



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA – UNILAB**

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD

INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA – ICEN

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA – CNeM

CECILIA MARIA LIMA SILVA

**OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA
DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DOS MUNICÍPIOS DE REDENÇÃO E
ACARAPE**

ACARAPE – CE

2018

CECILIA MARIA LIMA SILVA

**OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA
DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DOS MUNICÍPIOS DE REDENÇÃO E
ACARAPE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Ciências da Natureza e Matemática, da
Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial
para a obtenção do título de Licenciado em
Ciências da Natureza e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Maria Socorro Lucena Lima

ACARAPE – CE

2018

CECILIA MARIA LIMA SILVA

**OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE
MATEMÁTICA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DOS MUNICIPIOS
DE REDENÇÃO E ACARAPE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Licenciatura em Ciências da Natureza e
Matemática, da Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciado em Ciências da
Natureza e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Maria Socorro Lucena
Lima

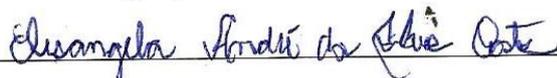
Aprovada em: 30/10/2018.

BANCA EXAMINADORA



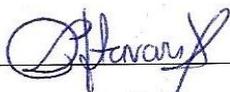
Professor Dra. Maria Socorro Lucena Lima – Orientadora

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Professor Dra. Elisangela André da Silva Costa – Co- Orientadora

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Professor Dra. Danila Fernandes Tavares

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Silva, Cecilia Maria Lima.

S578d

Os desafios e as perspectivas dos professores de matemática das escolas de tempo integral dos municípios de Redenção e Acarape / Cecilia Maria Lima Silva. - Acarape, 2018.

63f: il.

Monografia - Curso de Ciências da Natureza e Matemática, Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018.

Orientador: Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima.

1. Professores de matemática. 2. Educação integral. 3. Prática de ensino. 4. Ensino médio. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370.71

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, aos meus pais Zoraide Eliseu e José Porcelio por toda a força e o apoio que me deram para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por mais essa conquista em minha vida. Passei por vários obstáculos e desafios até chegar aqui, minha saúde muitas vezes não suportou o grande esforço que a vida acadêmica exige, por isso agradeço a Deus por toda ajuda e força que me deste para suportar todas as dificuldades e limites que surgiram durante esta trajetória.

Sou muito grata e feliz a todo o apoio e força que minha família me deste para cursar e estar em um Curso de nível superior, em especial destaco minha mãe Zoraide Eliseu Lima Silva que desde de pequena me ensinou a ser alguém na vida e a lutar pelos meus sonhos e ideais, uma mulher guerreira exemplo de mãe e mulher a ser seguida e amada, também ao meu pai José Porcelio de Sousa Silva que tem muito orgulho e batalhou e batalha ainda hoje com a minha mãe para realizar este sonho. Ele abre a boca e o coração dizendo que mesmo sendo filha de um agricultor semianalfabeto, que conseguiu realizar todos os sonhos que eles tinham buscado para mim, e que sentem muita admiração e orgulho da filha e da mulher que me tornei. Também queria ressaltar a minha tia Maria Lindente de Sousa Silva que cuidou de mim como uma filha e também me ajudou a ser quem eu sou hoje, e meu primo Marcelo Silva Carlos que me ensinou a ser uma irmã de coração e aprender como é bom ter uma pessoa para contar nas horas boas e ruins.

Muito obrigada também ao meu namorado, Antônio Francisco Andrade dos Santos, que me ajudou nesses quatro anos de graduação, que me apoiou em todas as horas, em todas as dúvidas, em todas as dificuldades e necessidades, em todos os anseios e medos e também em todas as alegrias e conquistas. A vida nos uniu e nos tornou mais fortes e, por isso todos os dias agradeço a Deus por ter colocado você em minha vida.

Agradeço a todos os professores do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza. Por todos que direto e indiretamente contribuíram para minha formação, evidencio aqui a Professora Mylene que foi um exemplo de coordenadora a ser seguida, uma mulher forte compreensiva, determinada e segura em ajudar e oferecer um ensino com qualidade. Do mesmo modo, ao professor Joserlan Perote que sou muito grata por ter sido sua aluna, que me fez perceber o quanto é importante ensinar e aprender Matemática, que apenas com pincel e um apagador fazia mágica dentro de sala de aula, oferecendo um ensino e aprendizagem da matemática belíssimo de se ver. E também a professora Danila Fernandes, que com seu jeito meigo, suas aulas muito dinâmicas e inovadoras e seu amor por ensinar, me ajudou a escolher e a seguir a profissão docente para a minha vida.

Quanto aos professores das pedagógicas agradeço muito a minha orientadora Socorro Lucena por toda sua imensa sabedoria e amor pela profissão docente, que me proporcionou

analisar como é importante a profissão docente e o ato de educar. Também a minha querida co-orientadora professora Elisângela André por todos os ensinamentos e as reflexões que me deste para começar a construir minha identidade como pessoa e como futura professora, aos professores Elcimar Simão Martins por toda a sua ajuda e apoio durante a graduação e a Professora Sinara Mota Neves de Almeida por todas suas orientações e conhecimentos que me proporcionaste.

Em relação os técnicos administrativos agradeço a Carla Constantino por todo seu empenho e dedicação ao curso de Ciências da Natureza e Matemática (CNeM), e por contribuir com a minha formação.

Obrigado também aos meus colegas de turma que compartilhamos juntos 4 anos de muitas dificuldades e conquistas. Destaco entre meus colegas, a minha colega e amiga Karina Silva de Andrade por toda a sua ajuda, força e vontade de enfrentarmos juntas as dificuldades e anseios de encarar desafios das vidas e o curso interdisciplinar. Outros colegas de outras turmas também tornaram muito presentes no decorrer da faculdade, como a colega Camila Miguel, Glauciara Lima, e outros tantos alunos do nosso eterno CNeM, que desde já quero deixar todos os meus agradecimentos.

Agradeço à banca de avaliadores, as professoras Dra. Maria Socorro Lucena Lima, Dra Elisângela André da Silva Costa e Dra. Danila Fernandes Tavares por aceitarem e fazerem parte desse momento tão especial e único em minha vida. E por contribuírem na melhoria desse trabalho.

Por fim agradeço a todos que direta e indiretamente contribuíram para a minha formação acadêmica, pessoal e profissional, deste modo, deixo os meu sinceros agradecimentos e um muito obrigado.

*“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação,
é assim, vida no sentido mais autêntico da
palavra. ”*

(Anísio Teixeira)

RESUMO

Atualmente os debates educacionais buscam trazer novas propostas e métodos para melhorar a educação. Uma das propostas é a Educação Integral nas escolas públicas brasileiras, tentando ampliar a jornada de estudo do aluno na escola para possibilitar um melhor processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o presente trabalho buscou compreender os principais desafios e perspectivas dos professores de Matemática nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. A pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, de modo que a proximidade com a realidade aconteceu por meio da aplicação dos questionários aos professores de Matemática de duas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, localizadas nos municípios de Redenção e Acarape, que recentemente transitaram de escola regular para Escola de Tempo integral. Entre os achados da pesquisa, descobrimos que os discentes tiveram e ainda têm muitas dificuldades em se adaptar ao regime de tempo Integral implementado na escola, principalmente por causa do extremo cansaço e esgotamento físico e psíquico com a extensa jornada diária, quase o dia todo, gerando um alto nível de estresse e desmotivação por parte dos alunos. Visualizamos que a Educação Integral não é uma forma de apenas ampliar o tempo do aluno na escola, mas sim garantir uma formação mais completa ao aluno, abordando tanto os conteúdos de cunho específicos, quanto as questões sociais, culturais, emocionais e intelectual dos discentes. Verificamos ainda, uma grande problemática no que se refere à falta de formação adequada dos professores de Matemática para atuarem no regime integral, comprometendo, assim, o ofício e a função do professor nesse novo regime de educação. Por fim averiguamos que o regime de tempo integral pode ser muito eficiente desde que bem planejado e bem executado, e se houver uma preparação dos professores de Matemática para a nova proposta de ensino.

Palavras-chave: Educação Integral. Desafios e perspectivas. Professor. Matemática.

ABSTRACT

Currently, educational debates seek to bring new proposals and methods to improve education. One of the proposals is Integral Education in Brazilian public schools, trying to extend the study day of the student in the school to enable a better teaching and learning process. In this way, the present work sought to understand the main challenges and perspectives of Mathematics teachers in Secondary Schools of Integral Time. The research was based on the qualitative approach, so that the proximity to reality happened through the application of the questionnaires to teachers of Mathematics of two Secondary Schools of Integral Time, located in the counties of Redenção and Acarape, which recently transited from conventional school to full-time School. Among the research findings, we found that the students had and still have many difficulties in adapting to the full-time regime implemented in school, mainly because of the extreme fatigue and physical and psychological exhaustion with the extensive daily journey, almost all day, generating a high level of stress and demotivation on the part of the students. We see that Integral Education is not only a way to extend the student's time in school, but rather to guarantee a more complete formation to the student, addressing both the specific content and the social, cultural, emotional and intellectual issues of the students. We also verified a great problem regarding the lack of adequate training of Mathematics teachers to work in the integral regime, thus compromising the work and the role of the teacher in this new education system. Finally, we find that the full-time regimen can be very efficient as long as well planned and well executed, and if there is a preparation of mathematics teachers for the new teaching proposal.

Key-words: Integral Education. Challenges and perspectives. Teacher. Mathematic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções sobre as Escolas de Tempo Integral	29
Quadro 2 -As experiências de Educação em Tempo Integral em todo Brasil no ano de 2008.....	29
Quadro 3 – Formação complementar dos professores sobre a Educação Integral	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Tempo de docência de cada professor.....	44
Gráfico 2 - Tempo de atuação de cada professor na escola	44
Gráfico 3 - Os Professores que trabalhavam na escola no período da transição.....	46
Gráfico 4 -Formação complementar do professor com a implementação do Regime de Tempo Integral.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	Ceará
CAIC	Centro Integrado de Apoio a Criança
CIEP	Centro Inregrado de Educação Pública
CNM	Curso em Ciências da Natureza e Matemática
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EI	Educação Integral
ETI	Escola de Tempo Integral
EEMTI	Escola de Ensino Médio de Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 LEVANTAMENTO HISTÓRICO ACERCA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	18
2.1 História das experiências de educação integral e a consolidação das escolas de tempo integral no Brasil.....	21
2.1.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro	21
2.1.2 Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs	23
2.1. 3 Projeto Minha Gente, Centro Integrado de Apoio a Criança (CAIC) e Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA)	25
2.1. 4 Programa de Formação Integral da Criança- PROFIC.....	26
2.2 A Consolidação da Escola de Tempo Integral no Brasil	27
3 FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO DE TEMPO INTEGRAL	32
4 METODOLOGIA.....	40
4.1 Delimitação da Pesquisa	40
4.2 Sujeitos da pesquisa	41
4.3 Organização do instrumental de coleta de dados.....	41
4.4 Composição das técnicas para a análise de dados.	41
5 DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO DE TEMPO INTEGRAL:.....	43
5.1 Identificação dos sujeitos.....	43
5.2 Os desafios e as Perspectivas	47
6 CONCLUSÃO.....	54
REFERÊNCIA.....	56
APENDICE A _ROTEIRO DE QUESTIONARIO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	60

1 INTRODUÇÃO

A concepção de Educação Integral no Brasil, cresceu a partir dos estudos dos pensadores educacionais das décadas de 20 e 30 do século XX, referindo-se a uma educação escolar ampliada em suas funções culturais e sociais e estas ideias prosseguiram pelas décadas seguintes com diferentes correntes e propostas.

Atualmente os debates educacionais buscam trazer novas propostas e métodos para melhorar a educação. Uma das propostas é a Educação Integral nas escolas públicas brasileiras, tentando ampliar a jornada de estudo dos alunos na escola, para possibilitar um ensino com mais oportunidades de crescimento.

O interesse em investigar essa temática emergiu das experiências pessoais e formativas ao longo do processo de formação, bem como pela curiosidade de compreender essa nova perspectiva de Educação Integral e como os professores estão conseguindo lidar com essas novas mudanças.

Sempre pensei em fazer um curso de Pedagogia, mas os desafios da vida me levaram a optar por uma nova escolha, minha segunda paixão era a matemática, mas como lidar com minhas dificuldades e necessidades? Será que iria conseguir? Essas indagações e pensamentos me fortaleceram e me fizeram perceber que já tinha um medo enraizado com relação a matemática desde o ensino médio, pois eu a considerava como sendo uma disciplina muito difícil e complicada de se compreender. A partir dos meus anseios e medos me fortifiquei e me tornei mais segura e madura, comecei então a enxergar os encantos de se estudar matemática, e foi assim que optei por fazer um curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNeM), com habilitação em Matemática, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

Com a entrada no curso de Licenciatura e a partir das experiências e do convívio com os professores nos meus diferentes níveis de ensino e na graduação, comecei a analisar como é importante e imprescindível o trabalho docente, e ao mesmo tempo cheio de obstáculos e anseios. Isso me fez analisar minha futura profissão, e meu papel como formadora de pessoas críticas e construtivas.

Como bolsista de iniciação à docência no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática com habilitação em Matemática, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UNILAB, atuando em escolas de Redenção e Acarape, Pude ter a experiência de conhecer melhor o ambiente escolar e suas carências, principalmente dentro de sala de aula com o contato com os professores e alunos, isso me permitiu refletir

como a escola é um espaço em movimento que todos os dias enfrenta problemas e desafios, e que o processo de ensino e aprendizagem somente é possível de ser realizado a partir da ajuda de ambas as partes.

A experiência no referido programa foi muito gratificante, pois a partir dele pude desenvolver diversas ações educativas e culturais com os estudantes da educação básica. Ao mesmo tempo que observei os desafios e obstáculos que os professores enfrentavam dentro e fora da sala de aula para oferecerem uma educação de qualidade para os seus alunos, pois o professor precisa se planejar e se organizar para conseguir oferecer um ensino e aprendizagem com mais qualidade, ao mesmo tempo que necessita se inovar e se reinventar para conseguir acompanhar as novas mudanças que vem acontecendo na educação pública e na sociedade como um todo.

