vezes a gente percebe, e não está acontecendo nem comigo, mas vejo um colega sofrendo esse impacto também, e a gente pega essa dor. O problema... você fica estressado, e, às vezes... por exemplo, desde 2013, a gente não recebe alguns dos nossos direitos, como as progressões e as titularidades. Você está estudando, mas não recebe a sua valorização (Professora Marília).

Acrescenta que o acúmulo de tensões e a ausência de políticas efetivas de valorização profissional acabam afetando sua saúde:

O estresse vai acumulando e a gente vai ficando realmente doente. Hoje, sinto que estou mais desanimada. Às vezes, mais deprimida. É muito puxado estar aqui. Não é fácil. Às vezes, tem que estar gritando, e isso mexe com o seu emocional (Professora Marília).

Continuando seu raciocínio, a professora Marília afirma que, para atuar na escola São João, é fundamental cuidar da saúde mental e emocional. Segundo ela, esse é um dos pontos mais críticos da profissão, pois, conforme afirma, o ambiente pode ser extremamente desgastante. Para lidar com os desafios do cotidiano escolar, ela acredita que é essencial manter o equilíbrio emocional, saber separar problemas pessoais dos profissionais e evitar levar tudo para o lado pessoal. Diz que, caso contrário, o risco de adoecimento é alto. Relata que, diante do desgaste emocional que vinha enfrentando, tomou a decisão de reduzir sua carga horária. Apesar das advertências de que perderia gratificações e parte da remuneração, afirma que o dinheiro não fez falta e que o que realmente importa é a paz interior que sentiu após fazer essa escolha. Diz que sente-se mais tranquila, mais leve e que passou a valorizar ainda mais o seu bem-estar mental.

Para o professor Damon, “lidar com pessoas pode ser difícil e muitas vezes a educação pode trazer frustração e até problemas de saúde mental”. O professor acredita que quem ingressa na carreira docente precisa ter em mente que “a saúde mental é crucial” e também que “é importante gostar de gente”, pois “se você trabalha com pessoas, é essencial compreender e se conectar com elas”. Para o professor, a “saúde do trabalhador, sobretudo a saúde mental, deve ser levada em consideração quando se planeja uma rotina para o professor e para o aluno”. Ele entende que

a prioridade é sempre o aprendizado, mas também as condições de trabalho, pois elas afetam a saúde do trabalhador. Uma sala super lotada, uma sala sem ar condicionado, uma rotina que muitas vezes muda ao longo do dia, ou a falta de estabilidade na rotina, também provoca problemas de saúde tanto nos alunos quanto nos professores e funcionários de apoio (Professor Damon).

Para a professora Marília, sem preparo emocional é muito difícil dar conta das demandas e pressões do ambiente escolar. Conta que ela mesma passou por um momento em que refletiu profundamente sobre o custo de sua saúde, concluindo que nenhum valor financeiro compensa a perda da saúde mental. Em sua fala, percebemos que as coisas podem ficar ainda piores quando o profissional adoece e não encontra acolhimento ou apoio da instituição.

Se você adoecer aqui, fica 15 dias sem ir e ninguém vai ver se seu lugar foi coberto. Ninguém quer saber se você está bem, se você está vivo, se você está morta. Por

exemplo, aposentou uma pedagoga dos primeiros anos e ninguém nem lembra mais dela. Ninguém conversa, nem pergunta por ela. As pessoas esquecem. O fluxo de pessoas é grande. Então, entra uma pessoa, sai outra, e ninguém quer saber. Ela vinha trabalhar morrendo de cansaço. Ajudava a escola, mas não tem valor. Então, se você não cuidar da sua saúde mental, ninguém vai cuidar de você (Professora Marília).

6.3.3 Condições da infraestrutura da escola

A pesquisa de Gomes (2011) destaca que a falta de uma infraestrutura adequada é um dos principais obstáculos para a implementação bem-sucedida da educação integral. A autora observa que os professores muitas vezes não possuem as condições necessárias para realizar suas práticas pedagógicas de forma plena, o que compromete uma educação integral de qualidade na formação dos alunos. Podemos constatar esse quadro também na realidade da EMEI São Joao, onde a infraestrutura é precária, faltam materiais e recursos e convive-se com o desconforto das salas de aula, aspectos que dificultam a efetivação das propostas pedagógicas com qualidade.

A falta de ventilação adequada e de materiais didáticos são algumas das questões apontadas pelos professores entrevistados como dificultadoras do processo de ensino-aprendizagem. Eles mencionam a escassez de materiais pedagógicos, como livros, instrumentos de apoio e recursos audiovisuais, que os obrigam a recorrer à estratégias alternativas, como a utilização de materiais próprios ou improvisados. Essas iniciativas para tentar contornar as limitações estruturais geram estresse e angústia nos profissionais, como observado também na pesquisa de Gomes (2011), que identificou o impacto negativo dessas condições na qualidade do trabalho docente.

Outro problema é a internet precária, que limita o desenvolvimento de atividades extracurriculares e o uso de tecnologias educacionais. A escola também carece de espaços apropriados para atividades físicas, culturais e de convivência. Isso torna desafiador o desenvolvimento da educação integral, a qual exige um ambiente que favoreça o desenvolvimento de habilidades e competências diversificadas dos estudantes.

O professor Damon destaca a questão da precariedade dos banhos dos estudantes, pois as dimensões das caixas de esgoto não comportam “o volume de esgoto produzido”. O docente aponta outros problemas de infraestrutura da escola que afetam o trabalho dos professores:

Nós tínhamos 403 crianças, né? 430 alunos. Hoje nós temos 520 alunos. A escola começou com 12 salas de aula e hoje temos uma sala de aula a mais. Faz toda a diferença porque aumenta-se a sala de aula, mas não se aumenta, por exemplo, o tamanho de um refeitório, né, o tamanho dos banheiros. Então isso tudo faz diferença.

