

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Iracema Neves Lima

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE A EDUCAÇÃO
EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL DOM JOÃO ANTÔNIO DOS
SANTOS, SÃO GONÇALO DO RIO PRETO - MINAS GERAIS.**

**Diamantina
2020**

Iracema Neves Lima

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE A EDUCAÇÃO
EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL DOM JOÃO ANTÔNIO DOS
SANTOS, SÃO GONÇALO DO RIO PRETO - MINAS GERAIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGED) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. M.e Kyrleys Pereira Vasconcelos

Diamantina

2020

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L732p

Lima, Iracema Neves

Percepções dos professores de matemática sobre a educação em tempo integral na Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos, São Gonçalo do Rio Preto - Minas Gerais / Iracema Neves Lima, 2020.

110 p. : il.

Orientadora: Kyrleys Pereira Vasconcelos

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.

1. Educação em Tempo Integral. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Programa Mais Educação. 4. Formação de professores. I. Vasconcelos, Kyrleys Pereira. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 370.71

IRACEMA NEVES LIMA

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE
TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL DOM JOÃO ANTÔNIO DOS SANTOS
- SÃO GONÇALO DO RIO PRETO/MINAS GERAIS**

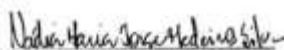
Dissertação apresentada ao MESTRADO
EM EDUCAÇÃO, nível de MESTRADO
como parte dos requisitos para obtenção do
título de MESTRA EM EDUCAÇÃO

Orientador (a): Prof.ª Ms.Kyrleys Pereira
Vasconcelos

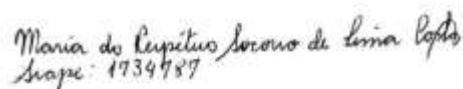
Data da defesa e aprovação: 18/11/2020



Prof.ª Ms KYRLEYS PEREIRA VASCONCELOS - UFVJM



Prof.ª Dr.ª NADIA MARIA JORGE DE MEDEIROS SILVA-UFVJM



Prof.Dr.ª MARIA DO PERPETUO SOCORRO DE LIMA COSTA - UFVJM



Prof.Dr.ª SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA -
UNIMONTES

DIAMANTINA

À minha mãe que sempre acreditou que através da educação poderíamos sair da pobreza extrema e resistirmos à opressão e à discriminação social.

AGRADECIMENTOS

É impossível expressar no texto desta dissertação todas as etapas vivenciadas durante o curso e ao longo de sua redação. Pois, processos formais e informais foram extremamente importantes. Assim, com estas palavras, agradeço às pessoas que foram fundamentais para a efetivação desta pesquisa. Pelo amor e carinho, compromisso e apoio; pela dedicação e solidariedade, pela colaboração e paciência; pelos conhecimentos compartilhados e pelas indicações bibliográficas.

A Deus, pela graça maravilhosa e por mais esta conquista em um momento de tanta dificuldade vivida, no país, em função da pandemia do coronavírus (COVID-19).

Kyrleys, pelos momentos de orientação sempre valorosos e pelos ensinamentos que vão além do que está escrito, além da amizade sincera. Meu muito obrigada pela forma como me acolheu em sua vida, pelos conselhos, pelo carinho, afeto e preocupação que sempre demonstrou ter por mim, por permitir que eu tenha feito parte da sua vida em muitos momentos. Você se tornou, um exemplo, para mim de professora e de amiga. Você é uma pessoa linda, generosa e especial. Desse modo, agradeço-a por tudo o que você fez por mim.

Neste salientar registro os meus agradecimentos aos meus pais: a minha mãe Conceição e ao meu pai Jorge (*in memoriam*) que sou eternamente agradecida pela educação cultural que me dera.

Ao meu marido Arlindo, que sempre entendeu as ausências, incentivou-me seguir em frente e sempre esteve ao meu lado em todos os momentos; aos meus filhos: Brenda, Samira e Sávio pelo carinho, apoio e compreensão em momentos de ausências, inclusive em momentos de grande dificuldade em situação de doença; aos meus irmãos: Maria, Nazareth, Lucinda, Marli, Eva de Fátima, Ana Paula, Fábio e Tamara, bem como os sobrinhos, Daniela, Ana Luiza, Marco Antônio, Maria Eduarda, Samantha e Letícia a minha gratidão!

Aos cunhados: Carlinhos, Lucas, Genário, Lucas e Fábio Ramon e a cunhada Verônica. E, em especial, ao meu netinho, Lucas Henrique que só me proporcionam momentos de alegrias e felicidades. A vovó ama infinitamente.

Aos sujeitos desta pesquisa, diretora, pedagoga e docentes que, além de aceitarem participar desta pesquisa, colaboraram em todos os momentos que os acionei; aos colegas da Turma PPGED/UFVJM - 2018 pelos momentos de estudo e de descontração.

Um agradecimento especial faz-se necessário aos colegas: Josinei, Margarete e Isabel que nesta caminhada estiveram comigo não só na pesquisa, mas também em momentos muito difíceis, como doenças.

Ao meu amigo Alex Ajweh pela contribuição e disposição em atender nos diversos momentos de sufoco.

Aos membros da banca: professoras Maria do Perpetuo Socorro de Lima Costa, Nádia Maria Jorge Medeiros Silva, Shirley Castro e Almeida, agradeço-lhes por terem aceitado analisar o trabalho e contribuir com suas arguições.

Aos colegas de trabalho da E.E. Darcília Godoy e da rede municipal de ensino de Senador Modestino Gonçalves, o meu muito obrigada!

As amigas: Sílmia e Elizete, de São Gonçalo do Rio Preto, que em meio ao momento de suspensão das aulas em função da pandemia colaboraram na busca dos sujeitos dessa pesquisa.

A todos muito obrigada (FRANÇA; VASCONCELLOS, 2007; MEDEIROS, 2009)!

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar (Freire, 2005, p. 115)

RESUMO

O Tempo Integral apresenta-se como espaço de desafio e ao mesmo tempo como possibilidade na formação dos professores de Matemática. Para tanto, analisa-se a percepção desses professores quanto a sua formação para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de Matemática, na Educação integral/integrada da Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos, no município de São Gonçalo do Rio Preto, no Estado de Minas Gerais. Para isso, utilizou-se como aporte teórico: Justino (2016), Figueiredo (2017), Fiorentini e Lorenzato (2006) e Arroyo (2014), entre outros. A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa documental e de campo por meio de entrevista semiestruturadas e observação das conversas entre professores em período de recreio, na sala dos professores, ou corredores da escola. Os dados foram categorizados, conforme a análise de conteúdo, de acordo com a forma de tratamento em pesquisa qualitativa. Como registro fez-se anotações no caderno de campo, gravações em áudio e/ou vídeo durante a entrevista semiestruturada, o que nos possibilitou reunir elementos para responder aos questionamentos. As contribuições teóricas utilizadas neste trabalho reforçam a importância, a centralidade e a complexidade da formação de professores que atuavam na Educação de Tempo Integral. Os resultados indicam uma distância entre a formação inicial e a prática docente no eixo integrador denominado: Acompanhamento Pedagógico na disciplina de Matemática frente ao propósito da educação integral/integrada. Dessa forma, conclui-se que ainda há necessidade de debater as políticas de formação, a qualidade dos processos formativos, as políticas públicas e os programas educacionais, bem como os currículos que asseguram a condição de assumirmos um profissional da educação capaz de se posicionar de forma crítica, reflexivo.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Escola de Tempo Integral. Programa Mais Educação. Formação de professores

ABSTRACT

Full-time and Field Education are presented as spaces of challenges and at the same time as possibilities in the training of mathematics teachers. In this sense, It was proposed to analyze the teachers' perception regarding their training to work in the final years of elementary school teaching Mathematics in integral / integrated education at the Dom João Antônio dos Santos State School, in the São Gonçalo do Rio Preto / MG municipality. For this, we used as a theoretical contribution Justino (2016), Figueiredo (2017), Fiorentini e Lorenzato (2006) e Arroyo (2014), among others. As a methodological approach, we adopted the documentary and field research with data collection by means of semi-structured interviews and observation of conversations among teachers during recess in the teachers' room or school corridors. The data was categorized, according to the content analysis as a form of treatment in qualitative research. As a record, notes were made in the field notebook, audio and / or video were recorded during semi-structured interviews, which offered elements that can answer our questions. The theoretical contributions used in this work reinforce the importance, centrality and complexity of teacher training of those who work in full-time education. The results indicate a distance between the initial training and the teaching practice in the integrating axis called: "Pedagogical supervision in the subject of Mathematics in view of the purpose of integral / integrated education". Furthermore, it is concluded that there is still a need to debate training policies, the quality of training processes, public policies and educational programs, as well as the school curriculum that ensure the condition of assuming an education professional capable of taking a critical and reflective position.

Keywords: Full-time education. Full-time school. More Education Program. Teacher training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quadro exemplificativo da Educação Matemática.....	46
Mapa 1 – Localização do Município de São Gonçalo do Rio Preto	52
Figura1– Escola Estadual dom João Antônio dos Santos	54

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Evolução dos Resultados do IDEB	60
Tabela 2 – Matrículas por modalidade de ensino	61
Tabela 3 – Identificação dos sujeitos pesquisados	63
Tabela 4 – Formação acadêmica e Situação Funcioanal dos Sujeitos participantes	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEFAMS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DIVEP	Divisão de Equipe Pedagógica
E I	Educação Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Programa Educação Integral
PETI	Projeto Educação em Tempo Integral
PME	Programa Mais Educação
PNAIC	Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
SEE - MG	Secretaria de Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tempo Integral/ integrada
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA	31
1.1 Educação de Tempo Integral	31
1.2 Programa Mais Educação	36
1.3 Educação integral e integrada em Minas Gerais	39
CAPÍTULO II EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	44
2.1 Educação Matemática	44
2.2 Formação de professores no campo da educação matemática	47
CAPÍTULO III METODOLOGIA	50
3.1 Tipo de estudo e critérios de pesquisa	50
3.2 Local e sujeitos da pesquisa	51
3.2.1 <i>O Município de São Gonçalo Do Rio Preto</i>	51
3.2.2 <i>A escola pesquisada</i>	54
3.3 Descrevendo o caminho do pesquisador e da pesquisa	56
3.4 As tensões e estado dificultador	58
3.5 O recorte temporal	65
3.6 Produção e análise de dados	66
CAPÍTULO IV – DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	71
4.1 Formação Inicial e Continuada do Professor: “além da Formação Acadêmica, os professores precisam de algum norte nos trabalhos com o Tempo Integral”	71
4.2 Orientações metodológicas: “Foi falado pra gente que não era uma sala de normal”	77
4.3 Tensões e desejos na formação do professor: “Trabalhar matemática em uma turma do Tempo Integral é desafiador”	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89

REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO – CEP	100
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA USO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	106
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM DOCENTES	111
APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PEDAGOGO E DIREÇÃO	113

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as percepções dos professores quanto à sua formação para atuar nos anos finais do ensino fundamental, de Educação Integral e Integrada na Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos, no município de São Gonçalo do Rio Preto, no Estado de Minas Gerais, no que tange ao ensino de Matemática. Teve como norte o pensamento de que estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria (FREIRE, 2001. p.6).

Como objetivos secundários, analisou-se os documentos oficiais que norteiam a formação de professores de Matemática da Educação Integral e Integrada, em Minas Gerais; procurou identificar as contradições e proposições presentes nos documentos da Secretaria de Estado de Educação, de Minas Gerais (SEE – MG). Conhecer os posicionamentos assumidos pelos professores em relação a sua formação, especialmente, no que se refere à disciplina de Matemática na Educação de Tempo Integral que foi discutida nos diferentes espaços e momentos da escola, como: sala dos professores e no momento das entrevistas.

Desse modo, a intenção foi de se propor, ao final da pesquisa, sugestões para a formação de professores de Matemática inseridos na Educação Integral e Integrada em escolas estaduais, relacionadas à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE – MG) para divulgá-lo perante ao público específico dentro do Projeto de Tempo Integral.

Como disse Freire, em momento de sua passagem pela Secretaria da Educação da cidade de São Paulo (Brasil), que o nosso empenho em função de uma educação progressista e democrática é um contributo sério para a “mudança da cara da escola.” (FREIRE, 1993, p. 107)

Além dessa intenção, vale mencionar que o interesse pelo tema adveio de uma pesquisa realizada pela pesquisadora, na Escola Estadual Darcília, no município de Senador Modestino Gonçalves – MG, em turmas de Tempo Integral com discentes do campo e da cidade. Naquela época, melhor, 2016, no final da graduação de Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi possível constatar que não havia para o discente do campo, dos anos finais do ensino fundamental, das turmas de Tempo Integral um aprendizado significativo.

Isso porque o aprendizado que se esperava na disciplina de matemática era o proposto pelos objetivos, mas devido a alguns fatores socioenômicos; outros fatores influenciavam de modo direto o não apreender o conteúdo ensinado em sala de aula, como: a

infrequência dos estudantes devido ao fato de o transporte escolar funcionar por duas a três vezes por semana. Sendo assim, o horário das aulas era utilizado resolução de atividades de outras disciplinas e, raramente, sobrava tempo para a matemática, sem falar que o prédio da escola estava com a sua infraestrutura precária.

Assim, de acordo com as falas dos sujeitos, o Tempo Integral não possibilitou melhorar o desempenho acadêmico como era esperado pelos professores, pais e discentes. Embora, naquela ocasião o estado disponibilizasse para o trabalho do professor no Tempo Integral 13 (treze) aulas semanais, ainda assim, aqueles discentes que estavam no Tempo Integral eram reprovados ou promovidos com dependência na disciplina. Nesse sentido, a questão de pesquisa que se pretende responder é a seguinte: Como se dá a formação de professores de Matemática para atuar nas escolas estaduais nos anos finais do ensino fundamental I e como esses professores percebem esse ensino no Tempo Integral?

Ao considerar que a implantação do Programa Mais Educação (Brasil, 2007) possibilitou a ampliação de turmas de Tempo Integral nas escolas estaduais, entende-se que houve um aumento de recursos financeiros destinados ao programa e, por conseguinte, no número de aulas destinado à disciplina de matemática. Logo, os resultados de avaliações externas, em especial, do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (SIMAVE) aplicadas nas escolas estaduais, anualmente, demonstraram baixos rendimentos apresentados pelos discentes na disciplina. Como a constante cobrança por melhoria no desempenho aos professores é nessa tangente que se pretende desenvolver a pesquisa.

Acredita-se que ao discente, sujeito de direito de uma educação significativa, deve-se levar em consideração o seu cotidiano, de maneira a permitir que a matemática faça sentido para a sua vida. Desse modo, ao buscar estratégias de ensino, que parta do seu contexto, como à formação e capacitação continuada de professores ou a discussão acerca do assunto, seja por meio das metodologias ou de currículos diferenciados, para que a aula ocorra em aspectos imanentes e adequados ao ano/série do alunado.

Em razão do objeto de investigação, esta situa-se em contexto próximo ao da pesquisadora. Devo esclarecer que sou professora efetiva da rede municipal de ensino em Senador Modestino Gonçalves – MG, há 25 anos, atuo no ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º). Em minha trajetória do magistério, lecionei por vários anos em turmas multisseriadas,

no campo. Assim que formei no Magistério de Nível Médio e durante a formação a nível superior como aluna do Projeto Veredas¹.

No período de 2013 a 2016, ocasião em que a gestão municipal determinava o local de trabalho de cada professor, de acordo com a sua posição política, fui designada para trabalhar na Escola Municipal de Manoel Pereira localizada na área rural do município de Senador Modestino Gonçalves. No ano de 2016, após participar de um concurso público na rede estadual, passei a atuar na Sala de Recursos com Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Escola Estadual Darcília Godoy. Além dessas experiências vivenciadas e da pesquisa realizada no final da segunda Graduação, na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (LeCampo\UFMG), as inquietações enquanto professora observadora da rotina, dos discursos e leitura de orientações publicadas pela SEE – MG, ora por grupos de *WhatsApp* ou *home Page* da secretaria, motivaram-me a realizar esse estudo.

Justino (2016) relata em sua pesquisa em uma conversa com uma mãe, ao indagar desta o porquê das faltas dos filhos nas turmas de Tempo Integral, ela respondeu: “Assim, por causa que eu achei muito pesado para as crianças, porque quando era um dia só na semana ou dois dias dava para controlar, mas a semana inteira, as crianças saem de manhã e chegam à tarde, fica muito ruim [...]” (JUSTINO, 2016, p. 152). Na escola em que pesquisei, Escola Estadual Darcília Godoy, ao contrário do relato dessa mãe, os discentes do Tempo Integral não frequentavam as aulas porque o município não disponibilizava o transporte a semana toda, mas priorizava o transporte nos dias de aulas de Matemática, de acordo com pedido da direção da escola que alegava dificuldade dos discentes na disciplina.

Pensando nisso, acreditamos que as estratégias, as metodologias dos professores no Tempo Integral contribuem com o desempenho dos discentes para bons resultados da disciplina, não só no contexto da escola, mas em avaliações externas, se houver empenho de governantes, direção e se o professor possuir formação adequada. Sendo assim, entende-se que as orientações de como desenvolver as aulas são necessárias e essenciais, não só durante a formação do professor, mas também e ao longo de sua carreira profissional de magistério.

Para isso, dentro da política do Tempo Integral, no Programa Mais Educação, havia uma orientação que fazia parte da educação nacional e que previa a oferta de atividades

¹ Projeto Veredas – Programa de Formação Superior de Professores concebido no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PAIC) [sic], destinado à habilitação de professores do Estado de Minas Gerais que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, sem que ter a formação desejável a nível superior (SEE - MG, 2002, p. 9).

socioeducativas no contra turno escolar. Por essa razão, apostou-se que a ampliação do tempo e dos espaços educativos era a solução para os problemas de qualidade de ensino ao apresentar como estratégia de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural o que era fornecido através de um programa de âmbito federal (BRASIL, 2009).

Parte constitutiva do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o Programa Mais Educação: “[...]objetiva a implementação de educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para discentes do ensino fundamental nas escolas de baixo Ideb [*sic*]” (BRASIL, 2009d, p. 13). No mesmo sentido, a política pública de Tempo Integral implantada pelo Governo do Estado de Minas Gerais, conforme documento que trata das orientações para as escolas (2015) reiterou que:

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE - MG) tem como referências para a construção de sua política de Educação Integral a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Mais Educação/MEC (PME). Desta forma, as atividades a serem ofertadas deverão seguir os macrocampos e suas respectivas atividades apresentados no Manual Operacional do PME a fim de facilitar o conhecimento dos grupos de atividades, a sugestão de materiais (kit) específicos para cada atividade e para que as escolas façam suas escolhas dos macrocampos e atividades referentes a sua categoria : Escola do Campo ou Escola Urbana .Dentre os diversos grupos de atividades, cada escola poderá escolher 4 macrocampos, no mínimo, e 6 macrocampos, no máximo; No macrocampo Acompanhamento Pedagógico, a atividade Orientação de Estudos é obrigatória para as escolas urbanas e a atividade Campos de Conhecimento para as escolas do campo (MINAS GERAIS, 2015, p. 1).

De acordo com o Censo Escolar de 2015, por ocasião da pesquisa realizada na graduação de Matemática no ano de 2016, 72% dos discentes matriculados, na Escola Estadual Darcilia Godoy. Naquele período eram sujeitos do campo e hoje, em 2020, dos 514 discentes matriculados na referida escola, 296 são alunos do campo, o que corresponde a um percentual de 57,7%, isso significa que mais da metade residem em zona rural do município pesquisado. Ao constatar essa taxa elevada de alunos provenientes do campo, pode-se inferir que isso não era considerado, uma vez que, a escola optava pelo macrocampo urbano, o que levava ao processo de exclusão e de não reconhecimento dos direitos dos discentes do campo.

Para contribuir com a discussão, propõe-se sugestões para políticas públicas no âmbito da escola e da SEE através da divulgação desta pesquisa, bem como da apresentação do resultado na escola, na SRE - Diamantina e em publicação de artigos futuros, voltadas para a formação de professores de Matemática inseridos na Educação Integral (doravante E I). Desse modo, baseia-se nas falas dos sujeitos e em seus anseios e desejos. Diante de uma nova postura

e entendimento do que se quer e se espera com a implantação e manutenção de turmas de Tempo Integral/integrada (doravante T I).

Sendo assim, acreditamos que o estudo ora proposto é de grande relevância para a educação mineira, por se tratar de um tema atual e que contribui para a melhoria da educação no âmbito da educação de Tempo Integral. Conseqüentemente, traz contribuições positivas para área da Matemática no Tempo Integral. Diante do tema, formação de professores, pareceu-se obscuro ao abordar o assunto devido ao fato de parecer uma colcha de retalhos de difícil compreensão e manuseio atualmente. Porém, espera-se que essa colcha de retalhos seja entendida, aqui, como um tema fragmentado e até mesmo largado pelas instituições escolares em relação aos documentos que se referem a educação integral/integrada no Estado de Minas Gerais. Figueiredo (2017) ao referir às mudanças na legislação vigente, afirmou que a:

SEE - MG publicou a Resolução n. 2.197, em 26 de outubro de 2012, com vigor a partir de 2013, regulamentando a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais; em 1º de abril de 2015, a SEE - MG publicou a Resolução n. 2.749 (FIGUEIREDO, 2017, p. 67-68).

Dianto do exposto, entende-se que para aprimorar as diretrizes propostas no projeto anterior, o Projeto Educação em Tempo Integral (PETI), a Secretaria de Educação de Minas Gerais elaborou a Versão II do Projeto, datada de 14 de abril de 2015, intitulado *Documento Orientador das Ações de Educação Integral Embora a Versão II do PETI*, agora Programa Educação Integral (PEI) tenha se referido às ações do ano de 2015, suas diretrizes foram adotadas também no ano de 2016 e, Decreto Nº 47.227, de 2 de Agosto de 2017 que dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Dessa forma, as orientações são a cada ano modificadas, de acordo com o quadro de educadores, carga horária, orientações e critérios para repasse de verba complementar da SEE - MG e do Programa Mais Educação, prestação de contas, bem como os critérios a serem adotados para enturmação dos alunos, escolha de macrocampos, entre outros.

Por essa razão, busca-se referências em relação ao assunto, formação de professores. No entanto, neste pesquisar é possível perceber que se trata de um tema complexo, como afirmaram Borges *et al.* (2013) que:

Em nível global, a necessidade de formação docente fora preconizada por Comenius, no século XVII, sendo que o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Mas, somente após a Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, período

em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. Assim, nasceu a necessidade de universalizar a instrução elementar e, para tanto, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino (BORGES *et al.*, 2013, p. 95)

Desse modo, é possível perceber que não se trata de algo novo, mas que carece de atenção e busca de inovações para suprir as necessidades atuais como as que nos inquietaram e que são urgentes para alcançar resultados na disciplina de Matemática. Acredita-se que, no Brasil, as instituições públicas que possuem cursos voltados para a formação inicial de professores, como: a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre outras se preocupam primordialmente em atender às demandas e às prescrições legais para a formação de professores, pois percebe-se em alguns docentes que estão em salas de aula interesse em formações iniciais e continuadas. Em contrapartida, encontramos outros despreparados para o exercício do cargo, ou da função a que possui e que atribuem. o despreparo às más condições do trabalho.

Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) afirmaram que foi somente após 1960, que a legislação orientou sobre a formação de professores, no Brasil, em relação a estrutura curricular dos cursos. Sobre essa questão temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61 que Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 5.540/68 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências, a Lei 5.692/71 (LDBEN) que estabeleceu normatizações em nível federal e estadual instituindo a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus.

Dessa forma, concorda-se com Borges *et al.* (2013) quando afirmaram que: “ainda em 1982, o Governo interveio na questão da formação de professores e criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams) [*sic*], com objetivo de atenuar os problemas detectados com relação às carências de formação docente” (BORGES *et al.*, 2013. p. 102). Para tanto, os CEFAMS foram se expandindo em número e passaram a oferecer cursos de formação integral com currículos voltados para a formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino e, com isso, conseguiram melhorar a qualidade da formação oferecida, no país (PIMENTA, 1995).

Diante da importância dada à formação de professores, bem como as consequências posteriores no que se referiam a melhoria da formação oferecida concordamos com (Freire, 1993, p. 58) quando diz que :

“Um dos obstáculos à nossa prática está aí. Vamos às áreas populares com os nossos esquemas “teóricos” montados e não nos preocupamos com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem.” (Freire, 1993, p. 58)

. Na atualidade, acredita-se nos resultados a partir da inserção deste sujeito no campo da prática, afinal é preciso oferecer formação que busque na atividade final os resultados positivos, além de um ensino de teoria *versus* prática.

