



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do
Sul
Brasil

Ferreira de Souza Bragança, Inês; Godói de Miranda Perez, Juliana
Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras
Educação & Realidade, vol. 41, núm. 4, outubro-diciembre, 2016, pp. 1161-1182
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317247596010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras

Inês Ferreira de Souza Bragança¹
Juliana Godói de Miranda Perez¹

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. O presente artigo focaliza a escola como *espaçotempo* de formação docente. Inicialmente desenvolve uma reflexão teórica, a seguir, discute as políticas dirigidas ao tempo de formação no cotidiano das escolas e apresenta a narrativa de professoras que atuam em escolas de tempo integral em três Municípios do Rio de Janeiro. A abordagem teórico-metodológica se insere no âmbito da pesquisa narrativa (auto)biográfica tomada como caminho de investigação-formação. O desenvolvimento do trabalho indica que avançamos na garantia da formação docente como parte constitutiva do trabalho docente e as narrativas sinalizam os desafios que ainda se colocam na implementação dessas políticas.

Palavras-chave: **Formação Continuada. Tempo Integral. Narrativas.**

ABSTRACT – Continuing Education in Full-Time Schools: narratives of teachers. The present article focuses on school as a *space-time* for teacher education. Initially, it conducts a theoretical reflection, then discusses the policies oriented for teacher education time in schools' daily activities, and presents the narratives of teachers working at full-time schools in three municipalities in the state of Rio de Janeiro. The theoretical-methodological approach is comprehended in the field of (self-) biographic narrative research taken as a path of investigation-formation¹. The conclusion of the study indicates that we have advanced in guaranteeing teacher education as an integral part of teaching, and the narratives signal the challenges that still emerge to the implementation of these policies.

Keywords: **Continuing Education. Full-time. Narratives.**

Introdução

Observamos, nas últimas décadas, grande investimento das políticas públicas na formação de professores/as, concretizado por meio de um conjunto de programas e ações governamentais que envolvem os diversos níveis do sistema educacional e as universidades. Esse cenário permite perceber a centralidade assumida pelas políticas docentes no conjunto das políticas educacionais (Gatti; Sá; André, 2011). É, entretanto, interessante registrar que, em meio à efervescência dessas políticas e da produção acadêmica que coloca os/as professores/as no centro das investigações educacionais, vivemos um processo de intensificação e precarização do trabalho no cotidiano das instituições escolares e de formação que continua nos desafiando na construção de caminhos ou trilhas que se desejam instituintes. Ao mesmo tempo em que as macropolíticas afetam diretamente a formação, os modos de ser e estar na docência e as práticas educativas, são os praticantes do cotidiano (Certeau, 2002) que reinventam a construção de um conhecimento emancipatório (Santos, 1994) que, de forma silenciosa, circula e fertiliza as instituições escolares e a formação.

A pesquisa que socializamos no presente artigo filia-se a um campo teórico-metodológico que perspectiva a formação humana e docente em suas múltiplas dimensões políticas, epistemológicas e existenciais, tomando o entrelaçamento entre experiências, memórias e narrativas como um caminho instituinte. Uma formação docente não apenas implementada por mecanismos e direcionamentos da política educacional e por refinada produção intelectual, mas que envolva e mobilize os/as professores/as, que favoreça *espaçotempos* de encontro, de narrativa partilhada, de construção de saberes no cotidiano das instituições escolares.

Faz parte da agenda histórica de luta dos educadores a oferta de educação integral em tempo integral e, nesse contexto, a formação continuada de professores/as garantida na jornada de trabalho, na compreensão de que faz parte da natureza do trabalho docente. Registramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e, na esteira dos desdobramentos legais dos últimos anos, como os Planos Nacionais de Educação (Brasil, 2001; 2014) e a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Brasil, 2008), significativos avanços nos aparatos legais que apontam tanto para a ampliação da jornada escolar no caminho da educação integral, como na garantia de tempo de trabalho remunerado para a formação de professores. Percebemos, entretanto, tensões e atravessamentos que se interpenetram nos movimentos de produção-implementação dessas proposições no âmbito das macro e micropolíticas, em dinâmicas que envolvem definições dos entes federados e possibilidades de reinvenção no cotidiano escolar.

No presente artigo, socializamos estudos realizados no âmbito de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do

Rio de Janeiro (FAPERJ) que focalizam a escola como *espaçotempo* de formação docente, por meio da narrativa de professoras de escolas de três municípios do Rio de Janeiro. Inicialmente, desenvolvemos uma reflexão sobre o conceito de *espaçotempo* em suas relações com a formação e o trabalho docente; a seguir, apresentamos e discutimos sucintamente as políticas dirigidas ao tempo de formação no cotidiano das escolas em âmbito nacional e trazemos a narrativa de três professoras que atuam em escolas de tempo integral nos referidos municípios.

A abordagem teórico-metodológica se insere no âmbito da pesquisa narrativa (auto)biográfica por sua potência como caminho de investigação-formação no campo educativo, possibilitando visibilizar estratégias e táticas produzidas pelos sujeitos históricos nas dinâmicas que envolvem macro e micropolíticas. O aparato legal foi trabalhado por meio de análise documental e as narrativas pela compreensão cênica proposta por Marinas (2007).

Sobre *Espaçotempos* na Formação e no Trabalho Docente

Espaço e tempo são conceitos que desafiam a reflexão humana, estando presentes na ciência, na arte, na filosofia. O conceito também assume especial importância quando nos debruçamos sobre a formação humana e o trabalho docente e, assim, relevância também nas discussões pedagógicas.

Na Física clássica, espaço e tempo são categorias isoladas, absolutas e universais. A teoria da relatividade indica, entretanto, que espaço e tempo se relacionam de forma indissociável e a análise desses dois fatores depende do referencial, portanto, não se apresentam como grandezas absolutas e universais, mas relativas e locais, dependendo dos movimentos, do contexto e do observador. “Não há pontos fixos no espaço ou no tempo. Nesse sentido, o tempo objetivo como tal não tem existência física independente. É uma construção humana e um acordo em torno do qual a maior parte de nós inquestionavelmente organiza nossas vidas” (Hargreaves, 2014, p. 73).