Uma pergunta precisa ser feita: o número de matriculados aumentou, mas o aprendizado melhorou? Pois tem que oferecer condições para que o aluno aprenda e condições para o professor ensinar também. Isto é um desafio que eu vejo nas escolas com integralidade.

Ele conta que os problemas estruturais vêm aumentando ao longo do tempo: “ela [a escola] nunca foi a mesma. Sempre sofreu alterações devido às problemáticas e até hoje também, né? Depois de 21 anos, existem várias problemáticas que demandam serem resolvidas. Os problemas são constantes até hoje”.

6.3.4 Ausência de estrutura e de formação para o trabalho com estudantes com deficiência

Embora apenas uma das docentes entrevistadas tenha trazido a questão da inclusão, em nossa experiência temos percebido que esse é um claro problema enfrentado na escola São João e por isso discorreremos brevemente sobre o tema.

Segundo dados do Censo Escolar de 2020, aproximadamente 13% dos alunos da educação básica no Brasil possuem algum tipo de deficiência. Porém, a formação de professores para lidar de maneira adequada com essa diversidade ainda é limitada. A realidade enfrentada pelos professores que lidam com alunos com necessidades especiais é extremamente complexa. A falta de profissionais especializados, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e assistentes de apoio é uma das principais queixas dos educadores. Isso coloca mais pressão sobre os professores, que acabam assumindo responsabilidades além das suas competências, o que resulta em aumento da sobrecarga de trabalho.

Este é um cenário que vem se agravando e que coloca em xeque a efetividade da educação inclusiva, um princípio fundamental da educação integral, que visa proporcionar igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas.

O esforço requerido dos professores ao tentar atender de maneira justa e igualitária a todos os estudantes torna-se ainda mais desafiador em um contexto de falta de apoio adequado. Estudos como os de Medeiros (2023) e Cruz *et al.* (2011) destacam que a formação continuada deve capacitar os professores a implementar práticas pedagógicas inclusivas, adaptando-se às diversas necessidades dos alunos. Além disso, pesquisas de Teixeira e Vianna (2020) e de Costa (2023) enfatizam que a formação docente deve ser contínua e adaptada ao contexto educacional para promover uma educação inclusiva de qualidade.

No contexto brasileiro, é evidente que muitas escolas ainda enfrentam desafios significativos em relação à formação continuada de professores para lidar com a diversidade de alunos com deficiência. A falta de formação adequada pode levar os docentes a desenvolver estratégias improvisadas, baseadas em sua experiência e intuição, sem o respaldo de uma formação especializada, resultando em práticas pedagógicas limitadas e, muitas vezes, ineficazes.

Sem uma equipe de apoio especializada, os professores se sentem desamparados, o que contribui para o aumento do estresse e da frustração. Este cenário é corroborado por estudos de autores como Ribeiro (2013), que defendem que o sucesso da educação inclusiva depende de uma rede de apoio adequada que envolva tanto a escola quanto profissionais da saúde, psicologia e outras áreas.

A sobrecarga de trabalho dos professores e a falta de recursos impactam negativamente o processo de socialização dos alunos com necessidades especiais. Quando não há uma adequada adaptação curricular, nem o apoio necessário, a interação entre os alunos com necessidades especiais e os demais colegas se torna limitada, o que impede o desenvolvimento social desses estudantes e a promoção de uma verdadeira inclusão. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC, 2008), a inclusão efetiva na educação depende da adaptação tanto do currículo quanto do ambiente escolar, sendo crucial o investimento em formação docente e infraestrutura.

Para que a educação integral cumpra seu papel de promover uma formação abrangente e igualitária, é necessário que as políticas públicas invistam na capacitação contínua dos professores e na oferta de suporte especializado, garantindo que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade. Como afirma Mantoan (2006), a educação inclusiva não é um favor, mas um direito de todos os alunos, e, para isso, é essencial a organização de um sistema educacional que ofereça as condições necessárias para que professores e alunos possam desenvolver-se plenamente.

A inclusão de alunos com necessidades especiais é um dos princípios fundamentais da educação integral, mas sua efetividade está ligada à disponibilidade de recursos e apoio especializado nas escolas (BRASIL, 2008). Silva (2018) alerta que a ausência desses recursos dificulta a inclusão, podendo, também, tornar o ambiente escolar mais segregador do que inclusivo. Quando as escolas de tempo integral não oferecem condições adequadas para atender a esses alunos, acabam não proporcionando a plena participação de todos no processo educativo.

Em muitas escolas, a inclusão se resume a uma adaptação superficial do currículo, sem levar em consideração as necessidades específicas de cada aluno com deficiência. Segundo Mantoan (2006), a verdadeira inclusão escolar vai além da simples presença do aluno com necessidades especiais na sala de aula, requerendo a adaptação de metodologias, espaços e materiais.

Conforme a professora Adriana, “também lidamos com a complexidade de alunos com necessidades especiais, que possuem laudos semelhantes, mas com comportamentos diferentes”. Segundo a docente, “o desafio é grande, e, mesmo com a boa vontade, muitas vezes não temos o suporte necessário para lidar com essas diferenças”.

Na opinião da professora,

A escola integral exige uma abordagem diferente, especialmente no que diz respeito à inclusão, pois estamos recebendo um número crescente de alunos com necessidades especiais e não estamos preparados para lidar com isso. A quantidade de alunos especiais tem aumentado a cada ano e o preparo para isso é insuficiente (Professora Adriana).

