

FORMAÇÃO CONTÍNUA

DE PROFESSORES E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Gabriela Nunes de Menezes
Kalline Pereira Aroeira



Pedro & João
editores

**FORMAÇÃO CONTÍNUA
DE PROFESSORES E A
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

**GABRIELA NUNES DE MENEZES
KALLINE PEREIRA AROEIRA**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA
DE PROFESSORES E A
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**


Pedro • João
editores

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Gabriela Nunes de Menezes; Kalline Pereira Aroeira

Formação contínua de professores e a escola de tempo integral.

São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 124p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-5869-664-3 [Impresso]

978-65-5869-665-0 [Digital]

1. Formação contínua. 2. Formação de professores. 3. Escola de tempo integral. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Dedicamos este livro aos professores e às professoras que atuam em instituições escolares de tempo integral e que identificam a formação contínua e os processos de reflexão crítica sobre a sua práxis docente como ações fundamentais para o fortalecimento de seu desenvolvimento profissional.

Agradecemos aos docentes que
contribuíram com a sua relevante
participação nos diálogos e discussões
desta produção.

A função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos modos diferentes de conceber a prática educativa (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 353).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	19
A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O PROFESSOR REFLEXIVO: PERSPECTIVAS PARA A ATIVIDADE DOCENTE	
CAPÍTULO 2	35
A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: NECESSIDADES E POSSIBILIDADES	
CAPÍTULO 3	45
ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: CONSTRUINDO UMA TEMPESTADE DE IDEIAS	
CAPÍTULO 4	55
UM OLHAR ENTRE AS OPÇÕES INVESTIGATIVAS: DECISÕES E OPÇÕES METODOLÓGICAS ESCOLHIDAS	

CAPÍTULO 5	67
PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA PROFESSORES EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES	
CAPÍTULO 6	99
REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: COMPARTILHANDO ALGUMAS IDEIAS	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	117

APRESENTAÇÃO

O convite para apresentar esta produção pedagógica sobre as possibilidades de uma prática reflexiva, por meio da **Formação Contínua** significa, para mim, uma grande alegria. É a oportunidade especial de, mais uma vez, estar unida aos demais profissionais da Educação, que atuam no campo da **formação de professores**, acompanhando suas novas experiências e descobertas metodológicas em um universo de um tempo estendido na escola.

Ao situar as práticas formativas de professores, vivenciadas no ambiente de uma **Escola de Tempo Integral** no campo da pesquisa em **Educação** as autoras reafirmam o fortalecimento do compromisso do trabalho docente e o pertencimento ao grupo de pesquisadores, que buscam desenvolver novos enfoques e novos processos formativos de um trabalho coletivo e contextual.

É possível destacar um segundo ponto de relevância no trabalho das autoras: o fato de registrarem a experiência de aliar a **Formação Contínua** na busca de uma postura reflexiva em uma **Escola de Tempo Integral**. Dessa forma, as autoras materializam a intencionalidade de integração entre a **Reflexão Docente** e a **Escola de Tempo Integral**, diante dos constantes desafios e das demandas que emergem com as inovações implementadas, no contexto atual, e das políticas de **Educação**. Ademais, este livro nos apresenta uma busca de significado do espaço escolar, o período de tempo que os(as) estudantes permanecem na escola, o contexto em

que a escola se apresenta e os processos formativos que existem nesses contextos.

Destacamos a relevância da **Formação Contínua** desta experiência pela singularidade da intervenção no contexto escolar e o caráter participativo dos seus processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação. Reconhecemos ainda, a disponibilidade para o estabelecimento de ações conjuntas, para a horizontalidade da troca de experiências e a busca de aprendizagens significativas. Nessa direção a **Formação Contínua em Escolas de Tempo Integral** entra em processo de reconfiguração, em sintonia com os ideais do GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores - Coordenado pela Prof^a. Dr^a. Selma Garrido Pimenta) e de professores de outros Estados da Federação, tendo como horizonte, um processo de **Formação de Formadores**, que venha a abrir espaços de debates, análises, e produções científicas para que, dessa forma, venham a subsidiar novos enfoques e práticas reflexivas.

Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima
Ceará, verão de 2021.

INTRODUÇÃO

Esta produção é fruto de um constante pensar e repensar com relação aos processos de formação contínua para docentes que atuam em escola de tempo integral e sobre os seus desdobramentos na atividade docente no cotidiano escolar, com o intuito de colaborar e ampliar o entendimento quanto os processos de desenvolvimento profissional desses docentes e os questionamentos ligados à ampliação do tempo na escola.

Como explica Lima (2018), a formação contínua parte da compreensão da rede de relações que permeiam e envolvem os professores com o conhecimento no mundo do trabalho. Tem como pontos iniciais as idas e vindas do trabalho docente, competente e refletido. Dessa forma, concebe-se como formação contínua a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, vislumbrando como possibilidade o reconhecimento de que a postura reflexiva, dinamizada pela práxis, é um direito do professor e o leva à realização de um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade.

Essa questão não é apenas individual, é também organizacional, coletiva e se torna social, pois envolve a ética (direção de sentido dada ao exercício da profissão) e a autonomia (relativa ao projeto social da docência). Sendo um direito do professor, subentende-se que este direito corresponda concomitantemente a um dever que precisa ser exercido (LIMA, 2018). Com esse posicionamento, neste livro, buscamos refletir sobre as

seguintes perguntas: Como as práticas formativas de formação contínua em escola de tempo integral podem favorecer a atividade docente em um período estendido na escola? Que características têm assumido a formação contínua voltada para o professor que atua em escolas de tempo integral? Como esses processos de formação contínua podem considerar a reflexão e o trabalho coletivo nesse contexto?

A escola de tempo integral apresenta particularidades em relação a seus espaços, metodologias, abordagens, jornada de trabalho do professor e organização de ensino. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, artigo 34, prevê-se o aumento progressivo da jornada escolar para a jornada em tempo integral, registrando-se 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. Uma visão geral sobre o assunto é que a educação integral parte de uma formação total do indivíduo, percebendo suas multiplicidades e pluralidades dentro de seu meio social e sua participação ativa nele, defendendo uma permanência do indivíduo em maior tempo na escola para que, assim, a integralidade se torne de fato real (CAVALIERE, 2009; 2007; COELHO, 2009a; MORAES, 2009; PARO, 2012; TEIXEIRA, 2007).

Compreendemos que a escola de tempo integral visa um trabalho do indivíduo em várias dimensões. É impossível desvencilhar o indivíduo em suas esferas cognitiva, afetiva, física, social, histórica, estética e ética. O que se busca nesse tipo de formação é uma totalidade e não vertentes separadas de estudos. Todas essas esferas,

pela complexidade, juntas, dialogam entre si e com o coletivo ampliando de forma qualitativa e reflexiva. Entendemos que as ações dos professores nesse contexto precisam de uma sólida formação contínua, contribuindo para pensar, planejar, agir e refletir sobre suas práticas docentes na escola de tempo integral.

Além disso, compactuamos com a perspectiva de educação de tempo integral de oportunizar os saberes formais e não formais numa tentativa de construção de relações democráticas entre as pessoas da comunidade escolar que não descarta os saberes prévios do indivíduo. Ao contrário, considera de extrema importância as múltiplas semelhanças e diferenças que faz de cada um de nós indivíduos históricos e sociais (CAVALIERE, 2002, 2004; COELHO, 2009a; TEIXEIRA, 2007).

O estudo dessa temática nos inquieta e, por isso, partimos da seguinte problemática: Por que, geralmente, não ocorre uma formação para professores atuarem nesse tipo de escola? Por que o docente deve se adaptar ao tempo integral sem ter tido uma formação específica para esse contexto? Pesquisar a formação contínua do professor que atua nessa escola assume relevância, uma vez que representa a possibilidade de sistematizar reflexões relacionadas à atuação desse docente, considerando a construção/reconstrução de concepções, estudo sobre a docência, dilemas e possibilidades produzidas para atuar nesse cenário escolar diferenciado.

Desse modo, entendemos que a formação contínua dos professores que atuam no ensino de uma escola de tempo integral deve ancorar atividades formativas pautadas em relações democráticas e coletivas,

considerando-se sua realidade escolar e processos interdisciplinares.

Nesse sentido, esta produção buscou estudar possibilidades para a formação contínua de professores que atuam em escola de tempo integral no município de Vitória (ES). Especificamente visou: (1) Analisar as concepções em relação ao que se constituía educação em tempo integral para os docentes do ensino fundamental de uma escola da rede privada de ensino; (2) Pesquisar os processos de formação contínua na escola de tempo integral, situando necessidades e perspectivas para a construção/reconstrução de práticas que considerem a reflexão sobre a atividade docente; (3) Apresentar produto técnico que auxilie na organização de estudos e atividades formativas para os docentes público alvo deste trabalho, considerando o cenário de atuação desses professores.

Nessa direção, partimos de um referencial teórico que define a atividade docente como práxis (PIMENTA, 2002), em que se valoriza a unidade entre a teoria e prática e o processo de reflexão individual e coletiva do professor, identificando-se a reflexibilidade como importante estratégia para a formação do professor (LIMA, 2004; PIMENTA, 2012). Consideramos nesse cenário a formação contínua como um processo coletivo, que precisa situar as necessidades formativas do professor e da escola em que atua, onde o docente se torna produtor de conhecimentos sobre a sua práxis docente (LIMA, 2005).

Para o desenvolvimento desta produção, estruturamos este estudo apresentando as seguintes ênfases: O capítulo 1 “**A formação contínua e o professor**

reflexivo: perspectivas para a atividade docente” apresenta uma contextualização teórica sobre a formação contínua e sua importância como possibilidade de reflexão sobre a atividade docente considerando como ponto de partida a práxis.

O capítulo 2 **“A escola de tempo integral: necessidades e possibilidades”** sistematiza reflexões sobre as diferentes concepções dessa possibilidade de ensino, situando que o tempo integral na escola pode ser uma importante estratégia a favor da aprendizagem dos alunos e do trabalho docente, quando consideradas as necessidades formativas dos estudantes e professores nesse contexto.

O capítulo 3 **“Estudos e pesquisas sobre a formação contínua em escolas de tempo integral: construindo uma tempestade de ideias”** sintetiza análises e reflexões sobre a formação de professores, enfatizando o conceito de formação contínua e sua contribuição para a atividade docente no contexto da escola de tempo integral.

O capítulo 4 **“Um olhar entre as opções investigativas: decisões e opções metodológicas escolhidas”** aponta conceitos fundantes e as decisões metodológicas escolhidas e definidas no percurso da pesquisa de campo.

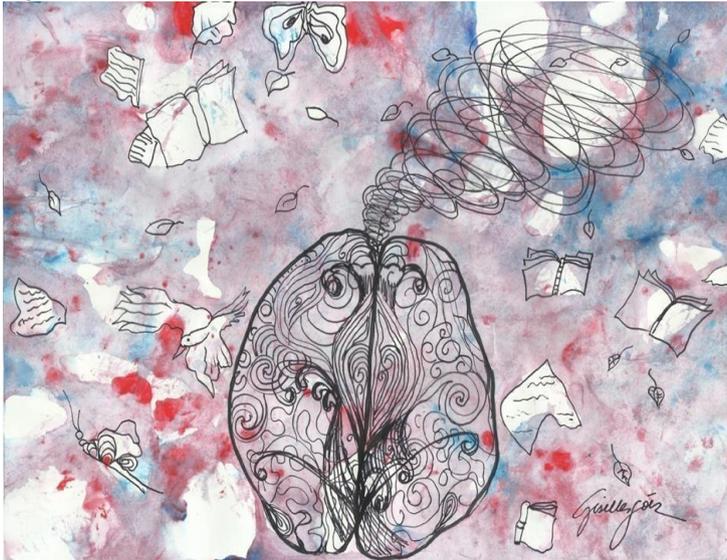
O capítulo 5 **“Processo de formação contínua para professores em escola de tempo integral: concepções e possibilidades”** analisa o estudo de caso desenvolvido em uma instituição de ensino fundamental com professores que atuam nas séries iniciais, num contexto de tempo integral. Dialoga com os depoimentos de docentes e o quadro teórico sobre a formação de professores e a escola de tempo integral.

O capítulo 6 “**Refletindo sobre a formação contínua e a escola de tempo integral: compartilhando algumas ideias**” evidencia reflexões que apresentam um produto que ilustra por meio de cartão com identificação *QR Code* (com duração virtual de 12 meses) e por meio da escrita no próprio capítulo, um cenário de ponto de partida para o diálogo e trocas sobre o assunto.

Por último, nas **Considerações finais**, registramos as principais apreensões e reflexões construídas, os achados da pesquisa e conclusões sobre os dados analisados.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O PROFESSOR REFLEXIVO: PERSPECTIVAS PARA A ATIVIDADE DOCENTE

Figura 1 – Reflexão



Fonte: Giselle Góes¹, 2018.

¹ Giselle Góes nasceu em Vitória e, desde cedo, mostrava interesse pela arte. Graduou-se em Turismo, Educação Artística e Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo. Seu trabalho tem foco na pintura acrílica, embora busque novas técnicas aliando à colagem, fotografia, arte digital e mosaico. Seus trabalhos já foram expostos no Brasil, na Europa e nos Estados Unidos. A nosso pedido, a artista produziu uma obra após a leitura de cada capítulo. Por meio das obras produzidas temos o olhar e a leitura da artista sobre o estudo e sobre a pesquisa realizada.

Neste capítulo discutimos sobre a potencialidade da reflexibilidade nas ações educativas e a fundamentação teórica de que nos valem para pensar questões relacionadas à ação docente e à formação contínua, dificuldades e iniciativas para que a reflexão seja mobilizada como relevante estratégia no ambiente escolar. Defendemos, nesse contexto, a concepção da formação contínua de professores na escola, destacando a necessidade de os professores serem autores, participantes ativos nesses processos formativos, tendo eles condições de falar e pensar sobre sua práxis.

Ao analisar o conceito de professor reflexivo, retomamos Schön (1983; 1987), estudos portugueses (NÓVOA, 1992; ALARCÃO, 1998) e brasileiros (PIMENTA, 2012; GHEDIN, 2005). Identificamos que Schön (1983; 1987) é uma referência fortemente enfatizada nas discussões educacionais, sendo relacionado nas discussões sobre a formação de professores, especialmente nas décadas de 1980 e 1990 (NÓVOA, 1992; ALARCÃO, 2004). O trabalho desenvolvido por Schön defende a emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem; ele também propõe que o conhecimento profissional e o desenvolvimento do indivíduo baseiem-se na pesquisa, na experimentação e na prática, como discutido em sua obra “Teorias de ação” (SCHÖN, 1987).

Para ele (SCHÖN, 1987), pode-se diferenciar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros eixos apresentados são essencialmente reativos, separando-os apenas o momento e o lugar. O primeiro ocorre quando acontece a

prática e o segundo depois da prática, quando esse é revisto fora do seu contexto. É ao refletir sobre a ação que se obtém a consciência do conhecimento tácito, já reformulado, por meio do aprendizado adquirido. Segundo o autor, o profissional, assim formado, não consegue dar respostas às situações que surgem no cotidiano da prática escolar do professor.