Salvador Dalí, na obra *Persistência da Memória*, de 1931, retrata a angústia humana frente ao tempo regido por Cronos², que nos escapa e aprisiona: imagens de relógios derretidos em um ambiente que reúne terra árida e mar. Tempo e espaço se relacionam no cenário por meio de cores e elementos que definem o lugar. Parafraseando Ricoeur (1994), podemos afirmar que, por um lado, vivemos a experiência do tempo no espaço e o espaço se define na experiência temporal do sujeito, por outro, espaços e tempos indissociáveis tomam vida e sentido na narrativa.

Caminhamos, assim, perspectivando *espaçotempos* como produções subjetivas do humano. A experiência do tempo só pode ser analisada a partir de um lugar no cosmos e de alguém que dá sentido aos acontecimentos que lhe atravessam. Não há dúvida que somos submetidos a *Cronos* e

que, ao mesmo tempo, desejamos submetê-lo – contamos segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses e anos – e sobre essa incessante contagem criamos ilusões de controle. Separamos tempo e espaço, lógica das horas, lógica dos lugares, a aceleração contemporânea nos toma. Mas, felizmente, nesse turbilhão, é possível ao humano ser derrubado por *Kairos* – o evento que poderia ser apenas mais um ponto na travessia vital mostra-se desconcertante, pára o curso do tempo, favorece a reflexão, transforma, abre caminhos para formação. Uma formação gerada na seiva de *espaçostempos* cósmicos e vitais e que se tornam humanos pela narração (Bragança, 2014, p. 92).

Partimos, então, de uma concepção de formação, não como acúmulo de informações ou conhecimentos, mas como movimento do sujeito singular-plural que se permite *trans-formar* por experiências que se dão nos *espaçostempos* de sua travessia. Experiência, tal como pensada por Benjamin (1993) e Larrosa (2002) é considerada como o que nos atravessa, nos toca, produzindo, potencialmente, auto, hetero e ecoformação (Pineau, 2010), pelo intenso processo de reflexão pessoal, na relação com outros e com a natureza/cultura.

A palavra formação, entretanto, é polissêmica em seu sentido amplo e também quando circunscrita ao campo da formação docente, podendo referir-se a um processo institucional como também ao movimento pessoal de quem se forma, de quem, nas relações pessoais/sociais, vai se dando uma forma. Inclui ainda desdobramentos como formação inicial, continuada, em serviço e permanente. A formação inicial se caracteriza por ser um processo institucional que assegura a profissionalização docente, ou seja, a habilitação legal necessária para o exercício da profissão. No caso da docência para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pode ocorrer em nível médio, por meio do Curso Normal³ e em nível superior, nos Cursos de Pedagogia e Normal Superior.

A formação continuada consiste em um conjunto de propostas que visam ao prosseguimento da formação ao longo da vida e da trajetória docente. Segundo Gatti (2008, p. 57), a expressão abriga desde cursos formalizados oferecidos após a formação inicial ou de modo genérico:

[...] compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento

profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

A formação continuada aponta, assim, para um conjunto amplo de ações que tem como intencionalidade a construção/reconstrução de saberes-práticas pelos professores/as. Quando essa formação é oferecida de forma institucional e dentro do horário de trabalho assume a denominação específica de formação em serviço. Já a expressão formação permanente refere-se ao movimento formador intencional ou não que se dá na prática social, ao longo de toda a vida, inclusive antes da opção pela docência e ingresso na formação inicial.

No presente trabalho, tomamos a expressão formação continuada, justamente, por sua dimensão alargada, incluindo os direcionamentos institucionais, encaminhados pelos sistemas de ensino, ou seja, instituídos, bem como aqueles movimentos que se dão de forma capilar, miúda, a contrapelo, produzidos pelos professores/as que produzem as práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral, dando a essas práticas múltiplos sentidos. Dirigimos o olhar, assim, para a escola como *espaçotempo* de formação docente.

Em um estudo sobre o trabalho dos professores, Hargreaves (2014) analisa diferentes dimensões de tempo, dentre elas, destacamos o tempo técnico-racional, o micropolítico e o fenomenológico. O *tempo técnico-racional* fundamenta-se na racionalidade técnica e consiste em perspectivar o tempo como uma fonte de recursos que podem ser mobilizados pelos professores para alcançar determinados objetivos educacionais, apontando para um sentido linear, instrumental. O *tempo micropolítico* revela que “[...] as distribuições do tempo também refletem configurações dominantes de poder e status dentro dos sistemas escolares e da própria escola” (Hargreaves, 2014 p. 61), caminhos para atribuição social de sentidos ao trabalho docente, prioritariamente identificado como trabalho em sala de aula. E, ainda, a dimensão *fenomenológica* do tempo, que implica a forma como o professor vive a experiência *espaçotemporal*.

No estudo desenvolvido, o autor tematiza a centralidade do tempo no trabalho docente, “o tempo estrutura o trabalho docente e por sua vez é estruturado por ele”, tomando como referência “[...] percepções e usos do tempo por diretores e professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, na preparação ou planejamento do dia escolar” (Hargreaves, 2014, p. 57). Analisa como diferentes escolas e Conselhos Escolares em Ontário (Canadá) perspectivam o tempo de planejamento inserido no trabalho docente, identificando duas concepções: uma *monocrônica* e outra *policrônica*. Na primeira, há o predomínio de uma ação linear, uma ação por vez, com ênfase no cumprimento de horários e procedimentos sobre as relações interpessoais (uma percepção cronológica); já na segunda, a realização de várias atividades ao mesmo tempo e uma sensibilidade maior ao contexto (uma percepção kairótica).

Partindo dessas reflexões, perguntamos: como tem se dado o *espaçotempo* de formação de professores/as no cotidiano das escolas de tempo integral? Como os/as professores/as vivem a experiência de encontros coletivos de formação no cotidiano da escola? Para além dos encontros formalmente organizados, quais outros são produzidos pelos/as professores/as? Buscamos, assim, indícios e sinais de práticas que, rompendo com as imagens construídas pelas políticas e pelo discurso educacional sobre os/as professores/as, tragam a possibilidade de novos olhares à docência, olhares marcados por uma maior sensibilidade e que indiquem lampejos instigantes de viver *espaçotempos* formadores na vida e no trabalho docente. A seguir, fazemos um painel sobre as políticas contemporâneas dirigidas à garantia e ampliação do tempo de estudo no contexto escolar.