A professora comenta que, em sua opinião, na questão da inclusão, a escola de tempo integral não é o melhor lugar para alunos com deficiência, pois não se tem tempo nem estrutura suficiente para dar uma atenção mais personalizada a esses estudantes. Afirmar que há uma grande cobrança em relação às questões como atenção, concentração e disciplina e que essas exigências muitas vezes estão além da capacidade deles. Segundo ela, isso tem feito com que muitos colegas “lavem as mãos”, pois percebem que o sistema não está preparado para lidar com essa situação.

6.4 A formação dos professores

O trabalho docente na educação integral requer uma mudança substancial em relação ao modelo tradicional de ensino. Desse modo, a educação integral exige do docente uma constante atualização e flexibilidade para lidar com a diversidade de necessidades e de contextos, o que, além de habilidades pedagógicas, exige uma compreensão das questões sociais e emocionais que envolvem os alunos.

Para Almeida (2013), a falta de formação contínua e específica para a educação integral impede que os professores desenvolvam plenamente suas habilidades para lidar com as múltiplas dimensões do desenvolvimento dos alunos. Silva (2018) complementa que, para que a educação integral seja bem-sucedida, é fundamental que os docentes compreendam seus

pressupostos e participem ativamente na construção e organização da proposta pedagógica da escola.

A escola objeto desse estudo, como muitas outras do mesmo tipo, carece de programas de capacitação que abordem as especificidades da educação integral. Embora haja uma preocupação da gestão escolar em promover momentos de formação, as ações nem sempre são direcionadas para as necessidades reais da escola, o que, aliado à sobrecarga de trabalho e à falta de apoio adequado para implementar as mudanças necessárias, pode ser um dos motivos da resistência dos docentes em participar das formações, questão relatada por alguns dos entrevistados.

O professor Damon, comentando sobre o início de sua trajetória na educação integral, destaca que não recebeu nenhuma formação que lhe preparasse para o trabalho:

Iniciamos o trabalho na escola integral há 21 anos atrás sem nenhum preparo. Nós aprendemos na prática mesmo. Não foi fácil, porque nenhum de nós na época tinha essa experiência de trabalhar integralmente. Então foi uma novidade. O primeiro planejamento foi realizado na própria secretaria de educação. E nesse planejamento... os meus colegas prepararam as atividades para trabalhar. Não houve especificamente um curso específico. [Tipo], “olha, vamos agora fazer um curso de formação para professores de período integral”. Não, não houve isso! Eles vieram posteriormente (Professor Damon).

O mesmo docente relata a necessidade do enfrentamento de situações desconhecidas, como o momento das refeições, que ele explica que não se tratavam apenas de pausas, e sim parte do processo educativo, já que muitos alunos não estavam acostumados a sentar à mesa e usar talheres, tendo, assim, que ser orientados. Para o professor, “o maior desafio de uma escola de período integral é articular os conhecimentos de modo que os estudantes realmente aprendam. Por essa razão que a responsabilidade docente é grande, pois nós, como professores, precisamos nos alinhar com novas metodologias”. Ele entende que é preciso ir além do “transmitir o conhecimento” e que o professor precisa ser o articulador que leva o aluno a construir seu aprendizado para uma vida mais relevante e significativa.

Ainda para o professor Damon, os principais desafios atuais para a formação referem-se às condições de trabalho, as quais dificultam o exercício das funções docentes, o desenvolvimento das habilidades do professor e a continuidade dos seus estudos. Ele ressalta que, muitas vezes, o professor não consegue dar continuidade à sua formação devido à carga excessiva de trabalho. E para suprir suas necessidades financeiras, muitos precisam trabalhar em dois ou até três empregos, o que prejudica seu crescimento profissional. Conclui, assim,

que quem deseja cursar mestrado ou doutorado acaba tendo que buscar essa formação por conta própria.

O docente afirma que “são poucos professores doutores e mestres no município de XV de Novembro. E eu não vou condenar os meus colegas, porque eu conheço a realidade, sei que muitos trabalham três turnos”. O docente reclama da falta de incentivo para o aprimoramento dos educadores do município, destacando que “isso não é adequado. Isso não é bom. Então isso impede muitas vezes que o professor cresça, academicamente falando”, concluindo que a qualificação constante do profissional é de suma importância.

A professora Adriana relata que também não teve qualquer preparação para o trabalho na educação integral, relatando como é a chegada do docente na escola São João:

Em relação ao chegar na unidade [escola] não tem um momento de acolhida, de orientação [ao professor] sobre como será. Quem vem para cá, na maioria das vezes não sabe como é a realidade de uma escola integral. Às vezes não tem essa percepção. A gente não tem aquele momento de sentar e conversar, de acompanhar e entender que o profissional não passou por esse processo, que ele não tem essa compreensão, que ele não veio sabendo (Professora Adriana).

Ela conta que logo no início teve preocupação em buscar formação para a nova realidade, mas que encontrou muita dificuldade de achar material e informações apropriadas. Pontua que é uma realidade diferente e que, segundo sua percepção, existem poucos estudos e debates acerca de como realmente as coisas funcionam na educação integral. Acredita que estes estudos estão surgindo aos poucos, mas que eles ainda deixam lacunas sobre como verdadeiramente os desafios podem ser enfrentados. Diz também que, frente às dificuldades encontradas, buscou o apoio de colegas mais experientes.

Adriana reforça que quem é encaminhado para a escola integral “não recebe nenhuma formação específica, nenhuma orientação” e que

quem dá esse primeiro suporte é a coordenação pedagógica da escola. Mas, assim, eu acho muito falho ainda, porque é uma rotina muito complexa, e que apesar da nossa formação enquanto pedagogo, [isso] não é o suficiente para você vir aqui conseguir desenvolver um bom trabalho (Professora Adriana).