Em consonância com a ideia defendida, anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, em especial, no Título VI - “Dos profissionais da Educação” – define os fundamentos, delimita os níveis e o *locus* da formação docente e apresentou os requisitos para a valorização do magistério. Desse modo é importante, neste momento, proceder à análise de alguns artigos, tais como:

Art. 61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art.62- A formação de docentes para atuar na educação básica superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admita, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art.63- Os institutos superiores de educação manterão:

I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação básica;

III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 20).

Assim, a LDBEN n. 9.394/96 trouxe os anseios da representatividade civil e política, simultaneamente, com os avanços para a educação, no cenário atual. Desse modo, acredita-se que essa lei elencava novos rumos, uma vez que ela contemplou todos os sistemas e níveis de ensino, além de propor como pode ser visto no art. 62 a licenciatura de graduação plena para atuar na educação básica superior e a formação mínima para atuar na Educação Infantil e nas quatro séries do ensino fundamental a modalidade normal em nível médio. Outro fato que reforça a nossa afirmação encontra -se apoio no art. 63 quando atribui aos institutos superiores a manutenção de cursos de formação voltados para a educação básica tanto a nível superior como em programas de educação continuada e pedagógica.

Consequentemente, trouxeram outros resultados e com uma proposta realmente coerente, de forma a atender aos anseios dos professores quanto à sua formação. Nos anos

seguintes, muitas agências formadoras passaram a oferecer as pós-graduações, embora essas aconteciam na modalidade a distância.

Reconhecemos que muitas foram as iniciativas, tanto no âmbito do estado, quanto união ou município que se fizeram parceiros para oferecer aos seus professores formação inicial. Embora de forma tímida, a formação continuada como a do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), oferecida aos professores de anos iniciais, em especial, professores alfabetizadores, educação infantil e até o ensino médio que ocorreu em curta duração, fez-se presente e contribuiu para a formação de um público específico, o que não ocorre com os professores da Educação Tempo Integral (ALFERES; MAINARDES, 2019).

A hipótese que norteia esta pesquisa é a de que os professores não possuem conhecimentos, ou não possuem diretrizes próprias para atuar em turmas de Tempo Integral no macrocampo Acompanhamento pedagógico – disciplina Matemática. Desse modo, destaca-se que a formação inicial não os capacita para tal exercício e a SEE – MG não oportuniza ao professor formação continuada para tal finalidade.

Dessa forma, espera-se que nos horários de ensino de Matemática, nas turmas de TI, haja um refletir e repensar das práticas diárias, de acordo com as práticas Matemáticas acadêmicas e cotidianas. Para isso, é importante buscar a compreensão de fenômenos em sua totalidade, ao respeitar a especificidade das disciplinas, ao viabilizar saberes que se complementam, ao desenvolver a análise crítica que contribui para a melhor compreensão da dinâmica da realidade, pois ampliam os horizontes do pensar (LIMA, 2016).

Nesse sentido, acreditamos que o desafio posto para os professores inseridos na E I, em especial, os que atuam na disciplina de Matemática, tenha relação direta com a formação para o exercício da função, uma vez que, não se proporcione nenhuma formação específica a estes profissionais, seja nos bancos das universidades, seja no dia a dia da escola. Nesse contexto, investigaremos o presente assunto, mesmo sabendo que não é tarefa fácil, mas que como profissional da educação há alguns anos e ainda, insatisfeita com o que tenho observado, não poderei me furtar do compromisso com a profissão a que escolhi.

Na atualidade, percebe-se outros fatores justificam o interesse por essa temática. Como exemplo disso, há as ações de professores que expressam as desigualdades entre as escolas do país quanto às condições de aprendizagem, bem como os recursos materiais e humanos, que estão presentes no interior da escola. Há também a infraestrutura das escolas que permanece inalterada nos espaços de atendimento, sendo aproveitados espaços existentes, mas que não favorecem as atividades que se propõe e, que ao mesmo tempo, não beneficiam o

desempenho dos discentes devido ao uso de metodologias de ensino tradicional. Em geral, os recursos didáticos utilizados são: livro didático, quadro negro e giz. Neste sentido, Justino (2015) corroborou ao descrever o espaço físico da escola pesquisada por ela:

[...] Percebemos que a escola não estava preparada para a inserção da educação integral proposta pelo programa em discussão. Nota-se, portanto, que a construção do programa desconsiderou a realidade da escola para a qual disponibilizaria o desenvolvimento das atividades (JUSTINO, 2015, p. 118).

Nesse sentido, (Rosa, 2012) alertou que o Programa Mais Educação expressa, de forma implícita é um processo de desresponsabilização do Estado pela educação; uma tendência de descentralização das políticas sociais; uma possível desarticulação entre o turno curricular e o turno de atividades diferenciadas previstas nos nove macros campos do Programa Mais Educação. Mencionou ainda que a ampliação das funções da escola e dos professores fazem por meio da mudança na centralidade da escola como único espaço educativo. Enfim, trata-se de uma política que, nas entrelinhas, mostra o que está camuflado: a educação é aparelho de hegemonia do capital, com dupla função, dentro de uma perspectiva dialética para conservar e superar as estruturas capitalistas.

A constante cobrança por parte da escola para melhorar o desempenho dos discentes ao apontar como um dos responsáveis as aulas do Tempo Integral, sempre fez questionar sobre o assunto. Então, a partir dessa ação, procuramos conhecer as diretrizes e normas das políticas de Tempo Integral de forma a valorizar a educação campestre. Para tanto, procuramos reconhecer que os discentes advindos dessa educação estão longe de serem vistos como sujeitos de direito e capazes de se desenvolver como qualquer outro sujeito urbano.

Durante a realização dessa pesquisa, foi possível observar que fora do ambiente acadêmico, as propagandas utilizadas pelo governo, na e pelas mídias, têm sido de maneira enfática acerca do Tempo Integral como solução e possibilidade de melhoria da educação, no Brasil. Sendo assim, as mídias digitais, em especial, têm mostrado conquistas de discentes que se dizem vindo de escolas de Tempo Integral, ou como ampliação de vagas e investimentos. Mediante ao exposto, coube perguntar: essa concepção de educação que aparece nas propagandas salvadoras e milagrosas acontecem, de fato, onde e como? Como se dá a formação de professores de matemática para atuar nas escolas estaduais nos anos finais do ensino fundamental, da escola pública estadual, Dom João Antônio dos Santos, no município de São Gonçalo do Rio Preto - MG?

São muitas as questões que influenciam a proposta de pesquisa em face de tantos problemas envolvendo a educação integral/integrada. No entanto, não me refiro aqui à formação somente no campo da habilitação para concorrer ao cargo ou exercer a função e sim, a uma formação no chão da sala de aula, visto que ao candidato é exigido pela atual legislação de Minas Gerais habilitação a nível de Pedagogia ou Normal Superior ou ainda licenciatura plena em Língua Portuguesa ou Matemática. Conforme estabelecido pela Resolução SEE 3.995, de 24 de outubro de 2018. Desse modo, pode-se salientar que no documento orientador das ações de Educação Integral do Estado de Minas Gerais, Versão II, de 14 de abril de 2015 e 2018 que propõem os perfis, atribuições e forma de recrutamento há ampliação de direitos, tempos e espaços educativos ao reiterar: “Este professor deverá ser preferencialmente proveniente dos componentes curriculares de Matemática ou do Português além de ter dinamismo e criatividade, desenvolvendo atividades diferenciadas com metodologias direcionadas à formação integral do estudante, focando no seu desempenho cognitivo, ético, político e estético.(MINAS GERAIS, 2015, p. 13 - Doc. Orientador TII \ MG, 2018, p. 29)’”

Concordamos e acreditamos que para a educação de Tempo Integral é preciso se ter uma reflexão acerca de uma formação voltada para uma formação integral dos sujeitos, ao considerá-los como um componente curricular específico, bem como a formação acadêmica inicial. Porém faz-se, necessário rever as normas e objetivos de tal política pública, sua forma de implantação e execução para melhor atender aos sujeitos participantes dessa ação. Nesse sentido, D’Ambrosio (2018) chamou atenção quando diz que “como matemáticos e educadores matemáticos temos que desenvolver novos conceitos e técnicas nas nossas especialidades para lidar com a ameaça de extinção da civilização” (D’AMBROSIO, 2018, p. 196).

De acordo com o exposto acima, precisamos analisar a percepção dos professores de Matemática no que se aplica a essa disciplina no Tempo Integral com o intuito de refletirmos e considerarmos a relação dela com a vida. Nessa conjuntura, Fonseca *et al.* (2009) faz a seguinte afirmação ao se referir a relação dessa ciência com a realidade em defesa de propostas que contemplem ou partam de situações do cotidiano: “[...] existe hoje na comunidade da educação matemática pelo menos uma boa vontade para se considerar a exploração das ‘relações da Matemática com a vida’ como uma alternativa pedagógica válida” (Fonseca *et al.*, 2009. p. 143).

Diante dessa afirmação, considera-se que não somos os únicos a ter esse pensamento e essa inquietação quanto a matemática que está na escola e que por motivos pessoais, acadêmicos e sociais não concordamos com a prática realizada pelo professor regente.

Assim, não se pode afirmar que estamos certos ou errados, porém acreditamos numa matemática que se constrói em um ambiente e com metodologia que contribua para melhoria de resultados, ou para aplicação na vida cotidiana. Por isso, cremos que a escola ao certificar um aluno que a ela coube oferecer conhecimentos sociais, culturais e científicos para a vida deve-se comprometer, mediante um dos princípios da educação integral que propõe, “[...] melhorar a aprendizagem do aluno, por meio da ampliação da sua permanência diária na escola” (MINAS GERAIS, 2007, p. 11).

Preocupações como o que ensinar e como ensinar são exemplos de questionamentos em relação a formação dos professores que atuam em turmas de Tempo Integral composta por discentes, sejam os da cidade ou do campo com a função de desenvolver ações no que é denominado “acompanhamento pedagógico” na disciplina de Matemática de forma a atender aos anseios dos alunos”.

Para melhor compreensão, a presente pesquisa foi organizada em quatro capítulos. O primeiro trata das Políticas Públicas Educacionais com foco na Educação Integral e Integrada, em Minas Gerais. Nele analisou a trajetória da Educação de Tempo Integral e o Programa Mais Educação. Para tanto, deu-se destaque aos principais marcos no cenário das políticas públicas, sinalizando os avanços que a Educação de Tempo Integral conquistou, nas últimas décadas, fruto de legislações como: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1988, 1996), dentre outras.

No segundo capítulo, apoia-se s nas contribuições de Carvalho (1991), Fiorentini e Lorenzato (2006) ao conjecturar a educação matemática e suas contribuições para Educação de Tempo Integral para os discentes ao considerar a formação de professores com essa concepção. Na sequência, o terceiro capítulo abordou os pressupostos metodológicos, incluindo a fundamentação teórica, apresentou os sujeitos e o local da pesquisa e demais aspectos que determinaram o caminho a ser percorrido para a sua realização.

No quarto capítulo, apresentamos a formação inicial e continuada do professor, bem como as orientações metodológicas, as tensões e desejos demonstrados pelo professor ao se referir ao processo de formação para a atividade de matemática na educação de Tempo Integral. A análise foi baseada na visão dos sujeitos da pesquisa, no conteúdo das entrevistas realizadas, assim como na análise desse conteúdo e a discussão dos resultados frente aos dados produzidos durante ao processo permeado pela fundamentação teórica necessária para responder às indagações a cerca das percepções dos professores em relação a sua formação para atuar na disciplina de Matemática na educação de Tempo Integral.

CAPÍTULO I POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: Educação Integral e Integrada

Nesse capítulo, apresentamos os principais marcos no cenário das políticas públicas conquistados nas últimas décadas, em relação às legislações como Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 (BRASIL, 1988, 1996) e ao processo de luta travado no país, em prol do direito à educação. Neste cenário, o processo de lutas e organizações dos movimentos sejam sociais, ou de sindicatos da categoria fizeram-se necessários para conseguir direitos, concomitantemente, com políticas públicas, como, por exemplo, a Educação em Tempo Integral para se tornar forte e concretizada nas escolas públicas, ao atender aos diversos sujeitos dentro dessas instituições.

1.1 Educação de Tempo Integral

A política educacional do Estado de Minas Gerais, principalmente nas últimas décadas, está sendo marcada pela proposição de vários projetos, propostas, programas e experiências de educação (de/em tempo) integral, na rede pública do ensino, com o objetivo de enfrentar o desafio da melhoria da qualidade da educação ofertada no Estado, conforme Figueiredo (2017). Nesse contexto, procura-se discutir a trajetória da Educação de Tempo Integral, assim como os marcos legais e os processos de mudanças ao longo dos tempos, no Brasil e no Estado de Minas Gerais.

Nas palavras de Justino (2016), o conceito de Educação Integral surgiu no século XIX, no apogeu da modernidade, no interior do movimento operário, na Europa. Esse conceito cresceu com a Revolução Industrial, quando os operários reivindicaram melhores condições para eles e sua prole. A partir desses movimentos, pedagogos, filósofos e estudiosos da educação formalizaram o conceito de educação integral que consolidou e ampliou ao longo dos séculos. No Brasil, nos anos de 1920, houve uma crescente preocupação em estender a escolarização para as massas. Com a aceleração do processo de industrialização, cresceram as desigualdades sociais, exigindo iniciativas e intervenções políticas dos órgãos públicos.

Nesse contexto, pensadores como Anísio Teixeira deixou um legado importante de postulações e de experiências acerca do debate da educação integral. Contudo, o assunto não é novo, pois há muito se manifesta nos pensamentos que foram direcionando para os caminhos da educação em torno da educação de Tempo Integral. Logo, esse tema não é novo, mas não exaustivo, nem tampouco findado. Desse modo, busca-se entender propostas que surgiram

desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, escrito e publicado, em 1932. Tal Manifesto buscava articular todas as instituições interessadas nas tarefas da educação brasileira, chamado de movimento reformador, segundo Leite *et al.* (2015).

Segundo Justino (2016), o movimento denominado Escola Nova idealizado, por Anísio Teixeira, propunha a ampliação das funções da escola e seu fortalecimento, enquanto instituição escola. Nesse sentido, essa Escola estava preocupada em constituir um espaço de vida antes de ser uma preparação para si, ao ser contrária aos métodos tradicionalistas de forma democrática e igualitária.

No final de 1931, foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), sinalizando a necessidade de uma definição da política educacional e a organização do sistema de instrução, no Brasil. Nessa Conferência, foi anunciado o projeto relacionado a um manifesto que apresentaria as diretrizes para a educação brasileira (BRASIL, 2010). De acordo com Figueiredo (2017):

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova eclode com a proposta de reconstrução e renovação da escola tradicional, objetivando, dentre outros, o direito a uma educação pública, única, laica, gratuita e obrigatória para todos os cidadãos. Assinado por 26 educadores profissionais e renomados, este documento objetivava a democratização e a transformação da sociedade através da educação, em oposição à educação tradicional (FIGUEIREDO, 2017, p. 38).

Desse modo, entende-se que para Anísio Teixeira e outros pioneiros do Manifesto, era necessário renovar os olhares dos educadores e impulsionar as ideias revolucionárias, no tocante à administração dos serviços escolares, ao demonstrar esforços para administrar o sistema educacional e buscar o desenvolvimento do país através da educação. E, para atingir os objetivos propostos, o documento Manifesto evidenciou que o: “Estado em face da educação”, no sentido devia reafirmar a educação como sendo essencialmente pública e como dever do estado, ao ser implantada através de programas em âmbito nacional. Percebe-se, então, mais nitidamente, a necessidade de implantação de políticas públicas educacionais, no país, ao ter em vista a garantia da educação aberta a todos os cidadãos, conforme Figueiredo (2017).

Diante dos avanços educacionais no Brasil, e com a determinação e luta de pensadores, como: Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, a educação integral hoje se faz presente na legislação educacional brasileira. Sendo demonstrada, claramente, na Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano

Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei n. 11.494/2007).

A Lei n. 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação - (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa, avançando para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em Tempo Integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresentou, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares.

Em contrapartida, a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), determinou e regulamentou a educação básica em Tempo Integral os anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação normatiza o ensino em Tempo Integral. O Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que regulamentou o Programa Mais Educação e definiu Educação em Tempo Integral como:

Art. 1º [...]

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se 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 em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010, p. 1)

Pelo disposto acima é possível perceber que a garantia da educação integral está além da simples ampliação da jornada escolar diária. Isso porque é necessário o envolvimento da comunidade escolar na elaboração de um projeto pedagógico que possua flexibilidade, da sociedade, em geral, das diferentes esferas de governo, de maneira a garantir não só infraestrutura para a implantação do programa, mas condições para a sua efetivação. Para tanto, podemos certificar de que:

O Programa Mais Educação representa uma das principais ações do governo federal para ampliar a oferta de educação em Tempo Integral, por meio de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Conta com a participação dos

Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, do Esporte, do Meio Ambiente, da Cultura, da Defesa e também da Controladoria-Geral da União (BRASIL, 2014, p. 29).

Nessa perspectiva, percebe-se que a ação de educação em Tempo Integral carece de envolvimento e de esforços da comunidade escolar, dos governos e da sociedade, em geral, para que possa executar com sucesso e com atendimento de qualidade para o seu público-alvo. Figueiredo (2017) afirmou que a temática da educação integral na legislação vigente reflete: “a luta em prol de uma educação de qualidade para todos, de forma laica, gratuita e obrigatória, com concepções e práticas de educação integral, de maneira a reestruturar a escola com vistas a uma aprendizagem não restrita à instrução” (FIGUEIREDO, 2017, p. 51), mas que o aluno tenha oportunidade completa de vida.

Porém, cabe destacar que a proposta não é entendida como somente ampliação de tempo na escola. É preciso estar atento ao seu objetivo principal no que se refere à formação integral, porque é a educação integral do sujeito. Para Justino (2016):

As Políticas públicas de Educação Integral devem não só redimensionar tempo e espaço, mas sobretudo ressignificá-los de maneira que o projeto formativo possibilite oportunidade de formação integral para além do aumento do tempo, oferecendo aos estudantes mais opções de atividades que possam contribuir com a formação a que se destina (JUSTINO, 2016, p. 57).

A autora chama a atenção para a oferta de Educação Integral que não se resume somente na ampliação do tempo na escola, mas da necessidade em que há um relativo aproveitamento qualitativo desse tempo. Desse modo, na perspectiva da formação integral, Justino (2016) afirmou que era: “imprescindível que a proposta teórica de formação integral desenvolva no indivíduo a capacidade de interpretar a realidade que o circunda e se percebe como sujeito participativo no seu contexto social, político e cultural” (JUSTINO, 2016, p. 46).

Sendo assim, a escola que existe hoje é capaz de promover a formação integral do homem libertando-o de suas amarras, rompendo os grilhões que o prendem à alienação, promovendo condições para que o pensamento se constitua e cresça para gerar intervenções no mundo em que vive. Nesse sentido, o decreto n. 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu no artigo Art. 4º que se considera 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 em que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007, p. 1).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094/07) cujo objetivo é produzir um conjunto de medidas específicas que visem à melhoria da qualidade da educação básica em cada território, propõe-se o regime de colaboração. Esse prevê o envolvimento e a participação das famílias e da comunidade em prol da melhoria da qualidade da educação básica com os esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2014).

Dessa forma, o ensino em Tempo Integral, proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem como intenção a ampliação da jornada escolar, oferecer aos estudantes uma formação integral e integrada, porque seu objetivo é englobar ao sistema de ensino as dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural e, assim, formar cidadãos críticos, autônomos e responsáveis socialmente. Com isso, o ensino integral perpassa os modelos de aulas tradicionais de português, matemática, geografia, história, por exemplo, para incluir, no dia a dia escolar diversas atividades e projetos interdisciplinares, capazes de contribuir, de forma eficiente, com o processo de ensino-aprendizagem, bem como com a relação entre educador e aluno de constante diálogo e colaboração. (BRASIL, 2007).

Entender e compreender a Escola de Tempo Integral ainda é um desafio para os docentes porque “O arranjo da escola numa nova forma de gestão força os diretores, professores e professoras a rever modelos, *‘habitus’*, valores e atitudes arraigadas há anos e, levando-os a pensar em um novo rumo para a educação” (FIGUEIREDO, 2017, p. 132, grifos do autor). Dessa forma, concordamos com a autora e somos solidários aos gestores e professores ao defendermos que o estado pode não lhe ter dado a condição de promover a ação como preconiza a lei.

Com base nas pesquisas como esta, realizada na Escola Estadual Darcília Godoy, em Senador Modestino Gonçalves, simultaneamente, com Lima (2016), Justino (2016) e Figueiredo (2017) que realizaram pesquisas na Microrregião do Alto Jequitinhonha, abordando o tema Educação em Tempo Integral, assim como nós acreditamos que não é só implantar e ampliar o tempo. É preciso que se faça investimentos no interior dos espaços das escolas além de proporcionar aos envolvidos, em especial, os professores formação em serviço.

Assim como outros instrumentos publicados ao longo de muitas décadas, o Plano de Metas acima citado configura como mais uma tentativa de trazer para a escola pública a tão discutida e sonhada qualidade da educação básica que é consolidada em produzir grandes feitos no campo educacional. Mas, temos a consciência de que não é só um plano que mudará os rumos de uma educação, pois será preciso maior envolvimento e investimentos em políticas

públicas com diretrizes claras que reconheçam direitos e que invistam na formação de professores, principais atores envolvidos na ação.

1.2 Programa Mais Educação

No ano de 2007, foi lançado pelo MEC o Programa Mais Educação. Uma política de educação nacional que previa a oferta de atividades sócio-educativas no contra turno escolar, apostando que a ampliação do tempo e dos espaços educativos seriam a solução para os problemas da qualidade de ensino, bem como se apresentam como estratégia de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural (BRASIL, 2009). Vale ressaltar que a proposta de implantação de educação em Tempo Integral, no Brasil, não é algo novo, se analisarmos a história da educação nacional. Porém, mesmo não sendo algo moderno ainda não possui um olhar diferenciado ao discente do campo.

O que se vê nas escolas são as inovações que em muitos casos não consideram as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo, cabendo colocá-las em prática com poucas orientações e sem capacitações nem mesmo em serviço. No entanto, Mota (2008) afirmou que as propostas de Escola de Tempo Integral, principalmente, as de Anísio Teixeira, representaram para seus discentes não como lugar de confinamento, mas uma oportunidade de vida melhor, a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade.

A proposta de Educação, em Tempo Integral, tem sustentação na Lei Federal n. 9.394/96 que fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional, especialmente quando afirma no Art. 40 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”. O parágrafo 2º desse mesmo artigo diz que: “[...] o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em Tempo Integral a critério dos sistemas de ensino” (LDBEN, 1996).

Parte constitutiva do Plano de Desenvolvimento da Escola, o Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010 tem como finalidade “[...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em Tempo Integral” (BRASIL, 2010, p. 1) Dessa forma, apresenta como uma importante política pública com

grande alcance na área de educação e em atendimento ao sujeito de direito com perspectiva de diminuição de desigualdades.

Assim, o Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010 reforçou ao pontual que o Programa Mais Educação deve ter como finalidade: “[...]contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.” (BRASIL, 2010, p.1). Conforme Art. 1º, nos parágrafos seguintes:

[...]

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se 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 em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010, p. 1)

E, foi aprovado, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pelo Decreto 6.253, de 13/11/2007 e pela Portaria 873, de 1º de julho de 2010, financiamento da Educação Integral. Este Fundo tem como um dos objetivos destinar recursos para o financiamento da educação integral. Assim como, o Plano Nacional de Educação (II) para o decênio 2014-2024 prevê na Meta 1 o estímulo a uma educação infantil de Tempo Integral para crianças de até cinco anos e na Meta 6, a necessidade de: “[...] oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) discentes (as) da educação básica” do Brasil (BRASIL, 2014). Justino (2016) considerou que:

A educação integral tem se tornado bandeira nas propostas e planos políticos, com isso sua oferta nas escolas públicas é crescente. Constituir a escola um espaço onde a formação dos sujeitos aconteça integralmente é um desafio, especialmente quando a proposta de trabalho tem de levar em consideração as diversidades e especificidades de seus sujeitos (JUSTINO, 2016, p. 51).

Essa mesma autora demonstrou a preocupação com os sujeitos e suas especificidades diante da complexidade da formação, numa perspectiva da educação do campo. Sendo assim, acreditamos ser necessário e urgente buscar um projeto educativo que considere e defenda a educação do campo dentro da política de Tempo Integral. Para isso, tal projeto deve

ofertar um ensino de qualidade e realmente emancipador com concepções e práticas de educação integral, de maneira a reestruturar a escola com vistas a uma aprendizagem significativa. Deve ainda considerar a necessidade do sujeito e suas especificidades, além de ter oportunidades completas de vida. Reforçando e completando esta ideia, Figueiredo (2017) diz que:

a ação da Educação Integral na legislação vigente reflete a luta em prol de uma educação de qualidade para todos, de forma laica, gratuita e obrigatória, com concepções e práticas de educação integral, de maneira a reestruturar a escola com vistas a uma aprendizagem não restrita à instrução, mas que o aluno tenha oportunidades completas de vida (FIGUEIREDO, 2017, p. 19).