Um Olhar Dirigido à Política de Formação Docente

Para contextualizarmos as narrativas das professoras sobre o cotidiano escolar, se faz necessário um mergulho na legislação que fundamenta a discussão aqui proposta. Olhamos, assim, para as políticas direcionadas à formação de professores/as, focalizando, especificamente, a garantia de um terço do tempo de trabalho docente com a finalidade de estudo, planejamento e avaliação, denominado como *extraclasse*. Destacamos a centralidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), dos Planos Nacionais de Educação (PNE), decênio 2001- 2011 (Brasil, 2001) e decênio 2014-2024 (Brasil, 2014), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015) e da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN) (Brasil, 2008).

No que diz respeito à valorização dos docentes da educação básica, a LDBEN/96 em seu art. 67, especifica que “[...] os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação” e lista, do inciso I ao VI, que a valorização deve ser baseada em meios físicos para desenvolvimento do fazer docente, bem como aperfeiçoamento profissional continuado, incluindo ainda remuneração para esse fim. Especificamente no inciso V, sinaliza que deve ser incorporado, na compreensão do trabalho docente, um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Essas deliberações apresentam o intuito de estabelecer como deve ser delineada a ação dos sistemas de ensino mediante o tempo reservado para o trabalho não diretamente com os educandos.

Em 2001, entrou em vigor o primeiro PNE, em forma de lei, com intuito de atender a demanda da Década da Educação. Dentre as prioridades estabelecidas, destacamos a valorização dos profissionais da educação:

Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (Brasil, 2001, p. 4).

Observamos, no PNE de 2001, a centralidade atribuída à valorização docente, entendida a partir de uma ampla política que incorpora a tríade formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada. A quarta parte do plano é dirigida ao “Magistério da Educação Básica”, tendo como décimo capítulo a “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”. Em suas diretrizes, objetivos e metas, o Plano de 2001 aponta para um grande avanço na configuração do tempo extraclasse como parte do trabalho docente, delineando a jornada de trabalho docente “[...] concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula” (Brasil, 2001, p. 32). Sinaliza, também, como objetivo e meta, a implementação de uma jornada de trabalho de tempo integral, “cumprida em um único estabelecimento escolar”, bem como “[...] entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas” (Brasil, 2001, p. 33).

Na esteira dessas proposições legais, em 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN). Tendo como referência uma jornada de quarenta horas semanais, a Lei do PSPN estabelece um vencimento base ajustado anualmente, bem como o limite máximo de dois terços do tempo para efetivo trabalho de interação com os estudantes e um terço do tempo de trabalho sem estudantes, chamado extraclasse. Dessa forma, tendo como referência uma jornada de 40h semanais, 26 horas devem ser destinadas ao efetivo trabalho com os estudantes e 14 horas às atividades extraclasse.

O Conselho Nacional de Educação, em 2009, apresentou o Parecer nº 9, denominado *Estudo sobre a lei do piso salarial*, que focaliza a valorização do magistério a partir de três elementos: carreira, jornada e piso salarial. O parecer detalha como deve ser dividido o trabalho docente de modo que, dentro de uma jornada de trabalho de quarenta horas semanais, dar-se-á o limite máximo de dois terços para efetivo trabalho de interação entre docente e discentes e um terço para atividades extraclasse que fica organizado entre Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha pelo docente (HTPLE). O HTPC é o horário destinado ao encontro entre os seus pares da unidade escolar, momentos de formação na escola, movimentos de troca dos docentes, reunião pedagógica; o HTPLE consiste no período em que o docente escolhe atividades fora da instituição escolar que possam ampliar seus conhecimentos.

Com o fechamento do ciclo de dez anos do Plano Nacional de Educação de 2001, registramos uma ampla discussão dirigida à elaboração de um novo plano por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE), com representação dos entes federados e da sociedade civil. O PNE aprovado (Brasil, 2014) estabeleceu 20 metas e dentre elas, considerando o foco do presente estudo, destacamos as metas 6, 15 e 18. A meta 6 prevê a oferta de “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica”. As lutas históricas pela educação integral em tempo integral encontram aqui especial concretude com rebatimento nas estratégias que indicam a construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado, a oferta de atividades multidisciplinares, a articulação das escolas com instituições do campo social e da cultura. Quanto aos docentes, a estratégia 6.1 sinaliza a proposta de “ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola”, o que consiste em ganho efetivo para a carreira docente, para a formação e para as práticas educativas. A meta 15 define que “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014, p. 48) e a 18 assegura os planos de carreira para os profissionais da educação básica de todos os sistemas de ensino, tendo como referência o piso salarial profissional nacional. Observamos, assim, do ponto de vista legal, um aparato construído em meio a lutas históricas da sociedade civil e dos profissionais da educação que caminha no sentido de assegurar melhores condições para o trabalho docente.

Em 2015, destaca-se a publicação de outro suporte legal para a formação de professores, trazendo também contribuições para carreira docente – as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015, online). O documento reforça a centralidade da formação de professores no âmbito das políticas públicas e retoma princípios que sintetizam a legislação em vigor, articulando educação básica e formação de professores na busca de construção/consolidação de um sistema nacional de educação e de formação de professores.

Quanto à formação inicial, é importante destacar, por seu próprio objeto, a ênfase na formação superior “ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (Brasil, 2015, Art. 9º, § 3º). Apesar de a Lei 012.796 de 2013 ter retirado, do inciso 4º, artigo 87, o término da formação em nível médio até o final da década da educação (1996-2006), indicando a continuidade desse nível como mínimo para a formação inicial por tempo indeterminado (Brasil, 2013), tanto o PNE de 2014 como as Diretrizes de 2015 apontam a formação superior como nível prioritário e caminho das políticas públicas para profissionalização docente.

É significativo destacar também a centralidade da formação continuada nas Diretrizes definidas no artigo 16 do Capítulo VI como:

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, online).

Tomar a reflexão sobre a prática como principal objetivo da formação continuada implica assumir a centralidade da escola como espaço de construção cotidiana dos saberes docentes. O inciso VI do artigo 10, bem como o § 3º do artigo 18 fazem referência explícita ao tempo e espaço da jornada de trabalho para atividades coletivas de estudo (artigo 10) e “[...] destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério”, incluindo nesse *espaçotempo* as dinâmicas formativas.

Esse painel, que teve como objetivo trazer apenas lampejos do cenário político, apesar de breve, reforça a centralidade da formação docente no conjunto das políticas educativas das últimas duas décadas. Tomando como referência as reflexões de Ball e Mainardes (2011) e Mainardes (2006), por conseguinte, podemos afirmar que esses textos legais revelam arenas políticas de conflito que se configuram em tensões que atravessam múltiplos contextos inter-relacionados: os contextos de influência, de discussão e construção do texto, da prática que implica a interpretação e atuação pelos sujeitos históricos que vivem a política no cotidiano e ainda as consequências nos ambientes afetados pela legislação.