No entanto, foi a partir da disciplina de Estágio Supervisionado IV do curso de Ciências da Natureza e Matemática, que tive a experiência de estagiar numa escola de Tempo Integral, e com isso comecei a observar como era ainda mais difícil e importante o trabalho do professor em relação a seus alunos, pois os alunos passavam o dia todo na escola e conviviam mais com os professores e a escola, do que com seus próprios pais e familiares. Com isso as funções e atribuições dos professores aumentavam e começavam a surgir novos obstáculos e desafios para a profissão, bem como novas perspectivas e metodologias de ensino.

A partir dessa perspectiva, surgiu a necessidade de se compreender como funciona esse processo de adaptação dos professores a esse novo regime de ensino, é nesse sentido que buscaremos desenvolver este trabalho baseado na seguinte pergunta: Quais são os principais desafios e perspectivas dos professores de Matemática nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral?

Para esta questão, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho, compreender os principais desafios e perspectivas dos professores de Matemática nas Escolas Ensino Médio de Tempo Integral.

Por meio de tal objetivo, foram traçados os objetivos específicos desta investigação, que serão: investigar as contribuições da Educação Integral para melhora da qualidade da educação no Brasil; discutir sobre algumas experiências da Educação Integral e a consolidação da Escola de Tempo Integral no Brasil; refletir sobre a formação e o trabalho docente dos professores de Matemática para o Ensino de Tempo Integral, bem como identificar os principais desafios e perspectivas dos professores de Matemática nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral.

O percurso metodológico desse trabalho foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa, de modo que a proximidade com a realidade aconteceu por meio da aplicação dos

questionários aos professores de Matemática de duas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, que recentemente transitaram de escola regular para Escola de Tempo integral, localizadas nos municípios de Redenção e Acarape

Desse modo, realizar uma pesquisa qualitativa foi fundamental, pois como afirma Minayo (2012), as pesquisas qualitativas permitem compreender, interpretar e dialetizar os acontecimentos, as experiências e as ações dos indivíduos na sociedade. Colaborando com isto, Ramal (2011, p.206) compreende que a pesquisas qualitativas “partem do princípio de que a realidade não existe por si só, mas na interpretação que as pessoas fazem da realidade”. Dessa forma por meio dessa abordagem conseguimos analisar e identificar melhor os resultados, que são em síntese, subjetivos.

O estudo foi realizado em duas Escolas de Ensino Médio de Tempo integral dos municípios de Redenção e Acarape, com os professores que lecionam Matemática nessas escolas. Foi elaborado um questionário para a coleta de dados (Apêndice A) para guiar nossa pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201) “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

O roteiro de coleta de dados foi estruturado e aplicado por meio do questionário aos professores, e está organizado em duas partes: a primeira, que corresponde a identificação dos sujeitos da pesquisa, e a segunda, que está estruturada em 6 questões, voltadas para formação e o trabalho dos professores, bem como os desafios e as perspectivas que eles tiveram na transição para a Escola Tempo Integral.

Utilizamos uma análise descritiva, visando compreender e analisar melhor nossa investigação e problematização com os lócus da pesquisa, bem como refletir as percepções e os pontos de vista de cada professor acerca da educação Integral e dos desafios educacionais e sociais que esta nova proposta de educação traz para o ensino e para o professor de Matemática.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, apresentamos a construção do objeto de estudo, objetivos e uma síntese do trabalho. O capítulo 2, intitulado de “Levantamento histórico acerca da Educação Integral no Brasil”, trata-se de uma revisão de literatura que aborda os elementos históricos e culturais que contribuíram para consolidar a Educação Integral e a Escola de Tempo Integral no Brasil no século XX. O Capítulo 3, denominado de “Formação e Trabalho Docente dos Professores de Matemática para o Ensino de Tempo Integral”, aborda a questão da formação e o trabalho docente dos professores de matemática do Ensino Médio de Tempo Integral. O capítulo 4, denominado de “Metodologia”, aborda os elementos metodológicos para

a realização da pesquisa e para a coleta e a análise de dados. O capítulo 5, intitulado “Desafios e as Perceptivas dos Professores de Matemática para o Ensino de Tempo Integral”, é constituído na análise de dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos professores das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral dos municípios de Redenção e Acarape. Por fim ressaltamos os principais achados da pesquisa, nossas conclusões e as referências bibliográficas que serviram como base para a construção desse trabalho.

2 LEVANTAMENTO HISTÓRICO ACERCA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

(John Dewey)

A idealização de uma Educação Integral (EI) não é algo recente na história da educação. No Brasil esse tema já vem sendo debatido desde as décadas de 20 e 30 pelos pensadores educacionais. A EI ganhou mais destaque no século XX e começou a ser difundida por várias orientações ideológicas, a partir disto, surgiram várias correntes educacionais que começaram a debater sobre o tema, suas concepções e sua missão perante a sociedade brasileira

As correntes autoritárias entendiam a EI como um meio para o aumento do controle social e dos processos de organização dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. Já o movimento Integralista Brasileiro, mudado para partido em 1935, foi criado por um movimento cultural, que tinha a intenção de elevar o nível cultural da população abrangendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2010)

Para eles a EI abrangia o Estado, a família e a religião, ao mesmo tempo, que compreendia a escola como um espaço onde todos esses aspectos poderiam se interagir e construir uma nova e intensa ação educativa pautada nas funções sociais e culturais. Também tinham a ideia de se construir um novo mundo através das ideias filosóficas e políticas dos indivíduos, e a escola tinha um papel fundamental e essencial para a criação desse novo mundo. Eles tinham ainda como lema a “educação integral para o homem integral”.

Em contrapartida, as correntes Liberais desenvolviam a mesma com o propósito de reconstrução das bases sociais para o prosseguimento democrático, em que este processo só poderia ocorrer com indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (CAVALIERE, 2010).

Nesta perspectiva, no final do século XIX e início do século XX, a Educação Integral começou a ser discutida dentro do movimento da Escola Nova, uma tendência liberal renovada progressivista que se originou na Europa e influenciou a criação do manifesto dos pioneiros que eram contrários as ideias impostas pela até então tendência liberal tradicional.

A tendência Liberal Tradicional enfatizava que, a relação do professor-aluno era vertical, onde o professor era um ser autoritário que apenas transmitia o conhecimento e os alunos eram seres passivos que não participavam e nem interagiam no processo de ensino e

aprendizagem. Enquanto isso, o Manifesto dos Pioneiros que iniciou o movimento da Escola Nova no Brasil, apresentava a ideia

Vislumbrar a educação como um problema social. Mas não se detém aí. Para ele, o método científico, aplicado ao estudo dos problemas educacionais, acabou gerando uma nova concepção de educação, segundo a qual é o educando, com o seu interesse, suas aptidões e tendências, quem deve ser o centro da ação pedagógica (ROMANELLI, 2014, p.149).

O Manifesto dos Pioneiros vinha com a ideia de renovar a educação brasileira, dentro desse movimento cresceu o propósito da Tendência Liberal renovada, que compreendia que o aluno era o centro do processo educativo e que o professor era um facilitador do processo de ensino, onde os alunos aprendiam fazendo e construíam o seu conhecimento através de pesquisas, experimentos e resoluções de situações problemas, se tornando seres ativos do processo de ensino.

Colaborando nesta perceptiva John Dewey, um filósofo norte americano, um dos mais importantes da primeira metade do século XX, que influenciou fortemente nas ideias da tendência Liberal renovada no Brasil e no movimento da Escola Nova. Apoiava sua convicção moral na concepção de “democracia e liberdade” como instrumento para maturidade intelectual e emocional da criança, ele afirmava que,

“Cada vez mais tenho presente em minha mente a imagem de uma escola cujo centro e origem seja algum tipo de atividade verdadeiramente construtiva, em que o trabalho se desenvolva sempre em duas direções: de um lado, a dimensão social dessa atividade construtiva e, de outro, o contato com a natureza que lhe proporciona sua matéria-prima (ROMÃO; RODRIGUES, 2010, p.22).

Para Dewey o objetivo da escola era ensinar os alunos a viver e a compreender o mundo através das coisas e dos elementos em torno de seu redor, pois para ele o conhecimento é construído através das interações sociais e culturais entre os indivíduos de uma mesma sociedade. Tendo a escola um papel socializador na formação do indivíduo.

Ele ainda afirmava que a criança aprendia fazendo, através das resoluções de situações problemas em grande maioria extraídas das próprias experiências dos alunos e por meio da realização de tarefas associadas aos conteúdos ensinados dentro e fora da sala de aula. Dizia ainda que a escola deveria estimular o espírito social e democrático do aluno, fazendo com que refletisse sobre sua existência e sobre o seu papel perante a sociedade.

Dessa forma com as inúmeras mudanças que começaram a ocorrer na educação brasileira, e após a revolução de 1930, em que houve um expressivo crescimento da indústria, uma desaceleração da agricultura e um elevado crescimento da urbanização das cidades, o País começou a se transformar. Com isso “O Brasil precisava de uma escola diferente,

transformadora, capaz de superar as diferenças de classe, ou seja, uma escola mais humana, com o compromisso social de oportunizar aos cidadãos o acesso à cidadania” (CELLA,2010 .p.20). A escola existente nesta época era uma escola tradicional destinada apenas a uma pequena parcela da população, e era necessário se construir uma nova escola, um novo País voltado para uma educação mais humana que oportunizasse uma educação para todos os cidadãos.

A corrente da Escola Nova já nascia convencida de que a verdadeira democracia poderia ser instaurada a partir da “escola redentora”. Expressão da “ilusão liberal”, segundo a qual todos garantiriam seu “lugar ao sol” se houvesse esforços e não faltasse o talento. (SANTOS, PRESTES E VALE, 2006, p.135)

Segundo a corrente todos os indivíduos eram capazes de se desenvolverem de forma igual, bastaria apenas que tivessem a mesma oportunidade de acesso à educação. Eles ainda tinham a perspectiva de a escola ser um ambiente favorável para o aluno desenvolver suas habilidades e capacidades, e ao mesmo tempo um espaço onde se era respeitado a personalidade e a cultura do indivíduo, possibilitando com que ele se desenvolvesse de forma integral, através das experiências socioculturais e das aprendizagens construídas ao longo da vida.

O movimento começou a crescer e a ganhar mais força, trazendo ao longo de suas lutas varias contribuições e melhorias para a educação brasileira.

Do movimento resultaram conquistas históricas, tais como: o ensino laico, público e gratuito em todos os níveis, a responsabilidade do Estado e direito de todos os brasileiros; o fundo financeiro da educação; a estrutura escolar e o programa de ensino, de acordo com o desenvolvimento biopsicológico do indivíduo (pré-escolar, primeiro grau, segundo grau, e universidade); a diversificação do ensino no segundo grau entre humanas e profissional; desenvolvimento da área de ciências exatas na universidade e a diversificação desta última em ensino e pesquisa (BEVILAQUA; A.P, 2014, p.5)

Muitos dos avanços e conquistas que o Movimento da Escola Nova e os Liberais renovados trouxeram para a educação brasileira e para a ideia de EI, estão gerando frutos e sendo disseminados por todo o Brasil.

Neste viés, dentre os liberais renovados, se destacou o nome de Anísio Teixeira, um educador Baiano, que foi um dos líderes intelectuais dos Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), que se influenciou fortemente com as ideias inovadoras de John Dewey e a partir daí começou a pensar num sistema público de ensino Brasileiro que fosse bem abrangente e de boa qualidade. Anísio Teixeira Nasceu em Caetité, em 12 de julho de 1900, no estado da Bahia. Com seus 24 anos de idade assumiu seu primeiro cargo público como inspetor geral de ensino na Bahia. Viajou para a Europa no ano 1925 e para os Estados unidos em 1927, nessa ocasião teve contato com o filósofo e educador Inglês John Dewey. Nesse mesmo período fez uma

especialização no *Teachers College da Columbia University*, em Nova Iorque, recebendo em 1929 o título de *Master of Arts* (CELLA,2010).

Anísio Teixeira defendia que era necessário se fazer uma reforma na educação brasileira e construir um currículo escolar baseado nas atividades de cunhos pedagógico, cognitivo, físico, cultural e estético dos alunos, pois para ele “[...] A formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso, capaz de alavancar o País” (COELHO,2009, p.89). Nesse sentido, com a crescente urbanização e industrialização que o Brasil se encontrava, era necessário um maior preparo para o homem enfrentar os novos desafios e os deveres do atual cenário que a sociedade brasileira se deparava, ao mesmo tempo que defendia uma sociedade democrática e justa para todos. (TEIXEIRA,1963). Para ele, era importante ter indivíduos socialmente desenvolvidos e capazes de superar obstáculos e problemas, pois só com indivíduos altamente preparados e democráticos, o Brasil teria mais oportunidades de crescimento como Nação.

Anísio contribuiu ainda na produção teórica e técnica, visando o aumento das funções da escola e o fortalecimento da mesma como instituição, idealizando a ampliação da jornada escolar.

Neste sentido, os debates e as discussões possibilitaram construir uma nova ideia de EI que possibilitasse com que discentes e professores tivessem uma maior capacidade de construção de conhecimento, a partir disso, criou-se a expectativa de que as metodologias pedagógicas e o aumento do tempo do aluno na escola significassem mais ensino e mais aprendizagem

2.1 História das experiências de educação integral e a consolidação das escolas de tempo integral no Brasil

Nos deteremos a falar sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral no Brasil, apresentando as principais experiências históricas dessa modalidade de educação. Tratando das experiências que já fizeram ou fazem parte da educação brasileira e que viabilizou uma leitura sobre as reivindicações e idealizações que possibilitaram a proposta de ampliação do tempo escolar, bem como criação e consolidação das Escolas de Tempo Integral.

2.1.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Anísio Teixeira foi o precursor da Escola de Tempo Integral, construindo um dos mais grandiosos e importantes modelos de Escola de tempo Integral no Brasil, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que foi instalado na Bahia em 1950 a pedido do Governador da Bahia Otávio Cavalcanti Mangabeira, para atender aos jovens e crianças que viviam em situação de risco ou que foram abandonadas pelos pais, em regime de período Integral. Sua estrutura era composta

de “jardins de Infância”- designados para a educação de crianças de quatro, cinco e seis anos de idade, 4 “escolas classes” destinadas a crianças com idade entre sete e quatorze anos e 1 “escola parque”, determinada a completar as funções das “escolas classes” por meio do desenvolvimento de atividades de cunho artístico, físico e recreativo para o crescimento intelectual e pessoal das crianças, bem como sua iniciação no mercado de trabalho (TEIXEIRA,1962).