Para a professora, “seria muito importante ter formações específicas voltadas para a educação integral”, entendendo que “essas formações precisariam ser elaboradas por profissionais que compreendam de fato as especificidades da escola integral, levando em consideração todos os aspectos envolvidos”. Defende que se leve em conta “as necessidades dos professores, os alunos, a organização interna da escola, a alimentação e até os momentos de descanso”, dizendo que “isso ajudaria a criar um melhor ambiente para todos”. Salienta que

a rotina de uma escola de tempo integral é intensa e corrida, diferente de outras realidades, e que “precisaria haver um estudo que abordasse a realidade e não este idealismo que observamos”. Ainda segundo a professora, “se seu fosse dar um conselho para alguém que está iniciando a faculdade e pensando em trabalhar em uma escola integral, eu sugeriria buscar um conhecimento específico sobre essa modalidade”.

A professora Marília diz que sente falta de uma formação mais aprofundada, de uma conversa que seja realmente produtiva sobre a educação integral. Para ela, o que acontece na prática são falas meio vazias, sem um debate crítico sobre a realidade em que todos estão inseridos. Segundo a professora, muitas pessoas não dão valor ao momento da formação, o que acaba deixando tudo ainda mais superficial. Observa, ainda, que, em determinadas formações, na busca pelos debates, as pessoas acabam por se ofender, levando a discussão para o lado pessoal:

É que se leva para o pessoal, porque as vezes a professora que trouxe a formação... não gostaram dela, então não vão dar moral. Claro, a gente vê algumas críticas. Lógico, minhas críticas também, em relação a alguns formadores. [Mas] precisa aprender, até para criticar depois, né? Vamos ouvir. Porque o poder argumentar e dizer ‘não gostei disso, não gostei daquilo’, mas de uma forma não ofensiva, mas crítica, para tentar ampliar a visão do outro e não achar que está sendo superficial (Professora Marília).

A docente afirma ter percebido que, durante as formações, nem todos os profissionais estão igualmente envolvidos. Segundo ela, alguns professores demonstram real interesse, fazendo perguntas, refletindo sobre a prática e buscando maneiras de entender os conceitos discutidos. No entanto, outros apenas marcam presença para cumprir a carga horária obrigatória, sem se engajar nas discussões.

Para Marília, seria muito bom se houvessem mais oportunidades de formação, principalmente em sua área de trabalho. Disse que sempre buscou mais formação, mas que o que geralmente chega para os professores é mais voltado para a alfabetização, sem nenhuma especificidade para dança, que é sua área de atuação. Explicou que acaba sendo ela mesma quem tem que correr atrás, pois a secretaria nunca ofereceu formação voltada para dança ou arte. Comentou ainda que, se ela não for atrás por si mesma, acaba ficando sem essa formação, e que isso seria importante não apenas para ela, mas também para os outros professores, os quais deveriam conhecer um pouco mais sobre esse tipo de conteúdo.

Às vezes... eu conheço um pouco de Matemática, um pouco da pedagogia, igual vejo vocês falarem por lá. A alfabetização, com o conhecimento sonoro, eu não tenho esse domínio, mas só de ouvir um pouquinho eu vou aprendendo. E as pessoas não têm

informação sobre a dança aqui na escola. A maioria, às vezes, faz comentários superficiais sobre as disciplinas. Cria políticas vagas. Talvez, se houvesse uma formação para os outros professores conhecerem um pouquinho sobre dança... Não só eu, mas o grupo todo aqui na escola, acho que seria mais consistente. Eu penso que fica muito no senso comum (Professora Marília).

Segundo a professora Marília, quando se trata da dança, muita gente pensa que é só deixar os alunos dançarem, sem considerar que existe uma questão técnica envolvida. Afirma que por trás da dança tem um processo, uma estrutura que precisa ser trabalhada. Contou que, uma vez, logo que entrou na escola, estava passando um vídeo para os alunos que explicava a parte artística, quando uma professora pedagoga apareceu na porta e disse que ela tinha que parar com “aquela brincadeira” porque estava precisando dar aula. Marília disse que ficou chocada com a situação, pois viu aquilo como uma falta de respeito com o seu trabalho. Comentou que já presenciou situações parecidas e que se incomoda muito quando alguém fala mal do trabalho dela sem ter conhecimento. Disse que não se sente no direito de criticar a educação física, por exemplo, já que não fez quatro anos de faculdade nessa área. E que, mesmo que tivesse feito, acredita que é preciso respeitar as particularidade de cada profissão. Para ela, essa falta de respeito é algo que incomoda bastante.

A mesma docente conta que nas escola onde trabalhou, principalmente em uma que é pública estadual, já enfrentou muito preconceito em relação ao seu trabalho. Disse que muita gente acha que pode dar opinião sobre suas aulas, sem entender ou ter formação para isso. Comentou que já foi criticada por usar música *funk* na aula, mesmo sendo parte de um trabalho com a cultura dos alunos e que o preconceito aparece também quando tenta trazer temas como carnaval ou religião, muitas pessoas não entendendo a proposta do seu trabalho. Destacou, também, que tenta respeitar a diversidade dos alunos e usar a música como forma de reflexão e troca, mostrando outras possibilidades e ajudando eles a ampliar o olhar. Mesmo com a resistência enfrentada, acredita que esse trabalho ajuda os alunos e também os colegas a enxergarem a cultura de outra forma.