Desse modo, acreditamos ser esse o desejo implícito na proposta de Tempo Integral, a qual é abraçada pelas escolas e famílias e ao se fazer presente na visão do professor diante das cobranças de resultados seja pelos órgãos federal ou estadual. Afinal o que se espera da escola é oportunidade de aprendizagens que não se restrinja, por exemplo, no caso da matemática do cálculo.

Nesse contexto, a educação de Tempo Integral apresenta-se como uma alternativa a esse resultado que na maioria das vezes, nós professores, aqui me coloco como parte por ser professora, como algo desafiador e que ao mesmo tempo é realizado de forma solitária e sem a devida formação necessária para o exercício de tal cargo/função. Sendo assim, um trabalho sem método específico ao saber de matemática, em relação à prática docente. Apenas direcionada pela legislação e documentos oficiais da educação que pouco esclarece no que se refere a atividades curriculares específicas.

Arroyo (2012) chama atenção para a educação integral que se apresenta como avanço da consciência do direito à educação. Nessa perspectiva, ela não deve, nem é entendida apenas como ampliação do tempo, mas como uma política afirmativa do direito da criança e do adolescente com a possibilidade de: “[...] reorganizar com radicalidade os tempos-espacos do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espacos escolares” (ARROYO, 2012, p. 43). Entretanto, é necessário evidenciar os termos: educação integral e educação de/em Tempo Integral, pois ambas não possuem o mesmo significado. Dessa forma, ~~de acordo com~~ Figueiredo (2017) em seu trabalho descreve que:

[...] A educação de/em Tempo Integral refere-se à ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, em que o currículo escolar formal é

complementado com atividades diversificadas no contraturno da escola. Trata-se de uma proposta que visa à garantia dos direitos, à proteção e à inclusão social de crianças e adolescentes, objetivando a melhoria da qualidade da educação ofertada na rede pública de ensino (FIGUEIREDO, 2017, p. 9).

Em contrapartida, a educação integral está diretamente ligada à formação integral do indivíduo, com vivências e experiências, com possibilidades completas de saberes (ARROYO, 2012). Esta concepção de educação remete ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas articuladas no processo educativo e que está além do espaço e do tempo escolar, porque implica diretamente na educação com vistas à formação integral do indivíduo. Logo, pressupõe-se conhecimentos complementares e saberes múltiplos ao considerar que todo e qualquer lugar gera conhecimento.

Ao considerar a formação integral do indivíduo é necessário repensarmos as condições que lhe são oferecidas para que produzam resultados. Num processo de educação que se pretenda o desenvolvimento integral do ser humano, a escola não pode e não deve ser a única responsável pelos resultados, pois existem outros fatores que são determinantes para a realização da ação, tais como: o espaço e o tempo adequados, assim como uma política bem definida, que considera a formação de professores como ponto fundamental no processo.

1.3 Educação integral e integrada em Minas Gerais

Desde 2004, as Escolas Estaduais de Minas Gerais desenvolvem ações que convergem para a Educação Integral. Até 2006 esteve vinculada ao Projeto Escola Viva Comunidade Ativa (EVCA), funcionava em Belo Horizonte e na Superintendência Regional de Ensino (SER) de Uberaba. A partir dessa data, após a constatação de baixos níveis de desempenho evidenciados por meio da Primeira Avaliação de Alfabetização (PROALFA), a Educação de Tempo Integral foi expandida para todas as SER, priorizando a intervenção para o aprendizado, mesmo realizando atividades esportivas.

Em 2012, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou a Resolução n. 2.197/12 que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais que trouxe no Título VII, nos Artigos 84, 85 e 86, as diretrizes da Educação em Tempo Integral a serem seguidas pelas escolas da Rede Pública Estadual. Com esse dispositivo, buscou-se ampliar as possibilidades de ações educativas para além do acompanhamento pedagógico e da educação física que contemplou

outras áreas, tais como: Cultura e Arte, Cibercultura, Segurança Alimentar Nutricional, Educação Socioambiental, Direitos Humanos e Cidadania. Desse modo, houve:

A proposta foi implementada em escolas regulares urbanas, do campo e em unidades de medidas socioeducativas, sendo as atividades educativas desenvolvidas por professores baseando-se nas orientações da SEE - MG dando ao gestor escolar a liberdade de escolher os macrocampos e formação das turmas (SEE\MG. 2015, p. 2).

A finalidade geral da ampliação da jornada é proporcionar uma Educação Integral e Integrada aos discentes, por meio da integração entre a formação básica com outros conteúdos e experiências, garantindo-lhes a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento. A construção e ocupação da cidade como território educativo constitui-se em possibilidade de exercício da cidadania intervenção social na comunidade, bem como a promoção do desenvolvimento de habilidades que ampliem o letramento em matemática e língua portuguesa, ao abordar de forma interdisciplinar e que tenha significado com vistas à aplicação cotidiana dos saberes, que se fazem presentes na proposta.

O Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como é chamado em Minas Gerais, tem como objetivo melhorar a aprendizagem dos discentes por meio da ampliação da sua permanência diária na escola. Esse aumento é consideravelmente qualitativo com horas que permitam trabalhar com os conteúdos de forma significativa, revestidos de caráter exploratório, vivenciados e protagonizados por todos os envolvidos na relação ensino aprendizagem (SEE – MG, 2009).

Em relação ao trabalho com os conteúdos de forma significativa, fica clara a intenção da secretaria em melhorar índices e resultados para garantir o melhor funcionamento do PROETI na escola. Sendo assim, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, segundo Lopes (2013) determinou que: “as turmas atendam no máximo 25 e no mínimo 18 discentes” (LOPES, 2013, p. 26).

Orientou ainda que a escola deva realizar um diagnóstico inicial com atividades avaliativas e de sondagem nas duas primeiras semanas letivas, que mapeiam competências e habilidades nas aprendizagens de matemática, leitura e escrita, todas previstas nas matrizes curriculares para o ano de escolaridade em curso, identificando os níveis das habilidades consolidadas e em construção. Após esse diagnóstico, os discentes carentes que se encontram em baixo nível de rendimento, conforme sua faixa etária, são convidados a fazerem parte do

PROETI, desde que os pais assinem o termo de consentimento para que seus filhos frequentam a escola no contra turno.

Para subsidiar o trabalho do professor, podemos citar como exemplo de publicação da SEE - MG, o Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral que surgiu no ano de 2010, a partir de encontros promovidos pela SEE – MG. Esse material propunha a troca de experiências entre os professores do PROETI e posteriormente foi enviado às escolas como sugestões ao trabalho dos docentes e como forma de demonstrar os bons resultados obtidos dentro do programa.

Lopes (2013) destaca que o Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral contém cinco eixos fundamentais, os quais contemplam a consolidação da alfabetização e a ampliação do letramento; a resolução de problemas; o desenvolvimento do conhecimento e a sensibilidade através da Arte; bem como a aprendizagem por meio de jogos, recreação e o desenvolvimento de bons hábitos, tanto sociais quanto de higiene. Além desses eixos, há em cada eixo um rol de ações concretas que são exemplos de como essas práticas foram implantadas em escolas que obtiveram excelentes resultados.

No mesmo sentido do Programa Mais Educação, há também a política pública de Tempo Integral implantada pelo Estado de Minas Gerais. Conforme documento que trata das orientações para as escolas (2015), verificamos que:

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE - MG) tem como referências para a construção de sua política de Educação Integral a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Mais Educação/MEC (PME). Desta forma, as atividades a serem ofertadas deverão seguir os macrocampos e suas respectivas atividades apresentados no Manual Operacional do PME a fim de facilitar o conhecimento dos grupos de atividades, a sugestão de materiais (kit) específicos para cada atividade e para que as escolas façam suas escolhas dos macrocampos e atividades referentes a sua categoria : Escola do Campo ou Escola Urbana .Dentre os diversos grupos de atividades, cada escola poderá escolher 4 macrocampos, no mínimo, e 6 macrocampos, no máximo; (No macrocampo Acompanhamento Pedagógico, a atividade Orientação de Estudos é obrigatória para as escolas urbanas e a atividade Campos de Conhecimento para as escolas do campo (MINAS GERAIS, 2015, p. 1).

Conforme constatamos, não é só a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola no contra turno que proporciona uma educação integral para esses sujeitos. É preciso construir caminhos que levem a experiências exitosas, de forma a contribuir com maior desempenho na vida acadêmica, pois se uma das preocupações da secretaria é elevar os índices da educação no estado não se pensa que a educação integral sirva somente de espaço de lazer para esses sujeitos.

Na opinião de Leite (2018), o que a educação integral traz de mais transformador para as políticas públicas é reconhecer que os discentes são gente, logo se trata de vida, corpo, tempo – espaço e que não deve separar escola e vida, experiência social e aprendizagem escolar e sim garantir uma educação democrática voltada para a justiça social. Na visão da autora, a educação integral é o elemento capaz de mudar vidas e ao mesmo tempo reconhecer qualidades, habilidades e competência de seus sujeitos. Nesse sentido, deve-se ver o sujeito como capaz de partilhar de suas experiências e de ser parte do processo de aprendizagem a que está submetido.

Concordamos com Leite (2018), uma vez que acreditamos ser impossível a escola desconsiderar e separar a escola e a vida porque a instituição faz parte da vida do discente que busca, inicialmente, melhorar enquanto pessoa. Muitos vêm procurando ajuda para melhor desempenho ou como local de abrigo e formação de grupos sociais. Confundir a proposta de trabalho, principalmente da Matemática, sem considerar a relação com a vida é perder a oportunidade de proporcionar ao discente vincular o seu conhecimento prévio com o conteúdo estudado. Aquilo, que o discente presencia, seja na sua casa, na comunidade ou mesmo aos arredores da escola, é, por vezes, àquilo que se busca trabalhar de forma acadêmica na escola.

Todo conhecimento tem sua aplicação em um espaço e tempo apropriados para que isso seja feito. Portanto, acreditamos que a escola é um importante espaço de formação dos professores que atuam na educação integral, em especial, no eixo de acompanhamento pedagógico, por considerar que ao refletir sobre sua prática e discutir as ações realizadas no dia a dia são produzidos novos conhecimentos.

Figueiredo (2017) relata que “uma das maiores queixas das pessoas entrevistadas foi em relação ao espaço, ou seja, a estrutura física das escolas tem causado preocupação por não serem adequadas para atender sua clientela nesse novo tempo” (FIGUEIREDO, 2017, p. 177). Dessa forma, compete aos professores buscar espaços de aprendizagem fora de seu entorno com a ajuda de outros parceiros quando for possível. Nesse mesmo sentido Lima (1998), definiu que:

O prédio escolar se confunde com o próprio serviço escolar e com o direito à educação. Embora colocado no rol dos itens secundários dos programas educativos, é o prédio da escola que estabelece concretamente os limites e as características do atendimento. É ainda esse objeto concreto que a população identifica e dá significado (LIMA, 1998, p. 75).

Com base na consideração da autora, compreendemos que para melhor desempenho, tanto de professores quanto de discentes na Educação Integral, primeiro caberia

uma reorganização do espaço da escola, pois os espaços escolares refletem qual é o ideal de educação que se pretende naquele espaço, ou ainda o que é possível desenvolver em suas aulas. Diante do exposto, podemos visualizar dentre os muitos aspectos um de fundamental importância na condução do trabalho docente, a carência em que se é imposto os trabalhos para a escola ao pensar em aliar a teoria à prática ou, por exemplo, em implantar um ensino baseado em oficinas ou no desenvolvimento de projeto como pode ser observado no Decreto Nº 47.227, de 2 de Agosto de 2017, inciso VIII onde consta a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais como um dos seus princípios . (MINAS GERAIS, 2017)

CAPÍTULO II EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse capítulo, apoiado nas contribuições de Carvalho (1991), Fiorentini e Lorenzato (2006), procuramos conhecer e definir educação matemática, concebida como uma área de conhecimento das ciências humanas que estuda entre outros, o seu ensino e aprendizagem e suas contribuições para Educação de Tempo Integral para os discentes do campo. E, ainda, a formação de professores no campo da educação matemática, ao repensar os processos dentro das escolas, visto que são os docentes da área que assumem a responsabilidade pelo trabalho da disciplina no Tempo Integral.

2.1 Educação Matemática

Para entender um pouco sobre Educação Matemática, selecionamos o entendimento apresentado por pesquisadores da área, como: Carvalho (1991) e Fiorentini e Lorenzato (2006). Esses autores trazem propostas de sistematização de uma definição sobre o tema.

Carvalho (1991) informou que “uma tentativa de definição bem geral em conceitualizar Educação Matemática seria o estudo de todos os fatores que influam direta ou indiretamente sobre todos os processos de ensino e aprendizagem em Matemática e a atuação sobre esses fatores” (CARVALHO, 1991, p. 18). Diante da amplitude do tema Educação Matemática, o autor trouxe a definição alicerçada em dois aspectos: o primeiro consiste na preocupação com o ensino-aprendizagem e o segundo garante que apesar dos estudos se apoiarem em outras áreas de conhecimento, como, por exemplo, da psicologia, antropologia, sociologia, história, não se deve esquecer o valor e as especificidades dessa ciência.

Para Fiorentini e Lorenzato (2006), ao definir Educação Matemática, afirmou que “[...] essa é concebida como uma área de conhecimento das ciências humanas que estuda o ensino e aprendizagem em Matemática” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 5). Podendo ainda ser caracterizada como: “uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos à transmissão/assimilação e ou a apropriação/construção do saber matemático”. (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 5, *passim*).

Os autores mencionados destacam o impulso, em nível internacional, de forma significativa para a pesquisa em Educação Matemática ocorrido com o Movimento da Matemática Moderna nas décadas de 50 e de 60. Esse movimento foi motivado pela Guerra

Fria entre Rússia e Estados Unidos e, também, como resposta à constatação, após a Segunda Guerra Mundial, de uma considerável defasagem entre o processo científico-tecnológico e o currículo escolar vigente. No caso do Brasil, os autores afirmaram que isso ocorreu no final dos anos 1970 e durante a década de 1980 com o surgimento da Sociedade Brasileira de Educação Matemática e dos primeiros programas de Educação Matemática Sobre o Movimento da Matemática Moderna, no Brasil.

Fiorentini e Lorenzato (2006) descreveram quatro fases para o desenvolvimento da Educação Matemática brasileira como um campo profissional e científico, com o objetivo de investigar problemas relacionados aos processos de ensino e da aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Assim, os autores apresentaram de forma resumida as quatro fases com algumas das principais características, conforme Quadro 01.

Quadro 01 – Quadro exemplificativo da Educação Matemática

<p>1ª Fase GESTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</p>	<p>2ª Fase NASCIMENTO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</p>	<p>3ª Fase EMERGÊNCIA DE UMA COMUNIDADE DE EDUCADORES MATEMÁTICOS</p>	<p>4ª Fase EMERGÊNCIA DE UMA COMUNIDADE CIENTÍFICA DE EDUCADORES MATEMÁTICOS</p>
<ul style="list-style-type: none"> •Anterior à década de 1970 com destaque para o movimento escolanovista onde surgem os primeiros educadores matemáticos, e com eles os primeiros manuais de orientação didático-pedagógico de matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> •Década de 1970 e início dos anos de 1980, valorização da educação pelos dirigentes do regime militar privilegiando a formação de “mão-de-obra mais qualificada” que atendesse exigências de desenvolvimento e modernização da nação. 	<ul style="list-style-type: none"> •Década de 1980, surgindo o primeiro programa brasileiro regular de mestrado na área, Unesp – Rio Claro . Em 1987 deixou de ser área de concentração e passou a oferecer três linhas de pesquisa: tendências atuais, fundamentos matemáticos e filosóficos e ensino aprendizagem da matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> •Anos de 1990, voltam ao país mais de vinte educadores matemáticos que concluíram doutoramento nos Estados Unidos, França Inglaterra e Alemanha em diversas áreas de investigação: didática da matemática, história, filosofia, epistemologia e psicologia da educação matemática, currículo escolar, resolução de problemas, formação de professores, ensino; dando início a um grande movimento nacional de formação de grupos de pesquisa, aumentando o número de estudos de intervenção na prática pedagógica de campo, por exemplo, a “pesquisa ação” e práticas colaborativas entre professores universitários e escolares.

De acordo com o quadro exemplificativo, a Educação Matemática vai além de um ensino de matemática no espaço da escola, ao possuir características que partem do concreto e se desenvolvem, a partir de pensamentos matemáticos. Através dessa disciplina, o que se pretende é dar conta de um conjunto de práticas ligadas à justificação e à argumentação com base na perspectiva das relações sociais manifestadas na realidade concreta. Embora, ela caracteriza-se pela abstração e formalismo, o conhecimento matemático é reforçado, por meio das interações entre o indivíduo e o meio.

Por estar em construção, poderíamos dizer que o objeto de estudo da Educação Matemática consiste nas múltiplas relações e determinações entre ensino, aprendizagem e conhecimento matemático. Isso não significa que uma determinada investigação não possa priorizar o estudo de um desses três elementos, ou uma dessas relações. Mas, ao mesmo tempo que isso acontece, os outros elementos jamais serão ignorados (Adaptado de LORENZATO; FIORENTINI, 2001).

Há que se considerar, ao tratar do ensino aprendizagem, voltado para a disciplina de Matemática, que este priorize as relações entre os termos citados e assim como a produção do conhecimento matemático objeto de desejo tanto do discente quanto do professor, seja nos anos finais ou não. Para tanto, é preciso considerar o processo de aquisição de conhecimentos baseados nos aspectos concretos e abstratos na disciplina.

2.2 Formação de professores no campo da Educação Matemática

Ao falar de formação de professores no campo da Educação Matemática, acreditamos que seja preciso repensar os processos dentro das escolas, visto que são os docentes da área que assumem a responsabilidade pelo trabalho da Matemática no Tempo Integral. São esses profissionais que adotam uma postura adequada em relação as suas práticas acadêmicas ou escolares, indiferente de onde estejam presentes as técnicas cotidianas significativas como práticas sociais. Vale mencionar que esses são capazes de reconhecer o discente e sua relação com o campo onde vive, o que contribui no processo de aprendizagem.

Nóvoa (1995) asseverou que a formação continuada permite ao professor a descoberta de novas metodologias, ao permitir aprimorar e ampliar suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, políticas de formação continuada dos professores que ensinam matemática

devem estar atentas às necessidades dos professores e ainda, comprometidas com um projeto histórico que vá ao encontro dos objetivos e finalidades de uma educação transformadora e cidadã.

Santos (2017) afirmou que a década de 80 representou um grande marco para o ensino e aprendizagem de Matemática, principalmente pela necessidade de renovação do ensino. Diante da concepção de Santos (2017), constatou-se que:

Nas décadas de 80 e 90, iniciou-se, no Brasil, um movimento de educadores em prol de um ensino da Matemática contextualizado, lúdico e pautado na resolução de situações-problema. Esse movimento questionava os princípios da Matemática moderna e as propostas de formação de professores, vislumbrando a construção de novos caminhos para ensinar e aprender Matemática por meio de investigações no chão da escola e por meio da formação permanente de professores (SANTOS, 2017, p. 33-34).

Nesse sentido, a aprendizagem teórica aliada à prática ao constituir método eficaz para construção do conhecimento, sendo esse atrativo e oportuno àqueles que estão no exercício da função e que se esforçam para atender ao discente oferecendo um ensino de Matemática contextualizado, lúdico com autonomia para resolução de situações problemas. Conforme resultados em pesquisa anterior, Lima (2016) elucidou que o Tempo Integral não se concretizava e não atendia às demandas dos sujeitos.

Concordamos que a formação de professores que ensinam matemática, embora tenha tido avanços significativos, é bastante carente de investigações, sobretudo na proposição de novas metodologias de ensino. O mesmo podemos correlacionar com a prática docente voltada para a realidade do estudante, haja vista a grande necessidade de renovar os discursos de sala de aula, deixando para trás velhas práticas e adotando metodologias inovadoras, capazes de estimular quem ensina e quem aprende matemática (MANRIQUE; MOREIRA; MARANHÃO, 2016). Nessa consonância, Santos (2017) afirmou que:

[...] formação continuada no campo da Matemática deve colocar os professores em contato com tendências pedagógicas que proporcionem novos fazeres pedagógicos, tais como: resolução de problemas; modelagem Matemática; etnoMatemática; história da Matemática e investigações Matemáticas. Nesse sentido, entendemos que necessitamos de propostas de formação que busquem superar a dicotomia entre teoria e prática, que reconheçam os professores como trabalhadores que produzem conhecimento. Nesse contexto, concebemos o professor como protagonista de seu desenvolvimento profissional e não como um sujeito passivo diante de formações prescritivas e esvaziadas de sentido (SANTOS, 2017, p. 35).

Quando nos referimos ao professor que atua na educação de Tempo Integral na disciplina de Matemática e longe de antecipar julgamentos, o que se acredita é que o professor seja parte da ação proposta pela política de Tempo Integral. Logo, faz-se necessário ser oferecido formação para o exercício da função. Nesse sentido concordamos com Gatti (2013, p. 96) quando diz que:

[...] embora estejamos no século XXI, no que se refere à condição de formação de professores (para os vários níveis educacionais e as várias áreas disciplinares e mesmo com as orientações mais integradoras das normas vigentes quanto à relação 'formação disciplinar – formação para a docência') ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX (GATTI, 2013, p. 96).

Dessa forma, sabe-se que para o sucesso da Educação Matemática acontecer nas escolas que oferecem o Tempo Integral é preciso que se tenha uma política de formação de professores preocupada em atendê-los com uma prática docente inovadora que parta de suas vivências e experiências priorizando o diálogo entre os sujeitos envolvidos e que considere os espaços escolares em que são realizadas as atividades de Tempo Integral. É, portanto, imprescindível para uma formação efetiva dos discentes o modo como o professor encaminha o seu trabalho pedagógico em sala de aula, pois é o viés que vai direcionar todo o processo da significância na aquisição de novas informações. Conforme Lorenzato (2006), para ensinar é preciso partir do que o discente conhece o que também significa valorizar o passado do aprendiz, seu saber extraescolar, sua cultura primeira adquirida antes da escola, enfim, sua experiência de vida.

Considerando as mudanças ocorridas no cenário educacional, bem como a execução de políticas públicas como a educação de Tempo Integral, espera-se que a carreira docente esteja frente às mudanças ocorridas. Que garantam e proporcionam formas para que os professores tenham em si, conhecimentos de modo a compreender as demandas educacionais da atualidade. Desse modo, acreditamos que a formação de professores, seja inicial ou continuada, é elemento primordial para análise e discussão dos dados produzidos, uma vez que as percepções em relação a sua prática, ao currículo, a gestão da sala de aula, tem como alicerce a sua formação em serviço.

CAPÍTULO III CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo procuramos trazer um pouco da história do lócus de nossa pesquisa com suas características. Quanto ao município de São Gonçalo do Rio Preto procuramos demonstrar suas contribuições para formação educacional, situando - o no Estado de Minas Gerais desde o período de formação político administrativa.

Apresentamos, então, a Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos, cenário principal da pesquisa, seus sujeitos e espaços, com a intenção de refletir e trazer para a pesquisa elementos que se fazem presentes no processo de construção da escola. Assim como os processos de luta em prol da transformação e da busca de parcerias que se fizeram necessárias para a escola ter um bom atendimento à comunidade.

3.1 Tipo de estudo e critérios de pesquisa

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa e tem como percurso metodológico a pesquisa de campo, ao conter entrevistas semiestruturadas com roteiro de perguntas que busca responder aos questionamentos do objetivo geral. Ao se propor analisar documentos secundários publicados pelo MEC, SEE – MG, disponíveis na internet ou encontrados na SRE – Diamantina ou escola pesquisada, agrega a pesquisa documental.

Minayo (2009) definiu que “entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo” (MINAYO, 2009, p. 29). Contribuímos para esse processo no ato de escolha do instrumento que se utilizará para a produção de dados, de certa forma a possibilidade de ouvir o sujeito, observar seus sentimentos, e até mesmo compartilhar com os seus desejos e tensões que estão presente em si e que não é demonstrado em atuação de seu cargo/função. Além, do momento do encontro da entrevista, essa é mostrada como um instrumento de fácil execução.

Assim, propomos conhecer as proposições e contradições existentes nos documentos orientadores da SEE –MG referente à Política de Tempo Integral desenvolvida no Estado de Minas Gerais frente a legislação e orientações do Ministério da Educação relativos ao Programa de Tempo Integral em publicações diversas, entre elas: *Série Mais Educação:*

Educação Integral, Rede de Saberes Mais Educação, pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas; Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispôs sobre o Programa Mais Educação. *O Manual Operacional de Educação Integral do MEC e Manual Operacional de Educação Integral - SEE - MG*, apresentam-se como forma de aprofundamento do tema ao proceder a análise dos documentos secundários encontrados no *site* do MEC e na página oficial da SEE - MG, bem como manuais impressos existentes na escola ora pesquisada ou diretamente na SER, de Diamantina junto à Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP).