Dessa forma, as atividades seriam divididas em vários prédios interligados entre si, e as crianças poderiam passar o dia inteiro no centro em atividades educativas e recreativas. Havia ainda o plano de manter 5% delas em um espaço adequado e apropriado para as que não tinham um lar, no entanto essa residência nunca foi construída e em 1964 as instalações físicas desse complexo foram encerradas, constituindo, assim um dos centros educacionais mais importantes do Brasil do século XX.

Anísio Teixeira ao analisar a situação da educação brasileira, tentou criar propostas educacionais com a finalidade de “manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para funções mais amplas da escola” (NUNES,2009, p.123). Para ele, era importante criar um espaço onde os alunos pudessem desenvolver suas habilidades e capacidades, ao mesmo tempo que pretendia preparar os professores para as novas mudanças que vinham ocorrendo no cenário educacional.

Outros fatores incentivavam Anísio Teixeira a criar o centro, ele se apoiava nos valores

[...] Da igualdade e da individualidade, caros à modernidade. É pela igualdade que defende o acesso de todos, ricos e pobres, a uma escola primária de qualidade. É pela individualidade que apresenta uma formação flexível e variada, já que aptidões e interesses são próprios dos indivíduos. Para ele, a formação das personalidades dá-se num ambiente rico de possibilidades sociais. (NUNES,2009, p.124).

A ideia era garantir e construir uma educação mais igualitária e integral para todos os cidadãos brasileiros, que abrangesse todas as oportunidades de acesso aos conhecimentos e ao desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno, sendo preciso expandir as atividades educativas da escola para proporcionar mais oportunidades de comunicação e vivência entre os discentes em diferentes atividades, não para suprir carências culturais ou históricas, mas sim para preparar eles para as mudanças que viviam acontecendo no contexto social como um todo.

Esta experiência educacional foi reconhecida internacionalmente pelas Nações Unidas, e representou um marco histórico em relação à implantação das escolas públicas em tempo integral no Brasil. O centro serviu de modelo para muitos outros projetos de Educação Integral,

e vários governos dos mais variados aspectos políticos e ideológicos tentaram criar e implantar programas que desenvolvesse a EI no Brasil, como é o caso dos centros Integrados de Educação Pública (os CIEPs cariocas do governador Leonel Brizola) e os Centros Integrados de Atendimento à Infância (os CIACs do presidente Collor), dentre outros modelos de EI que surgiram no cenário educacional brasileiro.

2.1.2 Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs

A década de 1980 foi um período de consideráveis mudanças no quadro político da sociedade brasileira. Um período marcado pelo fim da ditadura militar que possibilitou o aparecimento de novas organizações e movimentos da sociedade civil e da sociedade. No entanto mesmo com todas essas mudanças o Brasil ainda era um País com grandes diferenças sociais e políticas, fruto de uma sociedade exclusiva, onde a maioria da população não tinha o acesso aos direitos básicos, dentre estes, a saúde, a educação e o saneamento básico dentre outros.

A educação brasileira precisava de políticas públicas que melhorassem e ampliassem o surgimento de uma nova escola, uma escola que cumprisse seu papel social, mediante ao novo cenário que o Brasil se encontrava (CELLA, 2010). Nesta perspectiva Darcy Ribeiro defendia a ideia de uma

Escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade. A escola em tempo integral abria espaço ao processo civilizador tal como conceituado por Norbert Elias – ação contínua, deliberada, lenta, duradoura e sempre inconclusa, na direção da formação de hábitos e valorização de atitudes socialmente aceitáveis para a convivência coletiva (BOMENY, 2009, p.114)

A partir da ideia de uma escolarização em tempo integral, que fosse mais social e civilizadora para a educação brasileira, Darcy Ribeiro idealizou e implementou nas duas gestões de Governo de Brizola no Rio de Janeiro, entre os anos de 1983 e 1987 e depois em 1991 a 1994, o Programa Especial de Educação (PEE), que

Foi concebido para democratizar a escola, o horário integral é a proposta formulada para atingir este fim. A decisão política de atenuar as diferenças de possibilidades sociais, que são determinadas desde o nascimento da criança e continuam, inclusive, através da escola, intervindo no espaço escolar para reverter expectativas sociais (RIO DE JANEIRO, 1991 p.64).

Neste sentido, PEE tinha como objetivo democratizar a escola, para atender as principais necessidades e diferenças sociais e políticas que afligiam a sociedade e os grupos sociais da sociedade. Com isso, o governo de Brizola assumiu o compromisso de melhorar o sistema público de ensino do Rio de Janeiro e, sob o Comando de Darcy Ribeiro, a comissão

do PEE elaborou várias metas básicas para a educação no Estado do Rio de Janeiro, apresentando preocupações com o

[...] Tempo escolar, com o material didático, com a merenda escolar, com a assistência médio-odontológicas, com a capacitação do magistério, entre outras. A primeira meta básica para a educação foi manter a criança na escola por, no mínimo, de cinco horas diárias, dando fim ao terceiro turno escolar, indicando uma tendência de implantação da escola de tempo integral. As metas também buscavam atender a oferta de alimentação completa, serviços médicos e materiais didáticos. A promessa da construção de quinhentos CIEPs até março de 1987, foi também uma das metas de campanha e do PEE (MOREIRA.L.S,2015, p.28).

As metas do PEE foram elaboradas num encontro com os representantes dos professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro para discutir as teses estabelecidas pela comissão organizadora do projeto, a proposta oferecia para os professores uma escola pública Integrada (CIEPs). O encontro marcou a fase inicial de planejamento e construção do PEE.

Após a fase de implementação do PEE foi iniciada a fase de implementação dos CIEPs. Os edifícios dos CIEPs foram projetados por Oscar Niemeyer, cada construção foi projetada para atender cerca de 600 crianças em turno único, além de 400 à noite, na educação juvenil. Foram criados com o propósito dos alunos passarem o dia inteiro na escola, num espaço onde as crianças tinham a oportunidade de participar de atividades recreativas e diferentes, dentre elas, atividades culturais, artísticas e físicas, dentre outras.

De acordo com (Mauricio,2004, p.40) Darcy Ribeiro idealizou a implementação de Educação Integral por considerar a “[..] incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la, devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população. Com esta preocupação, propôs uma escola de horário integral, como a oferecida nos países desenvolvidos”. A oferta de Tempo Integral oportunizava com que as crianças tivessem um local onde poderiam passar o dia inteiro, não somente estudando os conteúdos específicos, mas praticando atividades culturais diversas, além de possuírem uma boa alimentação e bons cuidados. Os pais poderiam trabalhar tranquilos sabendo que seus filhos estavam num lugar protegido da violência e da rua.

A criação dos CIEPs foi um marco para a educação no Estado do Rio de Janeiro, e atualmente muitos CIEPs estão em funcionamento, muitos deles ofertando Educação em Tempo Integral. A grande maioria, foi municipalizado em 1986, integrando a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, aqueles que ainda funcionam

[...] Apresenta diversas dificuldades. A primeira delas é a precariedade dos dados e estatísticas oficiais. A segunda é o ainda forte conteúdo político partidário que envolve esse conjunto de escolas, devido às próprias origens, o que tem dificultado aproximações e análises isentas. A terceira dificuldade é

a diversidade de caminhos entre os Ciep's da rede estadual e os que foram municipalizados, e as diferenças internas, dentro de cada uma dessas redes (CAVALIERE, A. M; COELHO, L.M, 2003, p. 148).

Apesar das crescentes mudanças e dificuldades que sofrem os CIEPs, eles têm sobrevivido a governos politicamente diversos e que muitas vezes não investem na melhoria do ensino público e na concepção de EI. O CIEP carioca é uma experiência de Educação Integral muito importante, que serve de referência para muitos outros projetos de EI em todo o Brasil

2.1. 3 Projeto Minha Gente, Centro Integrado de Apoio a Criança (CAIC) e Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA)

A partir de 1990, como parte de suas políticas sociais, o governo Federal propôs-se a desenvolver ações integradas de Educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes, como efeito de assegurar melhores condições de vida para a população brasileira.

Em 1991 o governo do presidente Collor lançou um projeto a nível federal, o “Projeto Minha Gente”, com o objetivo de reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e os adolescentes que viviam em situação de risco nos maiores centros urbanos do país. O projeto tinha a ideia de implementar cinco mil escolas de Ensino Fundamental, para o atendimento de horário Integral de crianças em idade escolar em todo o Brasil, cujas atividades seriam desenvolvidas em prédios especialmente construídos para esse fim, conhecidos como Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC). O modelo ainda tinha como proposta

Atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas — o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente — CIAC. Este centro previa o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária desportiva (SOBRINHO, J.A; PARENTE, M.M.A, 1995, p.6)

Com a ampliação do tempo escolar, as crianças poderiam ter mais oportunidades de desenvolvimento e de crescimento pessoal e intelectual, e de certa forma ficariam protegidas das principais ameaças e riscos da sociedade. Além do mais, tentava reduzir os índices de evasão e repetência escolar que eram altíssimos nessa época, tentando assegurar melhores condições das crianças que viviam nos grandes centros urbanos do país.

A primeira unidade foi inaugurada em 1991 na cidade de Brasília, causando inúmeras polemicas e debates sobre a questão da educação de Tempo Integral, bem como os custos e impactos na educação. Outro ponto que causou muitas discussões foi o fato da localização dos

CIACs, sendo o primeiro em Brasília e o segundo no Rio de Janeiro, este último estabelecido já na época do movimento que resultou na saída do até atual Presidente Collor (CELLA, 2010).

O Ministério da Educação assumiu o projeto em 1993, e o denominou de Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), com o intuito de dar seguimento a implantação e desenvolvimento da Educação de Tempo Integral em todo o país, em que as atividades seriam feitas nos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

O PRONAICA assumiu o planejamento da construção dos centros de atenção integral. Em que foram construídos 444 centros em todas as regiões brasileira, com exceção da Amazônia. A maioria foram construídos pertos de áreas periféricas das metrópoles, e das grandes e médias cidades, em que viviam pessoas de baixa renda (CELLA, 2010).

Essa experiência de Educação Integral tinha um caráter nitidamente assistencialista, visando melhorar problemas sociais através de investimentos na educação e cuidado das crianças em situação de risco.

2.1. 4 Programa de Formação Integral da Criança- PROFIC

O estado de São Paulo implementou entre os anos de 1986 e 1993 uma política pública voltada para a Educação Integral da Criança, chamada de PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança, que tinha o intuito de aumentar o tempo de permanência das crianças pobres na escola, possibilitando com que estas crianças tivessem melhores condições de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e intelectual (CELLA, 2010). O programa foi publicado no Diário Oficial de São Paulo de 1986 no decreto nº 25467 de 7 de julho, enfrentando assim vários desafios internos depois de sua publicação na própria secretaria de Educação do Estado, sendo defendida por alguns e criticada por outros.

O PROFIC foi a primeira experiência brasileira de educação de Tempo Integral construída tendo como base parcerias, principalmente do terceiro setor. Sua idealização se deu a partir de um trabalho conjunto entre as Secretarias Estaduais da Educação, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esporte e Turismo (CELLA, 2010).

O objetivo do projeto era “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e propiciar oportunidades iguais a todas as crianças do Estado” (FONSECA,1986, p.169). A adesão ao projeto se dava de forma voluntária, ou seja, nenhuma escola era obrigada a aderir ao projeto, além do mais, o programa não previa elaboração de prédios, salas ou outras estruturas físicas, mas sim foi cogitado para ser implementado nos espaços escolares já existentes das escolas.

A sociedade passava por inúmeras mudanças nesse período, e os pais e mães precisavam trabalhar para sustentarem a família, e não tinha nem tempo e nem condições de ajudar os filhos nos estudos, muitas crianças abandonavam a escola e começavam a trabalhar para ajudar na manutenção da família. Colaborando nesta perspectiva, Di Giovanni; Souza, (1999), afirmava que o projeto ainda tinha como objetivo promover

- A transformação conceitual e prática da escola de ensino fundamental, gradualmente, de instituição dedicada à instrução formal da infância à formação integral da criança;
- A transformação conceitual e prática da pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança;
- A ampliação do período de permanência da criança na escola de primeiro grau, em decorrência dessa transformação;
- Estabelecimento, de maneira direta ou indireta, de uma rede de pré-escolas no estado, de modo a atender, de maneira integral e integrada, a crianças até os seis anos de idade;
- A criação de condições para que o período de permanência da criança na pré-escola possa corresponder ao período de trabalho dos pais;
- A criação de condições para que as mães, especialmente aquelas de classes mais pobres, possam estar presentes junto de seus filhos, amamentando-os, se possível, nos dois primeiros anos de vida da criança; a cooperação com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar fórmulas para resolver o problema do menor já abandonado (p. 79).

A idealização do projeto se apoiou no fato das situações precárias que vivia a população de baixa renda. A escola seria então, a instituição que poderia interferir e modificar as condições existentes e conseqüentemente promover mudanças no sentido de melhoria na qualidade de vida das pessoas, principalmente das crianças em idade escolar, como previa os objetivos do projeto. Mas como os dados relativos aos custos e ao financiamento do programa não eram muito precisos, e considerando as dificuldades para manutenção do projeto, o programa foi extinto no ano de 1993 por razões técnicas e políticas (CELLA, 2010).

2.2 A Consolidação da Escola de Tempo Integral no Brasil

Durante o século XX o Brasil teve várias experiências de EI, que possibilitaram o crescimento de projetos na educação básica que visassem a criação da jornada integral nas escolas públicas brasileiras. Assim, as escolas passaram a ter um papel ainda mais fundamental na vida e na formação do indivíduo. Neste sentido, segundo Paro et al (1988, p.195), a escola

Nunca é um espaço exclusivamente de instrução. Embora seja esta que, em última análise, a justifique em sua “especificidade”, ela também é um espaço de socialização. O aluno, em contato com colegas, com professores, com os demais elementos da escola, vai travando conhecimentos com pessoas de idade, gostos, hábitos, características pessoais diversas das suas vidas e das que ele costuma encontrar em seu ambiente familiar. A escola constitui, assim um

espaço sócio-cultural onde o aluno vai experimentando uma vivência coletiva, e formando uma concepção de mundo, de sociedade e de homem

Desse modo a escola é um espaço em movimento aonde as crianças e os adolescentes passam boa parte de seu tempo, assim as experiências, os aspectos e as influências do ambiente contribuem na formação do indivíduo como cidadão.