A reflexão é algo inerente ao ser humano. Ao se pensar que todo indivíduo produz reflexões, considera-se que este faz parte de uma sociedade que movimenta esta reflexão diante da cultura que a nutre. A contextualização do indivíduo o situando em seu contexto histórico, econômico e social o faz ser reflexivo diante das possibilidades que ele possui. Com essa perspectiva, Ghedin (2012) dialoga com os pensamentos de Schön (1987) e aponta que todo indivíduo possui reflexibilidade, porém, cada qual em seu determinado nível. À luz desta afirmação, Ghedin (2012) destaca que somos uma dialética entre o trabalho/fazer e o pensar sobre ele. Quando essa fusão se concretiza, o indivíduo passa a ter a capacidade de ser.

O ser humano é fundado neste movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensante fundamentar-se historicamente no tempo e só esta historicidade possibilita e condiciona toda a emergência do seu vir-a-ser. Assim, o trabalho é um processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e fazer ser (GHEDIN, 2012, p. 150).

Um exemplo disso é o ensino como prática reflexiva e a pesquisa, juntos, pois articulam importante

contribuição para a atuação docente, direcionando a pesquisa para o saber do professor a partir da sua própria prática, sendo a formação de professores um processo importante para que essa junção aconteça. Para Ghedin (2012), é nessa relação entre prática e teoria que se constrói também o saber docente, que é resultado de um grande processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes.

A relação de teoria e prática, que é refletida para ser renovada e ressignificada no contexto de ensino aprendizagem, é uma discussão social histórica em que sempre se detectou a necessidade de se refletir sobre ações pedagógicas para serem repensadas e ressignificadas em um movimento constante de pensamento e de reflexão sobre o saber docente. Ghedin (2005) ressalta que a experiência docente é o espaço gerador e produtor do conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Para ele, muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. Nesse sentido,

É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma ação meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Essa tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre as práticas docentes e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar (GHEDIN, 2005, p. 24).

Esse posicionamento nos instiga a questionar se os processos de formação contínua de professores têm

considerado possibilidades para a construção de ações reflexivas sobre a atividade docente e para além da sala de aula.

Nessa direção, entendemos a necessidade de o professor conceber a ideia de que seu trabalho é intelectual e, para isso, deve-se ter uma constante investida em formações que o atualize e, principalmente, que o faça refletir em relação a sua prática docente transformando-a e inovando-a continuamente. Existem fatores mais amplos como os sociais, políticos e econômicos que precisam ser percebidos, podendo ser contextualizados na sua prática e em reflexões sobre novas possibilidades docentes.

Para Pimenta (2012), a prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, destacando-se a valorização dos processos de produção do saber docente, a partir da prática e a pesquisa como uma ferramenta relevante na formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa.

Dessa forma, a autora valoriza o protagonismo do professor como autor de suas práticas pedagógicas. Contudo, Pimenta (2012) aponta que autores como Liston e Zeichner (1992) e Rocha (1999) apresentam preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” de um saber docente decorrente de um individualismo e de uma reflexão da ação docente em torno de si próprio. Esses autores ponderam que Schön (1983; 1987) reconhece a consciência dessa limitação. Para eles, os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados aos contextos em que atuam. Dessa forma, conforme

Pimenta (2012), Liston e Zeichner (1992) consideram que o enfoque de Schön (1983; 1987) é reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual.

Ainda sobre o conceito de professor reflexivo, Pimenta (2012) sintetiza que Liston e Zeichner (1992) entendem a concepção de abordagem reflexiva proposta por Schön (1983; 1987) como uma incoerência, uma vez que a autora critica o conceito de professor reflexivo como práticas ou treinamentos que possam ser aplicados tecnicamente. Para Zeichner (1992) esse conceito não passa de um oferecimento de treinamento para que o professor se torne reflexivo. Pimenta (2012) enfatiza a crítica realizada por Zeichner (1992) e reforça a ideia de que a reflexão deve ser entendida como superação dos problemas dos cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta as diversas dimensões.

Como aporte a essas ideias, Pimenta (1999) discorre que o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Entendemos a importância da teoria associada à prática docente, posicionando o professor aos contextos por ele vividos seja no âmbito social, político, cultural e, também, de sua própria identidade profissional reconhecida. Contudo, nós evidenciamos a necessidade da realização da reflexão da prática docente em contextos mais amplos, coletivos, considerando o ensino como prática social concreta (PIMENTA; GHEDIN, 2012).

Assim, se tomamos como uma prática a reflexão coletiva, ampliamos as diversas possibilidades da educação se tornar um importante mecanismo da prática social, que se encontra somente no coletivo, ampliando

discussões e transformando práticas únicas/individuais em práticas coletivas na escola, com os docentes em troca contínua de saberes e ações refletindo sobre elas. Com base nessa discussão, compreendemos a reflexão, para além da formação individual, sendo ela coletiva, contínua e em âmbito escolar, podendo contribuir à comunidade em que a escola está inserida e especialmente à formação de professores.

Em relação à formação inicial de professores, Almeida (2005) salienta que é importante assegurar o domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é preciso tratar da competência profissional. Compreender a formação inicial docente é entender, conforme a autora, a confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. Assim,

O exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ele deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, posto que entendemos como um profissional que toma decisões que sustentamos encaminhamentos de suas ações (ALMEIDA, 2005, p. 11-17).

Para Rios (2003) existem quatro dimensões em que a educação está pautada e permite-se assim ser analisada e refletida. Essas dimensões do trabalho docente se articulam com a presença de uma dimensão ética na aula, quando nela a ação é orientada pelos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo; uma dimensão técnica, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e se reconstruí-los com os alunos; uma dimensão

política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; e uma dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora.

De acordo com Rios (2003), a palavra estética tem origem grega, *aisthesis*, que significa percepção sensível, sensação. Sendo assim, é com a estética que o professor encontra o indivíduo, ou seja, é por meio do sensível que o percebe e, ao mesmo tempo, percebe a sua prática, para construírem o conhecimento por meio de suas *aisthesis*. Considera-se que no trabalho docente pode-se traduzir a ação pedagógica como um ato de produção e criação, que, por sua vez, requer imaginação criadora, isto é a sensibilidade.

A sensibilidade, tanto no processo de formação inicial, continuada, assim como durante a prática pedagógica, proporciona elementos fundamentais para a constituição do saber, na construção do conhecimento do aluno e do professor nos diferentes cenários, bem como nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Nessa perspectiva, o professor que busca essa aproximação com a realidade e sua compreensão, na qual está inserida, possibilitará desenvolver um pensamento crítico-reflexivo, sobre a sua prática, proporcionando aos alunos e a si mesmo a construção do conhecimento, diante dos diferentes desafios.

Ainda com base em Rios (2002), é possível afirmar a existência de quatro dimensões da competência na formação de professores: técnica, política, ética e estética. Para a autora, a competência técnica refere-se à capacidade que o professor deve ter de lidar com os

conteúdos-conceitos, comportamentos, atitudes e habilidades de construí-los com os alunos. Já a dimensão política envolve a participação coletiva da sociedade no exercício dos direitos e deveres. Quanto à competência ética, ela diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade na direção da realização de um bem coletivo. A estética, por sua vez, trata da presença da sensibilidade e da orientação numa perspectiva criadora.

A soma dessas competências constitui-se no que a autora define como um conjunto de saberes de boa qualidade. Em relação a essas competências, a autora afirma que, quando se fala em competência no trabalho docente,

Não se trata de uma sensibilidade ou de uma criatividade, mas de um movimento em direção à beleza, aqui entendida como algo que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo (RIOS, 2002, p. 168-169).

Com essas discussões assumimos a importância da reflexão sobre a atividade docente nos processos de formação contínua, reconhecendo que ora no plano individual, ora no plano coletivo, precisa ser fundamentada e considerar as dimensões do trabalho docente. Apreendemos nesta reflexão que a docência de melhor qualidade valoriza o pensamento crítico-reflexivo, sobre a sua prática, proporcionando aos alunos a construção do conhecimento. Na seção a seguir, aprofundamos análises sobre a formação contínua, a reflexão e a práxis.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO OPORTUNIDADE DE REFLEXÃO DA PRÁXIS DOCENTE

É importante lembrar que o processo de formação da prática docente é uma ação, que se desenvolve ao longo de sua carreira profissional (GARCIA, 1995). Requer saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles instiguem a sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo. Para Garcia (1995), a formação contínua é um conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem.

Neste estudo compreendemos que a formação contínua se apresenta como uma possibilidade para desencadear processos de melhorias no desenvolvimento profissional, produção de práticas pedagógicas e (re)construção de saberes docentes. Desse modo, entendemos que uma proposta de formação docente com esse objetivo deve ter início pela inquietação e procura das concepções e práticas que norteiam o fazer pedagógico de uma escola. Deve partir de dentro da realidade em que a escola está com suas demandas e necessidades. Nesse sentido, Almeida (1999) contextualiza a necessidade de a prática docente estar implicada com a atuação coletiva dos professores sobre suas condições de trabalho, incitando-os a se colocarem

em outro patamar de compromisso com o coletivo profissional e com a escola.

Entendemos que ao professor pensar sobre a sua prática profissional, com base em teorias, ele se torna um profissional crítico de seu próprio ofício percebendo determinados fatores que são básicos para que seu próprio trabalho seja eficiente. Saber “o ensinar” da área. Saber o conhecimento e o saber pedagógico que é o caminho entre o conhecimento e o objetivo do aprendizado a ser atingido.

Segundo Giroux (1988), a resistência à concepção e assimilação da educação como práxis justifica-se pelas implicações da racionalidade técnica, onde o professor era apenas o executor de programas previamente elaborados por outros, os especialistas, o que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino. Segundo o autor:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (GIROUX, 1988, p. 23).

Podemos pensar e/ou notar a falta de formação teórica com a prática entre os saberes docentes, gerando uma prática pedagógica frágil, não crítica, que não transforma, não constrói, mas sim, reproduz.

A formação contínua se torna fundamental nesse processo porque potencializa processos e encontros

dialogicos formativos e, por meio destes, abordagens metodológicas novas e criativas que podem emergir fazendo com que o grupo de professores coloque em prática seus saberes associando-os à teoria e realizando a práxis.

Fusari e Franco (2005) relatam que, com o passar dos anos e a necessidade desse tipo de formação contínua docente existir nas escolas, a mesma passou por várias terminologias, assim também, com características diferentes das que propomos neste trabalho. Ela já foi conhecida como educação permanente, educação em treinamento, capacitações, reciclagens e a mais conhecida por todos os professores é a formação continuada.

Considerando esse cenário, assumimos nesta produção a expressão formação contínua, uma vez que, conceitualmente, é mais pertinente às diversas realidades que existem em nossos contextos escolares. Partimos da ideia de que cada escola deve ter sua formação conforme suas necessidades de trocas de saberes proporcionando variadas possibilidades na ação da prática docente.

Sobre essa questão, Almeida (2005) aponta que há essa necessidade decorrente da constatação de que as mudanças sociais, econômicas e culturais, que se desenvolvem tão rapidamente em todo o mundo colocando novas questões para a escola, e, por consequência, para a prática dos professores. Para a autora, a formação contínua permite que os professores redimensionem sua profissionalidade, na medida em que se constituem como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam como articuladores dos conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Portanto,

a formação contínua engloba o conjunto das atividades realizadas no cotidiano escolar enfatizando a realidade vivida e as ações e práticas educativas sendo, a todo o momento, discutidas e refletidas, para que os profissionais que ali estão inseridos permaneçam em constante formação.

Corroborando com a ideia de Almeida (2005), Lima (2005) retrata a formação contínua como o sentimento de inconclusão que o docente possui, impulsionando-o a ampliar e renovar os conhecimentos e, outras vezes, ligado ao seu próprio trabalho como professor e à produção de si mesmo. Assim, ao se propor ação de formação contínua parte-se da ideia de que, dentro do ambiente em que o professor está inserido, ele deve ser capaz de criar possibilidades para que haja dialogismos entre os pares para um objetivo comum na escola. Desse modo, entendemos com Lima (2001) que:

Para definirmos as características da formação contínua, partimos da rede de relações que envolve a prática dos professores: o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional na sociedade e o momento histórico em que estamos vivendo. Defendemos, então, que a formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (LIMA, 2001, p. 45).

De acordo com Lima (2005), à medida que o docente ensina e busca resolver os problemas do cotidiano escolar é preciso que ele seja reconhecedor da importância da teoria atrelada ao contexto, tanto da matéria em que

leciona como também das questões pedagógicas da própria sala de aula.

Nessa perspectiva, Pimenta (1994) alerta que no conceito de flexibilidade do trabalho docente: em primeiro lugar está o professor, sendo o princípio educativo, e, em segundo, a atividade docente, que é a práxis transformadora com uma formação teórica sólida e de uma reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico.

Para Pimenta e Ghedin (2012), a política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos, bem como a experiência na construção e na proposição nas transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organizações dos espaços de ensinar e aprender resulta em um ensino de qualidade social para todas as crianças e jovens. Essa é a formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço do coletivo dos professores.

Compreendemos com isso, que o processo de formação contínua considera que a reflexão da prática docente precisa estar sempre presente na escola, porque dessa forma, a formação será capaz de detectar as possíveis dificuldades, para que, assim, os professores possam juntos pensarem possibilidades para resolvê-las.

Conforme Fusari e Franco (2005), a formação contínua deve ser entendida como um elemento fundamental em serviço da própria escola, tendo como proposta de mediação sua própria dinâmica, seu currículo, seu projeto político pedagógico, todos trabalhados na mesma direção.

A formação deve ser contínua porque com ela o professor obtém conhecimentos científicos e saberes culturais que possibilitam e criam outras representações educativas na escola (FUSARI; FRANCO, 2005). E a formação deve ser em serviço, porque, dessa forma, ocorre um processo de desenvolvimento profissional do sujeito constituído por sua própria história que se constrói e se reconstrói diante de diferentes realidades de trabalho com superações, desafios, dificuldades, possibilidades (FUSARI; FRANCO, 2005). Para os autores, garantindo um processo formativo que promova a tomada de consciência entre o trabalho educativo e o socialmente desejável, podemos assim alcançar uma escola democrática, idealizada e formadora de seus profissionais através de seu próprio projeto político pedagógico.

Para isso, a formação contínua deve promover possibilidades de diálogos entre os professores, equipe técnica, e comunidade escolar como um todo, com uma linguagem simples e acessível, trabalhando os problemas apresentados que se referem à escola. E assim, todos juntos devem estar dispostos a montarem planos de ações capazes de sanar tais dificuldades e, posteriormente, refletirem sobre elas para que, novamente, outras tomadas de decisões possam ser discutidas. Assim, essa formação se coloca a serviço da escola, construindo coletivamente entre os sujeitos que ali estão inseridos novas possibilidades para os dilemas pedagógicos vividos.

Almeida (2005) reforça que a formação contínua se articula com os demais aspectos dos professores, seus contextos sociais, suas condições de trabalho e outras

vertentes que são influenciáveis e discutíveis propondo, também, reflexão.

Posto isso, compreendemos que a práxis do professor, ou seja, a sua condição de ressignificar a prática com a teoria, de produzir práticas embasadas em teorias, de sistematizar teorias considerando a análise de sua atividade docente pode ser fortalecida por meio de processos de formação contínua na escola, em que se incentive o professor a refletir junto com os seus pares sobre a sua ação docente e alimentar as suas práticas com as teorias, produzindo saberes pedagógicos e vencendo os dilemas de sua prática pedagógica.