A apreciação desses documentos ocorreu por meio da análise de conteúdo. Isso porque os dados constituídos na organização por categorias buscaram autores como: Justino (2016), Figueiredo (2017), Cavaliere (2002), entre outros, para fundamentação de tal análise que trouxe sustentação teórica as nossas reflexões.

3.2 Local e sujeitos da pesquisa

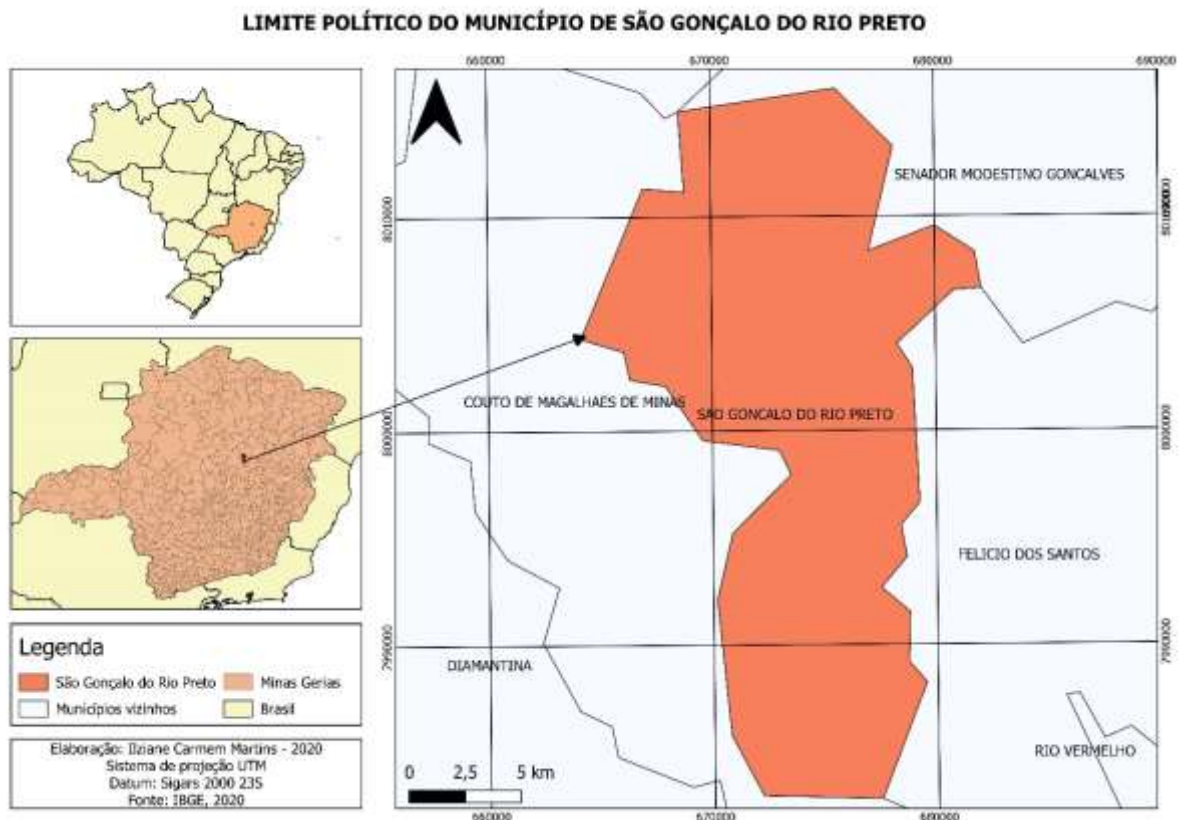
Um dos pontos de preocupação para a realização dessa pesquisa estava relacionado à busca pelo local, município e escola que atendia aos critérios preestabelecidos, bem como a aceitação e autorização para a realização da mesma, de forma conscientes de que estão proporcionando a educação. Nesse caso de Tempo Integral, contribuir com discursões capazes de trazer não só a própria escola, mas fazer com que as outras, em geral, repensem, reavaliam e se posicionam como sujeitos pensantes das instituições que servem à sociedade.

Justino (2016) considerou que “[...] a escola é um local de apropriação de conhecimentos científicos construídos e sistematizados historicamente pela humanidade e espaço de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o cotidiano” (JUSTINO, 2016, p. 81). Dessa maneira, ao apresentar a escola, o município e os sujeitos participantes da pesquisa buscaram entender um pouco de sua história, bem como a sua localização e importância para o cenário educacional; quer pelas suas características históricas, quer pelas suas particularidades culturais e sociais.

3.2.1 O Município de São Gonçalo Do Rio Preto

Apresentamos neste momento um pouco da história do município de São Gonçalo do Rio Preto, local onde se encontra a escola observada, assim como os sujeitos pesquisados. São Gonçalo do Rio Preto possui uma população estimada 3.173 habitantes e de acordo com o censo de 2010, os habitantes eram de 3.056 pessoas no município (IBGE, 2010). Quanto a sua posição geográfica, o município localiza-se no Estado de Minas Gerais, no Vale do Alto Jequitinhonha, fazendo limites com as cidades de Senador Modestino Gonçalves, Couto de Magalhaes de Minas e Felício dos Santos. Está aproximadamente a 210 quilômetros (km) da capital mineira, Belo Horizonte (Figura 1).

Mapa 1 – Localização do Município de São Gonçalo do Rio Preto



De acordo com o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a história do município parte da concepção de que já residiam nesta região grandes famílias, nos meados do século XVIII. Pouco se sabe o que as levaram para aquelas paragens, se foi pela procura de ouro e diamante que era comum para a época, ou se por outro motivo desconhecido (IBGE, 2010). As famílias que foram parar nesse município, provavelmente, tinham o intuito

de formarem propriedades de exploração agrícola, já que aquelas terras eram bastante férteis, para o abastecimento da região, inclusive o Tijuco, que era o centro consumidor mais importante da época. Essas famílias ficaram conhecidas de D. João VI, em 1757.

Contam-se que, com a vinda do Dr. José Jorge da Rocha Gonçalves, morador de Bonfim, hoje povoado pertencente ao município, tal senhor tinha documento que o autorizava o uso do Brasão Real, dado pelo Rei de Portugal. Vale mencionar que Bonfim foi o lugar onde nasceu também Dom João Antônio dos Santos, em 12 de novembro de 1818, primeiro Bispo de Diamantina e irmão do grande jurista Joaquim Felício dos Santos (IBGE, 2010).

Como o município de Bonfim servia de passagem, ou melhor, de estrada de ligação para outras regiões, foi sem dúvida o que deu início à povoação por aquelas famílias que proliferaram na região. Iniciou-se em um ponto propício para a comercialização dos seus produtos, à beira da estrada, um pouco acima da margem esquerda do Rio Preto, recebendo o primeiro nome do próprio rio que a margeia. A povoação cresceu, conforme atesta o Dr. Joaquim Felício dos Santos, em seu livro *Memórias do distrito de Diamantina*, que: “em 1734, já floresciam importantes povoações, dentre elas Rio Preto” (IBGE, 2010).

Em 1747, Felisberto Caldeira Brant, principal contratador dos diamantes do Tijuco, e outros, lá estiveram em suas viagens à procura da pedra em destaque, o diamante. Na atualidade, sabe-se que o distrito foi criado com a denominação de Rio Preto, pelo alvará de 08-10-1821 e por lei estadual n. 2, de 14-09-1891, subordinado ao município de Diamantina. Como o local possuía um grande rio e com a procura de diamante o Felisberto Caldeira Brant influenciou demais pessoas que ali iniciaram o processo de povoamento do local (IBGE, 2010).

Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o distrito de Rio Preto figura no município de Diamantina. Nos quadros de apuração do Recenseamento Geral de 1920, o distrito aparece com a denominação de São Gonçalo do Rio Preto. Pela lei estadual n. 843, de 07-09-1923, o distrito de São Gonçalo do Rio Preto ex-Rio Preto passou a denominar-se Felisberto Caldeira. Elevado à categoria de município com a denominação de Felisberto Caldeira, em homenagem ao contratador dos diamantes do Tijuco, pela Lei Estadual n. 2.764, de 30-12-1962, desmembrado de Diamantina. Instalado município em 01-03-1963 (IBGE, 2010).

Assim, ao permanecer em divisão territorial datada até 1983, onde por meio de movimento dos moradores e políticos locais foi pela Lei Estadual n. 9.223, de 01-07-1986, o

município de Felisberto Caldeira passou a denominar-se São Gonçalo do Rio Preto, permanecendo com esse nome até os dias atuais. Essa cidade pertence ao Estado do Minas Gerais e seus habitantes são chamados de são-gonçalenses. O município possui 314,5 quilômetros quadrados (km²) de extensão territorial com aproximadamente e 3.056 habitantes, conforme declarado no último censo. Vale mencionar que São Gonçalo do Rio Preto possui como destaque o Parque Estadual Rio Preto, local de visitação e proteção ambiental (IBGE, 2010) e que situa-se a 64 km a Norte-Leste de Diamantina, a maior cidade nos arredores.

3.2.2 A escola pesquisada

Figura 01 – Escola Estadual dom João Antônio dos Santos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020

A Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos, mantida pelo Governo do Estado de Minas Gerais, com sede na cidade de São Gonçalo do Rio Preto, fica na Praça XV de agosto, nº 09, Centro. Inicialmente foi criada como Escola Mista, mantida pelo Governo do Estado e passando a ser designada Escola Reunida de Felisberto Caldeira (antigo nome da cidade). Em 04 de fevereiro de 1946, através da Lei/Decreto Estadual n. 4.593, de 02/06/1955 com autorização de funcionamento pela Portaria/Resolução SEE –MG n. 4593, de 02/06/1955, como Grupo Escolar Dom João Antônio dos Santos, sendo autorizado extensão de série, em 01 de outubro de 1968, pela Lei n. 459. Como Escola Estadual Felisberto Caldeira de 1º Grau, com turmas de 5ª a 8ª séries, em 06 de julho de 1974, a Resolução n. 810 firmou um convênio com a Prefeitura Municipal e a SEE onde era previsto que o diretor e secretário seriam mantidos pelo Governo do Estado e demais despesas de responsabilidade da Prefeitura, conforme (Projeto Político Pedagógico E.E. Dom João Antônio dos Santos 2017).

Autorizado o funcionamento do Ensino Médio por meio do Parecer n. 17/1997, em 07 de março de 1997, a Escola Estadual Felisberto Caldeira de 1º Grau foi incorporada a Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos, passando assim a oferecer os anos finais de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e a Educação Integral/Integrada no período diurno. Essa escola continua no mesmo logradouro com todas as despesas mantidas pelo Governo do Estado. A Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos recebeu esse nome em homenagem ao primeiro Arcebispo de Diamantina, Dom João Antônio dos Santos, natural da cidade de São Gonçalo do Rio Preto, conforme (Projeto Político Pedagógico E.E. Dom João Antônio dos Santos, 2017).

O relacionamento com a comunidade efetiva-se por meio do colegiado escolar, seus eventos internos e reuniões periódicas familiares, bem como a participação em eventos culturais que acontecem durante o ano, no município. Assim, por meio da democracia, a escola e a comunidade possuem um excelente relacionamento e conta com o apoio da comunidade escolar na tomada de decisões, se mantendo de maneira democrática no cenário municipal e estadual (Projeto Político Pedagógico E.E. Dom João Antônio dos Santos, 2017).

A escola conta com 10 (dez) salas de aula, sendo 03 (três) adaptadas para biblioteca, laboratório de informática e multimídia, além de sala da direção, professores, sala de recursos, especialistas, secretaria, cozinha, depósito de alimentos, refeitório, pátio descoberto, quadra coberta e banheiros: feminino, masculino e para funcionários. Quanto à estrutura física, a escola encontra-se parcialmente em boas condições em função das reformas realizadas e das ações de gerenciamento que são realizadas pela direção e demais funcionários. A escola, por ser a única a atender aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, é aberta a comunidade de forma atuante, efetiva e participativa em todos os eventos culturais do município (Regimento Escolar E.E. Dom João Antônio dos Santos, 2017).

Para desenvolver a pesquisa, estive na escola por dois momentos: primeiro no dia 25 de outubro de 2019, apresentei-me como pesquisadora e descrevi os meus objetivos da pesquisa, bem como os motivos que levaram-me a escolher aquela escola. Era horário de aula no turno da manhã e pude perceber a dinâmica da escola sujeitos (alunos e professores), durante o curto período que ali estive. Em seguida, via mensagem de *Whatsaap*, conforme conversado com o diretor, em 03 de novembro de 2019 solicitei via ofício informações em relação ao Projeto Político Pedagógico da Escola (PPPE), para conhecer os professores que havia atuado nas turmas de Tempo Integral no período pesquisado, informações em relação a

constituição das turmas, história da escola, entre outros, que se faziam importantes para a continuidade da pesquisa. No dia seguinte, 04 de novembro, a direção escolar respondeu no dia que, infelizmente, não poderia atender a minha solicitação, destacando inúmeros motivos de trabalho a ser realizado pela escola, dentre eles destacava o período de avaliações.

O segundo momento ocorreu no período das férias escolares, foi no dia 15 de janeiro de 2020, a escola parecia deserta, sem alunos e sem professores. Nesse dia só contatei com o diretor, um Assistente Técnico da Educação (ASB) e algumas Auxiliares de Serviços Gerais (ASB) que realizavam a limpeza da escola. Na ocasião pretendia colher assinatura do termo de consentimento denominado Autorização, para uso da Instituição Coparticipante exigido pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), para conclusão e análise do projeto de pesquisa ora submetido em fase de análise final.

Algum tempo depois, retornei à escola para visita aos espaços da mesma e assim descrevi-a com mais detalhes, porém essa ação não foi possível. A direção fechou a escola, impedindo a visita devida à suspensão das aulas em todo o Estado de Minas Gerais, em função da pandemia do coronavírus (COVID-19), a partir do dia 17 de março de 2020, conforme determinação do Estado. Por esse motivo, recorri ao aplicativo *WhatsApp* e procurei conhecer de forma abstrata a estrutura da escola. Para isso, pude contar com a colaboração de 08 (oito) professores participantes da pesquisa e de pessoas da comunidade escolar como a ex-diretora que, atualmente, exerce a função de vice-diretora.

3.3 Descrevendo o caminho do pesquisador e da pesquisa

Ser pesquisadora e trabalhadora não é tarefa nada fácil diante das inúmeras atribuições que desempenho. Conciliar dois cargos de professora (o primeiro nos anos iniciais alfabetização e outro anos finais AEE – Sala de Recursos), além da função de mãe e esposa caracterizam, por si só, como fonte de desânimo e cansaço. Com base na minha condição, acredito ser esse um dos motivos que levam muitas professoras a se acomodarem após a posse em um concurso público ou mesmo diante de uma opção de contrato para atuar numa escola.

Outro fator que me desmotiva é saber que dentro da escola sou vista como aquela que não pára e que quer estudar além dos outros. Foi comum ouvir comentários como: “para

que mestrado se não vai fazer diferença no meu salário”. E, na verdade, as pessoas têm um pouco de razão diante da desvalorização do docente e da negligência dos governos: municipal, estadual e federal, em não se preocuparem em pagar o piso salarial de professores aprovados pela Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, ou de ser garantido nos planos de cargos incentivos para que os docentes busquem formação além do nível médio e da graduação.

Entre os fatores citados, um merece destaque: sou moradora itinerante (por permanecer no campo de sexta a domingo e nos feriados; e de segundas às quinta-feiras resido na cidade devido ao trabalho na escola). As atribuições da roça são muitas e desgastantes se comparadas às atribuições normais de uma dona de casa na cidade. Lavar, cozinhar, limpar e cuidar dos filhos e de marido são acrescidas de arrumar uma cerca de arame, varrer terreiro, capinar um quintal, buscar lenha no mato, cuidar de uma horta, tratar de animais, como: galinhas, cavalos e bezerros, entre outros.

Parece até divertido se isso fosse algo esporádico, porém são tarefas que demandam tempo e que tomam horas preciosas de dedicação ao processo de construção do conhecimento durante o mestrado. Mas, como já foi mais que provado, a mulher tem o dom de realizar diversas funções ao mesmo tempo e isso que nos propiciam e colaboram com a determinação e garra. Desistir não é para mim, afinal não sou fraca. Se o dia é curto a noite é companheira e torna-se grande. Enquanto, marido e filhos dormem eu leio, escrevo, planejo as minhas ações e assim vamos levando.

Casos curiosos acontecem e nos fazem refletir: imagine um diálogo seu no *WhatsApp* com a orientadora e ao mesmo tempo torrando o arroz e dando atenção a conversa do marido. As discussões são bem distintas. Uma refere-se à elaboração de um artigo para publicação, enquanto a outra, trata-se de boletos e contas a pagar. Então, o arroz esquecido no fogão de lenha, claro que vai se queimar. Pode não ser nada divertido tal situação, mas vale a reflexão do quanto é penoso e ao mesmo tempo engrandecedor a ação de uma pesquisadora. Penoso no sentido da falta de tempo e engrandecedor no sentido de que me sinto capaz no ato de superação de dificuldades. Diante desse relato pode-se concluir que o caminho percorrido até aqui não se fez de forma fácil. Nem era para ser, porém teria sido mais suave se tivesse encontrado no meu caminho pessoas que preocupam e acreditam na educação e que não veem na pesquisa um fator capaz de contribuir para a melhoria de uma ação/política pública em execução dentro da escola.

Arroyo (2014) nos provoca a pensar frente a nossa postura quando diz que: “seria atrevimento dizer que os docentes da educação básica ao saírem do *ateliê* da sala de aula estão se alcançando à condição de intelectuais de sua própria docência” (ARROYO, 2014, p.180). Não se pode desconsiderar que a fala do autor além de provocativa reflete a nossa realidade, quando somos colocados em uma sala de aula e que temos que nos virar, para buscar conhecimentos das mais diversas maneiras, seja através da convivência com o aluno, ou com demais envolvidos no processo educativo a que se tem contato no dia a dia.

3.4 As tensões e estado dificultador

Se, por um lado, encontramos dificuldades; por outro, encontramos pessoas que mesmo à distância, por nos conhecer e por saber da importância da nossa ação são companheiras e se desdobram para nos ajudar. Durante o período da produção de dados muitos foram os atropelos, as angústias, as buscas e as portas fechadas, embora encontrasse muitas abertas por pessoas que nem tinham nada a ver com a escola. A espera pelos pedidos do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), os pedidos de alterações em meu projeto foi muito desgastante também porque eu acreditava que o texto continha os elementos necessários para preservar os indivíduos envolvidos na pesquisa.

Ao contrário do que pensávamos, após a aprovação do CEP, foi o nosso maior desafio. A começar pela assinatura pelo responsável na escola, quanto a receptividade e a abertura para fornecimento de informações em relação aos dados da educação integral na escola. Pela minha trajetória na escola pública, lidando com os mais diversos gestores não imaginava que essa atitude de não fornecer informações escolares ainda acontecia. As informações públicas deveriam ficar disponíveis em ambiente virtual ou disponibilizadas para qualquer cidadão, afinal não são informações privilegiadas, mas, sim, gerais. Talvez isso vem reforçado pela atuação do atual governo do estado que por meio do ofício SEE/SU n. 08/2020 que foi encaminhado às escolas com a intenção de supervisionar as pesquisas acadêmicas dentro das escolas do Estado de Minas Gerais.

Para a busca de solução em função da ausência daquelas informações que a nosso ver eram fundamentais para o andamento da produção de dados, recorri a outros caminhos, dada às circunstâncias e a necessidade de continuar. Nesse processo, utilizei de instrumentos que

antes não prevíamos como: recursos tecnológicos para aquisição de informações, em relação a dados da escola, da realização da entrevista, que antes idealizamos um encontro, ouvir a pessoa, observar suas emoções, que acreditamos ser importante pela mensagem nos traria, ter oportunidade de conhecer o sujeito, parte importante desse processo foi substituído por áudio, por respostas escritas enviadas via *e-mail* ou por mensagem no *WhatsApp*, por ligações telefônicas.

Outro ponto que vale ressaltar refere-se à forma como encontramos esses sujeitos. Se pela escola, via direção e secretária da escola, não era possível obter tais informações restou-nos buscar ajuda com pessoas que moram na cidade e que se dispuseram a contribuir. Então, fui ligando, mandando mensagem, pedindo nome e telefone. Solicitando, por favor, pedia desculpa por estar fazendo aquele contato, e, mesmo sem conhecer quem estava do outro lado conseguimos identificar os sujeitos e assim chegar a produzir nossos dados.

Por último, não se pode deixar de registrar o atual momento pelo qual estamos passando devida a pandemia do COVID-19² que acometeu o mundo inteiro, pois ela é uma doença causada pelo coronavírus, denominado Síndrome Respiratória Aguda Grave de coronavírus 2 (SARs-CoV), que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com essa doença são assintomáticos ou com poucos sintomas, e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais, aproximadamente, podem necessitar de suporte ventilatórios (BRASIL, 2020).

Então, como medida de contenção da contaminação pelo vírus, as escolas em todos os municípios mineiros foram fechadas com a recomendação de distanciamento social, o que veio contribuir para a nossa dificuldade e pela correção de rumos da pesquisa. Se tínhamos a intenção de participar das rodas de conversa dentro da escola, na sala dos professores, por acreditarmos ser ali um local de reflexão da prática e da ação pelos professores, agora era hora de abandonar essa ação e ouvir opiniões somente via mensagem, por áudio ou pelo telefone, afinal, estamos em isolamento social.

² Os coronavírus são uma grande família de vírus em muitas espécies de diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gato, morcegos. Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS – CoV – 2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID 19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa.

Conforme mencionado, anteriormente, o local de realização da pesquisa foi a Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos, no município de São Gonçalo do Rio Preto – MG, que executava atividades referente ao Programa de Educação Integral e Integrada. A escolha por essa escola deu-se pelo fato de eu ser professora efetiva na única escola estadual no município de Senador Modestino Gonçalves, local de minha residência. Assim, por acreditar que estando inserida no cotidiano da escola pesquisada, poderia contaminar a pesquisa devido ao fato de estar acostumada com os profissionais que vem desenvolvendo as atividades na escola, escolhi o município vizinho.

Logo, busquei uma outra escola que atendia os seguintes critérios: a) executou a atividade de Tempo Integral, no período de 2013 a 2018; b) é escola estadual e atende aos anos finais do ensino fundamental II e ensino médio; c) está sob a responsabilidade da SRE - Diamantina e possuía até 6.000 habitantes, podendo ser ou não contemplada para atendimento ao programa, em 2019. Depois desses critérios de seleção, decidi pela escola da rede estadual que fica a vinte e três quilômetros de distância da minha residência e que atendeu todos os critérios, conforme investigação no período em que procedeu a investigação. Dom João Antônio dos Santos, é uma escola que apresenta bons resultados em avaliações externas como podemos conferir pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme Tabela 1 , a seguir.

Tabela 1 – Evolução dos Resultados do IDEB da E.E. Dom João Antônio dos Santos

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros de Pesquisa

Resultado: Escola UF: MG

Município: SÃO GONÇALO DO RIO PRETO Nome da Escola: EE DOM JOAO ANTONIO DOS SANTOS

Rede de ensino: Estadual Série / Ano: Todos

Ativo / Ex. ano | Plano / Plano | Plano EM

Escola	Dados Observados							Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EE DOM JOAO ANTONIO DOS SANTOS	3.1	2.8	3.8	4.5	5.4	5.0	4.2	5.3	3.2	3.3	3.6	4.0	4.4	4.6	4.9	5.2

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Sem média no SAEB: não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
 *** Sanção de não divulgação conforme Portaria Inep.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: INEP, 2020, s/p. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

De acordo com os resultados acima, referentes aos anos finais do ensino fundamental, na escola, é possível perceber os avanços e o cumprimento de metas projetadas. Deduz-se que os resultados são provenientes dos esforços de todos os envolvidos no processo educacional, seja corpo docente, gestão escolar, pais e alunos. Acreditamos que a participação de docentes nesse processo torna-se visível e demonstra o compromisso e responsabilidade pelo desempenho acadêmico dos discentes.