Conforme mencionado anteriormente, as experiências de Escolas de Tempo Integral (ETI), foram fortemente marcadas pelo discurso pedagógico da Escola Nova (1932), e pelas ideias inovadoras de Anísio Teixeira. Mas foi a partir de 1996, pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu em seu artigo 34, 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” (BRASIL, 1996). É então a partir desse ponto que se passou a pensar em uma oferta de ensino para a educação brasileira que fosse mais universalizada e que melhorasse a qualidade do ensino público no Brasil.

Com isso, a partir de 2002, a ideia de uma Educação em Tempo Integral se tornou mais forte e adquiriu mais destaque na imprensa e nas secretarias de Educação. E conseqüentemente intensificou o surgimento de projetos que ampliassem o tempo diário de permanência das crianças e adolescentes nas escolas, nos sistemas públicos de ensino (CAVALIERE, 2007).

Dessa forma, com a perspectiva das Escolas de Tempo Integral, começaram-se então debates e discussões em torno das concepções e visões que as ETI tem no Brasil, bem como seus objetivos e propostas. Segundo Cavaliere (2007), trazemos no quadro 1 os quatro tipos de concepções sobre as Escolas de Tempo Integral.

Quadro 1- Concepções sobre as Escolas de Tempo Integral

Concepções	Ideais
Assistencialista	Vê a escola de tempo integral como uma escola para os necessitados, pois supri as deficiências gerais da formação dos alunos; a escola assume o papel da família, é o local onde o conhecimento não é o mais importante, mas sim a ocupação do tempo e a socialização primária
Autoritária	Idealizam a escola de tempo integral como uma instituição de prevenção ao crime. “Em que estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua”. Na qual a escola passa a ter um papel de ser uma instituição de proteção e prevenção para os jovens e os adolescentes em situação de risco.
Democrática	Conjectura que a escola de tempo integral, possa cumprir um papel emancipatório. E que o tempo integral é um meio que visibilizar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aperfeiçoamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas
Educação em Tempo Integral	A perspectiva de educação em tempo integral não está totalmente atrelada a uma estrutura física de escola de horário integral, na qual ela pode e deve ser feita fora do ambiente escolar.

Fonte: Adaptado de Cavaliere (2007).

Segundo Cavaliere (2007) durante 10 anos de estudos, observou-se que há 4 tipos diferentes de concepções sobre a ETI. A primeira é a visão assistencialista, que tem a ideia de suprir as necessidades sociais que afligem a sociedade, tentando dessa forma tirar as crianças e os adolescentes dos perigos da rua e assumindo o papel da família. A segunda é a concepção autoritária, que idealiza que a ETI passa a ser uma instituição de proteção e prevenção para os jovens e os adolescentes em situação de risco. A terceira, a concepção democrática, representa a ideia de ETI que possa cumprir um papel mais emancipatório, que forme o aluno de maneira integral, abrangendo, tanto os conteúdos específicos das áreas do conhecimento, quanto os aspectos culturais, sociais, emocionais e democráticos dos alunos, proporcionando uma formação Integral dos alunos em todos os aspectos. Por último temos a concepção de Educação em Tempo Integral em que se constitui na perspectiva de que a ETI está além do espaço físico.

Dentre todas as concepções, atualmente vem se tomando como base a concepção democrática de ETI, que prevê que seja ampliado o tempo do aluno na escola, proporcionando uma educação com qualidade e com mais possibilidades de crescimento.

Desse modo, a Educação em Tempo Integral está se moldando e se transformando ao longo do tempo, e se tornando experiências eficazes e positivas de E.I. Assim, vejamos no quadro 2 um mapeamento realizado em 2008, sobre as experiências de Jornada escolar ampliada em todo o Brasil.

Quadro 2- As experiências de Educação em Tempo Integral em todo o Brasil no ano 2008

	Número de experiências	Estados por regiões com maiores índices de experiências	Número das experiências por Estado.
Norte	16	Tocantins	9
Nordeste	203	Ceará	43
Centro Oeste	44	Mato Grosso	21
Sudeste	369	Minas gerais	238
Sul	168	Rio Grande do Sul	84
Brasil	800		

Fonte: Adaptado de Brasil (2009).

A partir do mapeamento, podemos observar que, a região sudeste e Nordeste vem desenvolvendo mais experiências de Educação em Tempo Integral dos que as demais regiões do Brasil. E os Estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul são os que apresentam maiores índices de experiências em suas redes de ensino. O estudo ainda observou que,

A priori, dentre outros aspectos, uma das conclusões possibilitadas pelo estudo: se, por um lado, o percentual de municípios do país que vêm

desenvolvendo experiências de jornada escolar ampliada ainda tem muito a avançar, por outro, os indicadores quantitativos comprovam que, nos últimos anos, especialmente no ano de 2008, ocorreu um aumento significativo do número de municípios que ampliou a jornada escolar (BRASIL, 2009, p.13)

Dessa forma, vale salientar que as instituições integrais e a ampliação do tempo do aluno na escola, estão cada vez mais se expandindo e se inovando, na medida que são visibilizadas propostas de ampliação da concepção de Educação em Tempo Integral nas escolas públicas brasileiras.

Nesse aspecto, é importante destacar dois aspectos jurídicos importantes que orientam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e defendem a expansão das experiências de Educação em Tempo Integral. O primeiro é a (Lei nº 11.494/2007, que estabelece em seu artigo 10, a distribuição de seus recursos por meio das matrículas na educação básica. E o segundo, o Decreto nº 6.253/2007, em seu artigo 4, que propõe que seja considerada a “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”, por meio disto, cada vez mais se fortalece a ideia de Educação em Tempo Integral que contemple a EI do aluno e as ETI.

Neste sentido, as escolas de Tempo Integral não devem ser vistas como instituições de dupla jornada escolar com repetições de tarefas e metodologias. A expansão do tempo escolar deve ser compreendida como uma possibilidade de formação integral dos indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (BEZERRA,2012). Desse modo, as autoridades cada vez mais investem na expectativa de Educação Integral como forma de melhorar a educação básica.

Atualmente o que configura uma escola ser de tempo integral é a carga horária ampliada em relação a escola regular. Na transição de uma escola convencional para uma escola de tempo integral, ocorre uma ampliação da carga horária, passando de 800 horas letivas para 1000 horas por ano, gradativamente deve ser ampliada sua carga horária, que deve chegar a ter pelo menos 1600h, podendo ser expandida a uma carga horária de até 1800h anual.

Outro fato interessante é que ambas possuem o mesmo currículo escolar, mas a Escola de Tempo Integral, por ter um tempo mais ampliado, trabalha os conteúdos básicos e específicos, e as atividades extracurriculares de cunho social, artístico e cultural. Enquanto a escola de tempo regular por conta de sua carga horária mínima só consegue trabalhar os conteúdos básicos e específicos.

Mais recentemente, em 2016 foi implementada, por meio da medida provisória de nº 746 e pela Lei nº 13.415/2017, a Lei de Fomento de implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral No Brasil. A partir disso, temos a expectativa de que a Implementação das E.E.M.T.I e ampliação do tempo do aluno na escola, signifique mais mudanças na concepção de educação escolar e construção do conhecimento do aluno.

É importante também destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, que foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prevê em sua meta 6, que seja ofertada Educação em Tempo Integral a 50% das escolas públicas até 2020, e assim atender a 25% dos alunos da educação básica.

3 FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO DE TEMPO INTEGRAL

O professor é aquele que sempre está se atualizando e tem a humildade para reconhecer que é um eterno aprendiz nesse mundo de conhecimentos e mistérios

(Mauricio Costa)

A formação do professor se inicia antes mesmo de sua entrada em um curso de licenciatura, e se estende para além dos limites da concessão do título de licenciado para ensinar. A formação é construída com o passar do tempo, por meio das várias experiências, práticas, valores, teorias e formações específicas que os indivíduos adquirem ao longo de seus processos formativos.

Nesse sentido, começamos a ter nossas primeiras percepções e conhecimentos matemáticos desde nossa infância. Por exemplo, quando contamos as moedinhas para comprar “dindin” ou “balas” ou quando contamos quantos passos são necessários para ir de um lado a outro da casa, dentre outros exemplos. A Matemática acaba estando presente em todas as coisas, e ajuda a formar e compor nosso processo educativo e formativo. Corroborando com isto, Brasil (2000, p.63) ressalta que

As coisas que as crianças observam (a mãe fazendo compras, a numeração das casas, os horários das atividades da família), os cálculos que elas próprias fazem (soma de pontos em um jogo, controle de quantidade de figurinhas que possuem) e as referências que conseguem estabelecer (estar distante de estar próximo de) serão transformadas em objetos de reflexão e se integraram às suas primeiras atividades matemáticas escolares.

Por isso a Matemática é uma disciplina muito importante e essencial na formação do indivíduo, em tudo vemos e estudamos conceitos matemáticos, e estes nos permitem nos aperfeiçoar e compreender como muitas das coisas ao nosso redor acontecem e são explicadas. Por isso é essencial que o professor de matemática tenha uma formação inicial que contemple os aspectos e os conteúdos básicos sobre a disciplina.

A formação inicial dos professores é muitas vezes, o primeiro contato do educando com a docência de uma maneira mais concreta. Segundo Oliveira (2016, p 26) “na formação inicial que o educando aprende a visualizar a profissão como um exercício contínuo que requer disciplina, planejamento, metas e um envolvimento com a universidade e o curso”. É a partir deste momento que o aluno começa a se compreender como futuro professor e sua missão de instruir, ensinar e formar cidadãos críticos e ideológicos. Corroborando com isto, Mello (2000) aponta que “a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de

profissionalização do professor”. Com isso, a formação inicial é uma etapa muito importante da vida do educando, pois é a partir dela que se começa a crescer e se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Percebemos que há um distanciamento dos Cursos de Licenciatura com as realidades educacionais existentes em nossa sociedade e isso é muito preocupante, pois os futuros professores quando adentram no contexto escolar, passam por muitas dificuldades e impasses que afetam muitas vezes na continuidade da profissão docente. Segundo Marim e Pimenta (2015, p.101)

O distanciamento dos cursos de formação da realidade educativa escolar e da preparação prática do futuro profissional é um desafio permanente. A formação recebida é considerada muito teórica, com as disciplinas fragmentadas, dispersas e distantes das necessidades práticas o que implica para os iniciantes a responsabilidade de desvendar o seu trabalho, ou seja, ensinar na sala de aula em diferentes contextos escolares.

É um desafio para os cursos de licenciatura alcançarem a complexidade do contexto e da realidade escolar, do trabalho docente do professor, dos espaços e das condições necessárias para a realização de um bom processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, durante a formação inicial há o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, que muitas vezes é a primeira experiência do educando de uma forma mais efetiva com o ambiente e com o espaço escolar. Segundo Freitas (2017, p.17) “Falar de Estágio Curricular Supervisionado é um grande desafio, posto que muitos educadores e educandos ainda o encaram como a “hora de pôr a mão na massa”. O Estágio, ao contrário do que muitos pensam, se mostra totalmente adverso a ideia do que os licenciados a priori acreditam, pois na maioria das vezes acredita-se que vai ser o momento de praticar tudo aquilo que aprendeu durante a graduação, no entanto a realidade é outra, pois é a partir do Estágio que os educandos começam a refletir e a reconhecer que não estão totalmente prontos, bem como a identificarem os principais desafios e necessidades da profissão docente. Tal aspecto também é abordado por Lima (2002, p.08) quando afirma que “O Estágio não é a hora da prática! É a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz. É a hora de começar a vislumbrar a formação contínua, como elemento de realimentação dessa reflexão”.

É muito comum ouvir falar que o estágio é a parte prática em contraposição à teoria nos cursos de formação, e que “na prática, a teoria é outra”. Por meio desta constatação, mediante a formação dos professores, os cursos não formam nem teoricamente e nem toma a prática como total referência, ou seja, a prática necessita da teoria e a teoria necessita da prática

(PIMENTA e LIMA, 2012). Corroborando com isto Lima, Cavalcante e Silva (2010, p.19) afirmam que

O Estágio não é apenas um componente curricular destinado a pôr em prática as teorias recebidas, é um espaço privilegiado de *práxis*, um lugar, que é ponto de partida e de chegada para a nossa vida profissional. Por isso esse espaço é parte da nossa trajetória, da nossa vida, é o lugar em que continuamos a nascer profissionalmente. O espaço que guarda a nossa esperança no trabalho do professor e na formação docente.

O Estágio se constitui numa área de conhecimento e pesquisa que vai além da natureza teórica e busca compreender o ambiente escolar em busca de contribuir com a construção da formação e do trabalho docente do professor, é por meio disto, que o educador começa a refletir sua responsabilidade e o compromisso com o ato de educar, pois a profissão docente sempre será incompleta e inacabada.

Neste sentido, o trabalho docente do professor de Matemática é algo muito fundamental na vida do professor, pois como afirma Brasil (2000, p.19) “a Matemática precisa estar no alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser a meta prioritária do trabalho docente”. Assim os professores de Matemática precisam em seu trabalho buscar maneiras e formas de incentivar os seus alunos e colegas de profissão, a desenvolverem seus saberes, na medida que são visibilizadas as interações com os outros sujeitos do processo educativo.

Desse modo, os saberes são essenciais no trabalho docente do professor. Pois como afirma Tardif (2014, p.16) “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também ao mesmo tempo, os saberes deles”. Nesse sentido, os saberes constituem uma parte essencial na descrição do modo de ser e fazer do professor, bem como no desenvolvimento da sua identidade profissional e no exercício da docência. É por meio dessas reflexões sobre o trabalho, a vida, os conhecimentos e os saberes do educador, que começa a se constituir a identidade profissional para o mesmo. Segundo Pimenta (2012, p.20) a identidade profissional docente se constrói

Pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com os outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A partir do contato com a realidade e com o contexto escolar, que os professores começam a construir e a refletir sobre sua identidade profissional e pessoal. Corroborando com isto, Lima, Cavalcante e Silva (2010, p.34) apontam “que nossa identidade ganha sentido pela

presença do outro. Sem o outro não há referenciais para que possamos entender melhor quem somos e os vários papéis sociais que desempenhamos e podemos vir a desempenhar”. Assim, a identidade profissional está intimamente ligada ao trabalho do professor, pois é a partir do contato e do convívio com os outros, que a identidade começa a ganhar destaque e sentido em sua vida.