A professora Aline é outra dos docentes que relatou que não teve uma formação específica para atuar em escola de tempo integral. Disse que foi tudo meio no improviso e que o que sabe foi indo atrás por conta própria, principalmente sobre a parte de alfabetização, que ela acredita ser essencial nesse tipo de escola. Comentou também que não teve nenhuma orientação da rede de ensino sobre como deveria ser seu trabalho, nem sobre como são as formações dentro da realidade da educação integral. Acrescentou que no ano anterior à

pesquisa teve alguma formação, mas que a mesma foi criticada pelos professores, e que outro problema para buscar qualificação é a carga de trabalho:

Em relação à formação, na escola onde estou, existe sim uma preocupação da gestão em promover esses momento de formação. Porém, até agora, não teve nenhuma formação voltada para a realidade da escola de tempo integral. No ano passado até aconteceu alguns momento de formação, mas eu percebo que teve falta de aceitação por parte dos profissionais. Alguns até estavam presentes, mas não mostraram muito interesse em melhorar a teoria e fazer essa ligação com a prática. Acho que isso também tem a ver com a intensidade do nosso trabalho. As exigência da escola de tempo integral deixa a gente muito cansado, adoecido até, e aí ninguém consegue mais correr atrás desse aperfeiçoamento (Professora Aline).

Quando questionamos a professora Aline sobre a importância e necessidade da formação para atuação na educação em tempo integral, é curioso que a docente tenha comentado que nunca tinha pensando sobre o assunto.

Nunca tinha parado para pensar mesmo na importância de ter uma formação voltada para os profissionais que trabalham nas escola de tempo integral. E, quando tentei responder, percebi que isso seria sim de grande importância. Então, minha sugestão é que tenha, de fato, formações voltadas pra esses profissionais, ensinando como mediar o trabalho e como envolver melhor as famílias na escola integral. Nesse sentido, minha sugestão seria essa mesmo: investir nessa formação. Eu penso que a educação sempre foi transformadora. E então o professor não pode parar, né? A gente nunca pode parar, até porque o tempo muda, o público muda, e nós tem que estar em constante mudança também, para fazer um trabalho de excelência na vida dos nosso alunos (Professora Aline).

O professor Damon discorre sobre o que ele entende serem características específicas da educação integral, que requerem também habilidades específicas:

Não podemos esquecer que o trabalho em tempo integral é muito mais desafiador. Quando isso acontece, é necessário desenvolver o que posso chamar de “mente aberta”, que é aquela capacidade de coexistir com alguém que pensa de maneira diferente de você. A mesma fala ou a mesma prática, mas o respeito precisa existir justamente para que o convívio seja possível. Observamos que os conflitos surgem quando, em vez de um diálogo para chegar a um entendimento, há imposição de uma opinião. A imposição gera conflito e problemas de saúde. Esses conflitos são algo que devemos aprender a lidar, pois nossa opinião não é sempre a única válida. E é isso que precisamos aprender (Professor Damon).

Seguindo seu raciocínio, o professor Damon lembra que na “educação defendem que é possível trabalhar com as diferenças, entendendo que não existe uma razão absoluta”. E que “ao conviver com essas diferenças, o objetivo é viver e orientar os alunos a conviverem com elas também.” Entende que “é isso que precisamos ensinar: como lidar com as diferenças”, questionando: “como podemos pedir isso aos nossos alunos se não praticamos no chão da escola?”, afirmando que enquanto formadores precisam dar o exemplo.

Reforçando a necessidade do docente buscar qualificação, o professor Damon afirma que é preciso “buscar conhecimento e nunca se conformar com o básico”. Diz que a graduação é importante, mas que não é suficiente: “ela ajuda a preencher a base de conhecimento, mas o avanço depende muito de você”. Para o professor,

a educação é uma ciência, e como qualquer ciência, ela tem um método. Esse método precisa ser compreendido e aplicado. Algo importante que um futuro profissional da educação precisa entender é que todos têm condições de aprender (Professor Damon).

Segundo o docente, para trilhar este caminho o professor precisa buscar sempre aperfeiçoar seus métodos, estando em constante formação. Ele afirma que

há 21 anos, recebemos alunos com diversos problemas de aprendizagem, e muitos tinham sérias dificuldades. Fui capaz de observar e também de me envergonhar de julgamentos que fiz na época, mas hoje sabemos que qualquer criança pode aprender (Professor Damon).

Por isto, compreende a necessidade de buscar conhecimento e estar livre de prejulgamentos. Segundo ele, “o papel do professor é essencial para isso”. Conclui seu raciocínio afirmando que “precisamos nos qualificar, estudar metodologias, dialogar com outros profissionais sobre quais metodologias são adequadas e como organizar a pedagogia para oferecer o melhor suporte. Na minha sala, cada realidade é diferente”. O professor dá um “conselho” para a quem irá começar a carreira. Diz que essa pessoa precisa gostar de gente, qualificar-se, buscar novas metodologias e desenvolver outras características importantes para o trabalho na educação. Uma das coisas mais importantes, segundo o docente, é saber escutar.

No Brasil, tem muita produção de artigos científicos e materiais educativos. A gente já tem uma coletânea grande de pesquisas, livros e teorias pedagógicas. O que falta agora é dar condições para os professores se qualificarem e acreditarem no trabalho deles. Na verdade, na faculdade, a gente não é formado para entender essas questões das diferenças. A gente estudava o que estava disponível nas escolas, mas nunca teve ninguém que ensinasse como lidar com essas diferenças. Eu mesmo, por exemplo, fui uma dessas pessoas que demorou a entender essas coisas. Cresci achando que, se eu tivesse dificuldade, era culpa minha. Eu pensava que problemas de aprendizagem eram coisas que a pessoa não conseguiria superar. Mas, com o tempo, aprendi que não é culpa da criança. Que ela pode ter dificuldades, mas com o apoio certo pode superar (Professor Damon).