Quanto ao número de matrículas durante o período pesquisado, de 2013 a 2018, é possível inferir, baseando nos dados coletados, que a escola possui entre matrículas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio um índice pequeno de aumento de demanda. Vejam os dados:

Tabela 2 – Matrículas por etapa de ensino

Ano	Etapa de ensino	Total de matrículas
2013	Anos finais Ens fundamental	245
	Ensino Médio	143
	EJA	47
2014	Anos finais Ens fundamental	206
	Ensino Médio	161
	Normal \Magistério Anos Iniciais	22
2015	Anos finais Ens fundamental	212
	Ensino Médio	149
	EJA	58
2016	Anos finais Ens fundamental	210
	Ensino Médio	144
	EJA	26
	Normal \Magistério Anos Iniciais	60
2017	Anos finais Ens fundamental	207
	Ensino Médio	127
	Normal \Magistério Anos Iniciais	23
2018	Anos finais Ens fundamental	192
	Ensino Médio	130

Fonte: SRE DIAMANTINA, 2020.

Desse modo, observa-se que o maior número de alunos matriculados pertence aos anos finais do ensino fundamental e que, ano a ano, esse número decresce. Por ser a única escola estadual no município e a única a atender aos anos finais, a Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos recebe matrículas tanto da área urbana quanto da área rural. Para atender ao público do campo, faz-se necessário o uso de transporte escolar. Porém, apesar de atender a esse público, ela não é considerada escola do campo por não se enquadrar nos critérios definidos pela Resolução SEE n. 2.820, de 11 de dezembro de 2015, que institui as diretrizes para a

Educação Básica nas escolas do campo do estado de Minas Gerais. Sendo assim, entende-se por escola do campo, conforme art 2º, inciso II, da SEE – MG (2015):

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (SEE-MG, 2015, p. 1, grifos nosso).

Conforme demonstrado nesse artigo, a referida escola não se enquadra nos critérios estabelecidos pela referida resolução. Descobrimos durante o caminho da pesquisa, de forma até decepcionante, que não se tratava de uma escola do campo. Frustrante, enquanto pesquisadora e defensora da educação do campo e das lutas dos povos do campo que acredita nesses princípios educacionais.

Como mencionado anteriormente, os sujeitos dessa pesquisa foram os 08 (oito) professores que atuaram no período de 2013 a 2018, na Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos, Acompanhamento Pedagógico/Orientação de Estudos em turmas de Tempo Integral ou integrada, contando com diretor e pedagogo em exercício no período citado. Registra-se que a intenção inicial da pesquisa era não limitar o tempo, porém no momento de apresentação do primeiro Seminário I³, a escola a ser pesquisada não executava a ação até aquele momento, abril de 2019, devido aos fatores operacionais e as mudanças de gestão a nível estadual, como novo governador e nova Secretária de Estado de Educação.

Diante da situação, a banca sugeriu que fosse feito um recorte temporal de modo a não prejudicar o andamento da pesquisa. Desse modo, foram convidados para responder à pesquisa: um ocupante do cargo de diretor, uma pedagoga e oito professores. Dos convidados, dois professores não responderam, sem justificativas. Vale mencionar que para apresentar um perfil dos docentes, diretor e pedagoga dessa escola, utilizamos informações colhidas por meio da aplicação da entrevista semiestruturada no momento da entrevista. Seguem, na Tabela 1, as informações relativas aos dados pessoais sobre idade, sexo, situação funcional na escola, tabuladas com base nas respostas dos sujeitos, de forma a apresentar um panorama geral de caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa.

³ Seminário I – disciplina obrigatória no curso de Mestrado em Educação. Primeira apresentação do projeto de pesquisa a banca na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM para avaliação.

Tabela 3 – Identificação dos sujeitos pesquisados

Número	Nome ⁴	Função	Idade	Sexo
01	Maria de Fátima	Diretora	38 anos	Fem
02	Penha	Professora	31 anos	Fem
03	Wagner	Professor	35 anos	Masc
04	Álida	Professora	45 anos	Fem
05	Isabel	Professora	55 anos	Fem
06	Maria da Conceição	Pedagoga	61 anos	Fem
07	Cristiene	Professora	41 anos	Fem
08	Dayse	Professora	53 anos	Fem

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram ouvidos ocupantes dos seguintes cargos no período de 2013 a 2018: um ocupante do cargo de diretor, uma pedagoga que esteve também como docente durante o período, porque transitava entre a docência e a supervisão e 06 (seis) professores regentes no Tempo Integral no eixo de acompanhamento pedagógico. Com base nesse resultado, constatamos que predomina entre os sujeitos o sexo feminino na atuação em turmas de Tempo Integral, sendo 07 (sete) no total, enquanto do sexo masculino havia somente 01. Outro aspecto que chamou a minha atenção foi o fato de a gestão administrativa e pedagógica ser ocupada por pessoas do sexo feminino. Em sua maioria predomina o gênero feminino, assim como é comum na atuação em demais turmas em escolas públicas.

Em relação à faixa etária dos entrevistados, observa-se que é predominantemente adulta. O que supõe ser pessoas com experiência na educação, pois a maioria tem mais de 30 anos. Quanto ao campo de atuação, precisamos considerar que a supervisora/pedagoga também possui atuação durante esse período na sala de aula de Tempo Integral, acompanhando diariamente aqueles alunos. Diante disso, podemos dizer que todos conhecem tanto a legislação aplicável ao tipo de agrupamento escolar, como também sabem a procedência dos docentes e discentes, se são do campo ou da cidade, além de presenciar os avanços e as dificuldades de tal ação no dia a dia enfrentadas pelos docentes.

⁴ Os nomes dos sujeitos pesquisados foram substituídos por pseudônimos conforme exigência do CEP. Assim a escolha refere-se a pessoas que convivi durante a Graduação na Licenciatura em Educação do Campo na UFMG (LeCampo), professores e bolsista Reuni, e que contribuíram com a minha formação, além de ser grandes nomes na luta por uma educação no/do campo.

Tabela 4 – Aspectos relacionados a formação acadêmica e Situação Funcional dos sujeitos participantes

Nome	Formação Acadêmica	Após a Graduação	Situação Funcional	Período de exercício	Obs
Maria de Fátima	Licenciatura	Aperfeiçoamento e Especialização	Efetivo	2012 a 2019	
Penha	Licenciatura	Aperfeiçoamento	Designada	2017	
Wagner	Licenciatura		Designado	2016	
Álida	Licenciatura	Especialização	Designada	2018	
Isabel	Licenciatura	Especialização	Efetivo	2013 a 2018	Exerceu a função de prof de Matemática no TI no período de 2007 a 2011. Pedagoga 2013 a 2018
Maria da Conceição	Licenciatura	Especialização	Efetiva	2013 a 2018	
Cristiene	Licenciatura	Especialização	Designada	2014 e 2019	
Dayse	Licenciatura	Especialização	Efetiva	2015 e 2016	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar o item *Formação acadêmica*, percebemos que 100% dos entrevistados, ou oito, possuem Licenciatura, sendo ainda que 12,5% têm cursos de aperfeiçoamento e especialização, 12,5% só curso de aperfeiçoamento e 75% curso de especialização. Diante disso, é possível observar que todos possuem nível superior e continuaram a se aperfeiçoar e especializar depois da graduação. Outro dado que vale comentar é em relação a situação funcional, 50% são efetivos e 50% são designados. Com destaque para os docentes que aproximadamente 66% ocuparam os cargos naqueles períodos sob a condição de designados como é denominado o sistema de contratação do Estado de Minas Gerais. E, 34%, aproximadamente eram professores efetivos do quadro da escola.

Diante dessas informações, podemos concluir que os docentes se mantêm na função, não havendo grande rotatividade deles durante o ano escolar, mesmo tendo constatado que a 50% são designados/contratados. Percebemos que o ano de 2018 foi o período em que a rotatividade atingiu índice de 30% e nos demais anos apenas 10% dos oito entrevistados.

Escolhemos o uso dos métodos qualitativos que, segundo Gatti e André (2010), trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, ao permitir melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais, de socialização e de sociabilidade. Considerando ainda que o

cotidiano escolar apresenta múltiplas implicações, formas de mudanças e resistências presentes nas ações educativas.

3.5 O recorte temporal

Para desenvolver a pesquisa de forma segura, considerou as mudanças realizadas pela SEE – MG, que até o mês de março de 2019, não havia sido iniciadas as atividades de Tempo Integral nas escolas estaduais, nem publicado documentos orientadores ou resoluções, como havia realizado em anos anteriores. Desse modo, para implantação e execução da proposta de Tempo Integral, decidimos por estabelecer um recorte temporal para a realização da pesquisa. Diante disso, frente a essa legislação, acredita-se ter ainda uma grande rotatividade de profissionais dentro das escolas ao atuar no programa que oportuniza ao servidor efetivo atuar nessas turmas e que em outros anos não é permitido.

Outro fato que nos motiva é a forma como são agrupadas as disciplinas dentro do eixo de apoio e acompanhamento pedagógico e a formação exigida para atuar no referido programa na escola, conforme legislações vigentes. A decisão de não incluir o ano de 2019, ao optar pelo recorte temporal de 2013 a 2018, parte do momento político, início de governo e reformulação da ação dentro da SEE – MG, porque até o mês de abril de 2019 não havia iniciado as atividades referentes às ações de Tempo Integral nas escolas estaduais. Nesse ano, foram publicadas somente as orientações quanto a efetivação da referida política na escola, com revogação posterior.

3.6 Produção e análise de dados

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (CEP/UFVJM), para apreciação e aprovação. Os docentes, diretor e pedagogo participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com o Apêndice B.

Após aprovação pelo CEP/UFVJM, foi dado início à produção de dados com o objetivo de analisar a percepção dos professores de Matemática para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental I, de educação integral/integrada da Escola Estadual Dom João Antônio

dos Santos, no município de São Gonçalo do Rio Preto - MG, inserida na educação do campo quanto à sua formação. De acordo com o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, parágrafo 1º inciso II, escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

No caso da escola pesquisada observou-se que por ser a única escola estadual e a única a atender os anos finais do Ensino Fundamental II e ao ensino médio, essa atende todo o público rural, sendo que este predomina em número de discentes. Para tanto, utilizamos como instrumento entrevista semiestruturada, para ouvir os sujeitos. Desse modo, acredita-se que as entrevistas semiestruturadas sejam materiais para compreender a visão do professor na sala de aula, assim como forma de entender a influência de sua formação em sua prática ou como forma de repassar a mesma. No caso específico a formação de professor para atuar na disciplina de Matemática em turmas de Tempo Integral. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica:

questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada '[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]' além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Como registro foram realizadas anotações no caderno de campo, gravações em áudio com intuito de responder aos questionamentos, para aprofundar a discussão sobre as relações que se estabeleceram com os conhecimentos matemáticos escolares e a sua atuação como professores de Matemática, na Educação Básica, em especial, no Tempo Integral. Foram incluídos à pesquisa, apenas docentes que atuaram nos últimos cinco anos, conforme recorte temporal, no eixo de acompanhamento pedagógico na disciplina de Matemática em turmas de Tempo Integral, bem como diretor e pedagogo que assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido.

Como participantes de pesquisa foram investigados 01 (um) diretor e 01 (um) pedagogo que atuava no cargo no período entre 2013 a 2018 e 06 (seis) docentes que

ministravam essa disciplina nos anos pesquisados e analisados. Não se constituíram como participantes de nossa pesquisa os demais professores de outras disciplinas, discentes, pais e outros funcionários da escola, assim como o atual diretor e vice-diretor, eleitos em julho de 2019, e aqueles que estiveram ocupando cargos de professores substitutos no período citado.

A pesquisadora foi até a instituição escolhida com a finalidade de solicitar autorização para realização da pesquisa e solicitou por meio de documento escrito e via rede social (*Whatsapp*) informações necessárias para identificar os sujeitos da pesquisa, de forma a ter contato daquele que por ventura não mais fizesse parte do quadro da escola. Após solicitar por várias vezes as mesmas informações e, ao receber a negativa do diretor e da secretária da escola a justificativa da impossibilidade de fornecer os dados devidos ao grande volume de trabalho dentro da escola, foi necessário corrigir os rumos e buscar tais informações através de pessoas que também fizeram parte da gestão escolar pedagógica, no período anterior.

Ressalta-se que o diretor já havia autorizado, através do Termo de consentimento assinado em 14 de fevereiro de 2020, a realização da pesquisa. Inicialmente tínhamos a intenção de realizar a entrevista na própria instituição ou em outro local definido pelo sujeito. Com a aprovação do CEP e identificados os sujeitos, as entrevistas foram realizadas fora da escola, utilizando para isso, as formas possíveis, no momento, ao considerar que a escola estava fechada em função da suspensão das aulas em função da pandemia.

Ao explicarmos os objetivos da pesquisa, bem como a importância da colaboração e participação aos sujeitos deixamos claro que nenhum outro funcionário, principalmente, coordenador pedagógico e diretor da escola, teriam acesso às informações coletadas nas entrevistas. Isso se deve ao fato de que as pesquisas envolvidas aos seres humanos apresentam de algum modo, algum risco. Na presente pesquisa, visando o resguardo da dignidade da pessoa humana, os participantes não foram identificados. No entanto, ao fazerem a leitura da pesquisa é possível que alguém se reconheça em alguma de suas falas apresentadas, sendo este um risco. Embora, haja poucos participantes na pesquisa, esses foram preservados de forma que não houve identificação, sendo mantido sigilo absoluto. Foram utilizados pseudônimos para nomeá-los na presente pesquisa.

Durante a realização das entrevistas, perguntamos se o sujeito gostaria de sugerir um nome para substituir o seu nome verdadeiro. A maioria disse que poderia ficar a critério da pesquisadora, assim, tornou-se uma tarefa não muito fácil de se realizar, afinal trata-se de

peças que consideramos de grande importância para a sociedade. Então, optou-se por utilizar nomes de professores pesquisadores com os quais tivemos contato na UFMG e que se destacaram na luta e na busca de condições de igualdade para os coletivos, principalmente, do campo e que defendem a educação do campo em todos os seus aspectos, porque são reconhecidos pelo trabalho que se realizam naquele momento.

Por esse viés, acredita-se que os benefícios foram reflexões que contribuem para que o profissional da educação, tanto o pesquisador quanto os demais profissionais da educação venham ampliar seus conhecimentos a respeito das estratégias de ensino de educação integral/integrada. E, que, futuramente possam encontrar orientação pedagógica destinada à formação de professores de Matemática inseridos na educação integral no macrocampo, denominado acompanhamento pedagógico/orientação de estudos, conforme proposta tanto da SEE – MG, como do Programa Mais Educação em que inspira a proposta do Estado de Minas Gerais.

Ao pensar em sugestão para políticas públicas para a formação de professores de Matemática inseridos na educação integral e integrada tomei como exemplo minha prática de 25 anos de atuação em turmas multisseriadas⁵ de alfabetização nos anos iniciais, em que cada ano estava em um ano/série diferente e aos professores são entregues alunos sem um diagnóstico e sem um plano de intervenção. Dado esses fatos, a profissão docente atua-se preparada frente a classe somente com a formação trazida dos bancos das universidades, em que está limitado mediante a demanda que lhe é apresentado, conseqüentemente, não se parte de gestores a preocupação com a formação específica para atuar com tal público.

Antunes - Rocha (2009) ao pontuar as funções da Universidade em relação à Licenciatura em Educação do Campo afirmaram que: “É função da Universidade, em terceiro lugar, investigar, debruçar-se sobre objetos, sujeitos e práticas para, a partir deles, construir conhecimentos, refletindo sobre a vida cotidiana e, mais largamente, sobre a humanidade” (ANTUNES, 2009, p. 18). Desse modo, sabe-se que, ao professor é esperado a procura pelo conhecimento, mas nem sempre esse conhecimento está ao nosso alcance. Exemplo disso foi a nível nacional, estadual e municipal, a proposta do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que se constituía em momento de estudo teórico e em momento de

⁵ Turma multisseriada é composta por vários anos de escolaridade (1º, 2º, 3º, 4º e 5º) para um professor na escola.

reflexão. Propiciando aos professores envolvidos na formação a troca de experiências e descoberta de novas metodologias de trabalho.

Entretanto, acredito ser cedo para traçarmos caminhos, inclusive devido ao fato de estarmos baseados em hipóteses. É preciso analisarmos as falas dos sujeitos, pois temos consciência e sabemos da responsabilidade que foi o nosso trabalho e das dificuldades que encontramos frente ao assunto diante das barreiras que a educação do campo está inserida, inclusive dentro das próprias escolas principalmente quando se trata de propor trabalho diferenciado. Afinal, o que queremos é através de uma conversa aqui, outra ali, uma observação mais adiante para reconstruir práticas e saberes. Nesse sentido, afirma Antunes – Rocha (2009, p. 18):

Contando com ajuda daqueles que colocam/ram as mãos na massa e que foram/são sujeitos de uma ação de mais alta relevância na educação que é a atividade no Tempo Integral/integrada, os professores atuantes ou que já atuaram no programa no eixo de apoio e acompanhamento pedagógico em Matemática (ANTUNES – ROCHA, 2009, p. 18).

Desse modo, acreditamos ser possível buscar sugestões, partindo dos princípios da educação do campo para a formação de professores de Matemática nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, devemos considerar que: “a Educação do Campo deve partir das linguagens que o povo domina, e combinar a leitura do mundo com a leitura da palavra, resgatando o direito dos povos do Campo à Educação Básica, pública, ampla e de qualidade”, conforme Fonseca (2009). (FONSECA *et al.*, 2009, p.141).

Sendo assim, por considerar tais princípios e sabendo da proposta de Tempo Integral, acreditamos ser possível desenvolver uma política que garanta na educação básica pública, ampla e de qualidade, condições de formação para o professor ser capaz de criar condição de desenvolvimento de habilidades em Matemática para ensinar aos sujeitos de direitos. Pensamos as sugestões de políticas públicas para a formação de professores do Tempo Integral, para atuarem nos anos finais de ensino fundamental na disciplina de Matemática, ao considerar que a escola atenda aos alunos da cidade e do campo, mesmo não sendo essa considerada do campo diante da legislação atual vigente. Nesse sentido, concordamos com a visão de Molina (2009, p. 186) quando diz que:

sem dúvida, deve ter uma preocupação com criação de estratégias com intencionalidade maior na formação por área de conhecimento que construa processos capazes de mudar a lógica de utilização e de produção do conhecimento para os povos do campo (MOLINA, 2009, p. 186).

Ao pensar a formação por área de conhecimento, é preciso estar atento ao que os sujeitos demonstram, pois se percebe que esses não querem somente ter um emprego ou uma função na escola e, sim, expressam o desejo de contribuir com a formação dos alunos e com seu desempenho acadêmico. Ao docente designado para atuar no Tempo Integral está a responsabilidade de transformar vidas e buscar estratégias para alcance de certos objetivos propostos, bem como a responsabilidade depositada pelas falas dos discentes que na maioria das vezes apresentaram dificuldades de aprendizagem.

CAPÍTULO IV DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Neste capítulo, apresentamos o conteúdo das entrevistas realizadas e as contribuições de Arroyo (2014), Borges (2012), Guedes (2009) e Neves (2019) sobre a discussão da formação de professores, no Brasil. Enquanto Castro (2015) traz contribuições acerca da compreensão da formação continuada do professor à luz da LDBEN\96; Maia (2015), Lopes (2013) Figueiredo (2017), Justino (2016) subsidiam o debate acerca da política de Tempo Integral, bem como seus conceitos. Teixeira (1976) corrobora com o processo de história da educação de Tempo Integral, no Brasil. D'Ambrosio (2018), Carvalho (1991), Fiorentini e Lorenzato (2006) dão suporte para a compreensão da Educação Matemática. Esses são alguns dos autores que apoiam e fundamentam de forma teórica as análises feitas a partir dos registros.

De acordo com Franco (2007), a análise do conteúdo dá-se a partir da mensagem oral ou escrita, ou ainda da linguagem gestual ou silenciosa e para Bardin (2006) constitui-se de algumas etapas para a consecução da análise de conteúdo, organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada contribuiu sobre medida para a pesquisa, pois trouxe-me momentos de conhecer outros profissionais que ao final rendeu novas amizades, além de muitas informações sobre os temas abordados. Para a organização das categorias, consideramos as respostas dos entrevistados alinhados ao objetivo neste estudo. Mediante ao exposto, ao ter em vista a organização das categorias de análises, de modo a alinhar a discussão das categorias aos objetivos iniciais, relacionam-se as categorias estabelecidas às questões norteadoras.

Após a leitura exploratória do material, foram identificadas categorias iniciais que serviram para um primeiro processo de codificação do material. Na sequência, algumas categorias foram reagrupadas e organizadas em três eixos temáticos, conforme iremos ver.

4.1 Formação Inicial e Continuada do Professor: “além da Formação Acadêmica, os professores precisam de algum norte nos trabalhos com o Tempo Integral”.

A formação de professores, em especial, a formação inicial é um fenômeno que ao longo da história da educação é tema central. Conforme esteira das reformas educativas nacionais, pelo discurso político hegemônico do professor e sua formação: “são considerados elementos essenciais para a mudança na qualidade da educação” (GUEDES, 2019, p. 3).

No Brasil, pesquisas como a nossa demonstram que para atender às exigências do mundo moderno, as demandas que chegam às escolas, com desafios de diferentes ordens e responsabilidades cada vez mais complexas, como é o caso da política pública de educação de Tempo Integral, exigem do professor uma formação além da inicial. Nessa perspectiva, cabe ao professor buscar pela formação continuada seja aquela s oferecida s pelo sistema de ensino, ou a que os próprios docentes, diante da necessidade de construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula procuram por formações ou não, pois nem sempre os sistemas de ensino têm proporcionado formação, reciclagens aos seus respectivos professores.

Mesquita (2016) corroborou acerca desse entendimento ao afirmar que: “todas as teorias geradas em torno da formação de professores são sustentadas em reflexões sobre a emergência de estimular uma cultura profissional e organizacional capaz de responder ao desafio da atualidade” (MESQUITA, 2016, p. 36). Tal afirmação, nos induz pensar na complexificação do trabalho dos professores nos últimos tempos, que extrapolam as atividades de ensino. Nesse sentido, diversos elementos contribuem para a complexidade do trabalho docente, além de fatores relacionados a contextualização de conteúdos, das estratégias de ensino, de outras formas de incentivar e despertar o discente para a permanência na escola há, em geral, falta de uma contextualização, imanência e adequação de conteúdo.

Assim desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/1996, a formação de professores ganhou mais notoriedade não só pelos estudiosos do campo da educação, mas também nas políticas públicas advindas da reforma educacional, que se iniciou a partir da promulgação da própria LDBEN nº 9394 /1996. De lá, até os dias atuais, tem passado por várias regulamentações com vistas a se adequar às demandas que chegam à escola, assim como, às exigências do mercado (GUEDES, 2019, p. 5).

Desse modo, entende-se que a formação inicial é algo essencial na profissão docente. E, a formação continuada assume também importância igual se considerarmos que as mudanças ocorridas nos sistemas de ensino, nas políticas públicas implementadas nas escolas,

passam a exigir uma contínua formação daqueles que se apresentam a uma vaga. Sobre esse assunto, Furtado (2005 *apud* Neves (2019) afirma que:

a formação de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Assim, para que a formação continuada atinja seu objetivo, esta precisa ser significativa para o professor Furtado (2005, [s.n] *apud* Neves, 2019, p. 90).

Para a análise desta categoria, buscamos, por meio das entrevistas, identificar junto aos profissionais da educação as percepções em relação a formação inicial, conforme exigido no ato de designação desse profissional, seja ele efetivo ou contratado. Com relação ao trabalho na disciplina de Matemática, quando fizemos o seguinte questionamento, em 25 de março de 2020: *na sua opinião, você considera que a formação acadêmica trazida pelo professor é suficiente para trabalhar na disciplina de matemática no Tempo Integral*, recebemos este resultado:

Dos 08 (oito) participantes, observamos que apenas 01 (um) considera que a formação inicial é sim suficiente, porém salienta que é preciso se atualizar. Assim podemos deduzir que mesmo respondendo sim, a formação inicial não é suficiente, segundo as percepções dos profissionais entrevistados e também diante da justificativa quando diz ser preciso atualizar. Resposta como a do docente Wagner reforça a nossa análise quando afirmou que:

Não, pois o fundamento do ensino da educação de Tempo Integral se distorce da educação regular, o Tempo Integral requer professores que sejam capacitados para trabalhar a matemática de forma lúdica levando em conta o ensino da modelagem matemática e isso requer uma qualificação ou uma especialização dos profissionais, coisa que não é cobrada como requisito para a designação dos educadores (PROFESSOR WAGNER).

É possível perceber que os docentes possuem uma percepção que vai além da cobrança de requisitos como formação inicial, pois afirmam que o trabalho da matemática é diferente por se levar em conta estratégias metodológicas que não foram adquiradas na formação inicial como a mencionada modelagem e o trabalho de forma lúdica. Desse modo, o professor entrevistado reforça que o trabalho deve considerar que a turma de Tempo Integral é diferente da turma tida como regular.