A escola também desempenha um papel muito importante na construção do trabalho docente. Segundo Tardif e Lessard (2014, p.55) a escola “como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros”. A escola passa a ser um espaço que contribui para que os educadores mudem seus conhecimentos e suas práticas na medida em que são visibilizadas as interações com outros docentes, permitindo ocorrer as trocas de experiência e saberes entre os profissionais deste processo, bem como as trocas de reflexões sobre as práticas pedagógicas e sobre o seu papel como professor.

Os professores de Matemática e outros educadores de outras áreas apresentam muitas dificuldades em inserir dentro de sala de aula novos conhecimentos matemáticos que não foram ensinados em sua formação inicial, e acabam por precisar de uma formação mais efetiva e inovadora, é nessa hora que os docentes necessitam de uma formação continuada que aprimore e aperfeiçoe seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas. Vale destacar que a formação inicial não é suficiente para uma boa prática pedagógica transformadora. Assim, a formação continuada deve ser inserida na realidade do professor, pois esta possibilitará vários saberes e competências que ajudarão no exercício, na docência e conseqüentemente, proporcionar aos alunos uma sala mais repleta de aprendizagem e conhecimento (OLIVEIRA, 2018). De acordo com Tozetto e Gomes (2009, p.187)

A formação continuada do professor é imprescindível, pois para articular teoria e prática, analisando a realidade vivida, há necessidade de muita reflexão e estudo sobre o cotidiano de sala de aula. O professor precisa ser provocado a isso, pois é por meio de um continuum na sua formação que se chegará a essas conclusões. À medida que cada educador voltar-se para um processo de construção, desconstrução e reconstrução de sua prática, tem-se mais qualidade nas escolas brasileiras”

Em meio a isto, os educadores devem se manter constantemente atualizados e preparados para as mudanças que vem ocorrendo na educação e na formação dos professores. Atualmente vem se debatendo a ideia do professor pesquisador que pesquisa sua própria realidade, a partir das suas experiências pedagógicas. Corroborando com isto, Almeida (2006, p.36) afirma que o “professor se torna um pesquisador de sua própria prática para que descubra

como enfrentar as situações que compõem suas atividades diárias, é preciso que haja propostas de formação que construam junto com ele maneiras de isto ser feito”. Com isso, é necessário que o professor busque meios e métodos para adquirir novos conhecimentos e saberes a partir de suas experiências, bem como analisar e refletir sobre as necessidades, os anseios e desafios que possuem no processo educativo e na formação do professor, para a partir de aí se construir um melhor processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva D’Ambrósio e D’Ambrósio (2006, p.83), destacam que “a pesquisa pode gerar nova compreensão sobre a matemática de seus alunos, sobre a realidade de sua sala de aula, sobre a sua prática pedagógica, sobre a qualidade de seu currículo, sobre a matemática em si, ou sobre a aprendizagem matemática”. Por isso é primordial que o professor de Matemática seja um professor pesquisador que observe, investigue e examine as realidades e os contextos existentes dentro e fora de sala, para conseguir mediar qualquer problema e conflito que venham a ocorrer dentro do ambiente escolar.

É muito comum nos dias de hoje ouvir expressões na escola do tipo “professor para que a Matemática vai servir na minha vida”, “para mim a Matemática é algo impossível de se compreender”. A maioria dos alunos da educação básica não compreendem como a Matemática vai ser útil em sua vida, tampouco conseguem visualizar e entender o sentido de se estudar a disciplina. Nesse sentido, D’ Ambrósio (1986, p.46)

Em termos bem simples o professor deve ouvir mais, o aluno tem muito a dizer sobre suas expectativas, que no fundo refletem as expectativas de toda uma geração e traduzem as expectativas de seus pais. Embora haja dificuldades do aluno em se expressar com relação a essas expectativas, cabe o professor reconhecer aí os grandes motivadores da presença do aluno na escola. Escolher conteúdos que satisfaçam essas expectativas e naturalmente utilizar os métodos mais convinentes para conduzir a prática com relação a esses objetivos e os conteúdos adequados é o grande desafio do professor.

Assim, tem-se a necessidade de o professor prestar mais atenção nos anseios, nas visões e nas expectativas que os alunos têm com a metodologia e com a didática do professor de Matemática. É por meio disto, que a “Educação em Matemática”, uma disciplina da Matemática que estuda novas formas e meios multidisciplinares de ensinar a Matemática para os alunos, tenta proporcionar meios e estratégias para auxiliar os professores á ensinarem os conteúdos matemáticos de uma forma mais clara e diferenciar o modo como a disciplina pode ser estudada e explicada. De acordo com isto, Pereira e Cedro (2015, p.11) “deve-se fazer com que o ensino esteja diretamente ligado, também, ao interesse e a necessidade dos alunos. A reflexão e a busca por estratégias que articulem o conteúdo com ferramentas e temáticas diversas, inclusive as do cotidiano”. Assim, o educador deve sempre ser um professor reflexivo,

que se atente as necessidades e as dificuldades que os alunos possuem, e partir disto, procurar formas e táticas para tornar o ensino e aprendizagem da Matemática algo mais diversificado, atraente, compreendido e condizente com a realidade do aluno. D'Ambrósio e D'Ambrósio (2006, p.80) ainda ressalta que “o professor experiente, que acredita que seus alunos constroem o conhecimento matemático baseado nas experiências, tanto em sala de aula como em sua vida fora da escola, tende a escutar seus alunos de forma hermenêutica”.

A Didática também ajuda a se apropriar da “teoria e prática do ensino, conjugando fins e meios, propósitos e ações; objetivos, conteúdo e forma” (FARIAS et al, 2011, p.21-22), ela se ocupa da investigação crítica e reflexiva dos fenômenos de ensinar e aprender, e a partir disso, toma como modelo, elementos teóricos e sociais para refletir sobre a problematização de nossas experiências ao longo de nosso processo formativo, bem como analisa o estabelecimento das relações com a escola, com os professores e com os conhecimentos e saberes ao nosso redor. Podemos destacar ainda que a Didática e as práticas de ensino são elementos essenciais que podem e devem colaborar com a preparação dos futuros professores para o exercício da docência (MARIM; PIMENTA, 2015).

Outro ramo da Educação em Matemática que busca melhorar os processos educativos de ensino e aprendizagem é a “Etnomatemática”, que é aplicada por grupos culturais e ideológicos que tentam explicar e compreendê-la a partir dos elementos culturais e sociais. Segundo D'Ambrósio 2015, p.22 “o cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando e usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios a sua cultura”. A sociedade atualmente apresenta diferenças de concepções e idealizações das coisas ao nosso redor, é por isso que temos que fazer um exercício contínuo de buscar os nossos conhecimentos e sabres a partir de nossas experiências culturais, sociais, cognitivas e intelectuais.

Segundo Fiorentina, Passos e Lima (2016) na atualidade há um maior reconhecimento da formação de professor como componente fundamental na qualidade da educação. Eles ressaltam que os professores que lecionam Matemática vêm recebendo incentivos por partes dos órgãos de fomento para desenvolver programas e projetos de formação docente, bem como realizar pesquisas que auxiliem no desenvolvimento profissional e pessoal e que dessa forma sejam capazes de propiciar mudanças e inovações no cenário educacional.

Em meio a esse contexto, se faz necessário que as autoridades e o poderes públicos incorporem propostas de ensino que visam melhorar a educação básica, uma delas é a

implementação das Escolas de Tempo Integral, que tem como objetivo proporcionar uma formação integral, social e cultural ao aluno. Com esta perceptiva surge o questionamento: Será que os professores que atuam em Escola de Tempo integral têm uma formação inicial diferenciada em relação aos demais professores que trabalham na escola de regime regular? Claro que não, os professores de matemática têm a mesma formação inicial, será diferente apenas a atuação do professor em cada escola. Assim, na Escola de Tempo Integral os professores terão mais tempo para trabalhar com seus alunos os conteúdos básicos e os extracurriculares (de cunho social, cultural e artístico). Desse modo, Silva (2014, p. 708) destaca que “A educação integral implica ter na escola de tempo ampliado, professores que trabalharam com diferentes conhecimentos, habilidades e instrumentos e que tenham formação para isso, a fim de articular teoria e prática, permitindo a práxis”. Necessário que os professores de Matemática que atuam nessas escolas, tenham uma formação continuada para conseguir lidar com esses novos desafios e essas novas realidades. Silva ainda aponta (2014, p. 709) “que formação do professor para a educação integral na escola de tempo ampliado nos mostram que em qualquer situação ou proposta de escola é necessária uma formação integral do professor”.

Desse modo, é primordial que o professor de Matemática se atente a essas novas mudanças que estão acontecendo no cenário educacional. Segundo Bezerra, (2012, p.10) “nesse contexto da educação integral, o professor poderá ser percebido como agente social, que de fato é. Os professores são profissionais que realizam sua função na formação do outro, e a formação continuada é condição de êxito para uma educação integral”. Logo, a formação continuada é o caminho para uma preparação mais ampla do educador. Nesse viés, é muito difícil e complicado manter o professor de Matemática dentro de sala de aula se atualizando e se inovando, no entanto, é fundamental que os educadores se preparem para avanços da tecnologia e as globalizações. De acordo com Almeida (2006, p.36) “o uso dessas tecnologias pressupõe um novo paradigma, dado pelas diferentes relações entre o professor e o objeto de estudo com os alunos, novas formas de organização do espaço da aula, do tempo da aula”.

Essas novas tecnologias permitem que os educadores reflitam sobre suas metodologias e formas de ensino tentando romper a ideia de Educação Bancária denominada por Paulo Freire pelo ato de apenas transferir e depositar conhecimento na cabeça do aluno sem a preocupação de este estar ou não assimilando conteúdo repassado (FREIRE, 2015). É preciso então, que o professor busque estratégias de ensino inovadoras para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

É por meio disto que a utilização das tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vem ganhando destaque na educação. “Em Matemática, historicamente, elementos

conceituais têm conquistado supremacia sobre os observáveis. Entretanto, o caráter observável dos objetos produzidos ou processados pelas TIC está, cada vez mais, ganhando destaque” (FRONZONI; ALLEVATO, 2007, p.83). É muito importante que os professores utilizem esses novos recursos em sala de aula para ensinar de uma forma mais lúdica e que possibilite com que os discentes compreendam mais os conhecimentos e os conceitos matemáticos. Dessa forma, o uso das TICs vem possibilitando maior dinamismo nas aulas de Matemática, estimulando os alunos através das mídias a realizarem investigações matemáticas que permite aos mesmos problematizar problemas matemáticos relacionados a seus cotidianos (PEREIRA; CEDRO, 2015).

Um dos recursos das TICs que é bastante utilizados nas escolas é o computador, um instrumento que foi universalizado e que pode realizar várias tarefas e funções. Segundo D’Ambrósio (1986, p.110) “O uso de computadores força, não apenas a reconhecer na área de experimentos uma fonte de ideias matemáticas e um campo para a ilustração de resultados, mas também um lugar onde permanentemente ocorrerá confrontação entre a teoria e a prática”. D’Ambrósio, (1986p.110). Assim, os computadores são instrumentos muito importantes, e devem ser usados como fonte e meio de informação para conseguir se adquirir mais conhecimentos e aprendizagem para o ensino da Matemática.

Outro recurso que vem ganhando relevância no âmbito educacional, é a utilização das histórias em quadrinho. Nesta perspectiva, se faz necessário oferecer aos professores a possibilidade de usar deste instrumento como forma de adquirir conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos, em virtude de uma Educação Matemática mais voltada para a humanização e que proporcione ao sujeito, se inserir e intervir criticamente na sociedade a qual pertencem (PEREIRA; CEDRO, 2015).

Mediante a tudo, a formação e o trabalho docente dos professores para o ensino de Tempo Integral são assuntos ainda muito novos no cenário educacional brasileiro. No entanto os professores de Matemática devem estar preparados para encarar esses novos desafios e essas novas possibilidades. É evidente que sempre vai haver obstáculos na profissão docente, pois esta, sempre é inacabada e incompleta, por isso, se faz necessário que o professor busque uma formação e um trabalho docente mais completo e inovador, e que faça do mesmo, um agente de seu processo formativo, bem como criando e buscando mais práticas e mais conhecimentos para o ofício da docência.

4 METODOLOGIA

A pesquisa considerou a proposta de Marconi e Lakatos (2003), sobre as etapas metodológicas que podem ser empregadas para realizar o estudo, são elas: Delimitação da pesquisa, sujeitos da pesquisa, organização do instrumental de coleta de dados e composição das técnicas para a análise de dados.

4.1 Delimitação da Pesquisa

O presente trabalho considerou como delimitação da área de estudo, 2(duas) Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (E.E.M.T.I), que recentemente transitaram de escola regular para Escola de Tempo integral, localizadas nos municípios de Redenção e Acarape, próximas aos três *campi* da UNILAB do Ceará. A aprovação do novo PNE 2014-2024 mudou o cenário educativo, lançando a proposta do aumento gradativo das horas curriculares do ano letivo. Assim, devido sua grande relevância para o decênio, surgiu a ideia de pesquisar como o ensino de tempo integral modifica a formação e o trabalho docente.

Para um maior aprofundamento do estudo, adotamos uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2001)

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p.22-23).

Desse modo, tentamos contextualizar a nossa investigação e problematização com os lócus da pesquisa, para compreendermos como se dá esse processo investigativo e quais resultados e análises podemos extrair desse estudo. Corroborando nesta perceptiva, Gerhardt e Silveira (2009, p.35) aponta que a “pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”.

Outra etapa do desenvolvimento da nossa investigação foi a pesquisa de campo. Esta abrange o levantamento de dados no próprio ambiente onde os fenômenos ocorrem. Neste sentido segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 189) afirmam que, “pesquisa de campo está voltada para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”.