No próximo capítulo, aprofundamos mais reflexões sobre as características e especificidades sobre a escola de tempo integral, contextualizando análises em diálogo com a literatura especializada sobre essa temática.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: NECESSIDADES E POSSIBILIDADES

Figura 2 – O tempo



Fonte: Giselle Góes, 2018.

Neste capítulo sistematizamos reflexões que contextualizam o nosso entendimento quanto à expressão educação integral com base no diálogo com referenciais teóricos assumidos neste trabalho. A compreensão do conceito de educação de tempo integral (COELHO, 2009a, 2002; KERSTENEETZKY, 2006) pressupõe mencionar a extensão do tempo na jornada escolar e permitir a possibilidade de se pensar uma educação que compreenda outras atividades para além das escolares, mas também, para a construção da cidadania partícipe e responsável do indivíduo. Para a compreensão dessa temática recorreremos aos escritos de Teixeira (2007), Paro (2012), Carvalho (2006), Cavaliere (2007; 2009), Coelho (2009a), entre outros.

Ao buscarmos o conceito de educação integral, identificamos que ele se encontra presente em vários momentos da história da educação brasileira. Conforme apresenta Coelho (2009a), a educação integral ou de tempo integral é um tema recorrente na história da educação brasileira. Nos anos de 1950 se manifestou em Salvador com Anísio Teixeira, nos anos de 1980 e 1990 se manifestaram no Rio de Janeiro com Darcy Ribeiro e, atualmente, políticas públicas recentes de tempo integral procuram viabilizar concepções de uma formação integral do indivíduo, sendo elas favoráveis à relação entre educação integral e tempo escolar ampliado.

Falar de uma escola em tempo integral nos faz pensar nas diversas possibilidades de aprendizagens que a ampliação da jornada escolar nos apresenta com seus espaços, suas metodologias e abordagens. Essa amplitude do tempo requer um processo pedagógico reconhecedor da importância dos saberes formais e não formais, a

construção de relações democráticas entre os sujeitos dentro de seus espaços e as diversas demandas e necessidades que esse tipo de modalidade de ensino propõe.

Para Paro (2012) esses conceitos se referem ao desenvolvimento do processo educativo em que o ser humano pode ter em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social e afetiva a possibilidade de uma educação completa, que permite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos. Assim, como afirma Paro (2012, p. 17),

[...] O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura.

[...] O homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar de educação integral.

Como ressalta Carneiro (2015), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a escola de tempo integral precisa seguir um currículo diferenciado e, por isso, a implantação da educação de tempo integral necessita de adaptações para atingir seus objetivos. A ampliação da jornada escolar é ressaltada no artigo 34 e parágrafo 2º da LDB: “a jornada escolar de ensino

fundamental inclui pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola; o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério do sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

Esse modelo de educação não é apenas uma extensão da jornada escolar diária, que se restringe aos conteúdos escolares ou ao espaço escolar. Portanto, é um desafio repensar essa escola e suas funções, o profissional de educação e sua prática docente.

A educação em tempo integral, desse modo, visa uma extensão da jornada escolar do aluno na escola e, com essa amplitude, podemos analisar os possíveis processos que se constroem e se desconstroem no cotidiano em que a comunidade escolar participa, por um tempo mais estendido vivenciando as demandas das relações e os conhecimentos que nesses espaços são construídos.

É preciso ressaltar nossa preocupação quanto à elaboração de um trabalho docente onde ocorra uma amplitude, não somente da extensão da permanência do estudante na escola, mas um diálogo entre as disciplinas, aspectos culturais, produções de conhecimentos, sustentabilidade teórica na problematização de pesquisas dos sujeitos no processo educativo e a utilização dos espaços escolares como forma de possibilidades de conhecimentos e desdobramentos dos mesmos.

Ao pesquisarmos Coelho (2009b) identificamos que, entre os teóricos liberais da educação no Brasil, destaca-se Anísio Teixeira, que foi o grande impulsionador de uma educação integral e de tempo integral ao longo de três

décadas 1930, 1940 e 1950, devido a sua atuação significativa nos campos político e educacional. Cavaliere (2010) reitera essa análise ao dizer que “entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento”. Nesse contexto:

O educador é ainda definido como um entusiasta da ampliação do tempo associado às atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte no espaço formal da escola, ou seja, de uma gama de práticas educativas que consubstanciam o que denominamos como educação integral, mesmo que o autor não tenha utilizado esse termo específico (COELHO, 2009b, p. 95).

Percebemos que há uma recorrência em se evidenciar na educação brasileira a necessidade de um modelo em tempo integral capaz de resgatar, talvez, anos de um abandono e descaso sobre a educação, o que percebemos em muitos locais (COELHO, 2009b). As leis, bem recentes ainda, tentam nortear possibilidades de acessos a um tipo de educação que não nos é usual. Porém, caracteriza-se pela sedução de ofertas de um idealismo educacional com propostas ditas inovadoras quando se alia à cultura, por exemplo, à educação.

Pensar em educação integral e de tempo integral pressupõe a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. De acordo com Paro (2012) precisamos negar o conceito de escola que está aí. O que está aí é uma escola aonde se vai, pretensamente, para aprender matemática, física, geografia etc., mas onde não se vai para aprender a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro, os

conhecimentos e informações para a emancipação pessoal e constituição da cidadania integral, etc.

Para Paro (2012) não é necessário alterar o currículo que se tem atualmente, mas é relevante que não se minimize o sentido da própria vida do professor, àquilo que dá sentido a eles enquanto seres humanos. As ideias de Cavaliere (2009) e Moraes (2009) se referem à educação de tempo integral como um espaço de problematizações da realidade e, no bojo dos obstáculos e potencialidades dos nossos tempos, arriscar/realizar o pensar/fazer possíveis.

Cavaliere (2009) aponta que, na atualidade, a prioridade de um processo educativo emancipatório estaria na ampliação da capacidade de reflexão, no enfrentamento aberto, regado e refletido dos conflitos e das diferenças, na compreensão do significado, das limitações e das determinações históricas do trabalho e da existência humana. Segundo a autora, uma concepção de educação integral ou de tempo integral partiria da conscientização, explicitação, e reflexão crítica sobre a complexidade de seu papel social.

Nesse sentido, Cavaliere (2015) reforça que a educação de tempo integral é a ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos, que são praticados por todas as sociedades por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e

societários. Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo. No Brasil, aparece quase sempre associada à ampliação da jornada escolar, do tempo de estadia do estudante no ambiente escolar.

Para além desses conceitos e de uma possibilidade efetiva de valor educacional, precisamos discutir a formação docente para desenvolver um trabalho reflexivo sobre suas ações pedagógicas no ambiente escolar. Entendemos que se há uma legalidade que ampara esse modelo de ensino, deve haver também uma formação profissional que abarque as necessidades desses professores que estão inseridos nesse contexto.

Para Coelho e Portilho (2009), funções ampliadas na escola contemporânea que passam do ensinar a ler, escrever e contar para abarcá-lo de atividades até então circunscritas ao âmbito familiar e social anterior à entrada da criança no espaço escolar necessitam de custos maiores de investimentos na educação. Nesse sentido, as autoras alertam que a educação deve ser vista, em nosso país, como um investimento em longo prazo.

Dessa forma, há uma necessidade de formação contínua e aplicada nesse modelo de ensino que possa trabalhar com os professores todas as possibilidades em que os espaços escolares são capazes de produzir conhecimentos e aprendizagens. E que esses aprendizados sejam reflexivos dentro de suas práticas para que a escola de tempo integral seja efetivamente qualitativa dentro do tempo estendido atingindo todos os seus objetivos propostos.

Por meio das ideias de Anísio Teixeira (1900 - 1971) a educação integral se mostrou mais concreta. Ana Maria Villeda Cavaliere (2004) salienta que Anísio Teixeira tinha como objetivo principal a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático. Esse comportamento só poderia ser desenvolvido com um trabalho de educação de base, formando indivíduos com características formativas e participativas dentro da sociedade. Cavaliere (2004) se refere a Anísio Teixeira como grande colaborador para a educação brasileira entre os anos de 1920 e 1960. Foi participante do movimento “Escola Nova” onde se buscava uma igualdade entre os homens e o direito de todos à educação.

Segundo Cavaliere (2004), Anísio Teixeira marcou um humanismo tecnológico defendendo a ciência e a democracia, influenciado, principalmente, por John Dewey e Durkheim que acreditavam que a escola deveria educar e não somente instruir. Para eles, a escola tinha um papel preponderante na formação de homens livres com mais inteligência e tolerância. Que as crianças deveriam crescer construindo atitudes saudáveis e, principalmente, senso crítico, sendo indivíduos autônomos capazes de se reconhecerem na sociedade. Nessa perspectiva, a escola de tempo integral cumpriria seu papel de escolarização, formação e cidadania.

Contudo, é importante destacar que, nessa perspectiva, a educação integral não considerava o aprendizado e a integralidade do sujeito, apenas transmitia- se conhecimento sem levar em consideração o estudante como sujeito desse processo, levando em conta suas crenças e valores (PARO, 2012).

Por tudo isso, torna-se de extrema importância refletir e problematizar acerca das políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir da última década, para induzir os municípios e estados a implantarem escolas de ensino fundamental e médio de tempo integral, pensando que podem contribuir para formação integral dos alunos em uma escola pública em espaço de aprendizado e de acolhimento e sociabilidade (LIBÂNEO, 2014).

Com essa compreensão, defendemos a necessidade dos professores que atuam em escola de tempo integral tenham o direito de participar de uma formação contínua comprometida com uma formação integral de qualidade ao estudante que nela está inserido. Como Cavaliere (2015), entendemos que:

Não me parece que exista um sistema de educação de tempo integral. Existem escolas de tempo integral que pretendem praticar um tipo de educação chamada de educação integral. Tudo isso ainda muito embrionário e sem possibilidades (políticas e materiais) de universalização. Na verdade, a grande maioria das escolas brasileiras apresentadas hoje como de educação integral oferece o horário integral com atividades adicionais para um grupo pequeno de alunos. Sendo uma escola de tempo integral, com todos os alunos em turno integral, o professor também precisa estar lá o dia inteiro. Sendo uma escola com recursos, o professor precisa participar das decisões sobre o uso desses recursos. Sendo uma escola que oferece múltiplas dimensões educacionais, ele precisa participar, coordenadamente com outras instâncias legítimas de decisão, das escolhas temáticas e processuais da ação pedagógica (CAVALIERE, 2015, documento on-line).

Nessa direção, defendemos a formação contínua como uma atividade fundamental para o modelo de

ensino de escola de tempo integral, uma vez que ela se propõe a analisar suas demandas, seus anseios, suas dificuldades e possibilidades.

Com a formação contínua, conforme é apresentada por Lima (2005) a natureza do trabalho docente requer uma permanente revisão das suas práticas. O professor precisa ser sujeito da construção dos seus conhecimentos e, para isso, tem que estar preparado para analisar o próprio trabalho realizado, de modo que possa atuar incessantemente na direção de uma educação que valorize a emancipação humana.

CAPÍTULO 3

ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: CONSTRUINDO UMA TEMPESTADE DE IDEIAS

Figura 3 – Tempestade



Fonte: Gisélle Góes, 2018.

Este capítulo sintetiza análises considerando a discussão sobre o tema formação contínua de professores e a educação de tempo integral, tomando como ponto de partida a seguinte questão: que características têm assumido a formação contínua voltada para o professor que atua em escolas de tempo integral?

Conforme apontam Fusari e Franco (2005) em uma rápida contextualização sobre a concepção de formação para professores, muitas terminologias foram a ela denominadas, tais como: formações continuadas, educação permanente, treinamentos, capacitações, reciclagens, entre tantas outras. Esses termos ainda são muito utilizados e refletem diferentes entendimentos em relação à formação de professores. Segundo os autores, com essas nomenclaturas houveram muitos caminhos percorridos a partir dos anos de 1970 na formação de professores no Brasil.

As políticas públicas utilizaram muitos termos, tais como, cursos, reuniões, encontros, jornadas, orientações técnicas, seminários, palestras, oficinas dentre tantas outras; porém, os locais de realizações afastavam e não privilegiavam os profissionais das escolas como diretores, auxiliares, coordenadores e até mesmo os próprios professores que deveriam se deslocar do seu local de trabalho para participarem dos encontros.

Fusari e Franco (2005) ainda ressaltam a proposta da multiplicação que na época se realizava. Apenas um membro do corpo docente participava dos encontros e tinha que, ao retornar à escola, multiplicar todas as ideias abordadas e discutidas no encontro. Para os autores, essas ações de formações desconsideram a complexidade singular de cada escola, sua memória institucional e o

desenvolvimento dos sujeitos que lá convivem e protagonizam.

Ao realizarmos um levantamento bibliográfico² em relação ao tema formação contínua e escola de tempo integral, identificamos apenas trabalhos alusivos ao termo “formação continuada de professores em escolas de tempo integral”. Os estudos localizados (MACENA, 2014; ALMEIDA, E, 2016; ABREU, 2017; ALVES, 2017; TAVARES, 2017; BARROS, 2018), trabalham em suas produções com a utilização da expressão continuada ao invés da formação contínua.

Contudo, demarcamos aqui que é importante esclarecer, como defende Lima (2005), que a formação contínua tem como ponto de partida e de chegada o trabalho docente, como base em dois princípios: o primeiro que considera que o trabalho (do professor) é o princípio educativo, e o segundo, baseado na afirmativa de Pimenta (1994), que a atividade docente é a práxis.

Considerando a utilização da expressão “formação continuada”, Macena (2014) discute em sua dissertação sobre a formação continuada em uma escola de tempo integral, utilizando como base teórica Nóvoa (1991, 1992b, 1992a). Nesse cenário é apresentado que, na área educacional, a formação continuada tem por objetivo central propor novas metodologias e colocar os

² Conforme pesquisa bibliográfica realizada no período de agosto 2018 a dezembro 2018, nos sites da Capes e Anped, utilizando-se como termos chaves de busca as palavras “Educação Integral”, “Educação de tempo integral”, “Formação”, “Formação contínua” foi possível localizar apenas duas produções, sendo uma dissertação e uma monografia, que mencionavam a “Formação contínua” porém sem relacioná-la ao tempo integral.

profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para a melhoria da ação pedagógica da escola. Segundo o autor é certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas tais teorias não bastam senão possibilitam ao professor relacioná-las com o conhecimento prático construído no seu dia a dia (NÓVOA, 1995 apud MACENA, 2014).

Macena (2014) aponta em seu trabalho que a formação continuada dos professores é uma necessidade que se impõe a cada dia para que ocorra o desenvolvimento profissional dos professores, resultando na melhoria da sua ação docente e uma educação com mais qualidade.

Nesse sentido, o autor destaca a relevância de se discutir novas metodologias no processo de formação com os professores de escolas de tempo integral a fim de investigar quais são as modalidades de formação oferecidas aos mesmos, como também se as atividades formativas têm contribuído para que possam atingir melhores resultados no processo de ensino e de aprendizagem pelos alunos. Macena (2014) discute sobre a importância da formação continuada e sobre o papel do professor e de seus saberes, a fim de contribuir nas atividades de formação continuada, analisando os aspectos históricos e a trajetória legal da formação de professores no Brasil.

Macena (2014) em sua dissertação conclui que a instituição de tempo integral tem uma proposta inovadora que prima não apenas pela permanência do aluno na escola. Propõe, também, o oferecimento de um currículo diferenciado em uma tentativa do

desenvolvimento integral dos alunos. Quanto à formação continuada de professores ressalta que é imprescindível que a gestão escolar possa garantir aos professores um espaço de apoio e acolhimento, levando em conta nos processos formativos as reais necessidades desses profissionais.