Os delineamentos legais que identificamos revelam intensos movimentos históricos de luta que continuam nas reconstruções específicas de cada ente federado, de cada sistema de ensino, de cada escola, afetando e sendo afetadas pelas reinvenções de professores e professoras que produzem a formação e a carreira docente no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Narrativas de Professoras: trajetórias docentes e a constituição de *espaçotempos* formadores

Depois do painel sobre a forma como a política está encaminhando a proposição do tempo de planejamento e estudo inserido na carga horária de trabalho docente, apresentamos, por meio da narrativa de três professoras, as dinâmicas capilares vividas nas escolas e os movimentos de luta entre as definições legais instituídas e os caminhos produzidos pelos professores/as.

Os desdobramentos legais dos últimos anos apontam para ampliação da jornada escolar, bem como para efetivação progressiva do horário integral, assim, os municípios têm implementado ações nessa direção. Nos caminhos da pesquisa que aqui socializamos, realizamos entrevistas/conversas com professoras que atuam em diferentes redes municipais de ensino e que compartilharam suas trajetórias na docência, a forma como chegaram à educação integral e o modo como cada instituição vem produzindo *espaçotempos* formativos.

Na pesquisa narrativa (auto)biográfica, a entrevista/conversa consiste em um momento significativo de construção das fontes, por meio da *palavra dada e da escuta*. A investigação fundada na linguagem “não equivale a contar um objeto, mas sim entrar no circuito do dom, na palavra que se dá”, estabelecendo um vínculo entre o passado e a experiência vivida, assim, quem escuta se torna “depositário de uma história” que deverá ser compartilhada como herança (Marinas, 2007, p. 18 e 19). Nesse sentido, a pesquisa é desenvolvida com número reduzido de participantes, já que não há objetivo de generalizar, mas de buscar sentidos do círculo hermenêutico que possam inspirar reflexões sobre o tema proposto. Não procuramos nas conversas com as professoras respostas a questionamentos prévios, procuramos suas histórias, pois essas podem fertilizar novas práticas formativas nas escolas de tempo integral, já que carregam experiências e saberes potentes. Dessa forma, entendemos que a relação entre a palavra dada e a escuta sinaliza que a palavra não é mais de quem fala; ao se dar coloca-se em um círculo virtuoso, capaz de gerar novas interpretações, uma história que assim se abre.

A narrativa (auto)biográfica favorece, segundo Marinas (2007), a partilha de três dimensões: as dúvidas frente aos fatos, os personagens e os cenários em que viveu e a valoração atribuída. No circuito da palavra dada e da escuta, temos acesso a um conjunto de cenas e, assim, o autor propõe a compreensão cênica como caminho de interpretação:

Que o sujeito se constitui no relato de muitas maneiras e que estas formam uma pluralidade de cenas que são efeitos e condições da linguagem [...]. E logo concluímos com uma dimensão importante que, superando a hermenêutica linear, relaciona sujeito-escuta-produção: a compreensão cênica (Marinas, 2007, p. 87).

A narrativa constitui, dessa forma, um *repertório de cenas*. O foco da análise seria colocado sobre cada cena e na relação, nos jogos estabelecidos entre elas: 1) a cena da enunciação, valorizando o circuito entre palavra dada e escuta; 2) as múltiplas cenas do cotidiano e que aqui tomamos no contexto espaço/temporal do tríplice presente (Ricoeur, 1994), ou seja, um cotidiano não circunscrito ao aqui e agora, mas prene da relação entre passado, presente e futuro e 3) as cenas chamadas pelo autor de reprimidas, mas que, no contexto do presente trabalho, tomamos como implícitas, ou seja, os não-ditos, os silêncios, as pausas

(Marinas, 2007, p. 118). A seguir, partilhamos algumas cenas apreendidas nas narrativas das três professoras que nos ensinam sobre a tessitura cotidiana da prática e da formação em escolas de tempo integral.

Cena 1: trajetórias de vida, aproximações da docência e das escolas de tempo integral

Vivian

Convidada a olhar para o passado, narrando experiências de vida que foram significativas e formadoras, Vivian recorda de seus tempos de aluna e da responsabilidade que sempre teve com as atividades escolares, “[...] isso eu trago hoje para o meu lado profissional, de tentar fazer as coisas adiantadas, antes que todos me peçam, seguir todo o cronograma, ser bem responsável naquilo que eu faço”. Não desejava ser professora, mas como na escola que estudava só tinha Curso Normal ou formação geral e, para acompanhar suas amigas, ingressou no curso. Ao terminar, trabalhou em outras áreas e, quando recebeu desconto para fazer uma faculdade particular, viu Pedagogia na lista de cursos e “como já gostava um pouco da área”, fez essa opção. A realização dos estágios fez com que se apaixonasse - “aí depois fui pra sala de aula e não tive mais vontade de sair”.

Vivian trabalhava há 18 anos como professora em várias escolas particulares, quando ingressou em uma rede municipal, em 2012. Já começou trabalhando em uma escola de tempo integral.

Eu digo que não tive opção de escolha, por quê? Quando eu fui assinar a minha admissão no município estavam a diretora e a adjunta lá, por aqui ser uma escola de difícil acesso, as pessoas quase não vem pra cá. Elas estavam à cata, à pesca de funcionário (Narrativa oral, Professora Vivian, 2015).

No primeiro ano, trabalhou pela manhã nessa escola e à tarde em outra; no ano seguinte, assumiu uma turma também no horário da tarde e, hoje, atua na coordenação pedagógica.

Kátia

Kátia relembra as primeiras experiências escolares, “[...] porque eu acho que a gente aprende a ser professora aprendendo a ser aluno”. Lendo a cartilha não conseguiu se alfabetizar, quando chegava lá na frente não conseguia ler, mas no final foi oradora de sua turma. Na infância, rejeitou a ideia de ser professora: “[...] quando as pessoas me perguntavam, com sete, oito, dez anos: “O que você vai ser?” “Vou ser jornalista, vou morar sozinha”. O Curso Normal veio como uma punição:

[...] eu sempre fui muito encrenqueira, sempre indisciplinada, não conseguia me encaixar naquela coisa de ficar sentada quietinha, então resolvi

que eu ia fazer escola técnica de comunicação no Rio e aí minha mãe falou: “Não, como que eu vou soltar você no Rio? Você não pode fazer isso”. E aí como uma punição ela me colocou pra fazer o normal. E eu fiz o normal achando que jamais ia trabalhar (Narrativa oral, Professora Kátia, 2015).