Quanto a classificação dos objetivos da pesquisa, escolhemos trabalhar com a exploratória e descritiva. A primeira “permite uma relação mais próxima com o objeto de estudo e a partir da exploração do ambiente onde quer trabalhar, havendo um planejamento, consequentemente

conseguirá melhor percepção do estudo a ser feito” (ROSÁRIO, 2016, P.31). Já “A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35). Dessa forma por meio disto, poderemos analisar e discutir melhor os acontecimentos que ocorrem na área de estudo, bem como observar e refletir os fatos e os aspectos da pesquisa.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Para melhor compreensão acerca das percepções dos desafios e perceptivas que os professores de Matemática têm na EEMTI, escolhemos professores que lecionam matemática em duas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral dos Municípios de Redenção e Acarape. O critério da escolha para a análise dos dados se deu por categorização dos educadores que estavam presentes na transição da escola regular para tempo integral, sendo que através disso, podemos ter uma visão mais geral das concepções e dos pontos de vista de cada professor.

4.3 Organização do instrumental de coleta de dados

O instrumental de coleta de dados que foi escolhido para esta pesquisa, foi o questionário, dessa forma, segundo Chaer; Diniz e Ribeiro (2011 p.260) “o questionário é uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade, tanto do empreendimento quanto do mercado que o cerca”. Por meio disto, foram elaborados e aplicados questionários (Apêndice A) aos professores que lecionam matemática nessas duas escolas, no período de setembro de 2018.

Assim, o questionário foi organizado em duas partes: a primeira consistiu na identificação dos sujeitos da pesquisa e a segunda, que foi estruturada em 6 questões, voltadas para formação e o trabalho dos professores, bem como os desafios e as perspectivas que eles tiveram na transição para a EEMTI.

4.4 Composição das técnicas para a análise de dados.

Conforme a perspectiva de Reis e Reis (2002), a análise dos dados foi descrita por meio de ferramentas descritivas, onde o cunho subjetivo foi tomado para compreender de forma mais próxima da realidade, as percepções dos professores que responderam o instrumental. Assim, não teremos apenas gráficos e resultados tabelados, mas sim reflexões e análises baseadas nas concepções dadas por cada docente inserido nesta pesquisa.

Utilizaremos a seguinte estrutura para identificar os professores e manter seu anonimato, o termo “P.M” para representar a profissão professor de matemática, e um número

que representar a ordem do professor na escola referida e as letras A e B para simbolizar a escola a qual o professor faz parte. Assim, teremos educadores denominados da forma P.M 1A, P.M 1B dentre outros.

5 DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO DE TEMPO INTEGRAL:

O pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem com ou se contrapõem às observações. É muito gratificante quando ele consegue tecer uma história ou uma narrativa coletiva, da qual ressaltam vivências e experiências com suas riquezas e contradições.

(Minayo, 2012)

O Pensamento de Maria Cecília Minayo, nos ajuda a refletir e pensar na necessidade de pesquisarmos e analisarmos os principais desafios e perspectivas dos professores de Matemática para as Escolas de Ensino Médio de Tempo integral, por meio das visões, dos depoimentos, das observações, das histórias de vida e das opiniões de cada professor. Conseguindo, assim, tecer uma relação entre as vivências e experiências vividas por cada educador, bem como compreender como os professores estão conseguindo lidar com essas novas mudanças na educação básica

Nesse sentido, aplicamos os questionários para 5 (cinco) professores da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra localizada no Município de Acarape e para 2 (dois) professores da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Padre Saraiva Leão, do município de Redenção. No entanto para a análise deste trabalho só contaremos com declarações de 3 (três) professores da escola de Acarape e 2 (dois) professores da escola de Redenção. Sendo que dois professores da Escola Maria do Carmo, não responderam o questionário e por meio disso não foi possível analisar os dados destes.

O presente capítulo está estruturado em duas partes. A primeira parte consiste na identificação dos sujeitos da pesquisa: sexo, formação, tempo de docência e atuação profissionais, dentre outros aspectos. A segunda é composta pelos desafios e perspectivas que os professores tiveram com a transição da escola para tempo integral, bem como os aspectos positivos e negativos desse novo modelo de educação e formações complementares que os educadores tiveram com as novas mudanças, dentre outros fatores.

5.1 Identificação dos sujeitos

Da análise dos questionários, percebemos que nossa pesquisa é composta por 3 (três) mulheres e 2 (dois) homens. O que nos mostra que as mulheres vêm ganhando aos poucos, destaque na área da Matemática. Segundo Brech (2018, p.3), “a presença de mais mulheres é

importante para a diversidade e, portanto, para a própria ciência”. Nesse sentido é muito importante ter mais mulheres nas áreas das ciências e da Matemática, pois estas, ajudarão a melhorar o ensino e aprendizagem dessas áreas, por meio de suas habilidades, capacidades, talentos e conhecimentos que construíram ao longo de seus processos formativos.

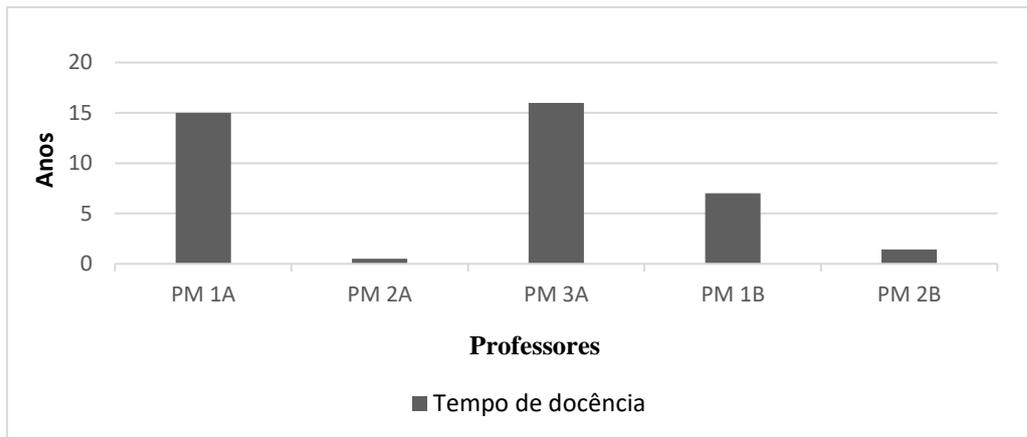
Nesta perspectiva, observamos que todos os profissionais têm nível superior, sendo que 2 professores têm Licenciatura plena em Matemática, 1 formado em Ciências, Matemática e Física. Além de 2 professores possuírem Licenciatura Plena em Ciências da Natureza e Matemática, sendo um habilitado em Matemática e outro habilitado em Física.

Baseado nisto, escolher uma profissão dentre todas é uma tarefa muito difícil, especialmente se escolher à docência, pois esta, apresenta vários desafios desde o início da graduação até o exercício da profissão. Neste viés, Pimenta (2012) aponta que a docência apresenta várias limitações sociais, culturais, políticas e econômicas. Em resumo, a evolução da docência demanda uma análise completa da ação do professor na sociedade.

No entanto a profissão docente, principalmente na área de Matemática e Física apresentam muitos dilemas e deficiências. Um deles é a carência e a falta de preparação do professor de Matemática e Física na área em que atuam, pois diagnosticamos no estudo, que os professores de Física lecionam Matemática e os professores de Matemática ensinam Física e vice-versa. Isso é uma questão que já se perdura a tempos na educação, infelizmente mesmo com os incentivos e com o crescimento dos cursos iniciais dessas duas áreas do conhecimento, ainda há uma grande carência de professores licenciados tanto em Física como em Matemática. Corroborando com isto, Gatti (2010) aponta que a formação específica inicial dos professores é muito importante e essencial na formação dos mesmos, pois esta possibilita com que eles ensinem e mostrem seus conhecimentos básicos para a compreensão do mundo, assegurando melhores oportunidades formativas e intelectuais para as futuras gerações.

É necessário então que os cursos de formação inicial, em parceria com os professores, promovam uma formação específica e pedagógica essencial para sua área de atuação, bem como estabeleçam novos estudos sobre as práticas, memórias profissionais, análises e reflexões acerca da atividade docente (ALMEIDA E BIAJONE, 2007)

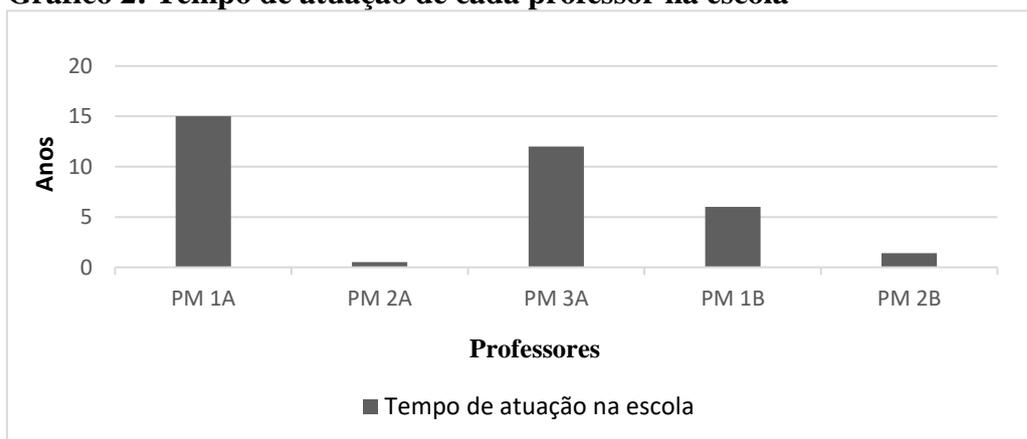
Em relação ao tempo de docência, constatamos que as experiências profissionais são bem variadas e diversas, tendo recém-ingressados é até mesmo professores com 16 anos de docência. Um panorama geral deste contexto é expresso no gráfico 1, de forma a mostrar o tempo de docência, mostrando como é importante a experiência na formação e na preparação do professor.

Gráfico 1: Tempo de docência de cada professor

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 1 mostra que o professor P.M 1A tem 15 anos de docência, P.M 2A detém de 6 meses de profissão e P.M 3A dispõe de 16 anos de magistério, ambos trabalham na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra. Já os professores: P.M 1B têm 7 anos de docência e P.M 2B possui 1 ano e 5 meses de magistério. Os dois trabalham na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Padre Saraiva Leão.

Outro ponto importante é o tempo de atuação de cada professor, tendo professor com 15 de atuação na escola e professor com 6 meses apenas, como é mostrado no gráfico 2. Temos os professores: P.M 1A com 15 anos, P.M 2A com 6 meses e P.M 3A com 12 anos de atuação na E.E.M.T.I Maria do Carmo Bezerra. Enquanto os professores: P.M 1B tem 6 anos e P.M 2B tem 1 ano e 5 meses de atuação na E.E.M.T.I Padre Saraiva Leão

Gráfico 2: Tempo de atuação de cada professor na escola

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com isso, Sousa e Gouveia (2011) apontam que, a experiência profissional busca melhorar os profissionais docentes, para terem melhores condições e qualidade em seu trabalho, seja pelo contato direto com os alunos e com os profissionais que já apresentam uma trajetória bem rica e diversificada, ou seja pelo amadurecimento das ações e das práticas

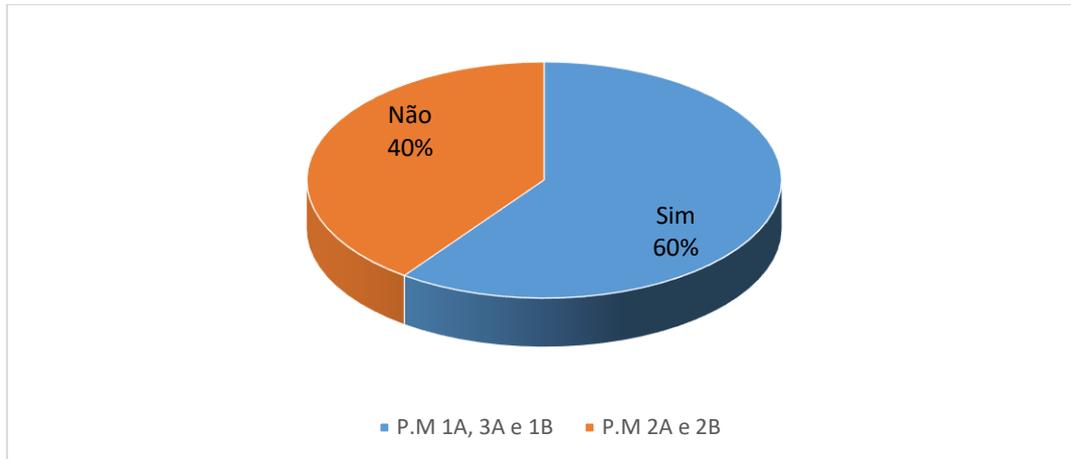
pedagógicas que eles já vivenciaram. Mas evidenciam também que por outro lado os profissionais que apresentam maior tempo de docência têm maiores desgastes físicos e emocionais, isso resultante da não valorização do trabalho docente do Professor.

O regime integral foi implementado a pouco tempo na Escola Padre Saraiva Leão e na Escola Maria do Carmo Bezerra. Sendo que na primeira, o regime foi instituído no ano de 2016 e na segunda escola, no ano de 2018. Possibilitando assim, o estudo sobre como a transição entre regimes da escola afetou no trabalho docente do professor de Matemática

Também observamos o processo de deslocamento do professor até a escola, é fator muito importante para a construção do trabalho docente. Neste sentido, verificamos que 2 professores moram e trabalham na cidade de Acarape, 2 moram em Barreira e trabalham respectivamente em Acarape e Redenção e por último 1 trabalha e mora na cidade de Redenção. Nesta perceptiva, ainda averiguamos como os educadores se deslocam até as escolas onde trabalham. 2 se deslocam de transporte próprio (Carro e Moto), 1 apenas moto, 1 de ônibus e 1 moto/taxi ou ônibus. Notamos que o percurso usado pelo professor para ir até seu local de trabalho, pode de ser muitas vezes perturbador, pelos aspectos do meio, tais como trânsito, estradas, dentre outros fatores. Por isso morar perto de seu local de trabalho é uma condição muito boa para o ofício do educador, assim Pimenta (2012, p.52) ressalta que o trabalho do professor “está sempre diante de situações complexas para quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependendo de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade, e também, do contexto, pois pode facilitar ou dificultar a sua prática”. Por isso Conhecer os meios e as necessidades do espaço onde se trabalha é fundamental, pois a partir disso, o educador pode realizar e construir uma ação e uma pratica pedagógica mais inovadora e transformadora na vida do aluno.