Na visão do docente, é necessário pensar um novo modelo de currículo para a educação integral, que equilibre teoria e prática de forma adequada. Ele lembra que, em muitos cursos de pedagogia, cerca de 60% da grade é dedicada às questões pedagógicas, enquanto o restante foca no conhecimento específico das disciplinas. Isso, segundo o docente, representa um problema, pois o pedagogo, apesar de poder atuar legalmente do primeiro ao quinto ano, muitas

vezes não tem formação aprofundada nas disciplinas que ensinará. Esse problema pode gerar deficiências no ensino dos anos iniciais, já que o pedagogo tende a se especializar em algumas áreas, mas não domina todas as necessárias. Assim, ele defende uma revisão urgente do currículo dos cursos de pedagogia, que busque um equilíbrio entre conhecimento pedagógico e específico das disciplinas para que os alunos possam aprender efetivamente e se apropriar do conhecimento humano acumulado.

Por fim, Damon faz uma crítica às metodologias educacionais atualmente utilizadas na escola, as quais, segundo ele, precisam ser contextualizadas com a realidade:

Não há aquela vivência do dia a dia em sala de aula, como, por exemplo, ensinar matemática de uma forma realmente eficaz, ou trabalhar bem a língua portuguesa. Eu acredito que, quando falamos sobre métodos de ensino, eles podem facilitar muito a apropriação dos conhecimentos específicos de cada disciplina. O mais importante é entender os conceitos nucleares de cada conteúdo. Por exemplo, no ensino da matemática, os conceitos fundamentais são essenciais para que o aluno desenvolva habilidades em cálculos mais complexos no futuro. O mesmo vale para a língua portuguesa: se o aluno tem uma boa base na formação de frases e orações, ele será capaz de se expressar bem em qualquer situação, mesmo que desconsidere alguns detalhes gramaticais. A gramática, sem dúvida, é importante, mas o desenvolvimento do texto passa por um processo que exige uma boa base (Professor Damon).

Silva (2018) reforça a importância do investimento em formação docente para garantir que as práticas pedagógicas sejam verdadeiramente alinhadas aos princípios da educação integral. No entanto, o que observamos no caso da escola São João é que os próprios professores têm que buscar sua capacitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação dos desafios impostos pela reestruturação capitalista e pela precarização do trabalho docente depende da ação conjunta de gestores, professores, famílias e comunidade, buscando alternativas para garantir que todos os alunos possam, de fato, ter acesso a uma educação que respeite suas múltiplas dimensões e potencialidades (Gomes, 2018). A EMEI São João, ao incluir a educação integral em sua proposta pedagógica, tem a oportunidade de ser um espaço de transformação e de resistência, onde a luta por melhores condições de trabalho, a busca por uma infraestrutura mais adequada e a promoção de uma educação de qualidade podem convergir. Porém, o estudo desenvolvido mostrou que o foco na educação integral das crianças não está sendo complementado por um investimento significativo nas condições de trabalho dos professores, que acabam sobrecarregados e com seus próprios limites frequentemente ignorados.

O que se observa, portanto, é que a educação integral, quando não acompanhada de políticas públicas e condições adequadas, corre o risco de se tornar um modelo assistencialista, um mero espaço de acolhimento, sem alcançar seu verdadeiro potencial emancipador, como assinalado pelos autores aqui mencionados.

Percebemos nos diálogos com as docentes que a ausência de formação para o trabalho na educação integral é uma realidade compartilhada pelos educadores. Mesmo que em algumas escolas de tempo integral a formação seja oferecida, ela não atende as necessidades dos docentes. Desse modo, a responsabilidade pela busca de aprimoramento profissional acaba recaindo sobre os próprios educadores. Isso sobrecarrega ainda mais os docentes, contribuindo para precarizar suas condições de trabalho, já que muitos enfrentam dificuldades para conciliar o tempo dedicado à formação com as exigências diárias da profissão.

Os diálogos com os professores da EMEI São João mostraram que há muita diferença, no caso estudado, entre o que é prometido e o que realmente acontece na prática da educação integral. Para os professores, o tempo maior na escola não reflete em qualidade, ou seja, tempo maior dentro da escola não significa, necessariamente, mais aprendizado. Eles expressam que há uma falta de planejamento adequado e de estrutura para que o tempo extra realmente faça diferença na vida dos estudantes.

Os docentes demonstram cansaço frente à sobrecarga e cobranças excessivas, não se sentindo reconhecidos em seu trabalho. Muitos disseram que gostam do que fazem, mas que as condições atuais de trabalho tornam a profissão desgastante. Vemos professores desmotivados

lutando para fazer o melhor com o pouco lhes é dado. No fim das contas, um trabalho que deveria ser prazeroso tem se tornado uma batalha diária.

Muitos professores afirmam que por mais que tentem não levar os problemas do trabalho para casa, isto se torna impossível. Alguns relataram, em conversa informal, que além das atividades escolares que precisam realizar em casa, tais como elaboração de provas, preenchimento de planilhas, planejamento e correções diversas, precisam atender ligações telefônicas dos pais que desejam saber de coisas corriqueiras fora de horário e até mesmo nos finais de semana. Para alguns, a casa deixou de ser um lugar de descanso e virou uma extensão da sala de aula.

Alguns docentes disseram estar enfrentando problemas emocionais como ansiedade, crises de estresse, desânimo e, em alguns casos, até depressão. Além disso, há várias queixas de problemas físicos. Alguns comentaram que já pensaram em mudar de profissão por não conseguirem mais lidar com o desgaste. O silêncio sobre isso dentro da escola também foi mencionado, muitos sofrendo calados.

Quanto à infraestrutura da escola, os docentes relatam que, muitas vezes, precisam improvisar, criando estratégias para lidar com salas quentes, falta de materiais e espaços pouco adequados. O prédio é antigo e há anos não recebe manutenção. Essa precariedade acaba interferindo no planejamento das aulas e na qualidade do ensino. Alguns mencionaram que é difícil falar em educação integral quando nem o básico é garantido. Também ouvimos relatos sobre problemas com a inclusão.