No vestibular, fez opção pelo jornalismo e depois de algumas tentativas frustradas, passou para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Para manter suas despesas no curso, trabalhava no Departamento Pessoal em uma sapataria. No final do curso, fez estágio em uma escola particular e depois trabalhou em um projeto educativo no presídio. Iniciou como professora em uma rede municipal e, em 2007, ao ser aprovada em outro concurso passou para a rede mais próxima de sua residência, atuando em turmas regulares e no acompanhamento de alunos com surdez.

Seu encontro com a educação em tempo integral se deu em uma escola de educação infantil e ficou encantada com o trabalho:

[...] com a possibilidade do tempo, do que o tempo deixa você fazer, deixa você conhecer a criança, você não olha a criança, você enxerga a criança, você enxerga o contexto social, você enxerga a família, você enxerga os limites, você enxerga os problemas, as questões, as dificuldades, os rótulos, as marcas, você penetra aquela criança [...], aquela criança não é um número, ela passa a ser um indivíduo, um sujeito. E aí eu fiquei apaixonada (Narrativa oral, Professora Kátia, 2015).

Em 2014, recebeu um convite para ingressar em um projeto piloto para educação em tempo integral e afirmou: “aí começa o amor da minha vida”.

Juliana

A retomada de suas experiências formadoras leva Juliana às escolas por onde passou - “[...] foram escolas públicas e a gente sempre tem aquele olhar de: Nossa! Como a escola pública é ruim! Eu passei por experiências muito ricas na escola pública em todos os segmentos que eu passei”.

Eu passei por professores que tinham uma prática totalmente diferenciada, trabalhavam com pesquisa conosco, faziam experimentos, nos levavam pra visitar outros espaços e isso me marcou muito. Quando eu fui para o segundo segmento eu tive alguns professores que me marcaram também pelo modo deles olharem o mundo. O professor Renato, eu sempre conto de como ele fez com que eu me apaixonasse pela história, pelos acontecimentos. A professora Neide que também me marcou muito pelo gosto pela leitura, como eu gostava muito de ler ela trazia livros e a gente discutia, então eu tive experiências muito ricas e com isso também teve o teatro que eu fiz por muito tempo e que mudou muito o meu modo de estar no mundo, de ver as coisas, de como pensar (Narrativa oral, Professora Juliana, 2015).

Juliana entrou na Escola Normal, mas não ficou, pois não queria ser professora. No vestibular, por influência de um bom professor, optou pelo curso de História, como não passou, um colega conversou com ela sobre a possibilidade de tentar Pedagogia. “Pedagogia?, Nem conhecia o que era Pedagogia”. Mas foi estudar e se interessou pelo campo; prestou vestibular para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e foi aprovada.

Iniciou a trajetória profissional no Programa Mais Educação na área de Teatro, depois atuou como professora de apoio na educação especial, no ensino médio em uma escola particular e na coordenação pedagógica. Foi, então, chamada para um concurso público para uma rede municipal, como professora da educação infantil. No final de 2013, participou de um concurso interno para uma experiência piloto do município na implementação de uma escola de tempo integral.

Cena 2: as escolas e suas práticas de formação integral

A escola de tempo integral, onde atua a professora Vivian, foi fundada como Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), pertencendo à rede estadual e, ao ser municipalizada, passou para horário parcial. O fato, contudo, de ser uma escola de difícil acesso e com uma população muito carente levou a Prefeitura responsável a reestabelecer o horário integral: “[...] porque não tinha procura, ninguém queria subir e andar esse pedaço pra trazer uma criança oito horas e pegar meio dia”.

A escola atende da educação infantil ao nono ano e, em horário integral até o 5º ano, de 07h50min às 16h. Pela manhã são trabalhados os conteúdos curriculares relativos ao ano escolar, incluindo Educação Física e Artes. No período da tarde, há um momento de reforço do que foi trabalhado no período da manhã e, depois, oficinas de jogos matemáticos, saúde e meio ambiente, literatura, brincadeiras e brinquedos e dobraduras.

A professora avalia positivamente o processo de ensino-aprendizagem vivido na escola e sobre as potencialidades do horário integral afirma:

[...] a oportunidade que esse aluno tem de aprender é muito maior. A gente sabe que de manhã a hora passa muito rápido, e aqui por ser uma escola de difícil acesso, com uma população muito carente onde tem crianças com muitas dificuldades, que vêm pra escola mesmo só pra se alimentar. Então se fosse no período parcial a professora não teria tanto tempo pra dar tanta atenção às crianças (Narrativa oral, Professora Vivian, 2015).

A professora faz um depoimento apaixonado sobre a escola como espaço fundamental à vida comunitária:

Essa escola é maravilhosa! Nós não temos problemas de violência dentro da escola, não temos problemas de tráfico, as crianças são apaixonadas por essa escola. Às vezes a gente pede pras crianças do segundo segmento

pra saírem meio dia, pra eles irem embora porque eles não querem. No dia que tem a oficina do Pibid, então eles querem ficar o dia todo, oficina de fotografia, horta... Nesses dias a gente até deixa eles ficarem, eles tem aula de banda, eles adoram essas oficinas. Eles veem aqui como uma segunda casa porque eles não têm uma praça pra brincar, ele não tem um local apropriado pra jogar bola, então tudo acontece dentro do CIEP. Então esse CIEP no final de semana tem criança andando de bicicleta, tem criança andando de skate, jogando bola, família fazendo pic nic, é criança pequena que a mãe traz pra cá pra andar de andador, tudo. Assim, a praça do bairro é o CIEP. [...]

Então no final de semana isso aqui vira uma festa. A gente tem o campo atrás e tem essa quadra, então as crianças ficam jogando bola, jogando bola ali, andando de bicicleta, soltando pipa, fica cheio. Então esse colégio é a paixão do município, do bairro (Narrativa oral, Professora Vivian, 2015).

A escola onde trabalha a professora Kátia foi instalada no espaço destinado à educação infantil de uma grande escola estadual e que, com a municipalização, foi cedido ao município. A professora conta com entusiasmo que, quando a equipe chegou, a escola estava ainda em processo de adaptação das instalações e, desde os primeiros encontros, o grupo pensou uma proposta pedagógica que fosse diferente para atender do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. “A gente começou a achar que não queria ter sala de aula. Como que não quer ter sala de aula? Não, a gente não quer que cada turma tenha uma sala [...]”.