A contextualização do tempo de docência, da formação e do trabalho do professor, possibilitou observar que apenas três professores (P.M 1A, 3A e 1B) trabalhavam nas escolas quando estas mudaram do regime regular para o regime de Tempo Integral, enquanto que os educadores (P.M 2A e 2B) não ensinavam nas instituições quando estas realizaram a transição, como descrito no gráfico 2.

Gráfico 3 – Os Professores que trabalhavam na escola no período da transição.



Fonte: Dados da pesquisa

Nesse sentido nossa segunda abordagem da análise será realizada apenas com as visões, as observações e os depoimentos dos 3 professores que estavam presentes na transição, e que vivenciaram os principais desafios e perceptivas que a Educação Integral trouxe para a dinâmica da escola, para os alunos e para a formação e o trabalho do professor de Matemática.

5.2 Os desafios e as Perspectivas

A segunda parte do questionário buscou analisar mais intensamente os desafios e as perspectivas dos professores com a transição da escola para tempo integral, bem como os pontos negativos e positivos e a preparação dos professores para este novo modelo de educação.

Primeiramente os sujeitos da pesquisa foram requisitados a descrever o que era Educação Integral no ponto de vista deles. O professor P.M 1A evidencia que a educação Integral “é um conjunto de metodologias que vai além da questão tempo, e que procura oferecer aos alunos novos meios para a aquisição do conhecimento. Enquanto que o P.M 3A ressalta que “é mais tempo na escola, garantindo ao aluno uma expansão na carga horária de disciplinas, oferta disciplinas extras escolares e mais oportunidade de aprendizagem”. E por último P.M 1B aponta que é “a formação completa do aluno, tanto em aspecto dos conteúdos como na afetividade, os relacionamentos e os demais aspectos da vida em sociedade”. Percebemos que os professores têm diferentes visões sobre o que é a educação integral, mas todos entre si demonstram um conhecimento prévio do objetivo da mesma, trazendo em suas falas a compreensão dela como forma de não apenas ampliar o tempo do aluno na escola, mas sim garantir uma formação mais completa do aluno, abordando tanto os conteúdos de cunho específicos, como também as questões sociais, culturais, emocionais e intelectual dos discentes. Ainda sobre a Educação Integral Galian e Sampaio (2012, p. 414) ressaltam que podemos pensar nela

Como uma via para articular a formação intelectual e manual, como possibilidade de ampliação de acesso a outros bens culturais, normalmente mantidos a distância do que se costuma definir como conhecimento escolar e como forma de ampliar o tempo de contato com os desafios do conhecimento, com a busca de novas configurações de tempos, espaços e saberes a fim de garantir a aprendizagem dos alunos

Isso nos faz refletir a ampla ação desse tipo de educação na vida do aluno, do professor, da escola, e da sociedade como um todo, e sua importância para a qualidade do sistema público de ensino. Mas é claro que quando se implementa uma proposta dessa em uma escola que antes tinha uma dinâmica totalmente diferenciada, as configurações, os tempos, os espaços e os saberes começam a se modificar ao mesmo tempo que aparecem os aspectos positivos e os negativos do novo sistema de educação introduzido.

Neste sentido, convidamos os professores pesquisados a desvendarem por meio de seus depoimentos, os aspectos positivos do professor de Matemática com a Escola de tempo integral. Desse modo no que se refere aos aspectos positivos, o educador P.M 1A destacou “a carga horária disponível para trabalhar os assuntos propostos e fazer as intervenções necessárias”, já o professor P.M 3A apontou a “maior carga horária da disciplina otimizando o estudo de todo conteúdo pragmático. Reforço de assuntos básicos e fundamentais no estudo da matemática no ensino médio”. Contribuindo com este mesmo pensamento o professor P.M 1B ressalva que pode “destacar o tempo, pois, com o aumento do tempo de aula, os conteúdos podem ser aprofundados”.

Após os docentes ressaltarem os aspectos positivos, pedimos para eles escreverem acerca dos enfoques negativos. P.M 1A aponta que os pontos negativos são “alguns alunos que não estão adaptados a proposta de ensino de escola de tempo integral (o dia todo)”, já P.M 3A cita o “cansaço e desinteresse por parte de alguns alunos que não querem estudar ou porque não sabem aproveitar as oportunidades”. Por fim, P.M 1B afirma que “a escola recebe uma carga de responsabilidade bem maior do que em escolas regulares”.

Percebemos nas falas de dois professores, os fatores negativos envolverem o desinteresse e a desmotivação por partes dos alunos com a implementação da escola para Tempo integral. P.M 3A ainda destaca em sua declaração que há um cansaço e um estresse nos discentes com a jornada escolar ampliada, muitas vezes fazendo com que os alunos se desestimulem e desistam de estudar. Segundo Cavaliere (2009) a ampliação do tempo se constitui num aprofundamento das experiências cotidianas compartilhadas, mas, para isso é necessário desenvolvimento das relações entre os profissionais deste processo. Pois se houver uma intensa fragmentação e instabilidade no emprego das atividades extracurriculares, além de educadores sem a preparação adequada, a educação pode se tornar apenas algo assistencialista,

não atentando assim um enfoque mais inovador e diferenciado que pode motivar e despertar o interesse do aluno para essa nova proposta de educação. Para isso é essencial que o professor de Matemática busque estratégias e meios que desperte o interesse do aluno pela disciplina de uma forma mais dinâmica e menos rotineira e cansativa.

A educação brasileira precisava de debates e discussões acerca da melhoria do ensino nas escolas públicas, assim, em meados dos anos 2000 a ideia de uma educação integral fez surgir uma nova esperança na qualidade da educação e conseqüentemente oferecer uma Educação integral de qualidade para todos. Nesse viés, convidamos aos professores ressaltarem, os principais desafios e as perspectivas que os educadores de Matemática possuem na Escola de Ensino Médio de Tempo integral. O professor P.M 3A, aponta que os desafios e as perceptivas são “despertar mais e mais o interesse do aluno pela disciplina, já que a carga horária é maior. Incentivo para que estudem também em casa e participem dos reforços a fim de diminuir as dificuldades”. Corroborando com isto, o conhecimento matemático formalizado precisa ser transformado e inovado em algo mais passível de ser ensinado e compreendido pelos alunos, além do mais, os professores precisam saber dos obstáculos e dos problemas envolvidos no processo da aprendizagem do aluno (BRASIL, 2000).

Desse modo, os professores de Matemática precisam compreender as principais deficiências e necessidades que os alunos possuem na disciplina, bem como fazer uma reflexão acerca das estratégias e dos meios necessários para tornar o ensino e aprendizagem da Matemática algo interessante e assimilado pelo aluno. Colaborando com este pensamento o P. M 1 A destaca que

Os desafios nas escolas de ensino médio (regular/integral) é a falta de conhecimentos básicos por parte dos alunos que concluem o ensino fundamental II, além da falta de interesse por parte dos mesmos. Como na escola de tempo integral a carga horária é maior esperamos que possamos fazer as intervenções devidas para que esses alunos cheguem no nível adequado a essa modalidade de ensino

Observamos que muitos alunos saem do ensino fundamental sem saber os conteúdos básicos da matemática e de outras áreas do conhecimento. E chegam no ensino médio com deficiências e necessidades gravíssimas, comprometendo todo seu processo formativo. Muitas vezes os professores mudam seus planos de ensino para dar reforços e ensinarem os assuntos básicos para assim prosseguirem com os conteúdos a serem ensinados, nesse intervalo de tempo os alunos perdem a oportunidade de aprender e desenvolver mais os seus conhecimentos matemáticos. Em suma, acredita-se que a expansão da carga horária dos alunos na escola, permite um maior tempo de ensino das disciplinas específicas. Espera-se que os professores de

Matemática consigam trabalhar mais com as necessidades e as dificuldades dos alunos, e consequentemente melhorar o aprendizado na Matemática

Pesquisas apontam que dentre as disciplinas escolares, a matemática é considerada a mais difícil. Um dos motivos por partes dos estudantes é que a matemática é estudada de fora de um contexto real e está cheia de fórmulas para decorar. No ponto de vista dos professores, está dificuldade estar relacionada a falta de interesse dos estudantes, principalmente em relação ao modo como a Matemática é apresentada em sala de aula (PEREIRA E CEDRO, 2015, p.89).

Nos deparamos com duas percepções diferentes sobre os desafios do processo educativo em Matemática, fazendo nos refletir as muitas partes do ensino da disciplina, e a importância de cada sujeito para a construção do ensino e da aprendizagem. “Em resposta a esses desafios, as escolas vivenciam mudança de paradigmas, e de seus profissionais são requeridos novos conhecimentos, novas formas de atuação e, logo, contínua formação (BEZERRA, p.04). Assim a educação integral em consonância com a formação continuada do professor de matemática, busca conhecimentos e métodos para melhorar o ensino, por meio de uma expansão da carga horária do aluno na escola oferecendo não somente os conteúdos específicos, mas também os conhecimentos de cunho social, pedagógico e cultural. Por fim, P. M. 1 B aponta que

O ensino da matemática é um desafio grande em qualquer cenário tendo em vista, os indicadores que mostram a cada dia uma resistência maior dos alunos a disciplina, contudo, penso que a escola em tempo pode contribuir para reverter essa situação com novas metodologias

O ensino da matemática apresenta vários impasses e dilemas que foge da capacidade do professor de matemática. Cada vez mais as pesquisas mostram que os discentes têm uma certa objeção em aprender e estudar a matemática. Nesse sentido, é consensual a ideia de que não existe uma forma que pode ser apontada como a única e a melhor para o ensino de qualquer disciplina, em especial a matemática (BRASIL, 2000). Nesta perspectiva, os educadores esperam que com a escola de tempo Integral, o processo de ensino e aprendizagem da Matemática melhore, já que os professores terão mais tempo para trabalhar e diagnosticar as principais dificuldades e necessidades que os alunos apresentam na disciplina. Contudo Silva (2014, p.709-710) aponta

Em qualquer escola e em qualquer momento histórico, cabe aos professores serem capazes de propor uma articulação curricular como meio do conhecimento abrangente, integral e a partir de experiências diversas, considerando-se que não há um único modo de ensinar e de aprender.

Assim, os professores devem ser capazes de articular os conhecimentos, as experiência, as práticas e os saberes para construir um conhecimento mais abrangente sobre

matemática, bem como estabelecer táticas e recursos para melhorar a forma de ensinar e aprender os conteúdos matemáticos. Para tudo isso ser realizado é essencial que o educador tenha uma formação continuada que aprimore e aperfeiçoe os seus conhecimentos e práticas pedagógicas do professor

Através disso, solicitamos que os sujeitos da pesquisa enfatizassem quais são os cursos ligados à docência e a Educação Integral que eles fazem, como mostrado no quadro 3.

Quadro 3. Formação complementar dos professores sobre a educação Integral

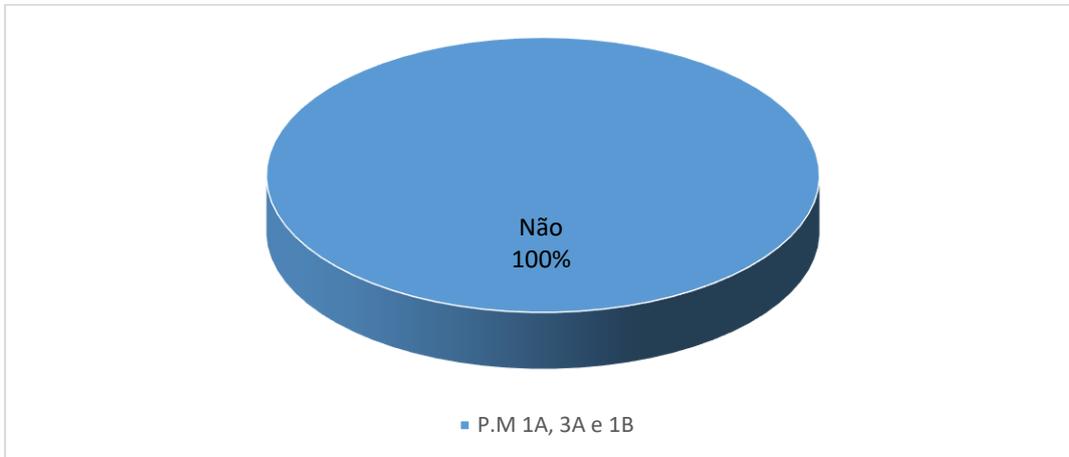
Professores	Cursos/ formações/ capacitações
P.M 1A	Nenhum
P.M 3A	Curso “comunidade de aprendizagem”
P.M 1B	Curso Aprendizagem cooperativa e formação LEC laboratório de ciências

Fonte: Dados da pesquisa

De modo geral, os professores participaram dos cursos de modo presenciais, sendo eles desenvolvidos pelos órgãos do governo como a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e da Secretaria de Educação (SEDUC). Ambas intuições vem desenvolvendo aos poucos, cursos voltados para a Educação Integral, a ideia desses cursos que atualmente é mais implementada nas escolas são células cooperativas que vem com a proposta de juntar os alunos por meio da seleção de um aluno que tem um maior conhecimento com outros que tem níveis medianos e regulares de saberes para assim formar células de aprendizagem para juntos poderem ajudar um ao outro a construírem o conhecimento e a driblarem as dificuldades e as necessidades.

Por último questionamos aos professores se eles tiveram alguma formação ou capacitação com a transição para a escola de Tempo Integral. Foi unânime que 100% dos professores não tiveram nenhuma capacitação. Como exposto no gráfico 3.

Gráfico 4: Formação complementar do professor com a implementação do Regime de Tempo Integral.



Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que os professores não foram inicialmente preparados para lidarem com essa proposta de educação. Como ainda ressaltaram o professor P.M. 1 A, que apontou que foram dados, “apenas alguns esclarecimentos sobre o funcionamento da escola em relação a essa nova proposta de ensino” e o professor P. M. 1 B, que ressaltou que “inicialmente não, as formações começaram após a implementação da escola”. Colaborando com isto Bezerra (p.08) aponta que o

Aperfeiçoamento intencional e organizado que estimula o docente, por meio da ação, reflexão e interação, ao aprimoramento de sua prática e à apropriação de saberes para se conquistar a autonomia profissional – é que buscamos as concepções e práticas subjacentes ao projeto de formação continuada de professores na perspectiva da educação integral

Neste sentido é muito importante que os professores de Matemática tenham uma formação e uma preparação continuada, pois o trabalho docente é muito dinâmico, instável e inovador. Por isso uma formação continuada permite que os educadores tenham e desenvolvam ações, reflexões e interações no contexto escolar e com os sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como propicia um melhor aperfeiçoamento das práticas e dos saberes pedagógicos para a construção do reconhecimento e da autonomia da identidade docente do professor.

Assim é primordial que os professores tenham uma formação inicial sobre a perceptiva da educação integral antes mesmo de se implementar o regime na escola, para que estes não tenham tantos desafios e dilemas com essas novas mudanças na educação e possam assim, não só usufruir dessa perceptiva, mas também colaborar para expandi-la e consequentemente

beneficiar o âmbito escolar e profissional da vida, da formação e do trabalho docente do professor.

Vale salientar ainda que para se ter um processo de ensino e aprendizagem, é vital que os sujeitos do processo educativo façam a diferença e construam melhores condições e oportunidades para desenvolverem suas aptidões físicas, intelectuais, sociais, emocionais, cognitivas e culturais. Neste viés, a educação Integral busca idealizar uma formação completa para os discentes por meio de seus vários saberes, habilidades e competências, para a partir desse ponto, construir uma melhor educação básica no Brasil.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa representou uma oportunidade de fazer o exercício de professor pesquisador. Este processo foi dificultado por questões de tempo e compromisso com outras disciplinas. No entanto, o referencial histórico e teórico nos ajudou a aprofundar sobre o tema: A Educação Integral e a Escola de Tempo Integral, e neste contexto a presença e atuação do professor de Matemática.

A partir dos relatos e dos depoimentos dos professores conseguimos analisar e identificar os principais desafios e perspectivas que eles têm sobre a Educação de Tempo Integral e seus impactos para a educação e o ensino de Matemática.

Com esta premissa, foi possível notar na pesquisa que os discentes tiveram e ainda tem muitas dificuldades em se adaptar com o regime de tempo Integral implementado na escola. Os professores relataram que os alunos apresentam um extremo cansaço e esgotamento físico e psíquico com a extensa jornada diária, sendo quase o dia todo, gerando um alto nível de estresse e desmotivação por partes dos alunos. Outro ponto a se destacar é a falta de interesse deles pela matemática, deixando mais complicado para os professores o ensino da disciplina.

Esse desinteresse dos alunos pela Matemática já é algo bastante discutido na educação, cada vez mais vem se implantando novas propostas e métodos para melhorar o ensino da matemática. No entanto apontamos que é necessário que os professores busquem conhecer o contexto e a realidade de cada aluno, para a partir das necessidades e das expectativas dos mesmos, oferecer um ensino mais adequado e fundamental para o ensino e educação em Matemática.

Neste sentido, a Educação Integral desde o início de sua concepção em meados das décadas de 20 e 30 no Brasil, trouxe a possibilidade de oferecer um ensino mais amplo e condizente com a realidade do aluno em todos os seus aspectos, bem como oferecer um ensino mais integral e efetivo do aluno para o seu crescimento pessoal e profissional e assim contribuir com o crescimento da sociedade como um todo.

Em relação aos professores de Matemática, constatamos uma grande problemática no que se refere à falta de formação adequada e especializada deles para atuarem no regime integral. Comprometendo o ofício e a função do professor nesse novo regime de educação, pois os mesmos irão se deparar com novos tipos de situações e problemas que necessitarão do educador como mediador do conhecimento e da razão. E se nem os professores estão preparados para esse novo regime, tampouco os alunos também estão preparados, ocasionando assim inúmeros dilemas e questões que afetam a proposta de Educação Integral nas escolas públicas.

É preciso que os participantes da Escola de Tempo Integral, estejam conscientes das metas e dos objetivos traçados pela instituição e o aproveitamento do tempo e dos espaços na escola e fora dela. Por isso o professor de Matemática deve aproveitar e usufruir desse maior tempo do aluno na escola, para formar o discente de uma forma integral, abrangendo não somente os conteúdos específicos, mas também os conhecimentos culturais, sociais e emocionais do sujeito para, a partir desse ponto, traçar metas e meios para melhorar o processo de aquisição de conhecimento e o ensino e aprendizagem do aluno para com a Matemática.

A consolidação da Escola de Tempo Integral no Brasil foi um processo bem demorado, que foi se constituindo com o passar das experiências de Educação Integral que fizeram e fazem parte da história da educação no Brasil. Cada vez mais vem se investindo nesta nova proposta de educação, pois ela vem trazendo resultados muito positivos, mas ainda há um abismo no que diz respeito a formação do professor de Matemática para atuar nesse novo contexto, assim, cada vez mais os professores precisam buscar uma formação continuada que os ajude a lidar com os novos desafios e possibilidades que vem surgindo no cenário educacional e na Educação Integral, pois não é somente o aluno que tem que se formar integralmente, mas o professor também deve ter uma formação Integral e efetiva da sua área de atuação, bem como buscar novos conhecimentos e formas para interligar os seus saberes com as outras áreas do conhecimento, e possibilitar um processo de ensino e aprendizagem da Matemática mais interdisciplinar e inovador.

Contudo a disciplina de Matemática precisa ser tratada com maior atenção de forma a desmistificar a ideia de que ela apresenta conteúdos difíceis e incompressíveis de serem entendidos. Assim, a formação e o trabalho docente do professor de Matemática devem andar juntos para a partir desse ponto, melhorar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem da Matemática nas escolas públicas e torná-la mais atrativa e compreendida pelos alunos.

Por fim, averiguamos que o regime de tempo integral pode ser muito eficiente, desde que seja bem planejado e bem executado. Para isso é necessário que os professores de matemática tenham uma boa preparação para atuarem nessa nova proposta de ensino, bem como sejam capazes de melhor aproveitar o tempo fazendo com que o ensino aprendizagem seja o mais eficaz possível, atentando para o fato de que os alunos têm seus limites e suas possibilidades e que precisam ser respeitados para que haja um melhor processo de ensino e aprendizagem

REFERÊNCIA

ALMEIDA, J.J.P. **A formação continua de professores: Um contexto e situações de uso de tecnologias de comunicação e informação**. 2006. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

BEVILAQUA, A. P. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Revista ciência e luta de classe digital**. Vol. 1, nº 1, 2014.

BRECH, C. O “Dilema Tostines”: Das Mulheres na Matemática. **Revista Matemática Universitária**. Nº 54, 2018.

BEZERRA, D. D. S. Os professores e a escola de tempo integral: Formação e concepções. **Revista Mediação**. Vol. 7, nº 7, 2012.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Revista em Aberto, Brasília**, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, 1996.

_____. **Proveniente da Medida Provisória nº 746**, de 2016, que altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; o Decreto-Lei nº 5.452/1943, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho; e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2015; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2016.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

_____. **Lei nº 11.494**, 20 de junho de 2007, que 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 nºs 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, 2007

_____. **Decreto nº 6.253**, 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007.

_____. **Educação integral/educação integrada e (m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil.** Brasília: MEC, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** 2 ed. Brasília: DP&A, 2000.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia.** Vol.20, nº 46, p.249-259, 2010

_____. Tempo de Escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007

_____. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto,** Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L.M. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15anos. **Cadernos de Pesquisa,** n. 119, p. 147-174, julho/ 2003

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência,** Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011

CELLA, R. **Educação de tempo integral no Brasil: História, desafios e perspectivas.** 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

COELHO, L.M. C. C. História (s) da educação integral. **Revista Em Aberto,** Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DI GIOVANI, G.; SOUZA, A. N. *Criança na escola?* Programa de Formação Integral da criança. **Educação e Sociedade,** v. 20, n. 67, 1999.

D' AMBRÓSIO. U. **Da realidade à ação reflexões sobre a educação e Matemática.** 6 ed. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a Modernidade.** 5 ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2015.

D' AMBRÓSIO, B.S; D' AMBRÓSIO, U. Formação de professores de Matemática: Professor-pesquisador. **Atos de Pesquisa em Educação.** v. 1, nº 1, p. 75-85, jan./abr. 2006

FONSECA, J. P. O Profic: O programa de formação integral da criança – Anotações de um seminário. **R. Fac. Educ.,** n.12, p.167-187, 1986.

FARIAS, I.M.S.; SALES, J.O.C.B.; BRAGA, M.M.S.C.; FRANÇA, M.S.L.M. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

FIORENTINI, D; PASSOS, C.L.B; LIMA, R.C.R (Org.). **Mapeamento da Pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática (2001-2012).** Campinas: UNICAMP, 2016.

FREITAS, B.M. **A contribuição do estágio curricular supervisionado para a construção da profissionalidade docente: analisando o curso de licenciatura em ciências da natureza e matemática da unilab.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências da Natureza e Matemática, com habilitação em Biologia). Acarape: UNILAB, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRONZONI, M; ALLEVATO, N.S.G (orgs). **Reflexões sobre a formação dos professores e o ensino de ciências e matemática.** Campinas: Editora Alínea, 2007.

GALIAN, C.V.A; SAMPAIO, M.M.F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, 2012.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

LIMA, M. S. L. **A hora da pratica:** reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito rocha, 2002.

MAURÍCIO, L. V. Leituras, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 40-56, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas S.A. 2003.

MARIN, A.J; PIMENTA, S.G (org.). **Didática teoria e pesquisa.** 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marim, 2015.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência& Saúde**, v.17, n.3, p.621-626, 2012

MOREIRA, L. S. **A Educação do Corpo nos Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987/1991-1994).** 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Revista Em Aberto, Brasília**, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, V.A. **VIDA, FORMAÇÃO E TRABALHO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: um estudo em escolas de Ensino Médio nos municípios de Redenção e Acarape/CE.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências da Natureza e Matemática, com habilitação em Matemática). Acarape: UNILAB, 2018.

PIMENTA, G. S; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, G.S. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (org.). 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez, 1988.

PEREIRA, A.C.C; CEDRO, W.L (orgs) . **Educação Matemática: Diferentes contextos, diferentes abordagens.** Fortaleza: EdUECE,2015.

RAMAL, A. **Metodologia da pesquisa em educação em educação.** 2 ed. Rio de janeiro: LTC, 2011.

RIO DE JANEIRO. **Centro Integrados de Educação Pública uma nova escola. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.** In: Revista Estudos avançados, v.5, n.13, 1991. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a04.pdf>. Acesso em 18 agosto de 2018 .

ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (orgs.). **John Dewey.** Recife: Editora, Massangana, 2010.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.**40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSÁRIO, Soraya Andrea Figueiredo. **Valores organizacionais e valorização no serviço público de educação em um município cearense-brasil: análise da percepção de seus agentes.** Trabalho de Conclusão do Curso (Bacharelado em Administração Pública). Redenção: UNILAB, 2016.

SANTOS, I.S.F; PRESTES, R.I; VALE, A.M. Brasil,1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre a escola pública e a escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584.

SÃO PAULO. **Decreto nº 25467** de 7 de julho de 1986, que Institui o Programa de Formação Integral da Criança e dá providências correlatas. São Paulo, 1986.

SILVA, K. A. C. P.C. **A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios.** In: Encontro Nacional de didática e práticas de ensino. Fortaleza: UECE, 2014.

SOMBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. A. **CAIC solução ou Problema? Instituto de pesquisa econômica e aplicada (IPEA).** Nº 363. Rio de janeiro, 1995.

SOUSA. A.R; GOUVEIA, A.B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** Vol. 19, n. 35, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD. C. **O Trabalho Docente.** 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOZETTO, S.S; GOMES, T. S. A prática pedagógica na formação docente. **Revista Reflexão e ação.** v. 17, n. 2 , 2009.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

_____. Revolução e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.39, n.90, abr./jun. 1963, p.3-7.

APENDICE A _ROTEIRO DE QUESTIONARIO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a)

A presente pesquisa, intitulada “Os desafios e as perspectivas dos professores de Matemática das Escolas de Tempo Integral de Redenção e Acarape” é desenvolvida pela pesquisadora Cecília Maria Lima Silva (UNILAB) e orientada pela professora Maria Socorro Lucena Lima (UNILAB) e objetiva compreender quais são os desafios e perspectivas dos professores de matemática que atuam nas escolas de ensino médio de Tempo Integral dos municípios de Redenção e Acarape.

Sua participação é extremamente importante para que conheçamos de maneira mais abrangente o fenômeno investigado. Nesse sentido, solicitamos a sua autorização para realização das atividades necessárias à aproximação da realidade, a saber, entrevista narrativa sobre a temática em pauta, que será utilizada exclusivamente para fins acadêmicos, preservando sua identidade. Assim, por ocasião da apresentação dos resultados da pesquisa, os nomes de todos os participantes serão mantidos em sigilo absoluto.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, através dos contatos a seguir: Cecília Maria Lima Silva – e-mail: limacecilia15@yahoo.com.br – Pesquisadora; Maria Socorro Lucena Lima – socorro_lucena@uol.com.br– Orientadora.

Cecília Maria Lima Silva
Pesquisadora

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos do estudo proposto, de como será minha participação, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Acarape, 28 de agosto de 2018.

Assinatura do participante

Nome completo do participante

INSTRUMENTAL DE COLETA DE DADOS (PARTE 1)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo _____

Codinome (para ser identificado na pesquisa) _____

Tempo de docência _____

Município em que reside _____ () Zona urbana () Zona rural

Município em que trabalha _____ () Zona urbana () Zona rural

Em que escola trabalha: _____

Como se desloca até escola? _____

Há quanto tempo você trabalha nessa escola?

Formação inicial _____

Trabalhava nessa escola quando seu regime mudou para Tempo Integral?

_____ () sim () não

INSTRUMENTAL DE COLETA DE DADOS (PARTE 2)

Para você o que é Educação Integral?

Quais são os aspectos positivos e negativos para o professor de Matemática com a escola de tempo integral?

Quais são os desafios e as perspectivas que o professor de Matemática possuem na escola de Tempo integral?

Que cursos ligados à docência e a educação Integral você faz?

Você teve alguma formação sobre a educação integral quando houve a transição para escola de tempo integral?