Duarte (2011) no artigo “Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede” discute sobre a formação continuada, relacionando-a com variadas nomenclaturas: capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento, seminários entre outras possíveis nomeações. Diversas, também, são suas formas de desenvolvimento. A autora trabalha com concepções embasadas em Carvalho (2006) e Gatti (2009) e discorre que a formação de professores tende a ocorrer por meio de palestras, cursos, oficinas, debates e outros, podendo ser presencial ou à distância, com a participação efetiva dos professores junto aos formadores ou ainda por meio da formação de tutores para auxiliarem a difusão do aprendizado pretendido pela formação.

Além desses autores, Duarte (2011) assume a formação continuada na perspectiva proposta por Carvalho (2006), ao definir a formação continuada como aquela que se desenvolve como processo, que privilegia a prática reflexiva, que integra a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente, diferenciando-se dos processos formativos que ocorrem de forma esporádica, com envolvimento de um número reduzido de profissionais, com formadores que, na maioria das vezes, desconhecem o contexto em que os docentes atuam.

Duarte (2011) também dialoga com Freitas (2002) e define que a continuidade da formação profissional deve

ser um processo permanente de desenvolvimento profissional e deve ser vista como proposta mais ampla, na qual o homem, produzindo a si, também se produz em interação com o coletivo. Nessa mesma direção, Duarte recorre a Chartier (1998) para sintetizar que as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas na medida em que os conteúdos e métodos de ensino mudam em função de mudanças da demanda social. Nesse sentido é algo construído historicamente.

Dessa forma, Duarte (2011) conclui que é necessário superar desafios a fim de rompermos com modelos de formações engessadas e propormos uma formação que contemple o sujeito como parte de seu contexto, sua prática em um fazer coletivo, ou seja, um sujeito reflexivo ligado com a dinâmica da construção do conhecimento e troca de experiências.

Com base em um levantamento realizado por Prada, Vieira e Longarezi (2009), das publicações realizadas no Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) de 2003 a 2007, é possível reafirmar que a formação não se esgota na graduação, mas é um processo contínuo, permitindo a sintonia com as exigências advindas do progresso científico e tecnológico das transformações e da vida cultural.

Defende-se nesses estudos, conforme apresentam Prada, Vieira e Longarezi (2009), que o professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor - a forma com que cada um constrói sua identidade profissional define modos distintos de ser professor - que os cursos de formação continuada em serviço precisam avaliar as necessidades dos professores e reconhecê-los

como produtores do saber; que o espaço institucional deve ser considerado como lócus de formação continuada do professor, ou seja, a escola, inserida em projetos maiores da sociedade.

Os autores citados (FREIRE, 1996; NÓVOA, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992; TARDIF, 2003; PIMENTA, 2012; GHEDIN, 2002) nos artigos analisados por Prada, Vieira e Longarezi (2009) compõem referências teóricas que enfatizam a construção da identidade do professor como profissional reflexivo, sujeito de suas próprias reflexões ressaltando a concepção de professor reflexivo, como sujeito crítico, criativo capaz de produzir seu conhecimento e ser mediador de construção de conhecimento na sua atuação docente.

Almeida (2016), em sua dissertação sobre formação de professores que atuam em escolas de tempo integral, recorre a Cavaliere (2007) que justifica e salienta ser entendida a ampliação do tempo diário na escola em diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de alcançar novos resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses profissionais às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e, particularmente, da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante na mudança da própria concepção escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. Conforme destaca Almeida (2016) ao recorrer a Cavaliere (2007), a última das alternativas é a que mais desafia o pensamento a uma reflexão educacional abrangente e, de certa forma, engloba as anteriores.

Em seu artigo “A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios”, Silva (2011) situa que a articulação entre esses dois contextos se faz a partir do pensamento de que para pensar a educação integral que deve acontecer na escola de tempo integral, é primordial refletir sobre a formação de professores, agentes primordiais no processo formativo do sujeito escolar. Conforme destaca Silva (2011), não é possível apontar modelos a serem seguidos na educação profissional do docente, pois eles se esgotam no agir, trazendo repetições e poucas reflexões sobre a prática do ser professor. Assim, o autor busca sistematizar algumas premissas que possam nortear a concepção de um projeto de formação de professores. Segundo Silva (2011), o trabalho do professor e a sua formação inicial ou continuada estão relacionados diretamente à escola, portanto, a primeira premissa para pensar e elaborar um projeto de formação de professores é discutir a função da escola na sociedade.

Assim, com base nas reflexões dos estudos aqui apresentados, podemos identificar que se localiza nessas produções a necessidade de se fortalecer e implementar processos formativos em prol do trabalho do docente que atua em tempo integral. Conforme os dados de campo das pesquisas analisadas, os professores informantes não possuíam formações condizentes ou processos de formações que promovessem o encontro, a discussão, a reflexão da ação docente.

Dessa forma, sustentamos nesta pesquisa que a formação contínua de professores que atuam em escolas de tempo integral, assim como propõe Lima (2005) ao refletir sobre a formação de professores num contexto

geral, precisa ser uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre o pedagógico e o político-social. A autora considera que o sentido da formação contínua é a reflexão da prática docente. Assim:

Quando se fala em metodologia, a maioria dos alunos e professores pensam em como fazer, em como elaborar e aplicar as técnicas de ensino. [...] na formação contínua estão presentes os conceitos, o entendimento do mundo, os valores e a ética profissional do professor, entendida aqui como o sentido que se dá à profissão. Trata-se da compreensão do todo saber pedagógico, ou seja, de uma postura metodológica que considera a vida dos professores, seu trabalho, suas dificuldades, dores e ousadias (LIMA, 2005, documento on-line).

Nesse processo, recorremos a Alarcão (1996), para contextualizar que essas ações formativas necessitam provocar o homem (o professor) a reaprender a pensar. Dessa forma, a reflexão deve ser compreendida no processo histórico de maneira coletiva, portanto, num processo permanente, voltado para o cotidiano, por meio de análises socioeconômicas, culturais e ideológicas. Nessa perspectiva a atividade docente em escola de tempo integral, também não pode ser diferente, deve contemplar as necessidades formativas de seus docentes considerando a importância desses professores serem sujeitos ativos e produtores de conhecimento sobre as suas práticas de ensino. Como afirma Lima (2005, p. 43), “[...] ao abordar sobre a formação contínua de professores, falar sobre essa questão é para nós a busca pela inteireza, de ser um eterno aprendiz [...]. A alegria do pão partilhado”.

O trabalho do professor e a sua formação contínua estão relacionados diretamente à escola, logo, a primeira

questão para pensar e elaborar um projeto de formação de professores é discutir a função da escola na/em sociedade. O trabalho para na/em educação integral exige uma formação integral dos professores que reafirmem projetos referenciados na práxis.

Com base nessa tempestade de ideias e de análises, sustentamos até aqui as principais reflexões que assumimos neste estudo. Nos próximos capítulos, a partir destas discussões, indicamos o percurso metodológico da pesquisa de campo realizada e sistematizamos um diálogo com os professores participantes, os quais atuam em uma escola de tempo integral em Vitória (ES).

CAPÍTULO 4

UM OLHAR ENTRE AS OPÇÕES INVESTIGATIVAS: DECISÕES E OPÇÕES METODOLÓGICAS ESCOLHIDAS

Figura 4 - Um olhar entre tantos



Fonte: Giselle Góes, 2018.

Neste capítulo, sistematizamos as opções e escolhas definidas para a realização da pesquisa de campo. Considerando os objetivos e características deste trabalho, o estudo assumiu o delineamento de uma pesquisa de caráter qualitativo. Ou seja, acolhemos uma preocupação significativa com o processo, mais do que como produto, buscando-se compreender valores, sentidos, posturas em um determinado espaço, preocupando-se com as relações ali estabelecidas. De acordo com Minayo (2001) a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas.

Decidimos por pesquisar sobre a formação contínua junto a uma equipe de docentes de uma escola privada localizada no Estado do Espírito Santo, que possui um universo de quinze professores que atuam nesse contexto de ensino: uma escola de tempo integral. Esse grupo de participantes é constituído por docentes que atuam nas seguintes condições: como regentes de turmas; como professores que atuam em áreas específicas, como professores horistas (por exemplo: de línguas estrangeiras, música e esportes).

A escolha por essa equipe decorre da nossa facilidade de acesso a essa instituição, como pesquisadoras, pelo fato da demanda de se estudar questões ligadas ao processo de formação dessa equipe e, sobretudo, de uma solicitação desse próprio grupo docente, que busca a possibilidade de estudos sobre os seus processos de formação profissional.

Considerando a necessidade de compreender melhor os processos de formação contínua numa escola

de tempo integral e a opção de discutir essa questão com abordagens específicas de coletas e análises de dados, assumimos como tipo de pesquisa o estudo de caso. Seguimos, portanto, as recomendações de André (2008, p. 29), quando afirma: “[...] a escolha do estudo de caso depende naturalmente daquilo que o pesquisador quer saber, isto é, do seu propósito, do problema formulado e das questões a serem respondidas”.

É importante ressaltar que o estudo de caso é um método que foi encarado, por muito tempo, como um estudo de natureza somente exploratória. Porém, segundo Gil (2016), atualmente o estudo de caso é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real com aprofundamento e exatidão de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

Para Kenny e Grotelueschen (1980, apud ANDRÉ, 2008, p. 29), alguns critérios são necessários para um estudo de caso. Primeiramente, os autores afirmam que “deve se verificar se os objetivos desejados ou planejados focalizam resultados humanistas ou diferenças culturais e não resultados comportamentais ou diferenças individuais”. Em segundo lugar, defendem a escolha pelo estudo de caso “quando as informações dadas pelos participantes não forem julgadas pela sua veracidade ou falsidade, mas forem sujeitas a um critério com base na credibilidade”. O terceiro critério, apontado pelos autores, é a singularidade da situação: a unidade vai ser escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos

outros casos seja porque é completamente distinto de outros casos.

Com relação ao estudo de caso em educação, de acordo com Basey (2003, apud ANDRÉ, 2008) - é uma questão importante para que se corrija a ideia de que qualquer micro estudo, que normalmente abrange uma parte pequena da realidade e um pequeno número de observações dos sujeitos se configure um estudo de caso. A autora acrescenta ainda que:

[...] um estudo de caso educacional é uma investigação empírica que conduz dentro dos limites localizados no tempo e no espaço (isto é uma singularidade); versa sobre aspectos interessantes de uma atividade educacional, programa instituição ou sistema; geralmente se localiza num contexto natural e dentro de uma ética de respeito às pessoas; subsidia julgamentos e decisões de práticos ou de gestores de políticas ou teóricos que investigam como essa perspectiva (BASEY, 2003, apud ANDRÉ, 2008, p. 58).

Dessa maneira, com essa possibilidade de estudo, espera-se que os dados coletados sejam suficientes pelo pesquisador para que o mesmo possa explorar aspectos significativos do caso; criar interpretações plausíveis do que foi obtido; testar a confiabilidade das interpretações; construir uma história ou narrativa que tenha valor; relacionar a história ou narrativa às pesquisas relevantes da literatura; comunicar, de forma convincente, essa história ou narrativa; fornecer pistas de modo que outros pesquisadores possam validar, ou contestar os resultados ou construir interpretações alternativas. Com relação à potencialidade do estudo de caso, também aprendemos, com André (1984, p. 52), que:

Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo.

Para Rocha (2008), estudo de caso é a oportunidade de dar um olhar profundo junto a uma sociedade complexa, formada por multiplicidades variáveis. Ao mesmo tempo, possui a sua capacidade de mostrar situações da vida real sem prejuízo de sua complexidade. Isso vai exigir uma boa aceitação do pesquisador pelos participantes, o que requer muita sensibilidade no contato e nas relações da pesquisa de campo.

Além disso, os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre os fenômenos estudados, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar, assim como explica Rocha (2008). Nesse contexto, espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leva o leitor a ampliar suas experiências. Espera-se também que revele pistas para aprofundamento ou para futuros estudos. Contudo, como lembra André (2008), é importante ressaltar que com o estudo de caso,

[...] o principal instrumento da coleta e análise dos dados tem suas vantagens porque quanto maior a experiência e quanto mais aguçada sua sensibilidade, mais bem elaborado será o estudo. No entanto, há que se considerar que nem sempre o pesquisador domina de forma razoável o instrumental teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento do trabalho. Além disso, as

formas de análise dos dados que são de elaboração do relatório final não estão absolutamente prontos em roteiros para serem seguidos, havendo necessidade de que o pesquisador se baseie em seus próprios talentos, sua criatividade e suas habilidades pessoais (ANDRÉ, 2008, p. 36).

Com base nessas orientações, no ano de 2019, convidamos quinze professores de uma escola de rede privada de tempo integral no Ensino Fundamental I para participarem dessa etapa do estudo. Depois de esclarecidos sobre os objetivos, características do estudo e questões éticas relacionadas a esta pesquisa, todos os quinze participantes concordaram em participar do estudo. Para desenvolver o diálogo entre os participantes optamos pelo grupo focal e rodas de conversas.

Com o intuito de reunir dados que contribuíssem para reflexões relacionadas às indagações deste trabalho, utilizamos como ferramenta metodológica o grupo focal, uma vez que possibilita ao participante o confronto com uma variedade de pontos de vistas (GATTI, 2005). De acordo com a autora,

A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p. 11).

Como esclarece Gatti (2012), o grupo focal é uma técnica que possibilita ao pesquisador capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários, a partir das interações do grupo, que enriquecem a pesquisa. Especificamente na área educacional, os grupos focais

podem ser utilizados para coletar informações sobre os pensamentos e sentimentos dos participantes, levando-os a refletir e expor suas ideias acerca da temática proposta (GOMES, 2005).

Alguns critérios devem ser seguidos para uma análise fidedigna do tema proposto como o número de participantes, o local da realização do grupo focal, o roteiro a ser seguido e a utilização dos registros a serem feitos. De acordo com Gatti (2012), além da organização estrutural (local, equipamentos, roteiro etc.), outro ponto de atenção dos pesquisadores é quanto à motivação do grupo para participar do grupo focal. Essa técnica de coleta de dados permite a utilização de dinâmicas, filmes, músicas e imagens para enriquecer as discussões. Essas contribuições permitem nos grupos um ambiente de descontração que contribui em muito para o debate. Sobre a contribuição dos grupos focais na pesquisa de campo, Minayo (2006, p. 270), destaca que:

É preciso reforçar o papel complementar dos grupos focais, além da sua importância específica e única. Junto com o uso das histórias de vida, das entrevistas abertas ou semiestruturadas e da observação participante, o pesquisador constrói uma série de possibilidades de informações que lhe permitem triangular olhares e obter mais informações sobre a realidade.

Aplicamos uma única sessão do grupo focal, nas dependências da instituição pesquisada, no horário de planejamento escolar denominado “grupo de estudos” com a anuência da Coordenação da escola pesquisada. O grupo focal durou aproximadamente 01(uma) hora e foi gravado em áudio, com a autorização dos participantes,

sendo transcrito na íntegra as informações registradas no grupo focal, para análise e interpretação dos dados.