Organizaram a dinâmica de forma que as turmas não tivessem salas fixas; elas circulavam entre as salas em função das atividades desenvolvidas. A matriz, com as áreas de conhecimento, veio da Secretaria, mas receberam autonomia para organizar a proposta em uma composição do horário que integrasse Língua Portuguesa, Matemática, História/Geografia, Francês, Artes, Música e conteúdos de áreas diversificadas, distribuídas das 8h às 17h. “Nós pensamos em formação integral, uma criança feliz, que brinque, que valorize a infância, que entenda de direitos, deveres combinados, que seja uma pessoa ativa, que seja ouvido nas colocações, mas também que tenha efetivo trabalho”.

Sobre as potencialidades da escola de tempo integral, a professora afirma:

E aí a gente tem o tempo como benefício, como desafio, mas como possibilidade, eu vejo o tempo nessas três perspectivas: Qual o problema da escola integral? Tempo. Qual a facilidade da escola integral? Tempo. Qual a possibilidade da escola integral? Tempo. Porque ali você não tem desculpa pra não conseguir pelo menos ousar alguma coisa diferente. Se cada um fizer uma coisa diferente, um projeto diferente já valeu. O ano passado eu fiz um chamado ‘Caderno do desabafo’ e as crianças escreviam. Eu trazia histórias que eu inventava, que eu digitava como se fossem manchetes de jornal: ‘O pai se separou e o filho tá com ciúmes do namorado da mãe’. Aí dava pra eles escreverem: ‘O que você quer falar sobre isso?’ e eles escreviam (Narrativa oral, Professora Kátia, 2015).

No município onde Juliana trabalha, a secretaria desenvolveu um projeto de escola de tempo integral e fez uma seleção interna para os professores. Houve, todavia, um problema na construção e, quando iniciaram as atividades, a escola ainda não estava pronta, sendo assim, foi alocada em uma igreja – “[...] não era um local nada adequado pra nós trabalharmos, primeiro porque era um espaço religioso, então já não tem muita liberdade [...]. Como trabalhava a perspectiva integral a gente não tinha também o espaço, o espaço é importante na educação integral”. Ainda utilizando o espaço da igreja, iniciaram o horário integral. As áreas de conhecimento eram trabalhadas de forma interdisciplinar e, nesse momento, tinham cinquenta por cento do tempo para planejamento e estudo:

E nesse espaço de cinquenta por cento que a gente tinha que não era com aluno a gente testou muita coisa, então a gente podia construir material didático diferenciado pra eles, a gente tinha espaço de pesquisa que não era um espaço fornecido pela escola, éramos nós que levávamos, notebook nosso, materiais nossos de casa pra construir as coisas com eles, fazíamos muita pesquisa. Como a gente tinha espaço coletivo com um tempo maior então a gente trocava muito, a gente tinha muitas atividades interligadas [...] (Narrativa oral, Professora Juliana, 2015).

A escola atende da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental e a implantação plena do horário integral se deu em 2015. Sobre a potencialidade do tempo integral, Juliana afirma que:

A filosofia da escola integral é diferente da escola parcial porque primeiro a escola integral tem toda uma perspectiva de compreender a formação do educando como um todo. A escola é o lugar da experiência, da prática, da vivência, então você vai fazer uma aula diferenciada (Narrativa oral, Professora Juliana, 2015).

Cena 3: instituídos e instituintes nos espaçotempos de formação

A escola onde trabalha a professora Vivian conta com professores que possuem diferentes vínculos e *tempos* de trabalho: efetivos e contratados, professores com duas matrículas na mesma escola e os que atuam em um só horário, manhã ou tarde.

O *espaçotempo* de planejamento e estudo é assegurado ao professor/a regente de turma no momento em que o/a professor/a de atividade diversificada está em sala. Nesse período, professores/as de Educação Física, Artes, corpo e movimento e ainda estagiários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) assumem as turmas. As reuniões acontecem nesses momentos, duas são coletivas, as demais acontecem em função do horário de atividades diversificadas de cada turma. No turno da manhã, os professores têm cinco tempos, mas, no período da tarde, em função da carência de docentes, apenas dois tempos.

Antes mesmo da Lei do Piso, o município em que trabalha a professora Kátia estabeleceu um tempo de duas horas de planejamento coletivo realizado às quartas-feiras para todas as escolas da rede, tanto as de horário parcial como as de horário integral. Nas escolas de horário integral em que atua, os professores efetivos trabalham com uma carga horária de 40h e, além dos dois tempos de trabalho coletivo, têm 10 horas para planejamento e estudo que são distribuídos em função dos horários das aulas dos professores de atividades diversificadas.

A professora se refere às demandas burocráticas que são dirigidas às diretoras e aos professores, mas acredita que é preciso fazer um movimento contrário. Nesse sentido, o grupo se organizou distribuindo as atividades realizadas nos encontros coletivos: na 1ª quarta-feira do mês, formação; na 2ª e na 3ª quarta-feira do mês, reunião por ciclo e na 4ª quarta-feira do mês, informes gerais. São as dificuldades e questões do grupo que mobilizam as discussões das reuniões de ciclo e também os encontros da 1ª quarta-feira, com a participação de professores convidados que vão à escola discutir temas específicos.

A gente tem duas reuniões de organização de ciclo e aí tem essas demandas: ‘Quem está com dificuldades? O que a gente vai trabalhar?’. E a última que eu acho que é um ganho da escola é você incluir todos na reunião, na última do mês vem o faxineiro, vem a merendeira, todo mundo e falam. [...] ‘Ah, eu queria fazer um projeto: Ter criança na cozinha’, e os merendeiros fazem. As rodas de leitura simultânea, os merendeiros contam histórias (Narrativa oral, Professora Kátia, 2015).

Os funcionários participam de um dos encontros mensais, avaliam, sugerem, participam de atividades pedagógicas que envolvem toda comunidade escolar.

Porque o que me incomoda é que quando a gente fala em tempo integral, em escola integral, em formação integral é você não olhar para o sujeito que trabalha lá como sujeito integral também nos seus direitos, inclusive. Então isso é uma coisa que me incomoda, é uma marca assim, então eu brigo, eu bato muito a cabeça e discuto nos meus estudos – o professor como sujeito de direito integral (Narrativa oral, Professora Kátia, 2015).