Todos concordam que precisariam de uma formação específica para o trabalho na educação integral, mas que isso não ocorre. Eles relatam que não contaram com uma boa formação inicial e que sentem a ausência de formação continuada. Muitos disseram que participam de formações genéricas, que não dialogam com os desafios concretos que enfrentam. Eles sentem falta de momentos de escuta, de trocas reais entre colegas e de formações práticas, além de um incentivo real para buscar formação.

Destacamos que foi muito positivo poder ouvir os docentes, pois é difícil termos esses momentos no cotidiano do trabalho escolar. Podemos perceber que as nossas dificuldades, frustrações e decepções são muito semelhantes, mostrando que estamos todos passando pelas mesmas situações e é uma pena que não tenhamos mais oportunidades para compartilhar essas angústias e trocar ideias. Na educação integral, muitas vezes nos sentimos solitários em meio a muitas cobranças, e isso acaba nos fechando em nossa própria realidade. Não temos muito tempo para conversar e nos apoiar.

É importante que as escolas busquem alternativas para equilibrar as demandas dos docentes, como oferecer mais apoio administrativo, distribuir as tarefas de forma mais justa e criar um ambiente de colaboração. O respeito pelo tempo dos professores é essencial para garantir que eles possam desempenhar suas funções com qualidade, sem comprometer sua saúde e sua vida pessoal.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, C.; FERNANDES, C.; FRIGOTTO, G; MAGALHÃES, V.; NEPOMUCENO, V. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Laboratório do Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.
- ALMEIDA, Erika Christina Gomes de. Política de tempo integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Rio de Janeiro, 2013.
- ALMEIDA, Erika Christina Gomes de. Políticas de tempo integral em Governador Valadares: O trabalho docente em foco; 27/02/2013 128 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=92433#.
- ALVES, Nilda. Educação integral, currículo e cultura: questões para o debate. In: ABRAMOWICZ, Anete; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **Educação integral e cultura contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 25-36.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Editora Papirus, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BARSAGLINI, R. A.; VAILLANT, C. B. “Um agente prisional de menor”: identidade e percepções do agente socioeducativo sobre a instituição, os adolescentes e a sua ocupação. **Saúde e Sociedade**, v. 27, n. 4, p. 1147-1163, out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/FVmSTXKWYRcpj5Kvjmp9zvtv/#>. Acesso em 14 ago. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Censo Escolar no portal QEDu**, disponível em: XXX.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e normas**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=300>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.
- BRASIL. Presidência da República. **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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga

dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.494%2C%20DE%2020%20DE%20JUNHO%20DE%202007.&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

CABREIRA, J.; BASSO ZANON, L. Escola em tempo integral, perspectiva crítica de currículo e finalidade social da educação básica. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 5, n. 1, p. 46-67, 16 mar. 2022.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. De. A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 25, n. 50, 6 dez. 2019.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249–259, maio 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. **Entenda o apoio financeiro previsto no Programa Escola de Tempo Integral.** Publicado em: 02/08/2023. Disponível em: <https://cnm.org.br/comunicacao/noticias/entenda-o-apoio-financeiro-previsto-no-programa-escola-de-tempo-integral>.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução Nº 510, de 7 Abril de 2016.** Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

COSTA, L. F. Educação inclusiva: a formação dos docentes para o atendimento de alunos com necessidades específicas. **Revista PINDORAMA**, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/1115>.

CRUZ, D. S. *et al.* A formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 17(3), 401-418, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FGhsnzLZyqtTyFJYNHNrJdSciELOBrasil>.

D'ÁVILA, Maria Cristina; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas Percorridas na Formação de Professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: D'ÁVILA, Maria Cristina; VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2013.

DAY, Christopher. **Professores apaixonados:** em que consiste o amor ao ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIEESE. Nota técnica 141/2014. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. São Paulo, 2014.

EMEI XXX. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal da Educação, XXX, Goiás, 2020.

EMEI XXX. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal da Educação, XXX, Goiás, 2024.

FERREIRA, D. C. B.; ERBS, R. T. C. Pós-estruturalismos e educação: condições de produção conceitual de um campo. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 28, p. 2-16, 2022.

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan. 2015.

FERREIRA, L. L. Lições de professores sobre suas alegrias e dores no trabalho. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, supl. 1, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/CdDxbQMP9Qw5KbWV8dmCSCg/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FERREIRA, R. S. A. O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB. **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, (Educação Cidadã; 4) 2009.

GALLO, S. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Política & Trabalho**, Revista de Ciências Sociais, n. 36, p. 169-186, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, K. R. C. Ampliação do tempo escolar: organização do trabalho pedagógico na escola rio Tapajós, no município de Belém – Pará. **Dissertação** (Mestrado) Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

IMEN, P. Organização do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/301-1.pdf>.