Reforçando e completando essa ideia, Arroyo (2014) diz que: “prática docente e teoria tornam-se cada vez mais interligadas” (ARROYO, 2014, p. 181). Sobre esse aspecto salienta ainda ao considerar os projetos de escola e as propostas pedagógicas implementadas em inúmeras redes municipais e estaduais como uma das dinâmicas mais fecundas de articulação entre prática docente e teoria.

E, não só confirmando isto como também enfatizando as percepções de todo o grupo, a diretora Maria de Fátima, entrevistada, em 11 de março de 2020, posicionou-se de forma muito clara quando diz que a “formação acadêmica trazida pelo professor não é suficiente para trabalhar na disciplina de Matemática”. Essa mesma ideia é confirmada pela docente Dayse ao dizer que: “tem feito é usado a *internet* para pesquisas” (PROFESSORA DAYSE).

Por tudo isso torna-se relevante considerar que a formação inicial, amplamente citada pelos entrevistados, que inclusive concordam que não é suficiente para a realização do trabalho do docente, na Educação de Tempo Integral, na disciplina de Matemática carece de maior atenção das agências de formação de professores diante do grande desafio que se passa a sociedade, especialmente, aos projetos e programas desenvolvidos dentro da escola. Colaborou com essa ideia, Mizukami (2013) ao afirmar que: “O grande desafio colocado atualmente refere-se à necessidade de se formar bons professores para cada sala de aula, de cada escola, por meio de processos formativos pertinentes a um mundo em mudança” (MIZUKAMI, 2013, p. 24).

As mudanças a que passam a sociedade e a escola, em especial, demonstram que a cada dia é preciso estarmos atentos aos desafios postos nas salas de aula. Como ficar atento a formação para o serviço. Nesse aspecto, importante destacar a formação continuada feita tanto pela escola como pelos sistemas de ensino, aqui me refiro a SEE - MG por ser a responsável pela implantação e autorização de funcionamento de turmas de Tempo Integral nas escolas estaduais e que publicam materiais de orientações para a execução do trabalho.

Neves (2019) faz a seguinte afirmação em relação a formação de professores: “Na história da educação brasileira a formação de professores é um antigo e caro tema. Diferentes documentos constitucionais e infraconstitucionais normatizam diretrizes para nortear o processo da formação inicial e continuada de professores” (NEVES, 2019, p. 25). Dentre estes

documentos podemos citar o artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 que considera:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III - o aproveitamento de formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 20).

Diante da afirmação de Neves (2019) e do artigo citado, entendemos que a qualidade da educação está intimamente ligada ao processo de formação de professores como grande elo para a superação de mazelas presentes tanto na escola quanto no desenvolvimento profissional necessário ao trabalho pedagógico dos docentes que se encontram em exercício. Em especial, nas turmas de Tempo Integral na disciplina de Matemática por ser vista a formação continuada como uma forma de enfrentamento dos altos índices de insucesso escolar.

Quando se refere à formação inicial e continuada, conforme LDBEN n. 9394/96, preconiza que há de se destacar que diante das falas dos entrevistados é visível a necessidade por formação continuada e ainda por considerarem que a formação inicial não é suficiente diante do desafio que se coloca o trabalho em turmas de Tempo Integral. E, ainda, se considerarmos que estas turmas são de alunos do campo teríamos também grandes lacunas e a necessidade de aplicar metodologias voltadas para a educação do campo. Dessa forma, faz-se necessário compreender as seguintes expressões: formação continuada, educação continuada ou capacitação em serviço. Castro *et al.* (2015) faz a seguinte afirmação ao dizer que:

Considerando que, no cenário de que estamos, educação significa principalmente um processo formal de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma instituição constituída para tanto, por meio de profissionais qualificados para fazê-lo, o conceito de educação continuada aproxima as ações de uma lógica escolarizante, de transferência de conhecimentos. Em sentido oposto, a formação continuada desenvolver-se-ia menos sob a perspectiva de um programa escolar e mais de acordo com uma vertente de treinamento, para a qual se pressupõe que os educandos devem e podem ser treinados a fim de melhorarem seu desempenho (CASTRO, 2015, p. 39).

Assim, apesar de diversos os dois conceitos aproxima: a educação continuada da ideia de educação permanente e ainda considera a formação continuada como o processo de

desenvolvimento profissional dos sujeitos, considerando as experiências, e não apenas a técnica a ser alcançada. Sendo assim, “o uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de profissões, como também do próprio exercício profissional de cada atividade” (CASTRO *et al.*, 2015, p. 40)

No caso da docência, retomando a leitura do capítulo V, Título VI da LDBEN n. 9.394/96, que trata dos profissionais da educação, vimos uma dispersão de conceitos. Desse modo, no artigo 61, ao definir as características da formação dos profissionais da educação, o texto destacou que: “[...] a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...]” ao relacionar a “[...] associação entre teorias e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...]” e “[...] o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades [...]” (BRASIL, 1996, p. 20, *passim*), incluindo o aproveitamento de eventuais experiências com o ensino, atribuindo-lhe uma importância e considerando os conhecimentos adquiridos na prática vivenciada.

Ao trazer também a inclusão, de experiências em outras atividades, em um alargamento da presença da experiência de trabalho, o que remete a uma valorização de saberes adquiridos por meio da experiência, deu relativa importância aos conhecimentos profissionais da área de educação. E, por fim, o texto legal recupera o conceito de “capacitação em serviço”, que já se pretendia superado na segunda metade dos anos 1990.

Castro (2015) ao se referir à formação continuada ao citar o LDB/96 afirmou que: “a legislação aqui citada garante aos trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...]” (Castro, 2015. p. 41). Nessa consonância a LDB de 1996, no Art. 61, inciso III afirma que: “a formação continuada no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996, p. 20)

Encontramos na LDBEN n. 9.394/96 o uso de formulações, tais como: capacitação em serviço, formação continuada e capacitação, formação continuada, educação profissional, educação continuada e aperfeiçoamento profissional continuado, evidenciando uma diversidade de termos, mas também, mesmo em meio a essa aparente indecisão lexical reforça uma

perspectiva técnica de formação continuada de professores. Diante do exposto, considera-se o pensamento de Gatti (2009) *apud* Castro (2015, p. 43) ao defender que:

não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Para a autora, cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias de educação ou outras instituições presenciais ou à distância estão sendo considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem trocas. Ainda nessa vertente tecnicista, se encontra a exigência de comprovantes de horas de formação continuada aos professores de muitas secretarias de educação, como exigência para progressão funcional (GATTI, 2009, [s.n.] *apud* CASTRO, 2015, p. 43)

Todas as respostas dos entrevistados, ao considerarem aspectos da prática na sala de aula em turmas de Tempo Integral na disciplina de Matemática, mostram como ponto a ser repensados, para que seja possível desenvolver suas atividades de forma satisfatória a necessidade de ter um norte a seguir mencionando a falta de formação continuada para construir um destino mais favorável para a formação de professores. E, em contrapartida, a melhoria do ensino na escola. Por último, precisamos considerar que somente a formação inicial, como dito pelos entrevistados não é suficiente para o exercício da função docente diante da expectativa por melhores resultados que se esperam do Tempo Integral nas escolas estaduais, considerando que o se apresenta ao professor é somente orientações gerais que não apontam caminhos a seguir, para esses profissionais, restando assim a busca por soluções, seja na internet, seja em discussões com os colegas de trabalho.

4.2 Orientações metodológicas: “Foi falado pra gente que não era uma sala de normal”

Termo como: orientações há alguns entendimentos, entre eles, significa mal-educado, ou ato de orientar ou de direcionar algo. Nesse sentido, consideramos que as orientações metodológicas ou metodologia voltada a Educação de Tempo Integral é entendida como as orientações pedagógicas com propostas de atividades, projetos ou sequências didáticas sugerindo ou ilustrando o trabalho sobre determinadas competências ou habilidades, por um lado; por outro, é um documento que, dada sua natureza, serviria de subsídio ao programa em execução em uma escola. E, dessa forma, poderia contribuir com a qualidade das aprendizagens dos alunos, a razão que justifica todo investimento em políticas públicas de

educação implantadas como a de Tempo Integral em Minas Gerais. Desse modo, entende-se que:

[...] o Macrocampo Acompanhamento Pedagógico da disciplina de Matemática ao se apresentar como obrigatório, ao apontar uma possível articulação entre o currículo e as atividades pedagógicas propostas pelas ações de Educação Integral, espera-se que mostre aos docentes os caminhos a seguir SEE\MG, 2016, p. 2).

Sendo assim, do docente espera-se a aplicação de diferentes métodos ou estratégias no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, utilizando métodos de ensino como: método Tradicional (ou Conteudista), o Construtivismo (de Piaget), o Sociointeracionismo (de Vygotsky) e o método Montessoriano (de Maria Montessori), entre outros.

No momento em que perguntamos aos docentes [25 de março de 2020], “*que orientações lhe foram fornecidas para o exercício da função na escola?*” A resposta mais ouvida foi que deveria seguir o documento orientador da SEE - MG. Esperávamos encontrar respostas que contrariassem nossa hipótese inicial, a de que não havia orientação metodológica quanto ao trabalho a ser desenvolvido. No entanto, qual não foi nossa surpresa, pois quatro dos participantes mencionaram o documento orientador da SEE - MG como material de apoio, sendo que dois participantes se referiram a aulas dinâmicas e lúdicas considerando que não era uma sala de aula normal como dito por uma das entrevistadas e, somente um disse não ter recebido nenhuma orientação. Oportuno relembrar um pouco do que Figueiredo (2017) que descreveu em relação as mudanças ocorridas no Tempo Integral considerando que:

Em 2006, com a continuidade das políticas educacionais implantadas pelo governo do Estado de Minas Gerais, a SEE - MG amplia o atendimento da jornada escolar e reformula o projeto em vigor chamado PATI e propõe para 2007, o Projeto Estruturador Escola de Tempo Integral (PROETI), tendo como objetivo geral ‘[...] melhorar a aprendizagem do aluno, por meio da ampliação da sua permanência diária na escola’ (MINAS GERAIS, 2007, p. 11).

A Cartilha do PROETI descrita por Figueiredo (2017) como documento básico do Projeto apresentava a seguinte estrutura: Apresentação, Contexto Histórico (a educação integral nos anos 20 e 30, como uma possibilidade de renovação da escola, ao ter como referência Anísio Teixeira). Apresentava também, Justificativa, Objetivos (geral e específicos), Metodologia (Nova Dinâmica na Escola, Prioridade, Planejamento da Prática Educativa, Valorização da Autoestima, Espaço e Tempos Escolares), Currículo (Sugestão de Matriz Curricular), Gestão (Pedagógica, de Resultados Educacionais, de Pessoas, de Serviços e Recursos, Atribuições do

Professor), Avaliação e Operacionalização do Projeto no Sistema (Avaliação, Monitoramento e Ambiente Virtual) (MINAS GERAIS, 2007). O documento básico ainda mostrava que:

O Projeto Escola de Tempo Integral destina-se às escolas estaduais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais e tem como proposta a ampliação da carga horária do aluno. Em um turno será desenvolvido o Currículo Básico do Ensino Fundamental, compreendendo os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da parte diversificada. Em outro turno, conforme projeto apresentado pela escola, serão realizadas atividades que ampliarão as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, com ênfase na alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas (MINAS GERAIS, 2007, p. 11).

Nessa perspectiva, a escola deveria apresentar um projeto considerando: “as possibilidades de aprendizagem dos alunos”, em consonância com o *Currículo Básico Comum*. O que se observa, no entanto, é uma tentativa de melhoria do desempenho destes ou mesmo uma forma de garantir habilidades básicas para o processo de alfabetização e letramento, em Matemática.

Como decorrência de uma nova reformulação, em 2010, pela Secretaria do Estado de Educação, o PROETI instituiu o Projeto Educação em Tempo Integral (PETI) para ser implantado nas escolas de educação básica de Minas Gerais a partir do ano de 2012. Desta vez o projeto reformulado apresentava uma nova estrutura em suas diretrizes para a sua implantação. Desse modo, as partes constituíam em: Objetivos, Resultados Esperados, Público-alvo, Funcionamento, Ressignificação do Currículo, Estratégias Metodológicas: projetos de trabalho e oficinas pedagógicas, Composição Curricular, Princípios Orientadores (gestão democrática e cidade educadora), Rede de Parcerias, Ações em Rede, Monitoramento e Avaliação (FIGUEIREDO, 2017).

Em 2015, a SEE - MG ao publicar a Resolução n. 2.749, de 1º de abril de 2015, que dispunha sobre o funcionamento e operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, dentre elas, autorizando o funcionamento do Programa Educação Integral (PEI) nas escolas participantes do Programa Mais Educação, do MEC. Nesse ano, estabeleceu os eixos formativos que contemplava o currículo, a composição do quadro de professores regentes de turmas ou de aulas, além da previsão que as: “escolas que atendem a 4 (quatro) ou mais turmas em Tempo Integral, poderão ter um professor

comunitário/coordenador que será escolhido pela direção da escola e colegiado escolar, com perfil específico para a função, conforme Resolução\SEE\MG 2749\ 2015”, 2015, p. 2.

Mais uma vez, ao reformular o programa que já estava em atividade dentro da escola, a SEE – MG, novamente, lança mão do chamado documento orientador que objetiva aprimorar as diretrizes propostas no projeto anterior, o PETI. Sendo que, em 14 de abril de 2015, a Secretaria de Educação de Minas Gerais elabora a Versão II do Projeto, intitulado Documento Orientador das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais, desta vez com Ampliação de Direitos, Tempos e Espaços Educativos. Esse documento, até então considerado uma versão preliminar, apresentava uma proposta de fortalecimento das ações de Educação Integral a ser adotada no ano de 2015 nas escolas de educação básica que já adotavam o PETI e para as demais que ainda fariam adesão posteriormente (SEE/MG, 2015).

Porém, quanto às orientações metodológicas o referido documento é omissivo. Sendo assim, torna-se mais um documento de gaveta que visa somente estabelecer critérios para contratação de pessoal, mas que não trouxe para a escola algo que viria a colaborar com as atividades executadas, em salas de aula, pelos docentes.

Neste sentido, temos que considerar que a política pública de Tempo Integral implantada pelo Estado de Minas Gerais, conforme documento que trata das orientações para as escolas sinaliza, como algo promissor, ao fazer menção aos macrocampos e atividades referentes a categoria Escola do Campo ou Escola Urbana. Vejamos a opção de escolha dos macrocampos, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Mais Educação (PME), conforme demonstramos a seguir:

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE - MG) tem como referências para a construção de sua política de Educação Integral a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Mais Educação/MEC (PME). Desta forma, as atividades a serem ofertadas deverão seguir os macro campos e suas respectivas atividades apresentados no Manual Operacional do PME a fim de facilitar o conhecimento dos grupos de atividades, a sugestão de materiais (kit) específicos para cada atividade e para que as escolas façam suas escolhas dos macro campos e atividades referentes a sua categoria: Escola do Campo ou Escola Urbana. Dentre os diversos grupos de atividades, cada escola poderá escolher 4 macro campos, no mínimo, e 6 macro campos, no máximo; No macro campo Acompanhamento Pedagógico, a atividade Orientação de Estudos é obrigatória para as escolas urbanas e a atividade Campos de Conhecimento para as escolas do campo (SEE\MG, 2015, p. 1, grifos nosso).

Conforme demonstrado, chama a nossa atenção o fato de que se tratando de uma ação de tamanha importância dentro da escola, por debater a política pública que promete elevação de desempenho de alunos dentro da escola, ao ter como um dos objetivos: “[...] oferecer aulas criativas e prazerosas, fazendo a diferença, seja no modo da disposição das carteiras em sala de aula ou mesmo na exploração de outros espaços existentes na escola e fora dela. Essa alternância vai dando ao aluno a oportunidade de constituir experiências ricas e significativas” (MINAS GERAIS, 2007, p. 11).

Nesta mesma linha de raciocínio a docente entrevistada, em 06 de março de 2020, a docente Isabel que atuou na Educação de Tempo Integral na escola pesquisada ao ser questionada sobre as orientações que lhe foram fornecidas para o exercício da função na escola, fez a seguinte afirmação: “foi falado pra gente que não era um sala de normal; que era para vê se trabalhava mais o lúdico para ajudar as crianças aprenderem brincando” de maneira a reforçar o que determinou o documento orientador, conforme citado acima. Contudo, o que se vê nas escolas são as inovações que em muitos casos não consideram as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo, sejam discentes ou docentes, cabendo colocá-los em prática com poucas orientações e sem capacitações, nem mesmo em serviço. Pesquisas recentes mostram que muitas foram as tentativas dentro das escolas de efetivação dessa ação (DEODATO, 2012; SOUZA, 2012; JUSTINO, 2016; CUSATI, 2013). Porém, os ensaios muitas vezes sem sucesso, ou que não se saíram da forma pensada continuam a ser um desafio à educação.

Quando analisamos a disciplina de Matemática executada no Tempo Integral, concordamos com Valente (2008) ao propor uma nova Matemática, de um ensino de conteúdos com métodos totalmente inovadores, um sentido para o aprendizado dos conteúdos matemáticos, um modo de articular a vida real e nosso trabalho cotidiano, um ensino menos formal, mais intuitivo que deve permear as aulas de Matemática nas turmas de Tempo Integral de modo a gerar novas expectativas no aluno. Dessa forma, percebe-se: “[...] que deveria trabalhar com os alunos aulas dinâmicas, de forma lúdica e diferenciada [...]” (PROFESSORA PENHA).

Sobre a questão de como trabalhar a Matemática no Tempo Integral, mesmo ao não ter os participantes direcionados para as respostas, somente aos alunos do campo diante de afirmações como a anteriormente citada. O que se percebe é uma falta de orientação metodológica, pois pelo que verificou, os documentos orientadores não trazem orientações

suficientes em relação a atuação do professor em relação a prática letiva em espaços escolares e não escolares.

Segundo Justino (2016), “o Programa disponibilizado havia sido planejado para atender somente escolas das cidades, conforme afirmação mesmo tendo acrescido na sua estrutura, macrocampos de desenvolvimento de atividades específica para as escolas do campo, porém não atendiam, de fato, às demandas locais” (JUSTINO, 2016, p. 138). Assim, mais uma vez, as opções de atividades previstas são pensadas sob a ótica da vida na cidade, potenciando ainda mais a dívida histórica com os povos do campo, asseverando, com isso, as desigualdades com eles.

Brandão (2012), “esclarece que a postura da escola ao assumir a proposta de educação integral deve ser rigorosa no sentido de pensar suas práticas como instituição” (BRANDÃO, 2012, p. 69). Desse modo, é necessário um repensar de como o espaço educativo, ou a formação integral será instituída apenas como mais tempo na escola.

Considerando que tal atendimento se destine ao discente do campo, o professor precisa ser muito bem formado para que tenha condições de executar a difícil tarefa de mediador do conhecimento e promotor da emancipação na luta contra o poder hegemônico. Assim, para um programa de educação integral à luz da Educação do Campo, “ele não deve ser um monitor”, como previsto no Programa Mais Educação e documentos orientadores da SEE - MG que segue as determinações do PME, pois essa tarefa requer um profissional com formação adequada e preparada para a docência e ainda com orientações consistentes dentro da escola (JUSTINO, 2016, p. 158).

Desse modo, observamos seja nas respostas dos sujeitos desta pesquisa como nas afirmações de pesquisadores, como: Brandão (2012), Justino (2016) e Figueredo (2017) que as orientações metodológicas contidas no chamado documento orientador não são suficientes ao trabalho do docente na Educação de Tempo Integral, lhe faltando maiores direcionamentos e oportunidade de formação, seja pela escola ou pela própria Secretaria de Estado da Educação. Assim, para confirmar a nossa hipótese inicial no que tange as ações executadas diante das respostas obtidas, entre muitas dessas corroboram com a nossa análise a entrevistada, Penha, quando elucidou que: “Tínhamos momentos de reunião quando era necessário, para que a orientadora passasse as informações que vinham da Secretaria de Educação em relação ao preenchimento de relatórios e momentos de planejamento” (PROFESSORA PENHA)

Portando, pensar a Educação de Tempo Integral é (re)pensar inicialmente a formação do docente, inicial ou continuada, uma orientação metodológica que ofereça caminhos ao docente para que exerça a função com segurança, produzindo resultados no aprendizado do discente, sem esquecer que não estamos lidando com uma sala de aula comum e sim, com uma proposta que estenda o tempo de permanência na escola, mas que também produza efeitos considerando os diferentes contextos de vida desse discente. Especialmente, quando se trata de um docente do campo.

4.3 Tensões e desejos na formação do professor: “Trabalhar matemática em uma turma do Tempo Integral é desafiador”

Muitas respostas dos entrevistados nos remetem a uma atividade desafiadora em todos os aspectos na Educação Integral, seja no campo metodológico, estrutura da escola, forma de seleção de pessoal ao estabelecer critérios irrelevantes como apresentação de um plano de ação no ato de designação para ser executado em uma turma em que o docente era designado. Nesse sentido, não tem nenhuma ideia de quem são os seus discentes e que nível de aprendizagem o aluno tinha; e, em que nível ele estava em relação a disciplina de Matemática, por exemplo. Ao considerar o documento orientador a educação integral, entendemos que:

[...] requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de Tempo Integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação (SEE/MG, 2015, p. 3 grifos nosso).

Diante do que dispõe essa orientação, percebe-se a intenção e o desejo também da SEE - MG em não só ampliar a jornada diária dos discentes, mas em contribuir com a discussão em âmbito escolar como na execução/prática da ação na escola. A educação de Tempo Integral exige bem mais dos sistemas de ensino e de todos os envolvidos no processo.

Cabe inclusive a formação do pai e seu entendimento da importância e dos reflexos que essa política pública trará ao desempenho de seu filho, mas, sempre que o assunto Tempo Integral é tratado pelos docentes crescem as nossas dúvidas. E, ainda um pouco mais quando se realiza uma entrevista com professores. Exemplo simples podemos citar a questão

respondida em janeiro de 2016, o que é o Tempo Integral na escola? Obteve-se algumas respostas e entre elas destacam: “uma turma comum na escola, não tem diferenciação das outras” (LIMA, 2016, p. 38). Enquanto para outros era lugar de reforço escolar como se constata em uma resposta da docente em entrevista para essa pesquisano dia 08 de abril de 2020, ao afirmar que: “todos os dias os alunos chegavam à minha aula com dever de matemática e outras disciplinas. E, o meu coordenador pedia para ajudá-los. Portanto, as minhas aulas serviam mais para ajudar os alunos a fazer dever de casa e era multidisciplinar, pois atendia todas as matérias do regular” (PROFESSORA PENHA).

Embora, o tempo e o local da pesquisa sejam diferentes, os objetivos da política pública ainda não se consolidaram na compreensão dos envolvidos no processo ou em suas percepções. Essas estão carregadas de experiências pessoais que adquiridas no convívio da escola ou que ainda diante do chamado documento orientador não lhe revelou nenhuma reflexão para o envolvimento da prática em turma de Tempo Integral. Percebemos que essa ideia do que é Tempo Integral também ainda não foi apropriada para os pais. Colaborando com a nossa discussão Justino (2016) ao estabelecer as diferenças básicas da proposta ponderou que:

[...] uma escola pode ser de Tempo Integral e não ser uma escola integral ao se basear na resposta de pai que considera a oferta de Tempo Integral num caráter assistencialista ao dizer que Tempo Integral é para quem, a família trabalha fora, ao se referir a cidade, e que não tem com quem deixar os meninos (JUSTINO, 2016, p. 139).

Assim, as tensões e os desejos manifestados são ao mesmo tempo de se ter um espaço de melhoria para a educação, como tanto de busca por respostas que acredito não serem encontradas nos documentos enviados pela SEE - MG. Desse modo, percebe-se que há uma tensão maior quando lhes pergutaram: A que você atribui a dificuldade de trabalhar com a matemática ou outra disciplina no Tempo Integral? As respostas que nos foram dadas traduzem frustrações e desejos de docentes que, conscientes de suas responsabilidades se veem em meio a um chamado para a mudança e que ao mesmo tempo buscam se justificar com as diferentes situações a que estão submetidos. Veja a fala de um docente:

Trabalhar Matemática em uma turma do Tempo Integral é desafiador e começa desde a secretaria de educação a qual todo ano redige novos documentos orientadores que muda tudo a cada ano escolar. A falta de capacitação para os professores dificulta o andamento do trabalho, a falta de interesse dos educandos e a falta de esclarecimentos

dos pais que pensa que a educação integral funciona como se fosse um horário de lazer para os filhos, onde é oferecido apenas comida e banho (PROFESSOR WAGNER).