A escola de tempo integral com profissionais com tempo e “direito integral” mobiliza uma formação partilhada. Contudo a professora considera que além do *espaçotempo* da escola ela precisou buscar também a formação acadêmica:

Mas esse professor precisa dessa formação, precisa porque o que a gente faz não dá conta. Esse professor, eu, professora, só voltei a estudar porque eu me vi numa situação de que o que eu trazia não dava conta, mesmo sem ter saído de sala de aula, em momento algum, mas aquilo ali não respondia mais pros meus alunos e, então, eu fui buscar formação e acabei chegando no mestrado onde eu penso formação (Narrativa oral, Professora Kátia, 2015).

Na rede municipal onde Juliana trabalha, a definição da lei do PSPN quanto ao tempo de planejamento e estudo para os professores é assegurado, desde que a escola tenha o docente para exercer atividades diversificadas sendo que, na grande maioria, esses profissionais são contratados. O tempo de planejamento é organizado para atividades fora da escola, relacionadas ao estudo e participação em eventos de formação e, dentro da escola, dividido em coletivo e individual. Uma hora semanal deve ser dedicada ao encontro coletivo para discussão de textos; quando não é possível realizar dessa forma, a escola organiza um dia no mês com quatro horas, muitas vezes, entretanto, a reunião é tomada por informes e questões burocráticas.

O coletivo é aquele das reuniões em grupos maiores, mais amplos e aí você vai discutir textos segundo a coordenação, textos que muitas vezes a gente traz pra poder conversar, como tem muitas pessoas de áreas diferentes, tem alguns que trabalham com educação especial, outros com relações raciais, então eles trazem também desse campo pra gente discutir que estão relacionados à educação básica e tem a parte que é individual. Aí quem tem que construir as provas, quem tem que apresentar os relatórios individuais, usa esse tempo pra fazer os relatórios (Narrativa oral, Professora Juliana, 2015).

Quanto ao tempo para o trabalho individual docente destaca, entretanto, “[...] aí tem uma outra vertente, como a gente tem tempo, eles fazem a gente preencher mais papel, tem um monte de fichas pra preencher”. Apesar dos indicativos legais e da proposta diferenciada pensada pela Secretaria de Educação e desejada pelos professores:

Quando a gente foi para o horário integral, começou o sucateamento [...], não havia mais professores, nem da área diversificada, nem os educadores sociais, então os professores começaram a ficar 9 horas direto com os alunos. E os professores começaram a adoecer porque não há quem aguentar ficar cinco dias da semana dando aulas, nem o tempo de almoço a gente conseguia às vezes tirar, nove horas com os alunos e as crianças tinham que ficar às vezes dentro da sala, não tinha material [...] (Narrativa oral, Professora Juliana, 2015).

Nesse contexto de trabalho, Juliana reflete sobre seu processo pessoal de formação:

Eu acho muito legal hoje poder refletir quem fui, quem estou sendo e quem posso ser, nessa perspectiva de que faço parte de um grupo de docentes hoje que está lutando muito pela educação pública, principalmente por esse sistema que é cada vez mais de resultados, mas não nos dá a possibilidade de falar, não nos dá a possibilidade de construir coisas novas, em uma estrutura fechada, um espaço que não é propício ao encontro. Eu sinto muita falta disso. E quando eu decidi ir pra escola em tempo integral a proposta era: ‘Você terá o seu tempo de planejamento, você terá o seu momento de encontro com seus colegas’. Eu lembro de um encontro que eu tive com a professora Lúcia Velloso em que ela apresentou a perspectiva da educação integral e esteve com as professoras da escola. Falou que a prioridade da escola integral deveria ser o encontro, o encontro das

pessoas e a troca e, assim, possibilitar novas leituras, novos espaços de interlocução [...] (Narrativa oral, Professora Juliana, 2015).

As cenas apresentadas se entrelaçam e dão visibilidade aos caminhos percorridos pelas professoras em suas trajetórias de vida, formação, atuação na educação integral e a forma como no dia a dia das escolas os *espaçotempos* de formação vão sendo construídos.

Reflexões

Retomamos, aqui, os fios tecidos ao longo do texto que entretêm dimensões teórico-metodológicas, políticas e narrativas docentes. Acompanhando as cenas, adentramos nos movimentos da enunciação narrativa, nas imagens do cotidiano imersas no tríplice presente e encontramos também cenas implícitas, não-ditos, silêncios. As narradoras se prontificaram, de forma generosa, a participar da pesquisa e tomaram a conversa como oportunidade de registro do testamento da docência; falaram de suas trajetórias pessoais, dos encontros com a educação e com a educação em tempo integral como oportunidade de socialização de saberes e lutas de todos os dias na educação pública brasileira.

Na trajetória pessoal-profissional das três professoras, a Pedagogia e a docência não vieram como uma primeira opção, foram definidas em um lento e *kairótico* caminho de aproximação e de identificação. Duas professoras fizeram o Curso Normal e uma teve a formação inicial no Curso de Pedagogia. A graduação foi realizada em uma faculdade particular, uma universidade pública federal e outra pública estadual, sendo possível observar nas narrativas que a formação acadêmica em Pedagogia consolidou a escolha da docência como profissão. As três professoras tiveram outras experiências profissionais e docentes, antes do ingresso em escolas de tempo integral, e tomam essa mudança e a prática docente nessas escolas como acontecimento biográfico significativo em suas trajetórias de formação.

Sobre as escolas, é interessante observar que o CIEP, onde Vivian trabalha, foi pensado e implementado como política pública do Estado do Rio de Janeiro dos anos 1980/1990 dirigida à educação integral, mas, com a municipalização, foi reestruturado em horário parcial. Foram as demandas da comunidade que levaram o município a reestabelecer o horário integral. Já as escolas onde trabalham Kátia e Juliana foram planejadas como direcionamento específico da política municipal no sentido de atender à proposição de ampliação da jornada escolar e de efetivação do horário integral, por meio de escolas-piloto.