Também realizamos uma roda de conversa, aprofundando os diálogos sobre processos formativos de professores que atuam em escolas de tempo integral. Nossa escolha por essa técnica considerou o que afirmam Afonso e Abade (2008), quando esclarecem que nas rodas de conversa os participantes envolvidos expressam coletivamente suas opiniões, possibilitando, assim, que tantas outras questões surjam nesse momento, como foi possível observarmos em nossa pesquisa.

Afonso e Abade (2008) evidenciam que as rodas de conversa são utilizadas nas metodologias participativas, o seu referencial teórico parte da articulação de autores e o seu fundamento metodológico baseia-se nos grupos de debates com intervenções do pesquisador, tendo por objetivo a proposta de um lugar onde os participantes da pesquisa reflitam sobre suas ações diárias, de sua relação com o mundo, com o trabalho, com a vida.

Para ajudá-los nesse processo dos diálogos, bem como para facilitar a interação, pode-se utilizar de técnicas de dinamização de grupo, sendo utilizados recursos lúdicos ou não. Pode-se utilizar técnicas variadas como uma dramatização, um grande painel, a divisão dos educandos em pequenos grupos que são reagrupados em um grupo maior no momento de se apresentar conclusões, ou outras. Pode-se também utilizar a discussão de casos reais ou fictícios, a discussão de textos teóricos (dentro do nível de informação do grupo de educandos), de letras de música, peças de literatura. Pode-se utilizar notícias de jornais para a discussão de casos em pequenos grupos e a proposição de soluções.

São muitas as possibilidades. Em todas elas, é importante trabalhar com a postura democrática de escutar os educandos e favorecer a sua participação, bem como de acolhimento e criação de um clima de confiança (AFONSO; ABADE, 2008, p. 14).

Diante dessa proposta, as rodas de conversas, para um melhor retorno dos diálogos da pesquisa, preferencialmente devem se realizar em ambientes em que os participantes possam se expressar sem medo em uma liberdade de pensamentos e falas buscando a interatividade. Desse modo,

As rodas de conversa apresentam uma proposta de construção e a reconstrução da realidade, por meio do ato educativo reflexivo, que acontece tanto por meio da fala e da escuta, quanto por meio da discussão e da participação. Ao entrar em contato com outros contextos de vida, realidades diferentes e novas interações, os sujeitos têm oportunidade de ressignificar as temáticas que foram discutidas (AFONSO; ABADE, 2015, p. 15).

Conforme ressaltam esses autores, as rodas de conversa se diferenciam de outras atividades grupais, pois, para o desenvolvimento das rodas, os sujeitos podem se expressar no grupo, construindo e desconstruindo reflexões sobre o tema proposto e seus possíveis desdobramentos. Cabe ao pesquisador a sensibilidade de uma escuta atenta para que instrumentos de análises não sejam perdidos no processo da roda de conversa e, em consequência, na pesquisa.

Para a interpretação dos dados, reunidos por meio dos instrumentos do grupo focal e roda de conversa, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Conforme esclarece Gomes (2005), a análise de dados é um dos

momentos mais importantes de uma pesquisa e, por isso, deve-se ter certeza da escolha da técnica mais adequada ao que se pretende com o estudo e como os dados que serão coletados, para que a análise não sofra prejuízos.

O moderador e os observadores possuem informações que vão além do que foi gravado, pois eles estavam presentes durante os debates e guardam na memória as expressões faciais, o tom e o contexto das falas, por isso é importante que eles participem do momento de transcrição dos dados coletados (GOMES, 2005, p. 275-290).

Cabe ao pesquisador a sensibilidade de uma escuta atenta e de um olhar capcioso para que instrumentos de análises não sejam perdidos no processo da roda de conversa e, em consequência, na elaboração dos dados da pesquisa. De acordo com Flick (2009, p. 189), “[...] como técnica analítica para os dados de grupo focal, sugere-se a utilização dos conteúdos das discussões, das codificações sistemáticas ou das análises de conteúdo”. Nessa direção, para a análise dos dados coletados por meio do grupo focal, assim como nas rodas de conversas realizadas, foi importante lermos inúmeras vezes as falas e contribuições dos participantes, juntamente com (ordenação e categorização) a partir dos apontamentos dos participantes.

Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “[...] compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, concebe-se na análise de informações sobre o comportamento humano por meio dos participantes, por onde de acordo com sua abordagem podemos destacar duas vertentes importantes: observação de hipóteses e a possibilidade de

se descobrir o que está subentendido no que está sendo dito. Essas percepções podem completar a realização da pesquisa por meio dessa metodologia. Sobre isso, Flick (2009, p. 30), afirma: “[...] a análise de narrativas segue uma sequência de etapas, visando à análise prática para intervenções pertinentes”.

Como destacam Bauer e Gaskell (2008, p. 90), “[...] as narrativas se tornaram um método de pesquisa muito difundido nas ciências sociais”. Essas concepções dos autores reafirmam a importância da escuta e olhar atentos durante a coleta e análise de dados para que a pesquisa se torne exatamente um reflexo da realidade vivida e analisada a fim de contribuir para proposições e possibilidades de reflexões.

O pesquisador, entre outras preocupações, deve se assegurar no detalhamento e nos procedimentos adotados na abordagem metodológica de sua pesquisa, buscando ter a veracidade e, conseqüentemente, a validade da sua análise. Desse modo, como destacou Gatti (2012), nem sempre foi necessário utilizar todos os dados, por isso, buscamos “[...] tentar capturar as ideias principais que apoiem as conclusões da análise” (GOMES, 2005).

No próximo capítulo, analisamos os dados identificados na pesquisa de campo sistematizando as principais categorias identificadas durante a aplicação do grupo focal e da roda de conversa.

PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA
PROFESSORES EM ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES

Figura 5 - Processos de formação contínua



Fonte: Giselle Góes, 2018.

Neste capítulo dialogamos com os dados da pesquisa de campo realizada por meio de estudo de caso com professores de uma escola de tempo integral num município da Grande Vitória, Espírito Santo. A instituição pesquisada apresenta um Projeto Político Pedagógico voltado para a formação de estudantes, oferecendo a ampliação da jornada escolar e acompanhamento dos alunos nas suas experiências educativas, científicas, culturais e esportivas.

Nesse contexto, no que se refere ao Ensino Fundamental I, etapa de ensino que focamos neste estudo, há um grupo de 15 professores que atuam na instituição pesquisada. Com a intenção de iniciar um diálogo com esses docentes, apresentamos o projeto desta pesquisa no mês de junho de 2019 e, após a apreciação ética e aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, realizamos uma seção de grupo focal e uma roda de conversa nos meses de junho e julho de 2019.

Após esclarecimentos sobre a pesquisa, os 15 professores aceitaram aderir voluntariamente a participação neste estudo de caso, sendo 03 homens e 12 mulheres, com idades entre 25 e 45 anos. A formação inicial da maioria dos participantes é na área de pedagogia e licenciaturas, sendo 08 formados em universidades públicas e 07 em universidades privadas. Possuem, de modo geral, entre 05 anos de experiência profissional a 20 anos de atuação em instituições escolares e cursos de pós-graduação, principalmente na área de educação.

Como citado anteriormente, consideramos a atividade docente como práxis (PIMENTA, 2002), em que

se valoriza a unidade entre a teoria e prática e o processo de reflexão individual e coletiva do professor, identificando-se a reflexibilidade como importante estratégia para a formação contínua do professor (PIMENTA; LIMA, 2004; PIMENTA, 2012; PIMENTA; GHEDIN, 2012). Foi a partir desse referencial teórico que buscamos dialogar com os participantes na perspectiva de compreender o que pensam sobre os processos de formação contínua em escola de tempo integral, incentivando-os a situar necessidades e perspectivas para a construção/reconstrução de práticas que considerem a reflexão sobre a atividade docente.

UM DIÁLOGO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DE RODA DE CONVERSA E DE GRUPO FOCAL COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Nesta seção, por meio do diálogo com docentes de uma escola de tempo integral, buscamos responder às perguntas: Como as práticas formativas de formação contínua em escola de tempo integral podem favorecer a atividade docente em um período estendido na escola? Como esses processos de formação contínua podem considerar a reflexão e o trabalho coletivo nesse contexto?

A fim de identificar as concepções dos participantes sobre essas duas questões, aprofundamos esse diálogo com um grupo focal, indagando aos professores com as questões: No seu processo de formação docente, além da inicial, existiram outras atividades formativas ao longo de sua trajetória profissional? Como foram? Avalie esse processo; Em sua formação inicial, ou ao longo de sua

carreira profissional houve alguma disciplina ou formação sobre a escola de tempo integral: histórico, funcionalidade, demandas? Como você concebe esse tipo de modelo de ensino ao se ver inserido nesse contexto?

Por meio de uma roda de conversa, perguntamos: O que você entende por educação integral e educação de tempo integral? De acordo com os textos lidos de Coelho (2009); Moraes (2009); Paro (2012); Cavaliere (2002; 2004), e diante de nossas ponderações e sobre reflexão e ensino de tempo integral, como você desempenha uma ação reflexiva num contexto de escola de tempo integral?

De acordo com os textos lidos de Pimenta (2012); Lima (2001; 2018); Almeida (2005), sobre formação contínua e continuada, o que você acha que sempre mais realizou em sua vida profissional? Como era esse processo? Quais as principais demandas que vocês enfrentam para atuarem nesse modo de ensino que poderia ser melhor articulado?

Para análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011), realizando, portanto, as seguintes ações: transcrição das falas, identificação das unidades de registro, organização das categorias e sistematização dessas informações. Segundo Bardin (2011, p. 15), “[...] a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Considerando às questões suscitadas no grupo focal, identificamos um desafio apontado nas falas dos participantes, quando responderam a primeira pergunta: “No seu processo de formação docente, além da inicial, existiram outras atividades formativas ao longo de sua

trajetória profissional? Como foram? Avalie esse processo”. Os depoimentos dos professores destacam dificuldades com relação à unidade entre teoria e prática na formação inicial e a necessidade da formação contínua em seus percursos formativos, conforme registram as falas descritas a seguir:

[...] Após a conclusão do curso de pedagogia precisei buscar outros cursos que contribuíssem para a minha formação. O curso apresentou fragilidades no que diz respeito à formação teórica e prática dos professores (PARTICIPANTE 09 - GRUPO FOCAL).

[...] Foi suficiente para iniciar, mas a experiência da formação continuada me embasou também. A formação não se esgota (PARTICIPANTE 07 - GRUPO FOCAL).

[...] Eu me sinto frustrada porque eu acho que eu não alcancei o objetivo que eu tinha para o meu planejamento (PARTICIPANTE 03 - GRUPO FOCAL).

Ao recorrermos a Almeida (2005) e Pimenta (2012) identificamos que os registros apontados pelos participantes desta pesquisa fazem coro com os resultados de suas pesquisas. Segundo essas autoras os cursos de formação inicial são deficitários no que tange a sua estrutura curricular, distanciando-se cada vez mais da realidade escolar por meio de atividades descontextualizadas, numa perspectiva educativa em massa que não concebe as diferenças presentes na prática social de educar.

Como a formação inicial não apresenta suporte formativo capaz de suprir todas as demandas que a escola da realidade apresenta, tendo em vista a insuficiência dos currículos de formação inicial, o professor, por meio de

formações, buscará novos saberes, para atender às diferentes realidades.

Nessa direção, a formação contínua se coloca em serviço da escola na medida em que se trabalha cada contexto (FUSARI; FRANCO, 2005). Os autores acreditam que: ao mesmo tempo em que o professor se nutre de conhecimentos científicos e saberes culturais, cria outras representações sobre as relações educativas na escola. Não por haver uma sequência de ações, o que comumente ocorre, mas por privilegiar um processo de desenvolvimento profissional do sujeito, constituído por histórias de vida e de acesso aos bens culturais, de fazeres profissionais e de diferentes realidades de trabalho, carregadas ora por necessidades de superação de desafios, ora por dificuldades relevantes. Logo, “[...] concebemos a formação em serviço como aquela que ocorre na própria escola, tendo como elemento mediador a própria dinâmica do currículo escolar” (FUSARI; FRANCO, 2005, p. 20).

Nesse contexto é importante lembrarmos das reflexões de Ghedin (2005, p. 26-27) sobre a prática docente no Boletim 13, quando esclarece que a teoria sem um desenvolvimento sistemático da prática com suas habilidades do próprio processo docente, o professor estará fadado ao seu próprio cotidiano encerrando, assim, seu mundo pessoal e profissional de maneira muito limitada.

Desse modo, entendemos que a formação contínua coloca-se como mecanismo capaz de auxiliar o docente a suprir as demandas apresentadas na formação inicial, além de possibilitar articulação da práxis pedagógica.

Outro aspecto mencionado por um dos participantes no seu processo de formação inicial, considerando as dificuldades de interligação entre teoria e prática, foram os processos de estágio supervisionado. Os participantes indicaram limitações para a aprendizagem da docência nesse contexto e reconheceram a contribuição desse componente curricular na produção de saberes docentes. Nesse sentido, é importante lembrar o que ressaltam Pimenta e Lima (2004), quando sustentam o papel dos estágios na formação do futuro professor:

[...] quando o Estágio é fundamentado na práxis, assume importante contribuição na produção de saberes por futuros professores, referenciando a reflexão como meio de redimensionar e ressignificar a prática. Compreendo, desse modo, o estágio como atividade teórica na perspectiva de aproximação com a realidade (PIMENTA; LIMA, 2004. In: AROEIRA; PIMENTA, 2018, p. 22)

Acreditamos, assim, como indicaram os professores participantes desta pesquisa, que a preocupação pela práxis nos currículos de formação inicial é um tema necessário e importante quando refletimos sobre a formação contínua, uma vez que as bases de atuação desse professor se constituem nesse processo de formação inicial. Porém, entendemos que não cabe à formação contínua sanar essas dificuldades, pois como lembra Fusari (2005, p. 18) “[...] contínuo é o ser humano, e não o curso, referindo-se ao equívoco, que com frequência se refere à formação contínua reduzindo-a apenas a um mero ou a mais uma formação aleatória da educação”.

Ao perguntarmos aos participantes: “Em sua formação inicial, ou ao longo de sua carreira profissional

houve alguma disciplina ou formação sobre a escola de tempo integral: histórico, funcionalidade, demandas?”, os participantes sinalizaram que a escola de tempo integral é um assunto novo em suas trajetórias formativas, não tendo tido experiências com esse assunto em seus processos formativos. Os participantes também destacaram questionamentos sobre os currículos de formação inicial, indicando a necessidade de melhor atenderem a aproximação do professor com a realidade em que atuará. Desse modo, os professores participantes afirmaram:

[...] O curso apresentou fragilidades no que diz respeito à formação teórica e prática dos professores (PARTICIPANTE 09 - GRUPO FOCAL).

[...] A grade curricular do curso deixou muito a desejar [...] (PARTICIPANTE 02 - GRUPO FOCAL).

[...] Durante o curso comecei estágios na área. A prática vivida me ajudou a entender a teoria e vice-versa [...] (PARTICIPANTE 06 - GRUPO FOCAL).

[...] Foi suficiente para iniciar, mas a experiência da formação continuada me embasou também. A formação não se esgota [...] (PARTICIPANTE 07 - GRUPO FOCAL).

[...] Creio que o curso sem uma prática não é eficaz. Existem as aulas de estágio supervisionado, porém no meu caso, não eram supervisionadas pela instituição. Então, apenas as pessoas dedicadas e comprometidas conseguem aproveitar e aplicar um pouco do que aprendeu [...] (PARTICIPANTE 10 - GRUPO FOCAL).