Por meio desse depoimento, percebemos dois posicionamentos totalmente inversos, considerando o tempo em que a ação está sendo executada ou a experiência adquirida na função. Por essa razão, posso dizer que havia pouco tempo de execução da educação integral na escola, ou que as questões políticas mudaram de 2016 a 2020, ou ainda que as pessoas atualmente se veem mais comprometidas com a atividade a ser executada e com aqueles que são o público atendido em relação a dificuldade de trabalhar a Matemática no Tempo Integral.

Na verdade, isso não resume as tensões que se processam no interior da escola e que carecem de atenção, uma vez que elas apresentam possibilidades de superação de dificuldades e lacunas deixadas pelas orientações, que não atendiam ao desempenho da função, ou que carecem de um movimento de atualização ouvindo aquele que implementa e executa as políticas públicas nacionais. E, não só confirmando isto como também enfatizando, Arroyo (2014) coloca que: “A cultura escolar está dominada pela prática solitária de sala de aula, de cada docente em sua disciplina e sua turma. Uma prática mais de ateliê, de artista solitário do que de indagação coletiva sobre os porquês, os significados, as bases teóricas e vivenciais do nosso fazer” (ARROYO, 2014, p. 183).

Diante de um cenário onde a prática se constrói de forma solitária, pensar a educação integral em escolas seja na área urbana ou no campo, pressupõe pensar que a escola que temos ainda mantém desigualdades sociais e educativas que precisam ser desconstruídas, sobretudo, porque muitas delas estão localizadas em áreas urbanas e que atendem alunos do campo insistem em se manter em uma lógica de educação urbana em sua política de ensino. Desse modo, é comum encontrarmos profissionais que não se reconhecem como agentes de inovação e transformação, bem como alunos do campo que acabam por incorporar as culturas urbanas e muitas práticas que poderiam contribuir com a sua realidade e que, em função de um projeto maior de escola acabam sufocados.

No caso da escola pesquisada, devido aos critérios da legislação vigente essa é considerada escola urbana, pois se situa no centro da cidade. Porém, atende ao público do campo a partir dos anos finais do ensino fundamental até ao ensino médio por ser a única escola estadual a atender a essa etapa de ensino, o que nos leva a relacionar seus sujeitos a uma proposta diferenciada. Nesse contexto, Justino (2016, p. 81) fez um alerta sobre a necessidade

de pensar a formação integral como pilar para uma formação emancipatória e transformadora do homem, proporcionando a cada sujeito a condição de se posicionar, ao ter sua opção de vida respeitada diante dos movimentos cotidianos que muitas vezes demandam indignações, enfrentamentos e articulações em consonâncias com os projetos de vida individuais e coletivos.

Continuando a considerar a questão: a que você atribui a dificuldade de trabalhar com a Matemática ou outra disciplina no Tempo Integral? A fala do docente Wagner (entrevistado em 25 de março de 2020) foi bastante expressiva, em especial, quando disse que trabalhar no Tempo Integral é desafiador devido: “a falta de interesse dos educandos e a falta de esclarecimentos dos pais que pensam que a educação integral funciona como se fosse um horário de lazer para os filhos, onde é oferecido apenas comida e banho”.

Realmente não há como ignorar a fala do docente devido a tensão que se tornam as relações que, tais questões produzem no cotidiano escolar. É urgente repensar essas tensões e colocá-las como questões centrais e reconhecer a necessidade de juntos buscarem soluções e possíveis conscientizações dos pais, sem esquecer que crianças e adolescentes procuram por atividades de lazer, seja em casa ou na escola, pois fazem parte de suas vivências e de seus desejos. Por outro lado, há dificuldade e a busca por meio de sobrevivência que muitas famílias enfrentam é extremamente compreensível quando relaciona a Educação de Tempo Integral à possibilidade de ser oferecido ao filho alimentação e banho.

Assim, é preciso entender a docência e compreender as instituições em que trabalhamos, pois delas decorrem muitas das mudanças das práticas pedagógicas que mesmo de forma tensa se desenvolvem e se apoiam em aspectos antes desconhecidos por apresentar como mais um desafio ao docente. Logo cabe a ele adaptar-se, buscar entendimento, compreensão acerca das condições de ensinar e de aprender presentes nesse contexto, para que possa levar adiante sua função de professor dentro do Programa de Tempo Integral.

Desse modo, Arroyo (2014) descreveu que: “preparar aula não é preparar um cardápio, menos ainda requestrar pratos ou enlatados a serem repassados a alunos atentos ou desatentos, com fome ou sem fome do conhecimento” (ARROYO, 2014, p. 219). Com base na ideia desse autor, percebe-se que a Educação de Tempo Integral tem se apresentado como uma proposta não muito motivadora, seja para o docente ou para o discente. Logo, há uma necessidade de ser repensada frente a percepções de quem realmente está inserido no processo

e diante de pesquisas relevantes no campo da educação que sofrem mudanças, bem como considerar os seus sujeitos, seus interesses, desejos e necessidades.

Nas reflexões sobre a dificuldade em trabalhar a Matemática no Tempo Integral, descobre-se que em meio às tensões e desejos é preciso reconhecer os vínculos entre o que ensinar e para que ensinar ao considerar que a formação humana, aparentemente distante, se faz como questão central da formação que se oferece ao discente matriculado na educação de Tempo Integral. Não obstante, espera-se que a educação integral seja compreendida como uma concepção de educação que apresenta possibilidade de formar os sujeitos de forma inteira, plena. Em revisita a literatura, Arroyo (2007) corroborou com a nossa ideia ao apontar que:

Ainda guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos obrigados a reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e a formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos (ARROYO, 2007, p. 38).

A educação de Tempo Integral se apresenta como uma proposta de educação que considera a diversidade local e é sustentada em pilares como: o território, os sujeitos e as políticas públicas, dada a importância de se articular as peculiaridades locais com os programas e as políticas públicas implantadas nas escolas estaduais. Na opinião da docente Penha, entrevistada em 08 de abril de 2020, a questão sujeita nos faz refletir quando ao aspecto presente nas turmas, que é o trabalho com mutisseriação, alunos dependentes e a dificuldade de aprendizagem em conteúdos matemáticos. Isto ficou claro ao se referir aos sujeitos inseridos no Tempo Integral quando perguntada: a que você atribui a dificuldade de trabalhar com a matemática ou outra disciplina no Tempo Integral? A resposta da entrevistada foi: “Para mim a maior dificuldade foi deparar com uma turma entre alunos de 6^a, 7^a e até 8^a série juntos porque precisava atender a todos. Os alunos eram muitos dependentes, devida a dificuldade que todos se encontravam” (PROFESSORA PENHA).

É notório por meio das respostas dos participantes dessa pesquisa o desejo maior por uma formação que contribua com seu desempenho, bem como o desejo que esses docentes manifestam de contribuir com a formação dos sujeitos que buscam pela educação integral que são as formas de avanços na vida acadêmica. Percebe-se que há um esforço quanto ao atendimento ao público da ação frente ao processo de reflexão sobre a prática pedagógica que

os professores dão a formação de uma turma multisseriadas. Logo, há alguns pontos pontuais a serem analisados como: dependência e dificuldade de aprendizagem, distorção idade/série, por exemplo, porque fogem a regra a qual o professor está acostumado a lidar no cotidiano das escolas estaduais o que possibilita uma maior tensão, além de ser um dificultador para condução de sua prática docente.

Após ouvir o relato dos entrevistados, uma coisa chamou muito a nossa atenção que foi o uso de alguns termos usados pelos docentes ao iniciar as suas respostas como: “falta de formação” (PROFESSORA ÁLIDA); “capacitação em serviço” (PROFESSORA MARIA DA CONCEIÇÃO); “instruções” (PROFESSORA CRISTIENE) e “acompanhamento” (PROFESSORA DAYSE)”. Esses termos fizeram-se presentes nas falas dos docentes ao ser perguntados a que eles atribuíam a dificuldade de trabalhar com a Matemática ou outra disciplina no Tempo Integral. Tais termos ficaram soando aos nossos ouvidos como que ao mesmo tempo pedissem socorro/ajuda de forma indireta demonstrando uma grande angústia com a própria prática no Tempo Integral.

É percebida a forma solitária e de abandono a que esses docentes são submetidos. Ficamos atônitos, inclusive quando ouvimos a supervisora escolar que também clamava por formação para atuação na educação de Tempo Integral ao se colocar, assim como os docentes. Ela relatava a necessidade de se ter uma formação específica para que pudesse desempenhar a função com louvor referente ao cargo/função de sua representatividade.

A afirmação de que um dos desafios se refere à lacuna existente na formação do professor nos leva a concordar que há de se pensar que: “a prática aplicada não prioriza a reflexão da prática pedagógica de maneira a relacionar e aprofundar o domínio básico do currículo. Contudo, contribui para a nossa reflexão e análise por trazer a essência do sentimento e da tensão demonstrada pelos entrevistados”, conforme (NEVES, 2019, p. 103).

Diante disso, percebemos que as tensões demonstradas pelos entrevistados só reforçam que as orientações oferecidas pela SEE - MG não são suficientes e que o docente, ao refletir sobre sua prática, percebe os desafios, as dificuldades e as necessidades de avanços no trabalho em turmas de Tempo Integral. Conseqüentemente, essa ação dentro da escola ocupa um lugar privilegiado e de destaque ao contribuir com seus sujeitos ao sanar lacunas como, por exemplo, formação, capacitação, acompanhamento e instruções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa com o objetivo de analisar as percepções dos professores em relação a sua formação para atuar nos anos finais do ensino fundamental do Tempo Integral na Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos, no município de São Gonçalo do Rio Preto – MG no ensino de Matemática, propôs-se fazer a investigação de campo mesmo com receio das hipóteses serem refutadas, porque haviam expectativas em que a realidade divergia do proposto no recorte temporal de 2013 a 2018. Outra preocupação, os resultados eram totalmente contrários ao considerar que em cada ano havia uma legislação específica ao programa. Logo, acredita-se que isso poderia influenciar nas percepções dos docentes e ainda por ser uma escola desconhecida para o pesquisador, assim como as pessoas envolvidas no processo de gestão da escola e os sujeitos que seriam os participantes do processo investigativo.

Assim, iniciamos nosso estudo procurando conhecer sobre o tema estudado por meio da literatura pesquisada, bem como a análise das informações coletadas durante as entrevistas, legislação específica para o Tempo Integral de acordo com o nosso recorte temporal. Vimos que algumas inquietações e questionamentos iniciais foram se confirmando e em algumas situações fizeram-se além das nossas percepções diante das respostas dos sujeitos entrevistados. No entanto, diante do cenário que o país está inserido, entende-se que a situação de saúde pública denominada pandemia causada pela COVID-19 é uma doença que assola todos os continentes. Com isso, percebemos que nem todas as ações inicialmente projetadas seriam possíveis de cumprir, por isso em algumas situações tivemos que revê-las e adaptá-las para outras que atendiam o que havíamos proposto para dar continuidade e ao mesmo tempo produzir os dados sem descaracterizar o objeto de pesquisa ao prezar pela qualidade e veracidade das informações e dos dados.

Desse modo, pode-se citar, como exemplo, a forma como inicialmente prevíamos a nossa entrevista, que diante da situação mencionada tivemos que buscar alternativas para realização das mesmas não mais presencialmente como prevíamos. Tínhamos ainda a intenção de acompanhar os docentes em horários de recreio, na sala de professores e assim observar seus relatos e percepções quanto a Matemática trabalhada no Tempo Integral. Por ser um momento ímpar de descontração seria possível aproveitar para os docentes demonstrar através de conversas suas percepções, desejos e angústias.

Devido ao fechamento obrigatório das escolas em todo o país, essa foi uma ação que não se executou, mas acredito que não trouxe nenhum prejuízo para nosso estudo. Além disso, o número de discentes entrevistados seriam 10, conforme consta no Projeto de Pesquisa e no parecer do CEP que, devido às condições já citadas nos aspectos metodológicos, dois não responderam, mesmo diante das inúmeras tentativas.

Consideramos que a amostra foi suficiente para o resultado da pesquisa. Mesmo com a decretação de isolamento social e com as dificuldades encontradas porque não conhecíamos os docentes e esses foram nomeados por pessoas próximas da escola, e por não estarem acostumados com pesquisas na escola, acredito que essa foi a primeira. Então, por estarmos satisfeitos com os dados obtidos, desconsideramos as duas entrevistas que não causaram prejuízos.

Os resultados indicam uma distância entre a formação inicial e a prática docente no eixo integrador denominado Acompanhamento Pedagógico na disciplina de Matemática frente ao propósito da Educação Integral implementado com base no Programa Mais Educação do Governo Federal que se fez pilar com as demais execuções nas escolas relacionadas a política de Tempo Integral. De forma complementar o PNE (Lei 13.005/2014), determina oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica que a escola vem realizando. Essa constatação foi expressa por duas frases, em especial: “que não era uma sala de aula normal” e “a educação matemática deve estar presente na vida de cada um promovendo dignidade social, pensamento criativo, ético, com a construção de valores para a formação de nossos alunos”.

As contribuições teóricas utilizadas neste trabalho reforçam a importância, a centralidade e a complexidade da formação de professores que atuam na educação de tempo integral. Percebemos ser uma temática que está longe de se esgotar e que está presente nas reflexões dos docentes que se veem obrigados a buscar sozinhos estratégias para atender com qualidade os discentes sujeitos da ação. Nesse sentido, há a necessidade de discutirmos as políticas de formação, a qualidade dos processos formativos, as políticas públicas e os programas educacionais, bem como os currículos que assegurem a condição de assumirmos um profissional da educação capaz de se posicionar de forma crítica, reflexiva e consciente de nossa missão, enquanto educadores e pesquisadores pertencente a um coletivo que clama pelo

reconhecimento de direitos como, o direito a educação. Isso porque a escola é mais que uma simples escola é um espaço de vida, inovação e transformação social, cultural e intelectual.

Mesmo sabendo que não existe receita para se fazer Educação Integral, chegamos à conclusão que a proposta de tempo integral em execução nas escolas estaduais não apontam para o ensino na perspectiva de uma política inovadora, e que as orientações específicas publicadas e enviadas as escolas no período de 2013 a 2018 não são consideradas pelos docentes como suficientes e adequadas como orientações pedagógicas, diante das respostas que apontam desafios da Educação em Tempo Integral no que relaciona a alternativas de como abordar os conteúdos em sala de aula. Ou ainda, pensando como um projeto de Educação Integral para as escolas do campo ou da cidade, ao ter somente possibilidades de adesão à proposta como a descrita no documento denominado: “Orientações para as escolas” para implantação da ação no segundo semestre de 2015 para escolas que não fizeram adesão, em 2014. Com destaque para o acompanhamento pedagógico como campos dos conhecimentos, devendo as atividades contemplar todas as áreas de conhecimento.

Desse modo, reflete-se sobre as lacunas de nossa formação inicial e a necessidade de refletir sobre as lacunas dessa formação em relação à Matemática e as mudanças ocorridas, bem como as novas possibilidades da educação matemática, seja na perspectiva da etnomatemática, ou em outra estratégia do ensino aprendizagem que for adotado.

Inicialmente, havia uma tendência a culpabilizar o docente pelos fracassos que acreditava existir na educação de tempo integral e talvez por fazer corpo mole no exercício da função quando esse trabalhava no acompanhamento pedagógico na disciplina de Matemática com os discentes pertencentes às turmas. Hoje, após a realização da pesquisa, percebemos que diversos são os fatores que contribuíram para quem sabe o: “mau funcionamento da política pública de tempo integral”, como a falta de formação inicial e continuada, as orientações da SEE – MG que atendem as necessidades dos docentes não oferecendo informações metodológicas seguras, bem como o acompanhamento pedagógico, ou momentos de reflexões da prática que permitam planejamento de ações dentro da escola.

Assim, esperamos que o estudo produzido contribua para repensar o trabalho com a disciplina de Matemática no tempo integral nas escolas estaduais, assim como : promova a discussão no interior das escolas na busca de estratégias metodológicas para o trabalho na sala de aula, sane dificuldades de docentes com o trabalho da disciplina de Matemática além da

melhoraria do processo formativo dos professores, em serviço . Para que isso se efetive encaminharemos um exemplar a SRE- Diamantina e nos colocamos a disposição para os discursões que a instituição se achar necessário, seja em momentos de planejamento no interior da escola ou através da divulgação desse trabalho em seminários e congressos na jurisdição de Diamantina. E, ainda, ficamos a nos questionar a respeito das avaliações externas por meio dos resultados obtidos.

Logo, as exigências são feitas por meio do desempenho e habilidade dos alunos e dos professores por acreditar que o mais importante que a matemática acadêmica é o como utilizá-la em suas vidas como aliadas ao combate a injustiça social, da desigualdade que os afligem, e como forma de superação de ameaças a sua própria sobrevivência. Parafraseando D'Ambrósio (2018), acredito que a atenção especial que se deve dar aos resultados em avaliações e testes internos e externos , muitas vezes considerados como dados relevantes para a qualidade da educação, pode representar uma ilusão considerada pelo autor como perigosa. Por isso essa indicação de que os melhores resultados são suficientes aos discentes, precisa de um novo pensamento dentro da educação matemática. Assim, faz-se necessário inovar em relação à prática para que novos conceitos dessa ciência seja posto em ação. Buscando práticas que desenvolvam o intelectual, emocional e social diante de situações que estão fora do espaço restrito do ensino e da prática da matemática, mas que são habilidades necessárias nas resoluções de situações problemas que se apresentam cotidianamente.

Consideramos que este trabalho trouxe importantes reflexões sobre a Educação de Tempo Integral e as percepções que seus principais atores, os docentes, possuem em relação ao trabalho da Matemática nesse projeto. Ao fornecer elementos para o trabalho desenvolvido nas escolas estaduais, esse promoverá discussões que mudarão os rumos dessa política de forma a desenvolver ações que privilegiem a formação inicial e continuada que poderão culminar para o desenvolvimento de orientações metodológicas consistentes e que propiciem aos docentes estratégias eficazes ao desenvolvimento de seu trabalho de forma a contribuir para a qualidade da educação ofertada. Reconhecendo que o trabalho do docente com a disciplina de Matemática no Tempo Integral deve considerar a importância, os métodos, o passado e o futuro da matemática e sua conexão entre matemática e áreas afins e do atual momento em que aponta para a necessidade de uma nova matemática.

Assim, logo que este estudo for publicado, pretendemos divulgá-lo aos docentes, equipe gestora da escola e para os profissionais envolvidos com a educação de tempo integral, em especial, aqueles que trabalham com a Matemática, em capacitações, grupos de estudos e outras oportunidades que possam surgir em seminários e congressos. Afinal, se os educandos são outros, seus professores são outros, a escola tem sua diversidade, logo as políticas públicas, sociais e educativas precisam inicialmente ser inserida no Projeto Político Pedagógico da escola, considerando a discussão e diálogo entre os profissionais responsáveis direto e indiretamente pela sua execução. No entanto, é urgente a consciência e a necessidade deste diálogo pedagógico, para que haja uma concentração de esforços que colabore para o avanço na oferta de uma Educação Integral de qualidade e significativa para os estudantes.

A partir da investigação realizada e da literatura pesquisada, bem como análise das informações coletadas durante as entrevistas, algumas inquietações e questionamentos iniciais foram se confirmando.

Por fim, asseguramos que as nossas inquietações diante do momento e dos problemas reais, no decorrer do caminho da pesquisa, como pesquisadores em busca de respostas, atingimos esse objetivo maior porque conseguimos nos comunicarmos e apresentar o resultado do nosso trabalho. Por essa razão, podemos mencionar que além das constatações presentes nas categorias de análise em discussão, a saber: Formação Inicial e Continuada do Professor, Orientações metodológicas, Tensões e desejos na formação do professor, outros temas e estratégias podem-se também se apresentar como possibilidade de continuidade do estudo em questão por meio da percepção de temáticas que mesmo não se constituindo objeto desta pesquisa apresentam-se como possibilidades de realização de futuras pesquisas.

Dentre essas possibilidades, mencionamos as seguintes propostas: acompanhamento pedagógico em tempo integral, proposta de tempo integral para discentes do campo que estão inseridos em escolas urbanas, trabalho diferenciado no campo da Educação Matemática destinada ao tempo integral para discentes nos anos finais do ensino fundamental. E ainda, análise das práticas de sujeitos camponeses em uma escola urbana, que contribuições a Etnomatemática pode trazer a matemática acadêmica e escolar ao trabalho dos professores que atuam em turmas de tempo integral no macrocampo. Acompanhamento pedagógico na disciplina de Matemática, dentre outras.

Esses seriam alguns dos desafios que merecem uma reflexão e tomada de medidas que visem enfrentá-los. Finalmente, não poderia deixar de mencionar e valorizar os

participantes dessa pesquisa, protagonistas, que tornaram possível essa discussão fornecendo elementos essenciais ao debate, abrindo possibilidades futuras para repensar uma política pública tão importante para a escola e seus coletivos como a de Tempo Integral.

No contexto de uma sociedade que ainda se apresenta com marcas de desigualdade, a proposta de educação integral a ser implementada através do Programa Mais Educação significa sem dúvida um avanço considerável diante de trabalhos analisados, porém apontam para correções de rumos que acreditamos atender aos anseios, tensões e desejos seja de pais, discentes ou docentes. Dessa forma, acredita-se que quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social se enriquecem, revitalizam e fazem do chão da sala de aula um laboratório e um espaço propício para a formação, ao mesmo tempo que trazem grandes contribuições aos sistemas educacionais e seus sujeitos. Assim, é preciso dar vozes e ouvir os sujeitos envolvidos no processo e diante do maior objetivo da educação, num sentido mais amplo, que consiste em ajudar às pessoas a se comunicarem.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: aval.pol. públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, Mar. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000100047&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 out. 2020. Epub Oct 29, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601262>.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves. **Licenciatura em Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico**. Educação do Campo: desafios para a formação de professores (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 1).
- ARAÚJO, Marta Maria de: Anísio Teixeira na Direção do Inep: **Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)** / Marta Maria de Araújo, Iria Brzezinski (Organizadora). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 288 p.: il. Disponível em : <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/An%C3%ADsio+Teixeira+na+dire%C3%A7%C3%A3o+do+Inep+Programa+para+a+Reconstru%C3%A7%C3%A3o+da+Na%C3%A7%C3%A3o+Brasileira+%281952-1964%29/894086f8-5422-48b7-8229-0f05168b465e?version=1.4> acesso em 09 dez 2018.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BIANCHINI, Barbara Lutaif; LIMA, Gabriel Loureiro de; GOMES, Eloiza. Formação de Professor: reflexões da educação matemática no ensino superior. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e77732, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100606&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 out. 2020. Epub 25-Fev-2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623677732>.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94-112, ago. 2012. ISSN 1676-2584. Acesso em 06 mar. 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 jul. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 19 dez 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 22 de jun 2020.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**, Programa Mais Educação, 2010.2 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Programa Mais Educação: Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: MEC–Secad., 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação: Educação Integral.** – Brasília: MEC – Secad., 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação: Rede de Saberes Mais Educação – pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral:** caderno para professores e diretores de escolas. – Brasília: MEC – Secad., 2009d.

BRASIL: INEP; **Pisa 2015 reforça desafios da educação brasileira nas áreas de ciências, português e Matemática;** Brasília; 2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741> Acesso em: 01 jan. 2019.

BRASIL: INEP; **IDEB – Resultados e Metas;** Brasília; 2020. Disponível em : <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 20 setembro 2020.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, Apr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100037&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>.

CARVALHO J. B. P. de. O que é Educação Matemática? **Temas e Debates**, n. 3, p. 17-26, São Paulo, 1991.

D’AMBROSIO, UBIRATAN. **Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade.** São Paulo, v. 32, n. 94, p. 189-204, Dec. 2018 . Acesso em: 22 set. 2020.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **EtnoMatemática.** São Paulo: África, 1990

DEODATO, André Augusto. **Matemática no projeto escola integrada:** distanciamentos e aproximações entre as práticas das oficinas e as práticas da sala de aula. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2012.

FIGUEIREDO, Wanderléia Lopes Libório. **Projeto escola de Tempo Integral como política pública em escolas de educação básica de Diamantina:** mais tempo de uma outra educação? UFVJM. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, DIamantina, 2017.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Estud. av., São Paulo , v. 15, n. 42, p. 259-268, Aug. 2001 . http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. acesso em 20 Novembro. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

FREITAS, Katia Pinheiro; SILVA, Lourdes Helena da. Reflexão e Análise da Formação de Educadores de Jovens e Adultos do Campo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 555-573, June 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200555&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 out. 2020. Epub Dec 01, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623647950>.

GATTI André. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação:** Teoria e Prática. Ed. Vozes, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Por uma política nacional de formação de professores – 1ª ed.** - São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GUEDES, M. (2019) **A Nova Política de Formação de Professores no Brasil:** Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica, Da Investigação às Práticas, 90 - 99.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades - População Estimada em 2016.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/mg/diamantina/panorama>. Acesso em: 13 jul. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010.** Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 jul. 2019.