As professoras reafirmam, em diferentes momentos da narrativa, as potencialidades da escola em tempo integral para a formação dos educandos, pois são ampliadas as oportunidades de aprendizagem, em dinâmicas *espaçotempo* que favorecem vivências mais profundas do currículo, incluindo a relação com os docentes regentes e de áreas

diversificadas, com os colegas e com próprio conhecimento. O espaço físico das escolas é também apropriado pelos estudantes e, em alguns casos, pela comunidade. Na escola de tempo integral o movimento de ensinar e aprender se dá não só pela desejável qualidade do tempo, mas também do espaço. Um espaço, na experiência de Vivian, ressignificado, no caso de Juliana, inicialmente, improvisado e, na escola de Kátia, reconstruído, mas todos os espaços reinventados em outras lógicas de utilização. De salas fixas a salas itinerantes, implicando a interação entre os sujeitos escolares, propostas didáticas, tempos e espaços, de escola à área de convivência e lazer da comunidade.

Quanto ao trabalho docente, são grandes os desafios e observamos que cada um dos municípios tem tentado atender ao tempo de planejamento e estudo designado pela Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Dos três municípios em que atuam as professoras que participaram da presente pesquisa, dois instituíram leis específicas que regulam a carreira, bem como a distribuição da jornada de trabalho, incluindo oficialmente o tempo de trabalho extraclasse e dois já aprovaram o Plano Municipal de Educação que aponta para a consolidação de 1/3 da jornada de trabalho docente para trabalho extraclasse, não especificando, entretanto, a forma como será implementada essa definição. As lutas e empates travados pelos professores já se traduzem em conquistas, especialmente no que se refere à garantia legal, mas a narrativa das professoras indica ainda um complexo caminho a percorrer para efetivação plena desse aparato legal.

Em comum, nas três redes municipais, identificamos o direcionamento tomado para que o tempo de planejamento e estudo se concretize por meio da atuação de professores de atividades diversificadas, enquanto estes estão em sala de aula, os regentes têm o tempo extraclasse garantido. Destaca-se, ainda, a dificuldade gerada pelo grande número de docentes em regime de contrato e por uma atuação que se dá de forma diferenciada – com carga horária de 40h e em horário parcial e, nesse caso, podendo o professor atuar com mais de uma matrícula, inclusive em redes diferentes, em um cenário de precarização do trabalho docente.

A efetivação da lei do piso implica, assim, a realização de concursos públicos, pois para que os professores tenham a garantia de 1/3 da jornada para trabalho extraclasse é preciso que outro professor esteja em sala de aula com os estudantes. Esses professores deveriam ser efetivos e ter também a garantia de sua plena jornada de trabalho, incluindo 1/3 para atividades extraclasse.

Além da potencialidade formativa das escolas de tempo integral para os estudantes, podemos apreender nas narrativas o tempo integral também como potencialidade para a formação dos docentes pelo *encontro* mais profundo com o outro, pelo *espaçotempo* de estudo e planejamento das ações educativas. Na experiência das três professoras, mesmo que ainda não efetivados em sua plenitude, os encontros apon-

tam para construção de práticas pedagógicas instituintes, implicando micropolítica cotidiana, por meio de encontros, em seu sentido mais profundo, entre docentes e profissionais da educação.

Percebemos, assim, que por um lado, do ponto de vista legal, avançamos na garantia da formação como parte constitutiva do trabalho docente, portanto, inserida no cotidiano de trabalho das escolas; por outro, as narrativas indicam os desafios que ainda se colocam na implementação dessas políticas. O tempo da macropolítica e suas lógicas vêm permeados pela dimensão técnico-racional, tal como analisado por Hargreaves (2014), já o cotidiano das escolas implica micropolítica, na constituição de táticas pelos praticantes (Certeau, 2002) que vivem a fenomenologia do *espaçotempo* nas experiências pessoais-coletivas de professores/as, escolas e redes de ensino.

Os múltiplos cenários apresentados se entrelaçam e visibilizam dificuldades, indicam também as potencialidades que envolvem a formação e o movimento de reflexão crítica e propositiva sobre o trabalho docente. Encontramos nas narrativas indícios da materialidade vivida pelos professores/as na construção/reconstrução de suas histórias de vida e formação.

Recebido em 03 de dezembro de 2015

Aprovado em 29 de junho de 2016

Notas

- 1 T.N.: In Portuguese, *educação* (education) and *formação* (formation) can be used interchangeably, although the latter has a wider meaning than the former, i.e., it concerns not only one's school/academic life, but one's personal development in any field of life; where the author intended to transmit this wider meaning (by using the word *formação*), we used 'formation' in the translation.
- 2 Na mitologia grega *Cronos* – filho de Urano, Céu estrelado, e Gaia, a Terra – é o deus do tempo. Casou-se com sua irmã Réia e teve seis filhos. Fugindo da profecia de que seria destronado por um filho, engoliu a todos, com exceção de Zeus que foi escondido por sua avó. Quando cresceu, vingou-se do pai que, ao tomar uma porção mágica oferecida por Métis – a Prudência – vomitou todos os filhos e Zeus tornou-se divindade suprema, senhor do céu (Bragança, 2014).
- 3 A formação em nível médio é assegurada pela LDB de 1996, bem como pela revisão realizada em 2013 (Brasil, 1996; 2013).

Referências

- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Espaçotempos* no Trabalho Docente: narrativas de professoras. In: MAURÍCIO, Lúcia. **Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014. P. 89-102.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, de 23 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1999. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. P. 27833. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2013.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de jan. de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 10 jan. 2001, P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BRASIL. Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 07 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 13 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 26 de jun. 2015. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica nº 9/ 2009. Estudo sobre a Lei do Piso Salarial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jul. 2015.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada de Professores, na Última Década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-72, jan./abr. 2008.

HARGREAVES, Andy. A Política do Tempo e do Espaço no Trabalho dos Professores. In: MAURÍCIO, Lúcia. **Tempos e Espaços Escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteiro/FAPERJ, 2014. P. 55-88.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARINAS, José Miguel. **La Escucha en la Historia Oral**: palavra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

PINEAU, Gaston. A Autoformação no Decurso da Vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Natal; São Paulo: EDUFERN; Paulus, 2010. P. 97-118.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (Tomo I). Campinas: Papirus, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

Inês Ferreira de Souza Bragança é pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal. Mestre em Educação, Especialista e Pedagoga, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Docente e Coordenadora Adjunta do Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais. Faz parte da Diretoria Regional da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (gestão 2014-2016), é pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação (UERJ) e pesquisadora colaboradora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora-Portugal.

E-mail: inesbraganca@uol.com.br

Juliana Godói de Miranda Perez é pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Professora da rede municipal de ensino de Itaboraí.

E-mail: julianagodoymperez@hotmail.com