Nesse contexto, esses apontamentos provocam-nos a refletir sobre a importância da formação inicial na configuração da docência na escola, nesse caso na escola de tempo integral. Também vemos como necessária a articulação dos currículos de formação inicial com processos que aproximem os professores que estão em formação contínua dos processos de formação inicial, por exemplo, por meio dos estágios e ações interdisciplinares entre as disciplinas voltadas para o ensino escolar. Como afirma Aroeira (2018, p. 28), a indissociabilidade entre teoria e prática na formação inicial relaciona-se diretamente com as necessidades práticas da docência na escola de educação básica, assim,

[...] o processo de formação de professores precisa assegurar relações indissociáveis entre a teoria e a prática, definindo-se a importância do diálogo das disciplinas, especialmente no que se refere a tratar, nessa formação docente, da reflexão de novas ações fundamentadas em teorias que apontem ações didáticas articuladas com as necessidades práticas da docência na escola de educação básica.

Concordamos, desse modo, com Almeida (2005), quando analisa que a prática docente deve contemplar a complexidade que se manifesta em cada contexto em que entendemos como um profissional sustentando seus caminhos, encaminhamentos e suas ações. Por isso, se entendemos a prática docente como um processo de formação, que lhe é pressuposto, e que se desenvolve durante todo seu percurso profissional, automaticamente não há como distanciar a teoria da prática para serem as bases de suas atividades e a partir delas suas ações recorrentes (GARCIA, 1995).

Nesse sentido, compreendemos que o aprendizado da docência é ancorado na proximidade das relações entre professores e suas práticas, abarcando um conjunto de formações. Almeida (2005, p. 12) destaca que a associação entre formação profissional e as condições de trabalho “[...] valoriza o professor como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade”. Assim, o professor instigado a refletir sobre suas práticas de ensino torna-se responsável por ela se, ao buscar, por meio da formação contínua, subsídios para sustentar suas ações, coloca-se numa postura de agente de mudança no ambiente escolar.

Ainda no grupo focal, dialogamos com os professores participantes com a pergunta: “Como você concebe esse tipo de modelo de ensino ao se ver inserido nesse contexto?”. As falas dos professores participantes relacionam a escola de tempo integral à educação integral:

[...] educação de tempo integral é educar como um todo, estudos, habilidades motoras, valores, oralidade, entre outros (PARTICIPANTE 04 - GRUPO FOCAL).

[...] acredito que educação integral é aquela que prepara o aluno integralmente, como um todo, não apenas o conteúdo (PARTICIPANTE 09 - GRUPO FOCAL).

[...] está relacionada à formação completa do aluno, em suas diferentes dimensões (PARTICIPANTE 11 - GRUPO FOCAL).

[...] na educação integral todas as disciplinas básicas são oferecidas em meio período, na educação de tempo integral são oferecidas disciplinas a mais, como idiomas (PARTICIPANTE 03 - GRUPO FOCAL).

Ao considerar o conceito de escola de tempo integral, os participantes questionaram: para que serve esse tempo? Como preenchemos esse tempo? Nessa direção, as falas dos participantes indicam preocupação sobre a contribuição da escola de tempo integral com relação ao seu estudante e suas possibilidades de aprendizagem, considerando a extensão do tempo nesse contexto escolar.

Em contraponto a essa preocupação, Paro (2012, p. 13) ao discorrer sobre a temática de tempo integral assinala que: “[...] Educação integral de tempo integral, já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de tempo integral, ou extensão do tempo de escolaridade, com educação integral.” Para o autor, a integralidade está no que é realizado sem a necessidade de extensão do tempo, diferente do que foi apontado pelos profissionais.

O autor acrescenta ainda que a qualidade de ensino independe do tempo, valorizando outras formas de conhecimento para além do que está prescrito. Passar só conhecimento é muito chato, não constrói o interessante da criança. É preciso levá-la a essa construção, trabalhar com valores (sem moralismo). Trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar a filosofia em todas as suas dimensões. “[...] Não basta se propor a ensinar a ler e a escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita” (PARO, 2012, p. 20).

Nesse sentido, a integralidade do ensino está para além do tempo, correlaciona-se também com os conhecimentos prévios dos alunos, a valorização pessoal e cultural dos contextos individuais e coletivos trazidos para serem vividos e relacionados com a escola. Assim, para Paro (2012), a completude do ensino não está atrelada ao tempo e sim a possibilitar aos alunos o contato

com outras disciplinas que os façam pensar de forma crítica seu papel enquanto cidadão na sociedade.

É preciso ter a clareza que o tempo de aprendizagem não necessariamente é o mesmo tempo de estadia do aluno na escola, ou seja, a carga horária que o aluno possui na escola não interfere no seu aprendizado. Desse modo,

A vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, seriam os fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de tempo integral (CAVALIERE, 2012, p. 50).

Entendemos a partir da fala da autora que uma educação integral associa-se mais à vida cotidiana e suas oportunidades de contatos com diferentes culturas, o currículo prescrito a um currículo diferenciado propondo novas experiências, do que ao tempo que o estudante permanece na escola. Nesse sentido, o tempo não é indicador de qualidade de ensino e novas metodologias.

Para aprofundarmos essas questões e relacioná-las aos processos de formação contínua, realizamos uma roda de conversa com os professores da pesquisa, buscando dialogar sobre outras questões relacionadas a este estudo. Perguntamos aos docentes depoentes: “O que você entende por educação integral e educação de tempo integral?”. Conforme manifestação dos professores participantes, identificamos duas grandes categorias: a educação integral como formação completa do aluno e a educação integral como extensão da carga horária na escola. Ao referirem-se à educação do estudante em todas

as suas dimensões, alguns dos participantes se posicionaram:

[...] Acho que educação integral é aquela que prepara o aluno integralmente, como um todo, não apenas o conteúdo, como na educação de tempo integral (PARTICIPANTE 03 – RODA DE CONVERSA).

[...] a educação integral está relacionada à formação completa do aluno em tudo. Já a de tempo integral é só a ampliação do tempo do aluno na escola (PARTICIPANTE 01 – RODA DE CONVERSA).

[...] uma (educação integral) é educar como um todo, estudos, habilidades, valores (PARTICIPANTE 14 – RODA DE CONVERSA).

Essas concepções dos participantes assemelham-se aos pensamentos de Paro (2012) ao tratar da educação integral do indivíduo. Compreensão em que também investimos reflexões, uma vez que nesse modelo de ensino é necessário evidenciar-se que:

[...] a prioridade de um processo educativo emancipatório estará na ampliação da capacidade de reflexão, no enfrentamento aberto, regrado e refletidos conflitos dos conflitos e das diferenças, na compreensão do significado, das limitações e das determinações históricas do trabalho e da existência humana (CAVALIERE, 2012, p. 49).

Assim, corroboramos com Cavaliere (2012) na ideia de que os enfrentamentos e os confrontos nas relações do cotidiano fazem parte da emancipação do indivíduo. Em uma escola que se trabalha o ser integral, esse enfrentamento se torna necessário na medida em que são

trabalhados outros valores. Fazemos coro, portanto, com Cavaliere (2012) e Paro (2012) ao defender uma integralidade humana em sua essência.

Numa outra perspectiva, a categoria educação integral como extensão da carga horária na escola sintetiza a concepção de um grupo dos participantes que compreende a educação integral como a ampliação do tempo do aluno no período escolar:

[...] E educação de tempo integral é uma modalidade de ensino que tem uma carga horária ampliada somente (PARTICIPANTE 05 – RODA DE CONVERSA).

[...] Já a de tempo integral é só a ampliação do tempo do aluno na escola (PARTICIPANTE 11 – RODA DE CONVERSA).

[...] Entendo que é uma modalidade de ensino que o aluno passa mais tempo na escola com uma carga horária de trabalho estendida podendo ter mais disciplinas do que se o aluno estuda em um período só (PARTICIPANTE 02 – RODA DE CONVERSA).

[...] oferece uma carga horária maior com disciplinas diferenciadas como o espanhol e o francês. Possui muitos projetos que envolvem os alunos o tempo todo (PARTICIPANTE 09 – RODA DE CONVERSA).

[...] modalidade de ensino que o aluno passa mais tempo na escola (PARTICIPANTE 15 - RODA DE CONVERSA).

[...] entendo como uma ampliação do tempo que o aluno permanece na escola (PARTICIPANTE 13 – RODA DE CONVERSA).

Entendemos que as manifestações dos participantes 02, 05, 09, 11, 13 e 15 poderiam em muito ser ampliadas ao

considerarmos as reflexões de Abdalla e Mota (2009, p. 145), quando explicam que a escola de tempo integral deve: “Redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional da escola com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos, pressupondo matrizes curriculares ampliadas e disposição da equipe escolar.”

Nessa direção, entendemos que a educação integral não se trata apenas de uma extensão de carga horária, há vários processos educativos implícitos a esse contexto que nos remetem a pensar numa nova estrutura curricular, novos ambientes de ensino e espaços alternativos para o aprendizado e, por conseguinte, em sólidos processos de formação contínua a eles relacionados. Defendemos, assim, que podemos, de fato, ter uma escola de tempo integral com uma formação completa amparando metodologias e abordagens de ensino alternativas em um espaço de tempo ampliado, contudo, é preciso pensar nas demandas formativas de quem interpretará esse currículo específico, os professores. Também é necessário considerar as necessidades estruturais e a dos estudantes nesses respectivos processos de aprendizagem.

Ainda sobre essa temática, aprofundamos o diálogo com os professores participantes com a pergunta: “De acordo com os textos lidos de Pimenta (2012) e diante de nossas ponderações sobre reflexão e ensino de tempo integral, como você desempenha uma ação reflexiva num contexto de escola de tempo integral?” Ao tematizarmos essa questão na Roda de Conversa, as manifestações dos docentes participantes registram importantes relatos, contextualizando duas grandes categorias: 1) Críticas às dificuldades na mobilização da reflexão coletiva sobre a atividade docente na escola de tempo integral; 2) Reflexão

como estratégia metodológica e mecanismo potente para a mudança. Sobre as dificuldades na mobilização da reflexão coletiva sobre a atividade docente na escola em tempo integral, identificamos:

[...] nem refletir sobre a ação o professor refletia, aquele caderno amarelo lá ele não mudava, o caderno de plano de aula era o mesmo, vinte anos o mesmo caderno, não precisava ficar mudando (PARTICIPANTE 02 – RODA DE CONVERSA).

[...] quando está tudo pronto, não importa o nível de cada professor, ele recebe uma receita, ele vai aplicar aquela receita, ok, vai dá certo. Se não der certo para um aluno, que ele reprove, ele vai se evadir da escola, a escola não era pra ele, assim era antigamente (PARTICIPANTE 08 – RODA DE CONVERSA).

Assim, deixa eu falar uma coisa, eu entendi assim, que toda a vida a gente trabalhou fazendo reflexão, só que aqui quando está falando de reflexão, teria que ter um momento coletivo para discutir isso, porque a primeira parte do texto né, está falando [...] isso a gente já faz, (é treino) (PARTICIPANTE 13 – RODA DE CONVERSA).

[...] é a reflexão da ação do professor em relação ao sucesso e fracasso de técnicas e estratégias de ensino utilizado por ele em sala (PARTICIPANTE 15 – RODA DE CONVERSA).

Essas concepções sobre a ausência ou dificuldades com a prática da reflexão coletiva sobre a atividade docente na escola de tempo integral nos faz questionar como ainda é premente o desafio de se superar o modelo de racionalidade técnica, em que se faz emergente a necessidade de superar a compreensão em que o professor é um repetidor de modelos na sua atividade docente. Com isso, estamos defendendo que o professor

ao refletir sobre a sua atividade docente, de forma individual ou coletiva, reúne ricas possibilidades para a produção de saberes docentes.

Pimenta (1999) destaca que a formação de professores possui duas vertentes: a de auto formação e a de reelaboração de novos saberes. Nesse sentido, dispor de tempo para que o docente realize no seu local de trabalho reflexão sobre sua prática, implica em uma política de valorização profissional, possibilitando, assim, melhores condições de trabalho e formação contínua.

Levando em consideração o contexto dinâmico da educação e das recorrentes mudanças postas na atualidade torna-se necessário que o profissional esteja em constante reflexão sobre o seu fazer docente, para que assim o processo de ensino-aprendizado ocorra de maneira integral.

Nessa direção, os professores participantes da pesquisa, ao terem contato com os estudos de Pimenta e Ghedin (2012) e ao refletirmos sobre essas questões na Roda de Conversa, indicaram a reflexão como estratégia metodológica potente para a mudança:

[...] Esse sobre a ação, é sobre o que eu fiz, e após, é sobre a reflexão na ação, é quando eu vou preparar a minha próxima aula e eu vou refletir toda minha experiência (PARTICIPANTE 04 – RODA DE CONVERSA).

[...] Quando você percebe que aquilo que você de repente deixou a desejar na sua aula, que você consegue refletir sobre aquilo e fazer diferente, mesmo que você erre de novo, mas que não seja um treinamento, por que quando você treina você condiciona o indivíduo (PARTICIPANTE 09 – RODA DE CONVERSA).

[...] Eu acho assim, que há diferença entre ela e ele. Até porque dele até onde eu entendi, ele queria uma reflexão mais relacionada à aula, era só a aula, acontece aqui nas 4 paredes e ela já pede para refletir o mundo externo também (PARTICIPANTE 07 – RODA DE CONVERSA).

[...] Porque eu entendi que era o antes, essa reflexão para a prática, na ação é no momento que eu estou aplicando, eu como professora no momento da minha aula. E esse sobre a ação, é sobre o que eu fiz, e após, é sobre a reflexão na ação, é quando eu vou preparar a minha próxima aula e eu vou refletir toda minha experiência (PARTICIPANTE 10 – RODA DE CONVERSA).

[...] quando o professor tem consciência até de porquê ele está usando, porque ele vai ler aquele poema, qual a habilidade que ele vai explorar, o que o aluno está aprendendo, a consciência dessa prática mesmo, que seja com material ou com um projeto que ele propõe quando ele está pesquisador, quando ele busca um embasamento, ele não está trazendo só porque ainda que o livro traga determinações, as lideranças que a gente têm trazem determinações, mas, ele vai também na prática dele saber o porquê ele está fazendo, qual o objetivo ele quer com aquilo (PARTICIPANTE 02 – RODA DE CONVERSA).

[...] é quando o professor entende que pode melhorar aquilo que ele não conseguiu alcançar (PARTICIPANTE 03 – RODA DE CONVERSA).

As manifestações dos participantes 02, 03, 04, 07, 09 e 10 reconhecem a potencialidade da reflexão coletiva, mas a apresentam como um conceito e não como uma prática ou possibilidade vivida na sua realidade profissional.

Ao recorrermos aos estudos da área, identificamos que reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações (LIBÂNEO, 2014). Ainda sobre essa

característica humana, Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 29) discorrem que “A reflexividade é a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção”.

Em outra concepção, Libâneo (2012 p. 67) apresenta a reflexão entendida como uma relação direta com a prática. Uma percepção quase imediata da análise da ação sendo refletida em melhorias ou transformações para as próximas ações. Essa compreensão também foi sistematizada no depoimento do participante 6:

[...] é o professor analisar suas práticas em sala de aula, percebendo o que dá certo, aquilo que precisa melhorar (PARTICIPANTE 06 – RODA DE CONVERSA).