JUSTINO, Érica Fernanda: **Educação Integral e Educação do Campo:** Diálogos possíveis a partir da percepção dos pais de discentes de Comunidade Rural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2016.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; OLIVEIRA, Fernanda Silva de; MENDONÇA, Patrícia Moulin. **A educação integral como direito:** concepções e desafios. *In:* GUIMARÃES, Marília Barcellos;

LIMA, Iracema Neves. **UM ESTUDO SOBRE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:** contribuições para o ensino aprendizagem de Matemática. Monografia (Graduação em Educação do Campo). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPES, Fátima Abadia de Oliveira. **Funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral-PROETI:** uso otimizado do tempo e espaço em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio – MG. 2013. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

MAIA, Carla Linhares; PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva (Orgs.). **Educação Integral:** contribuições da extensão da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.749, de 1º de abril de 2015. **Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.**

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Revista Educação Integral integrada:** Reflexões sobre práticas e políticas de Educação Integral em Minas Gerais e no Brasil. Belo Horizonte, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral.** Belo Horizonte, 2012.

MIZUKAMI, M.G.N. **Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores.** Proposições, v.11, n. 1(31), p. 5-14, março 2000.

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas De Formação de Educadores.** Educ. Soc., Campinas , v. 38, n. 140, p. 587-609, July 2017. Acesso em: 09 dez. 2018.

PROJETO Político Pedagógico - PPP. E. E. Dom João Antônio dos Santos, 2018.

SÁ, Josinalva Rodrigues. **Licenciatura em Educação do Campo:** propostas em disputa na perspectiva de discentes do Curso de Matemática da UFMG. 2016. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

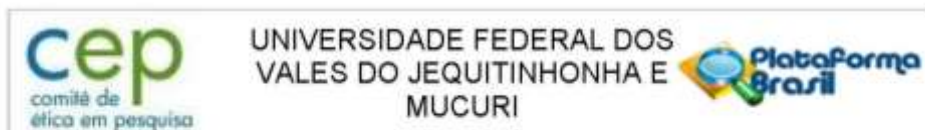
SACHS, Línlya; ELIAS, Henrique Rizek. A Formação Matemática nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. *Bolema* [online]. 2016, vol.30, n.55 [cited 2020-10-27], pp. 439-454. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2016000200439&lng=en&nrm=iso. ISSN 1980-4415. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n55a07>. Acesso em: 09 dez. 2018

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6ª ed. Campinas, S. P: Autores Associados. 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Quem somos nós, professores de matemática?** Cad. CEDES, Campinas, v. 28, n. 74, p. 11-23, Abr. 2008. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Dec. 2019.

APÊNDICE A - PARECER CONSUBSTANCIADO – CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Percepções dos professores de Matemática sobre a educação de tempo integral na Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos - São Gonçalo do Rio Preto/Minas Gerais.

Pesquisador: IRACEMA NEVES LIMA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 24189719.4.0000.5108

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

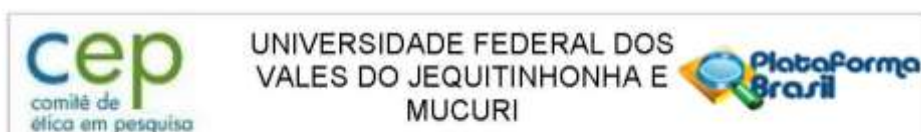
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.900.198

Apresentação do Projeto:

O Tempo Integral e a Educação do Campo se apresentam como espaços de desafios e ao mesmo tempo como possibilidades na formação de professores de Matemática. Neste sentido, propomos analisar a percepção dos professores quanto a sua formação para atuar nos anos finais do ensino fundamental I na disciplina de Matemática na educação integral/integrada da Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos, no município de São Gonçalo do Rio Preto/MG. Para isso, utilizaremos como aporte teórico Deodato (2012); Knijnik (2004); Vasconcelos (2011); Arroyo (2014) entre outros, assim como as Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais, lançadas no final do ano de 2015 que apontam em seu artigo 3º, V, das Diretrizes da Educação do Campo como um dos princípios a "valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos discentes do campo". Como abordagem metodológica, pretendemos adotar a pesquisa documental e de campo com coleta de dados por meio de entrevista semiestruturadas e observação através das conversas entre professores em período de recreio na sala dos professores ou corredores da escola. Os dados serão categorizados, conforme a análise de conteúdo como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas. Como registro serão feitas anotações no

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000
Bairro: Alto da Jacuba **CEP:** 39.100-000
UF: MG **Município:** DIAMANTINA
Telefone: (38)3532-1240 **Fax:** (38)3532-1200 **E-mail:** cep.secretaria@ufvjm.edu.br



Continuação do Parecer: 3.900.198

caderno de campo, gravações em áudio e/ou vídeo durante entrevista semiestruturada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário

Analisar a percepção dos professores de Matemática para atuar nos anos finais do ensino fundamental I, de educação integral/integrada da Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos, no município de São Gonçalo do Rio Preto/MG que estão inseridas na educação do campo quanto a sua formação

Objetivo Secundário:

a) analisar os documentos oficiais que norteiam a formação de professores de Matemática da educação integral e integrada no estado de Minas Gerais; b) identificar as tensões e contradições presentes nos documentos da SEE/MG; c) conhecer os posicionamentos assumidos pelos professores em relação a sua formação, especialmente no que se refere à Matemática no tempo integral e integrada discutidos nos diferentes espaços da escola e em diferentes momentos (sala dos professores e no momento das entrevistas); d) propor sugestões para políticas públicas para a formação de professores de Matemática inseridos na educação integral e integrada campesina às escolas estaduais ou a secretaria de estado da educação de Minas Gerais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As pesquisas envolvendo seres humanos envolvem de algum modo, algum risco e na presente pesquisa, visando o resguardo da dignidade da pessoa humana, os participantes não serão identificados, no entanto, os mesmos ao fazerem a leitura da pesquisa poderão se reconhecer em alguma de suas falas apresentadas, sendo este um risco, não obstante, de forma alguma haverá algum tipo de identificação. Embora haja poucos participantes na pesquisa, os mesmos serão preservados de forma que não haverá identificação, sendo mantido sigilo absoluto. Serão utilizados pseudônimos para nomeá-los na presente pesquisa. Já os benefícios serão reflexões que visam contribuir para que o profissional da educação pesquisado e demais profissionais da educação ampliem seus conhecimentos a respeito das estratégias de ensino de educação integral integrada, e que futuramente, possa encontrar orientação pedagógica destinado a formação de professores de matemática inseridos na educação integral campesina no macro campo denominado acompanhamento pedagógico/orientação de estudos conforme proposta tanto da SEE/MG como do programa mais educação que inspira a proposta do Estado de Minas Gerais. Ao

Endereço: Rodovia MG 367 - Km 583, nº 5000
Bairro: Alto da Jacuba **CEP:** 39.100-000
UF: MG **Município:** DIAMANTINA
Telefone: (38)3532-1240 **Fax:** (38)3532-1200 **E-mail:** cep.secretaria@ufvjm.edu.br



Continuação do Parecer: 3.900.196

pensar

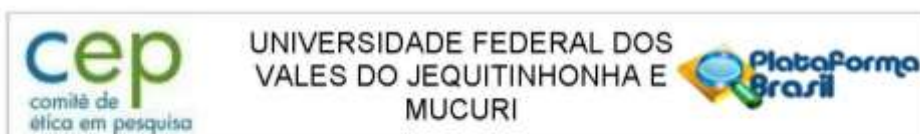
em sugestão para políticas públicas para a formação de professores de Matemática inseridos na educação integral e integrada campesina parto do exemplo de minha prática de 25 anos de atuação em turmas multisseriadas e de alfabetização nos anos iniciais onde a cada ano estamos em um ano/série diferente e a nós é entregue discentes sem ninguém dizer de onde partir e como fazer. Da nossa profissão é esperado está preparado para atuar em qualquer turma somente com a formação trazida dos bancos das universidades onde sabemos ainda é limitado frente a demanda que nos é apresentado e que não se tem tido por parte de gestores a preocupação com a formação específico para atuar com tal público

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tipo de estudo e critérios de pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e terá como percurso metodológico: pesquisa de campo contendo entrevistas semiestruturadas com roteiro de perguntas que buscam responder os questionamentos do objetivo geral, e documental ao se propor analisar documentos secundários publicados pelo MEC, SEE/MG disponíveis na internet ou encontrados na SRE\ Diamantina ou escola pesquisada. Minayo (2009, p. 29) define que "entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo". Assim, propomos conhecer as tensões e contradições existentes nos documentos referente a Política de Tempo Integral desenvolvida no Estado de Minas Gerais frente a legislação e orientações do Ministério da Educação relativos ao Programa de Tempo Integral, através de publicações diversas, entre elas: Série Mais Educação: Educação Integral, Rede de Saberes Mais Educação – pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas; Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação; O Manual Operacional de Educação Integral MEC e Manual Operacional de Educação Integral - SEE/MG, bem como forma de aprofundamento do tema ao proceder a análise dos documentos secundários encontrados no site do MEC e na página oficial da SEE/MG, bem como manuais impressos existentes na escola ora pesquisada ou diretamente na SRE\ Diamantina junto à DIVEP. A análise desses documentos será por meio da análise de conteúdo, os dados serão organizados por categorias buscando autores

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000
 Bairro: Alto da Jacuba CEP: 39.100-000
 UF: MG Município: DIAMANTINA
 Telefone: (38)3532-1240 Fax: (38)3532-1200 E-mail: cep.secretaria@ufvjm.edu.br



Continuação do Parecer: 3.900.198

como Justino (2015), Figueiredo (2017), Deodato (2012), Cavaliere (2002) entre outros para fundamentação de tal análise. No que se refere à Educação do Campo priorizaremos: os marcos normativos lançados pelo Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral; Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo,

INEP/MEC; Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais: Comissão Permanente de Educação do Campo. Instituída pelo Decreto estadual nº 46.218, de 15 de abril de 2013, alterado pelo Decreto estadual nº 46.233, de 30 de abril de 2013 e Decreto Estadual nº 46.939 de 21 de janeiro de 2016. Local e sujeitos da pesquisa O local de realização da pesquisa será a Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos, no município de São Gonçalo do Rio Preto/MG que executava atividades referente ao programa de educação integral e integrada. A escolha da escola se deve ao fato de ser professora efetiva na única escola estadual no município de Senador Modestino Gonçalves, local de minha residência. Preocupada em não contaminar a pesquisa por está acostumada com os profissionais que vem desenvolvendo as atividades na escola optou –se por buscar uma outra escola que atendesse as seguintes critérios: a) Executou a atividade de tempo integral no período de 2013 à 2018, no atendimento à discentes do campo e da cidade;

b) É escola estadual e atende aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio; c) Está sob a responsabilidade da SRE-Diamantina e que possui até 6.000 habitantes e poderá ou não ser contemplada para atendimento ao programa em 2019. Daí a escolha da escola da rede estadual que fica a vinte e três quilômetros de distância da minha residência e que atendeu no período em que se dará a investigação ora proposta aos sujeitos do campo na modalidade de tempo integral e integrada, juntamente com sujeitos da área urbana na cidade de São Gonçalo do Rio Preto. Assim, os sujeitos desta pesquisa serão os professores que atuaram no período de 2013 a 2018, na Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentado o Projeto de Pesquisa, Folha de Rosto, TCLE

Recomendações:

- Segundo a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS, de 21/03/11, no momento da obtenção do TCLE, há obrigatoriedade de rubrica em todas as páginas do mesmo, pelo sujeito de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador. O pesquisador responsável deverá apor sua assinatura na última página do referido termo.

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000	CEP: 39.100-000
Bairro: Alto da Jacuba	
UF: MG	Município: DIAMANTINA
Telefone: (38)3532-1240	Fax: (38)3532-1200
	E-mail: cep.secretaria@ufjm.edu.br



Continuação do Parecer: 3.900.198

- O Relatório final deverá ser apresentado ao CEP ao término do estudo em 30/09/2020. Considera-se como antiética a pesquisa descontinuada sem justificativa aceita pelo CEP que a aprovou.
- Caso haja quaisquer intercorrências durante a execução do projeto de pesquisa é de responsabilidade do pesquisador responsável comunicá-la através de uma emenda ao CEP via Plataforma Brasil. Considera-se como antiética a pesquisa com modificações em seu protocolo inicial previamente aprovado sem justificativa aceita pelo CEP que a aprovou.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

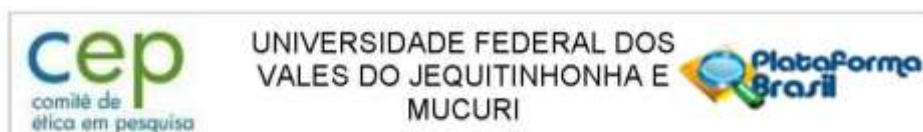
O projeto atende aos preceitos éticos para pesquisas envolvendo seres humanos preconizados na Resolução 466/12 CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1458725.pdf	15/01/2020 13:52:22		Aceito
Outros	CARTACOPARTICIPE.pdf	15/01/2020 13:51:53	IRACEMA NEVES LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISAPERCEPCOESDEPROFESSORESMATEMATICATEMPOINTEGRAL.doc	06/01/2020 10:37:21	IRACEMA NEVES LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEALTERADO.docx	06/01/2020 10:35:04	IRACEMA NEVES LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOREFORMULADO.pdf	06/12/2019 09:54:09	IRACEMA NEVES LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOSEGUNDASBMISSAO.doc	23/10/2019 23:41:05	IRACEMA NEVES LIMA	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTA.pdf	23/10/2019 23:40:11	IRACEMA NEVES LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLESEGUNDASUBMISSAO.pdf	23/10/2019 23:38:31	IRACEMA NEVES LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	23/10/2019 23:28:31	IRACEMA NEVES LIMA	Aceito

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000
 Bairro: Alto da Jacuba CEP: 35.100-000
 UF: MG Município: DIAMANTINA
 Telefone: (38)3532-1240 Fax: (38)3532-1200 E-mail: cep.secretaria@ufvjm.edu.br



Continuação do Parecer: 3.900.188

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DIAMANTINA, 05 de Março de 2020

Assinado por:
Simone Gomes Dias de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000
Bairro: Alto da Jacuba **CEP:** 39.100-000
UF: MG **Município:** DIAMANTINA
Telefone: (38)3532-1240 **Fax:** (38)3532-1200 **E-mail:** cep.secretaria@ufvjm.edu.br

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA USO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



Autorização para uso da Instituição Coparticipante (Carta de Instituição Coparticipante)

Declaro ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente (UFVJM), conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa **PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL DOM JOÃO ANTÔNIO DOS SANTOS - SÃO GONÇALO DO RIO PRETO**, coordenado pelos pesquisadores professora Ms Kyrleys Pereira Vasconcelos e pela mestrandia Iracema Neves Lima, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia da segurança e bem-estar.

Senador Modestino Gonçalves, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e****Mucuri****Comitê de Ética em Pesquisa****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSOR**

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa intitulada: **PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL DOM JOÃO ANTÔNIO DOS SANTOS - SÃO GONÇALO DO RIO PRETO.**

A presente pesquisa será desenvolvida pela mestrandia IRACEMA NEVES LIMA, sob a orientação da Profa. Ms KYRLEYS PEREIRA VASCONCELOS do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

SUA PARTICIPAÇÃO NÃO É OBRIGATÓRIA. A QUALQUER MOMENTO VOCÊ PODE DESISTIR DE PARTICIPAR E RETIRAR SEU CONSENTIMENTO. SUA RECUSA NÃO TRARÁ NENHUM PREJUÍZO EM SUA RELAÇÃO COM O COORDENADOR, COM A PESQUISADORA E COM A UFVJM.

O OBJETIVO PRINCIPAL DESTA PROJETO É ANALISAR A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA ATUAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I, DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/INTEGRADA DA ESCOLA ESTADUAL DOM JOÃO ANTÔNIO DOS SANTOS, NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DO RIO PRETO/MG, INSERIDAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO QUANTO A SUA FORMAÇÃO E OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS SÃO: ANALISAR OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA NO ESTADO DE MINAS GERAIS;

IDENTIFICAR AS TENSÕES E CONTRADIÇÕES PRESENTES NOS DOCUMENTOS DA SEE - MG; CONHECER QUE POSICIONAMENTOS ASSUMEM OS PROFESSORES EM RELAÇÃO A SUA FORMAÇÃO, ESPECIALMENTE NO QUE SE REFERE À MATEMÁTICA NO TEMPO INTEGRAL E INTEGRADA DISCUTIDOS NOS

DIFERENTES ESPAÇOS DA ESCOLA E EM DIFERENTES MOMENTOS (SALA DOS PROFESSORES E NO MOMENTO DAS ENTREVISTAS); PROPOR SUGESTÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA INSERIDOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA CAMPESINA ÀS ESCOLAS ESTADUAIS OU A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. CASO DECIDA ACEITAR O CONVITE, SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA CONSISTIRÁ EM RESPONDER UMA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, CUJO TEMPO SERÁ DE APROXIMADAMENTE UMA HORA. AS PERGUNTAS RELACIONAM-SE À PROFISSÃO E À PRÁTICA DOCENTE NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA.

As entrevistas, obedecerão aos seguintes critérios: 1) serão agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, em dia e horários pré-definidos; 2) serão realizadas em uma sala reservada no sentido de manter a privacidade do entrevistado; 3) serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora na íntegra para facilitar o entendimento das respostas, bem como, para evitar interpretações equivocadas; 4) em respeito aos entrevistados que não aceitarem a gravação por áudio, serão realizadas anotações em um diário de campo, para posterior análise; 5) serão realizadas entrevistas individuais. Após a entrevista, será iniciada a etapa de análise e interpretação dos dados.

O risco relacionado com sua participação nesta pesquisa é mínimo. Os participantes da pesquisa não serão identificados, no entanto, os mesmos ao fazerem a leitura da pesquisa poderão se reconhecer em alguma de suas falas apresentadas, sendo este um risco, não obstante, de forma alguma haverá algum tipo de identificação. No intuito de minimizar tal situação os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados coletados na entrevista e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo da sua identificação. Ademais você poderá a qualquer momento optar em não responder à(s) pergunta(s).

OS BENEFÍCIOS RELACIONADOS COM A SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA SÃO DE FORMA DIRETA E TEM COMO OBJETIVO FORNECER SUPORTE TEÓRICO QUE POSSIBILITE AMPLIAR A DISCUSSÃO NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EM ESPECIAL SOBRE OS DOCENTES QUE ATUAM NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NO TEMPO INTEGRAL, CONSIDERADA TÃO INCIPIENTE PELOS ESTUDIOSOS DO ASSUNTO. ALÉM DISSO, PRETENDE-SE, CONTRIBUIR PARA A

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO DE FORMA A AMPLIAR OS CONHECIMENTOS A RESPEITO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL /INTEGRADA, SENDO FUTURAMENTE CAPAZES DE CRIAR CONDIÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS PARA ESSES SUJEITOS DE DIREITOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL /INTEGRADA, ASSIM COMO ENCONTRAR ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DESTINADO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA INSERIDOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL CAMPESINA NO MACRO CAMPO DENOMINADO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO/ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS CONFORME PROPOSTA TANTO DA SEE - MG COMO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO QUE INSPIRA A PROPOSTA DO ESTADO DE MINAS GERAIS.

As informações obtidas por meio da sua participação não serão compartilhadas com terceiros. Entretanto, os resultados e análises desta pesquisa, sempre garantindo anonimato do participante, poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, seguindo os princípios da confidencialidade e sigilo.

A sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não há previsão de despesas por parte dos pesquisadores e não está prevista indenização pela participação na pesquisa, mas se em qualquer momento você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Desta forma, eu _____, RG: _____,

CPF: _____, concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa:

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL DOM JOÃO ANTÔNIO DOS SANTOS - SÃO GONÇALO DO RIO PRETO, desenvolvida pela mestrandia Iracema Neves Lima

Dias, discente do Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação da UFVJM, *Campus JK* - Diamantina, sob a orientação da professora Ms Kyrleys Pereira Vasconcelos.

Senador Modestino Gonçalves, _____ de _____ de _____.

Assinatura

Pesquisadores:

Iracema Neves Lima

Endereço: Região do Queiroz, ZR. CEP: 39.190-000 Senador Modestino Gonçalves/MG.

Telefone: (38) 997348142 - E-mail: nevesiracema03@gmail.com

Kyrleys Pereira Vasconcelos

Endereço: UFVJM – *Campus JK*. Rodovia MGT 367 – Km 583, nº 5.000 – Alto da Jacuba – Diamantina - MG. Mestrado em Educação/PPGEEd – Sala 17 do Prédio 2.

Telefones: (38) 9 99090984. E-mail: kvasconcelos81@gmail.com

Endereço: UFVJM – Campus JK. Rodovia MGT 367 – Km 583, nº 5.000 – Alto da Jacuba – Diamantina - MG. Mestrado em Educação/PPGEEd – Sala 17 do Prédio 2. Telefones: (38) 3532-1261; (38) 3532-1253 Email: secretaria.ppgde@ufvjm.edu.br

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM. Rodovia MGT 367 – Km 583 – nº 5000 – Alto da Jacuba – Diamantina/MG CEP 39.10000. Tel. (38)3532-1240 – Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior. Secretária: Ana Flávia de Abreu. Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br ou cep@ufvjm.edu.br

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM DOCENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI - UFVJM
CAMPUS DIAMANTINA

ENTREVISTA COM DOCENTES

Prezado professor, este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), sob orientação do profa. Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos, que tem por objetivo analisar a percepção dos professores de matemática para atuar nos anos finais do ensino fundamental I, de educação integral/integrada da Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos, no município de São Gonçalo do Rio Preto/MG que estão inseridas na educação do campo quanto á sua formação.

Para tanto, solicito sua colaboração e paciência para que esta pesquisa seja realizada. Ressalto que as respostas serão analisadas em conjunto com as de outros profissionais e que será assegurado o caráter confidencialidade.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração!

PROFESSORES:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Formação acadêmica:

Qual sua formação na Graduação?

- () Licenciatura
- () Bacharelado
- () Licenciatura e Bacharelado

Após a Graduação, qual(is) curso(s) realizou ou está realizando

- () Nenhum
- () Aperfeiçoamento
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Pós-Doutorado

Situação funcional na escola: _____

Período de exercício: _____

No ato de designação o que lhe foi exigido para assumir o cargo: _____

- 1) Que orientações lhe foi fornecido para o exercício da função pela escola?
- 2) Durante o seu exercício lhe foi proporcionada momento de formação em serviço? Como? Por qual instituição?
- 3) Na sua opinião, você considera que a sua formação inicial é suficiente para trabalhar na disciplina de matemática no Tempo Integral?
- 4) O que você sugere que seja feito em relação á formação dos professores que atuam no Tempo Integral na disciplina de matemática?
- 5) Como acha que deve ser o trabalho com a matemática no Tempo Integral?
- 6) A que você atribui a dificuldade de trabalhar com a matemática no Tempo Integral?

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PEDAGOGO E DIREÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI - UFVJM
CAMPUS DIAMANTINA

ENTREVISTA PEDAGOGO E DIREÇÃO:

Prezado(a) pedagogo(a) e diretor(a), este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), sob orientação do profa. Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos, que tem por objetivo analisar a percepção dos professores de matemática para atuar nos anos finais do ensino fundamental I, de educação integral/integrada da Escola Estadual Dom João Antônio dos Santos, no município de São Gonçalo do Rio Preto/MG que estão inseridas na educação do campo quanto á sua formação.

Para tanto, solicito sua colaboração e paciência para que esta pesquisa seja realizada. Ressalto que as respostas serão analisadas em conjunto com as de outros profissionais e que será assegurado o caráter confidencialidade.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração!

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Formação acadêmica:

Qual sua formação na Graduação?

- () Licenciatura
() Bacharelado
() Licenciatura e Bacharelado

Após a Graduação, qual(is) curso(s) realizou ou está realizando

- () Nenhum
() Aperfeiçoamento
() Especialização
() Mestrado
() Doutorado
() Pós-Doutorado

Situação funcional na escola: _____

Período de exercício: _____

No ato de designação o que lhe foi exigido para assumir o cargo: _____

- 1) Após ser designado para a função de professor de matemática no eixo Apoio e Acompanhamento pedagógico no Tempo Integral que orientações são fornecidas para o professor para exercício da função pela escola?
- 2) Durante o exercício é proporcionada momento de formação em serviço? Como? Por quem?
- 3) Na sua opinião, você considera que a formação acadêmica trazida pelo professor é suficiente para trabalhar na disciplina de matemática no Tempo Integral?
- 4) O que você sugere que seja feito em relação à formação dos professores que atuam no Tempo Integral na disciplina de Matemática?
- 5) Você considera que o Tempo Integral no que diz respeito a matemática desenvolvida no Tempo Integral há melhoria no desempenho do aluno?