LEITE, M. M. Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral. 2017. 197 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LIMA, F.P.A. Carga de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LIMA, R. F., & Vilela, R. A. G.. O adoecimento dos professores e os desafios do trabalho na educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250065>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em Educação: panorama e desafios pós Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio/ago. 2017.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **Educação Inclusiva** - Revista da Pró Inclusão/Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial, v. 6, p. 11-14, 2015. Disponível em: . Acesso em 19/05/2024.
- MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- MARTINS, F. S. Trabalho docente em escolas de tempo integral: ‘Olhares’ a partir da política do turno único – município do Rio de Janeiro. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2018.
- MEDEIROS, M. A. A importância da formação continuada do professor educador no contexto educacional inclusivo. **Revista FT**, 2023. Disponível em: https://revistaft.com.br/a-importancia-da-formacao-continuada-do-professor-educador-no-contexto-educacional-inclusivo/?utm_source=chatgpt.com.
- MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, n. 45, p. 137-152, jul. 2012.
- MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MOLL, Jaqueline. **Educação integral: uma escola de tempos e espaços**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MORAES, L.A.; NADAL, B. G. Educação anarquista: contribuições para a escola e uma educação autêntica. **HISTEDBR**, v. 17, n. 4, p. 1078-1095, 2017.
- NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira e a educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- OLIVEIRA, D. A.; DOS SANTOS, K. A. Políticas de formação docente e a educação em tempo integral. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 28, p. p.16-40, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/3412>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- OLIVEIRA, G. R. Escola de tempo integral: avanços e desafios na experiência da escola Monteiro Lobato. **Dissertação**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Goiânia, 2020.
- RIBEIRO, Maria Aparecida. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: Editora Inclusiva, 2013.
- SANTOS, Lenira Haddad. Ética e pesquisa nas ciências humanas e sociais. **Cadernos de Ética em Pesquisa**, n. 1, p. 10-16, 2017.
- SILVA, A. M. C. J. Trabalho docente e educação em tempo integral um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SILVA, Deuzeni Gomes da. Educação Integral: uma análise dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás. 2018. 228 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/3fa0cb1e-6cee-4e29-8b99-256e031c6eb3/content>. Acesso em: 12 abril 2025.

SILVA, L. M. Educação integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná (PA). **Dissertação**. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SONEGO, F. Possibilidades para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral. **Dissertação** (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. **Vozes**, 4ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, D. S.; VIANNA, M. L. Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado. **HOLOS**, 2, 1-19, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/12080IFRN>.

TRIVIÑOS, A. N. S. Método da análise de conteúdo. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, 158-162.

VICENTE, M. A. F. Ampliação do tempo escolar: o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia. 2017. 145 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. *Educação e Pesquisa*, v. 48, p. 1-21, 2022.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

APÊNDICE 1

Roteiro da entrevista

1. Introdução

- Agradecimento pela participação.
- Apresentação da pesquisadora e breve explicação sobre a pesquisa.
- Garantia de confidencialidade e anonimato das respostas.

2. Contexto Pessoal

- Nome e idade.
- Tempo de atuação como professora na escola.
- Turmas e disciplinas que leciona.
- Carga horária de trabalho.
- Qual a sua formação na graduação, na pós-graduação e mestrado (se houver)?

3. Percepções sobre educação integral e formação de professores

- Para você, qual a diferença entre educação integral e escola de tempo integral?
- Quais os maiores desafios no dia a dia?
- O que muda no trabalho docente na educação integral?
- Como é a carga de trabalho na educação integral? Quais são os principais desafios que você enfrenta?
- Existem mudanças na intensidade do trabalho? Quais? Porque?
- Existe trabalho coletivo? Como ele acontece?

Formação para o trabalho em escola de educação em tempo integral

- Você recebeu formação específica para trabalhar em escola de educação em tempo integral? Qual?
- Quando se fala em formação do professor de educação integral, como você entende que deveria ser esta formação?
- Existe formação permanente ou algum acompanhamento da gestão? Qual(is)?
- Você sente necessidade de alguma formação? Qual?
- Quais são os maiores desafios em sua opinião?
- Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre sua experiência de trabalho na escola?
- Você tem alguma sugestão ou recomendação para melhorar o trabalho dos professores?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa intitulada “Percepções dos professores sobre educação integral em suas relações com a formação e o trabalho docente em uma escola de um município do interior do estado de Goiás”, que busca identificar os desafios enfrentados pelos professores na organização do trabalho. Este projeto está vinculado ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. A pesquisadora responsável é Ana Daniela da Rosa Dornelas, que pode ser contatada pelo telefone 62 - 996442837 ou pelo e-mail anadanyemestradounisc@gmail.com. O orientador responsável é o Prof. Moacir Fernando Viegas, disponível pelo telefone 51-091179040 e pelo e-mail mviegas@unisc.br.

Critérios de Inclusão: Sua participação é viável pois você atende aos critérios de inclusão: ser professora das turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental do município, com pelo menos 10 anos de experiência e ter idade entre 30 e 50 anos. Sua contribuição consiste em responder a perguntas durante uma entrevista sobre a organização do trabalho docente.

Considerações sobre a Participação: É possível que você experimente algum desconforto durante a entrevista, como a hesitação em responder algumas perguntas. Entretanto, não haverá despesas relacionadas à sua participação, como transporte, alimentação ou materiais.

Ao final da pesquisa, você poderá acessar os resultados, se assim desejar, solicitando o trabalho completo diretamente à pesquisadora, ao orientador ou ao Programa de Pós-Graduação (ppgedu@unisc.br).

Consentimento: Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____, RG _____, declaro que autorizo minha participação neste projeto de pesquisa, tendo sido informada de forma clara e detalhada, sem qualquer forma de constrangimento ou coerção, sobre os objetivos, justificativas, procedimentos, riscos, desconfortos e benefícios envolvidos.

Além disso, autorizo a utilização de minha voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que minha identidade não possa ser revelada.

Informações Adicionais: Fui informada sobre: a) A garantia de receber respostas a qualquer dúvida relacionada à pesquisa; b) A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo; c) A garantia de anonimato na divulgação dos resultados; d) O compromisso de fornecer informações atualizadas durante o estudo; e) A disponibilidade de tratamento médico e indenização conforme a legislação, caso ocorram danos a minha saúde devido à pesquisa; f) Que quaisquer gastos de minha participação serão cobertos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com a voluntária e outra com o pesquisador responsável.

Local:

Data:

Nome e assinatura da voluntária:

Nome e assinatura do responsável pela apresentação deste Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido:

Ana Daniela da Rosa Dornelas