Nesse contexto, assumimos como principal ideia as reflexões apresentadas por Pimenta (2012), quando destaca a importância da reflexão coletiva. A autora propõe três diferentes perspectivas para a realização dessa reflexão:

a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos e emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidades de transformar as escolas em comunidades de aprendizagens, nas quais, os professores se apoiem e se estimulem mutuamente (PIMENTA, 2012, p. 31).

Nesse sentido, ao realizar uma reflexão coletiva, o professor dialoga com diferentes pontos de vistas, se

propondo a algo novo, que dinamize o processo formativo entre eles mesmos, abrindo para novas perspectivas de trabalho e, automaticamente, de aprendizado para os alunos.

Sobre a formação contínua no contexto de atuação dos participantes depoentes, perguntamos: “De acordo com os textos lidos de Pimenta (2012); Lima (2001; 2018); Almeida (2005), sobre formação contínua e continuada o que você acha que sempre mais realizou em sua vida profissional? Como era esse processo?” Nesse contexto, alguns professores respondentes apontaram a formação continuada como sinônimo de curso,

[...] Formação continuada – pós-universidade e formação contínua se dá constantemente, na reflexão das ações pedagógicas, partindo da prática, buscando teorias (PARTICIPANTE 01 – RODA DE CONVERSA).

[...] eu entendo que a formação continuada é aquela que é oferecida pela instituição para atualizações (PARTICIPANTE 12 – RODA DE CONVERSA).

[...] É o que a gente faz em julho e em janeiro, traz uma pessoa aqui pra falar sobre bullying, sobre segurança na escola, aí vem, junta a gente lá pra fazer uma formação e essa formação é continuada (PARTICIPANTE 04 – RODA DE CONVERSA).

Considerando as explicações de Guimarães (2005 p. 34), podemos afirmar que “[...] a formação continuada é parte do processo de construção da identidade do professor [...]”. Assim, o saber profissional do professor acaba sendo um componente muito importante do seu trabalho cotidiano. Ao tratar da formação continuada, o autor problematiza que é na formação continuada que o

professor vai se consolidando dentro de sua profissão. Esse autor denomina como formação continuada aquela que acontece após a formação inicial e é desenvolvida tendo-se como referência uma organização escolar específica, questões do dia a dia profissional.

Percebemos que os professores veem a formação continuada como uma ferramenta que os compõem ao longo de sua trajetória profissional, porém ela é oferecida pelas instituições em que os profissionais estão inseridos e não há uma regularidade. Grosso modo, busca-se uma formação, porém, não necessariamente tem continuidade e relação direta com as necessidades profissionais da realidade em que atua.

Em relação à formação contínua, os participantes a definiram como permanente. Registramos assim algumas falas sobre esse tipo de formação:

[...] a formação contínua é aquela que o professor busca para agregar ainda mais em sua formação acadêmica (PARTICIPANTE 02 – RODA DE CONVERSA).

[...] é aquela que os professores daquela instituição, daquelas demandas se reúnem para discutirem as demandas, as necessidades, os problemas e as soluções que devem estar certos ou não, daquela escola, daqueles indivíduos que estão ali, para problematizar mesmo, para que tenhamos uma melhoria e uma reflexão de um avanço maior, para que o aluno avance. O nosso único objetivo aqui é o aluno, só que através da nossa formação (PARTICIPANTE 13 – RODA DE CONVERSA).

Os participantes da pesquisa 2 e 13 apresentam como concepção de formação contínua a ideia de que, esta, deve ser realizada em favor das necessidades de cada unidade de ensino. Essa perspectiva tem relação direta com os

referenciais que assumimos neste estudo e pode ser fundamentada considerando-se que o conceito de formação contínua articula-se como desenvolvimento docente diante de possibilidades por meio da práxis (LIMA, 2001). Assim, para Lima (2001) falar sobre a formação contínua é tratarmos da busca de uma inteireza, de ser um eterno aprendiz nas suas alegrias, dores e ousadias. O que nos move é exatamente o sentimento de inconclusão que nos faz ampliar e renovar conhecimentos.

Outro aspecto que destacamos nesse contexto é o conceito de “[...] formação contínua de professores como algo dinâmico, [...] que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores [...]” (ALMEIDA, 2005, p. 4). Conforme a autora é importante reconhecermos que sobre a formação contínua: “[...] em um grande número das escolas brasileiras os professores têm hoje o horário coletivo do trabalho pedagógico, dedicado à discussão, à reflexão e à avaliação do que realizam individualmente, ou em grupos articulados em torno de projetos mais amplos. Nesses momentos de convivência, por meio de estudos e trocas é que produzimos respostas aos problemas presentes no processo de ensino - aprendizagem e, também, nos desenvolvemos, ao mesmo tempo em que a escola também vai se modificando. Isso significa que a formação contínua desenvolvida no interior da escola se constitui num movimento colaborativo, que precisa ser sustentado [...]”

Em nossa opinião essas compreensões precisam ser praticadas também na escola de tempo integral. Nessa direção, é preciso que esse contexto escolar se reconheça

enquanto escola e os participantes dela se reconheçam intimamente ligados a um processo de ensino pautado por ações formativas que precisam ser trabalhadas e discutidas coletivamente com o grupo.

Como afirmam Fusari e Franco (2005, p. 20) a educação contínua está em serviço da escola como aquela que está voltada para dentro da escola e das demandas que ela possui. Desse modo, a escola é o ponto de chegada e de partida para as reflexões sobre a atividade docente e a todo momento é possível avaliar as práticas docentes, produzir reflexões sobre elas, bem como construir e reconstruir saberes pedagógicos, reafirmando, dessa forma, a promoção da consciência na mediação de um trabalho educativo e democrático.

Ou seja, investe-se nesse sentido numa formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, que assegure os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, e que os ajude a desenvolver a atitude de pesquisar como forma de aprender, com base num grupo de teorias que os auxiliem a refletir criticamente sobre a sua realidade profissional.

Para adentrarmos nossas análises sobre as necessidades formativas dos professores participantes, indagamos aos professores participantes: “Quais as principais demandas que vocês enfrentam para atuarem nesse modo de ensino que poderia ser melhor articulado?” Uma das principais indicações apresentadas pelos docentes participantes foi a falta de horários para planejamentos e troca de diálogos sobre o planejamento pedagógico, como registramos nos depoimentos a seguir:

[...] É de muito valor o tempo integral, mas eu queria ter mais tempo para planejar (PARTICIPANTE 02 – RODA DE CONVERSA).

[...] O pequeno número de planejamento comparado com a demanda, a falta de um espaço para estudo com equipamentos e o fato de trabalhar o dia inteiro (PARTICIPANTE 01 – RODA DE CONVERSA).

[...] uma das maiores dificuldades é a falta de tempo para realização dessas reflexões (PARTICIPANTE 13 – RODA DE CONVERSA).

[...] na realidade eu creio que muitas vezes essa reflexão não ocorre da maneira como deve acontecer, ou como deveria ser, por falta de tempo. Às vezes eu me sinto engolida pela correria do dia a dia e acabo fazendo as coisas de modo automático (PARTICIPANTE 06 – RODA DE CONVERSA).

O participante 01 destaca a dificuldade da ocorrência de encontros, processos formativos e trocas entre seus próprios pares: o pequeno número de planejamentos para que o trabalho docente seja revisto, refletido e avaliado.

Sobre essa inferência, lembramo-nos das ideias de Paro (2012) quando afirma que não existe professor capaz de construir indivíduos se não se compreende como educador, se não domina bem a sua disciplina e se não tem uma boa compreensão científica, o que exige estudo constante e muito conhecimento. Entendemos que esse processo é gradual e que requer clareza e compreensão. Além disso, sabemos da existência do professor que repete o mesmo currículo de seus antecessores, colaborando para que a escola continue parada no tempo, com alunos indisciplinados e desmotivados, passando

conhecimentos que em nada servem para a vida social, profissional e pessoal.

Contudo, é necessário lembrar, como faz Hypólito (2019, p. 2) que: Que deve fazer o professor consciente e comprometido com seu trabalho? Investir em sua formação, continuá-la para não frustrar-se profissionalmente, para poder exigir respeito e, mesmo, melhorias salariais. O dia cheio e estafante não reserva tempo para a leitura, o estudo e a preparação de aula. Os cursos propostos, geralmente aos sábados ou em horários impossíveis, não atraem o professor que, ao menos, nos fins de semana, quer ficar com a família e muitas vezes com os cadernos e provas para corrigir.

Assim, Santos (2013) aposta que, no esforço de mudar seu trabalho, a experiência tem mostrado aos professores que eles não contam com os recursos necessários para que haja movimentos formativos, investindo, assim, na qualidade educacional ou, até mesmo, na valorização profissional. Os professores possuem a consciência de que não é possível uma renovação dos conteúdos, a metodologia e a didática sem planejamentos e processos formativos.

Sobre isso, os participantes indicaram como um aspecto negativo a falta de encontros constantes como planejamentos ou como processos formativos, levando ao isolamento do professor. Esse fator foi ponderado, pois, no contexto de uma escola de ensino privado, esse tipo de ocorrência não se adequa à própria dinâmica que a rotina escolar propõe. Nas falas dos participantes, registramos os seguintes depoimentos:

[...] eu queria ter mais tempo para planejar, junto com meus colegas, as atividades para que elas fiquem mais redondinhas e que todos trabalhem da mesma forma. A correria do dia a dia distância e equipe do tempo integral, causando muitas vezes, solidão, insegurança no trabalho docente (PARTICIPANTE 06 – RODA DE CONVERSA).

[...] falta de tempo para compartilhar situações com coordenadora e colegas nos faz nos sentirmos só (PARTICIPANTE 02 – RODA DE CONVERSA).

[...] falta de planejamento coletivo constante e objetivo para tratarmos de questões nossas faz com que eu trabalhe, muitas vezes, sozinha (PARTICIPANTE 15 – RODA DE CONVERSA).

O trabalho em conjunto induz interdependências fortes entre os professores e um comprometimento partilhado da prática. Como explicam Little (1982, 1990, apud FORTE; FLORES, 2012) e Hargreaves (1998), as diferentes formas de colaboração, pelas suas características, nem sempre produzem os efeitos de mudança desejados, pelo que se exige algum cuidado das suas qualidades. Relativamente aos efeitos das culturas colaborativas, Hargreaves refere que,

[...] se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. Elas têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes sendo, por exemplo, propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores. [...] A colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores (1998, p. 209).

Sobre esses processos formativos docentes, Nóvoa (1991; 1992) discorre que a escola é o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se discutem e se partilham, permitindo o desenvolvimento de processos colaborativos e coletivos de investigação, em que os indivíduos podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem.

Em concordância com Nóvoa (1991; 1992b), diante aos fatores inibidores de colaboração docente de ordem profissional, Lima (2002; 2005) aponta que a falta de formações adequadas, direciona para um trabalho individual e não colaborativo.

De fato, concordamos que a falta de um trabalho colaborativo na escola diante de “isolamentos” docentes por falta de integração, processos formativos e diálogos coletivos se apresentam como fatores complicadores no processo pedagógico, pois para o crescimento de todos os atores da escola é preciso instaurar-se nas instituições escolares um trabalho coletivo com caráter formativo para a formação humana e profissional, focando a escola e a sociedade, independente se é de caráter público ou de cunho privado.

A roda de conversa, em um determinado momento, também registrou de maneira espontânea alguns posicionamentos inesperados com relação ao roteiro proposto para a sua realização. O grupo de participantes relatou a falta de reconhecimento profissional, como um todo, indicando o desestímulo profissional, tais como registramos as manifestações dos participantes descritos a seguir:

[...] A classe de professor vai se aproximar financeiramente de outras profissões que não têm a mesma exigência intelectual e cultural, de cobrança de trabalho com a escrita, de elaborar, de fazer (PARTICIPANTE 10 – RODA DE CONVERSA).

[...] Acho também que a escola investe pouco em treinamentos e cursos que possam melhorar seus profissionais (PARTICIPANTE 07 – RODA DE CONVERSA).

Em considerações sobre esse assunto, Coelho (2012) aborda a respeito da temática levantada pelo grupo de professores que trabalha em escolas de tempo integral e afirma “[...] é possível percebermos vários problemas organizacionais entre eles: espaço físico, distribuição de tarefas, condições de higiene, recursos materiais e o mais importante, condições de trabalho.”

Entendemos que a falta de reconhecimento profissional passa por esse cenário, uma vez que é necessário admitirmos que as questões objetivas podem interferir nas questões educacionais de toda e qualquer escola, inclusive a de tempo integral. Sobre isso, concordamos com Brandão (2009, p. 105) quando, defende que:

Para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ela seja um recurso destinado aos estudantes: é preciso que ela incorpore professores em regime de tempo integral obviamente com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição.

Apesar de a escola participante possuir ampla estrutura física, recursos de materiais, condições de higiene e pessoal em uma dinâmica de divisão de tarefas

favoráveis ao tempo integral, é preciso ressaltar suas dificuldades quanto a garantir aos professores de tempo integral o devido reconhecimento pela carga horária estendida e por maiores demandas pedagógicas, bem como o investimento na formação contínua voltada às questões didático-pedagógicas para atuar em escola de tempo integral. Os participantes identificam limitações, ao relatar uma diferença de dedicação em relação aos professores que trabalham com a mesma turma em um único período.

[...] Por não ter um longo histórico como professora, me considero muito crítica na realização do meu trabalho (PARTICIPANTE 04 – RODA DE CONVERSA).

[...] Muitas vezes não consigo atingir por falta de experiência e formação (PARTICIPANTE 09 – RODA DE CONVERSA).

[...] A falta de perfil para estar em tempo integral tem se tornado uma das grandes dificuldades (PARTICIPANTE 05 – RODA DE CONVERSA).

Sobre isso, em concordância com os pensamentos de Castanho e Mansini (2016), com relação aos processos formativos na escola de tempo integral, pensamos que, nas instituições que oferecem o tempo integral do aluno, a questão se agrava porque o modo como elas são concebidas e organizadas implica pensar o aprofundamento da formação dos professores, a integração de novos atores na equipe de trabalho e mudanças estruturais no seu funcionamento.

Do ponto de vista dos resultados da escola em nossas análises, a educação de tempo integral possui referências

positivas apontadas em várias experiências que incidem, preferentemente, sobre a esfera dos recursos e da estrutura física. Por ser uma escola de ensino privado, esse não foi apontado como um dificultador nos processos formativos.

Contudo, no que se refere a melhorias das relações entre os professores e suas concepções sobre o que é de fato um ensino de tempo integral e da relação que eles mantêm com a escola, percebemos a necessidade de se investir em ações formativas nesse contexto.

Também detectamos, como uma demanda indicada por esse processo, a iniciativa e necessidade de processos formativos capazes de sanar possíveis dificuldades de cunho pedagógico. Pois muitas vezes os professores participantes que atuam em tempo integral registraram necessidades quanto ao planejamento coletivo e demonstraram sentirem-se solitários nos desafios do trabalho pedagógico na escola de tempo integral.

Dessa forma, entendemos que a formação contínua para esse grupo de professores de tempo integral se faz pertinente na medida em que contribuiria para o fortalecimento da identidade dessa escola, do seu projeto político pedagógico, de se construir respostas coletivas para as especificidades da escola de tempo integral, bem como a produção de saberes docentes para atuar com estudantes do ensino fundamental nesse contexto. Nesse contexto, muitos estudos seriam compartilhados e experiências trocadas.

Defendemos, portanto, a formação contínua para professores de tempo integral, pois mesmo em cenários de escassez dessas práticas, tomamos a fala de Lima (2005, p. 43), “[...] onde no horizonte da utopia está a formação

contínua como um diálogo com a vida do professor a serviço da emancipação e como mediadora da função crítica, na luta por uma sociedade mais justa”.

No próximo capítulo, sistematizamos reflexões sobre possibilidades nos caminhos a serem percorridos, em busca de uma formação contínua relevante e comprometida com cada contexto escolar.

**REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E
A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:
COMPARTILHANDO ALGUMAS IDEIAS**

Figura 6 - A árvore



Fonte: Giselle Góes, 2018.

Neste capítulo apresentamos o produto desta pesquisa, o qual foi consubstanciado num formato também digital (com duração virtual de 12 meses) e por meio da escrita deste capítulo. Trata-se de uma síntese de todos os elementos desta produção, em que reunimos reflexões sobre a formação contínua para professores que atuam em escola de tempo integral, ilustrações e possibilidades de caminhos sobre a formação contínua.

Antes de apresentarmos esse produto é importante compreendermos o processo de elaboração deste trabalho, ou seja, o que gerou esse produto, é necessário revisitarmos conceitos que fundamentaram esta pesquisa e problematizações que nos acompanharam. Começamos ressaltando que, no desenvolvimento profissional do professor, no seu exercício docente, na sua caminhada profissional é preciso valorizar-se processos sólidos e consistentes de reflexão coletiva situando necessidades e perspectivas para a construção/reconstrução de suas práticas docentes. Ao considerarmos a ilustração “A árvore” de Góes (2018; capítulo 6 deste livro), compreendemos que a reflexão precisa ser radical, rigorosa e de conjunto, no sentido atribuído por Saviani (2000), ao problematizar esse conceito na produção do livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica”. Ou seja, ir à raiz das questões, ser fundamentada e considerar nesse contexto a perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido.

Os processos de reflexão docente são essenciais para que esse profissional produza novos conhecimentos, mobilize saberes e reconstrua práticas docentes.

Focalizamos, nesta pesquisa, especialmente o diálogo com professores de tempo integral partindo da ideia de que a formação contínua é uma ferramenta capaz de subsidiar trocas constantes entre os atores que estão inseridos no espaço escolar instigando a interação, o compartilhamento, a avaliação e os processos formativos.

Nesse sentido, Almeida (2005) defende a formação contínua como possibilidade realizada pelos docentes na escola, com o objetivo formativo, de caráter coletivo, buscando-se contribuir para o fortalecimento da práxis do professor nas suas atividades docentes. A autora (2005) defende que:

Os saberes específicos da docência, que dão a sustentação ao trabalho dos professores, resultam na estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais sem que estas se realizem, resultando numa cultura profissional. Essa articulação valoriza o professor como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade (ALMEIDA, 2005, p. 12).

Logo, a reflexão promove o agir da busca do entendimento do saber docente e da totalidade de suas ações para repensá-las. Segundo Ghedin (2005, p. 25) “[...] sabemos que a reflexão não se esgota na análise mas tem como tentativa inicial a análise reflexiva, isto é, o ponto de partida de tal processo [...]. Perceber é uma forma de interpretação do mundo, das coisas[...].”

O professor deve se reconhecer em sua prática, refletindo-a e interpretando-a para que seu trabalho educativo não se finde e se esgote. Com essa análise, Ghedin (2005, p. 25) declara que “Reflexão, interpretação, análise, crítica e compreensão podem constituir-se em

estágios diferenciados e simultâneos do processo do pensamento reflexivo [...].”

Para além dessas concepções de reflexão docente, Ghedin (2005) ressalta a necessidade da integralidade dos saberes pedagógicos e didáticos. É indispensável a partir da reflexão sobre a prática do professor a associação de uma crítica pertinente da aplicação da prática social de ensinar, partindo da realidade existente em busca de um equilíbrio entre erros e acertos. Para o autor, é fundamental articular a formação inicial de professores com a realidade contextual de cada escola, atrelando com a formação contínua dentro dela.

Ao nos referirmos à formação contínua nesta pesquisa, partimos da ideia que é preciso organizá-la considerando as necessidades formativas do professor, sua própria percepção, e o contexto do seu local de trabalho, seus estudantes e o sistema como um todo. Nessa perspectiva, Lima (2001, p. 45) define as características da formação contínua:

[...] partindo da rede de relação que envolve a prática dos professores: o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional da sociedade e o momento histórico em que estamos vivendo. Defendemos, então, que formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (LIMA, 2001, p. 45).

Portanto, de acordo com a autora a formação contínua é uma ação formativa que opera com a práxis docente e deve ser trabalhada levando em conta as

articulações desses sujeitos com seus contextos de atuação escolar. Para a autora, não é possível reconhecermos processos de formação contínua não abarcando esse complexo conjunto em que se forma a escola. Nesse sentido, Lima (2005) reforça que:

[...] a atuação da formação contínua na escola que, para além de tudo, deve-se ter uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre pedagógico e político-social. O conhecimento a ela articulado deve apontar para a consciência do desenvolvimento profissional [...] (LIMA, 2005, p. 40).

Para a realização de processos de formação contínua, entendemos que os próprios atores deste cenário devem ser co-partícipes da organização dessas ações, com a mediação da coordenação pedagógica da escola, construindo-as após diagnóstico de necessidades formativas, para por conseguinte, elaborar o planejamento da escolha de temas, objetivos estabelecidos, tempo disponível e estratégias que serão utilizadas. Ressalte-se, a necessidade de se valorizar a participação ativa dos próprios professores e outros atores desse processo nessas atividades, reconhecendo-os como agentes de problematização, tanto no diálogo com o campo teórico como a das suas demandas da prática docente.

Como apresentamos na fala do participante 07 da pesquisa, “[...] A formação não se esgota.” Dessa maneira, compreendemos que a formação contínua na escola é um processo formativo que precisa atender às reais necessidades didático pedagógicas dos professores, considerando a etapa de ensino escolar em que atuam e seus cenários objetivos e políticos.

Nessa direção, Lima (2005, p. 40) questiona processos considerados formativos mas que desconsideram o professor como autor e produtor de seus conhecimentos com relação à atividade docente. Segundo Lima (2005, p. 40) “[...] o sentido da formação contínua é a reflexão da prática docente.” Com isso, estamos assumindo que a formação contínua do professor não pode ser uma ação burocratizada para constar na programação do calendário escolar, mas deve ser algo produzido e construído com o professor para atender às suas reais necessidades pedagógicas, e por conseguinte refletir sobre sua práxis docente.

Em nossos encontros de grupo focal e rodas de conversas, vivenciamos os frutos do uso dessa metodologia, ao experimentarmos essa ferramenta como possibilidade para problematizar e refletir sobre as práticas e demandas formativas dos professores participantes, uma vez que permitiu aos profissionais envolvidos reflexão, individual e coletiva sobre suas práticas pedagógicas. Gatti (2005, p. 11) reforça a importância desses espaços coletivos ao destacar que:

“[...] o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes”.

No caso deste estudo, dialogamos com professores de ensino fundamental I de uma escola de tempo integral. Entendemos que, se existe uma legislação que ampara esse modelo de ensino, deveria também existir políticas

que orientem a sistematização de ações formativas para o professor que atua nesse contexto.

Ao nos depararmos com os estudos que registram pesquisas sobre o processo formativo e o ensino de tempo integral numa discussão de ampliação do tempo e propostas curriculares, aprendemos lições importantes. Dentre as quais podemos destacar: refletir sobre a real função social da escola (SILVA, 2011), conceber o professor como produtor do saber da sua prática pedagógica (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009) e o reconhecimento das demandas da prática na constituição de um currículo de formação (DUARTE, 2011).

Ao pontuarmos a função social da escola como princípio importante na formação contínua numa escola de tempo integral, ressaltamos que a instituição escolar precisa, antes de tudo, reconhecer o seu papel de formar sujeitos críticos e reflexivos. Ao reconhecer esse papel, toda a comunidade escolar consegue identificar a diferença entre uma escola que prima pela emancipação e formação crítica de seus estudantes, seja ela de tempo integral ou não.

Nessa direção, os professores precisam se reconhecer enquanto sujeitos pensantes e produtores de conhecimento, interagindo coletivamente com os seus pares, com suas características e saberes, produzidos por meio de suas experiências.

Ao considerar essa perspectiva na escola de tempo integral, é preciso reconhecer quem é esse profissional, suas condições de trabalho, de que currículo estamos falando e que contexto institucional situa essa realidade escolar. É imprescindível a análise desses cenários para

planejar ações de formação contínua adequadas às necessidades desse professor.

Neste estudo, partimos da ideia de que o professor de tempo integral precisa de processos formativos que o ajude em muitos aspectos, quais sejam: reconhecimento social, profissional e formativo. Nesse sentido, ações de formação contínua na escola de tempo integral podem contribuir para o fortalecimento da práxis em favor da formação dos estudantes da escola de tempo integral. Isso porque, a práxis baseia-se na “[...] construção de conhecimento por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)” (PIMENTA, 2012, p. 51).

Considerando esses pressupostos, entendemos ser necessário considerar, pelo menos, dois princípios para a constituição de processos formativos para professores que atuam em escola de tempo integral: conhecimento da dinâmica e especificidade da escola de tempo integral com produção de reflexões coletivas que tematizem as suas peculiaridades; organização de espaço, tempo e processos de formação contínua de professores que focalizem suas demandas e necessidades didático-pedagógicas.

Para caracterizar esses princípios, a seguir nos reportamos à leitura das obras apresentadas no início de cada capítulo, em que foram ilustradas as suas questões e concepções principais, por meio do olhar artístico de Góes (2018). A partir desse cenário, concluímos este capítulo, dialogando com as discussões produzidas por esta pesquisa e com as referidas imagens ilustrativas.

É válido salientar que no percurso deste estudo, consideramos a possibilidade de manter o diálogo com a artista Góes (2018), por meio de sua arte, uma vez que recebíamos uma provocação sobre o que representava o que estávamos produzindo, e tínhamos a chance de registrar essas reflexões de modo iconográfico. Inicialmente as produções artísticas foram elaboradas de maneira despreziosa a partir da leitura das versões do texto da pesquisa, que poderiam ou não ser utilizadas neste estudo. Não tínhamos a intenção de dialogar sobre o tema arte na formação do professor, porém, consideramos importante utilizar essas ilustrações, ao lado de nosso referencial teórico, para problematizar a produção destas discussões, o que contribuiu para avançarmos na reflexão radical, rigorosa e de conjunto, que pretendíamos.

Ao retomarmos a figura 1, “Reflexão” (GÓES, 2018), entendemos que a reflexão sobre a prática docente possui singularidade, na reflexão individual cada sujeito possui uma trajetória, experiências e conhecimentos científicos, produzindo saberes conforme cada contexto pedagógico. Com os estudos que analisamos neste trabalho, aprendemos também que na reflexão coletiva é possível os professores se apoiarem e se estimularem mutuamente, reconhecendo objetivos, condições sociais e práticas reflexivas que os levem às necessidades de transformação das escolas em que atuam.

Ainda sobre essa questão, destacamos como Pimenta (2012) que, uma possibilidade para o professor produzir conhecimento a partir da prática é que ele reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com base na teoria. Além disso, é importante

reconhecer a contribuição da epistemologia da prática à epistemologia da práxis, em que a construção de conhecimento parte da análise crítica das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis), bem como a necessidade de se investir na profissionalização e desenvolvimento profissional do professor, por meio da formação contínua (PIMENTA, 2012).

Sobre isso, no quinto capítulo, “Processo de formação contínua para professores em escola de tempo integral: concepções e possibilidades”, exibimos a figura 5, compreendendo que processos formativos sobre a prática docente devem marcar o desenvolvimento profissional do professor. Assim, “formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (LIMA, 2001, p. 29). Reconhecemos com isso, os professores como protagonistas desses processos formativos e a escola como espaço de formação contínua, em que os docentes precisam ter garantido uma parte do seu tempo destinado às atividades coletivas de formação no contexto escolar, podendo ser estes, por exemplo, encontros formativos, reuniões pedagógicas, oficinas e eventos para a atualização didático pedagógica, bem como outras variadas possibilidades, conforme necessidades e contexto de sua realidade escolar.

Com relação a esse tema, na figura 3, “Tempestade”, ao explorarmos estudos que tematizam sobre essas questões considerando a escola de tempo integral, identificamos numa tempestade de ideias, tecidas pelas pesquisas que tematizam o assunto, que o assunto ainda é pouco explorado, e que o desafio ainda é que

professores e essas escolas não sejam meros executores e cumpridores de decisões, mas que se invista em ambientes formativos, que estimulem a análise crítica permanente de suas práticas.

Questionamos na figura 2, “O tempo”, e indagamos sobre a qualidade dispensada a essa categoria no ensino aprendido e nos processos formativos em uma escola de tempo integral, visto que o aluno passa seu maior tempo nas atividades e demandas escolares. Compreendemos com base nas reflexões sistematizadas nesta dissertação, que o professor deve ser preparado para realizar práticas de ensino, considerando esse período estendido na escola, e que é preciso, portanto, investir-se em políticas de formação contínua para o professor desenvolver sua ação docente nesse contexto.

Paralelo a isso, questionamos a necessidade de se repensar o que significa um currículo escolar numa escola de tempo integral, o que representa o tempo estendido na formação escolar e qual a sua contribuição para o ensino de qualidade que se requer. Há de se reconhecer, portanto, que o planejamento dos componentes curriculares, as metodologias de ensino adotadas nas aulas de uma escola de tempo integral, bem como a avaliação do ensino precisarão reconhecer as especificidades desse contexto.

Dessa forma, pensar em educação integral e de tempo integral, pressupõe a superação de modelos educacionais vigentes. Os processos de formação contínua de professores que atuam nesse contexto precisam, portanto, se constituírem como um investimento no desenvolvimento profissional, atendendo à reflexão coletiva e sobre as possibilidades e

dificuldades pedagógicas que suas práticas de ensino apresentam.

Por último, ao nos referirmos ao processo metodológico desta pesquisa, destacamos a obra “Um olhar entre tantos”, que denota as singularidades dentre as multiplicidades de opções que poderíamos recorrer para a produção deste estudo, sendo as nossas opções metodológicas atravessadas por questões de diferentes ordens tais como: sociais, culturais, econômicas, teóricas, práticas, entre outras que constituíram o nosso olhar.

Nessa direção, concluímos este capítulo considerando inegável a importância da formação contínua para professores, apostando na ideia que a escola de tempo integral, deve ser pensada considerando a ideia de ser um espaço que promova aos seus professores essa oportunidade, podendo contribuir para tornar efetiva uma educação de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta produção analisamos concepções em relação ao que se constitui a educação de tempo integral para os docentes do ensino fundamental de uma escola da rede privada de ensino. Pesquisamos sobre os processos de formação contínua na escola de tempo integral, situando necessidades e perspectivas para a construção/reconstrução de práticas que considerem a reflexão sobre a atividade docente. Ao lado disso, apresentamos um produto técnico para auxiliar na organização de estudos formativos para os docentes, público-alvo deste estudo, considerando o cenário de atuação desses professores.

Para alcançar tais objetivos nos propomos a responder às seguintes perguntas: Como as práticas formativas de formação contínua em escola de tempo integral podem favorecer a atividade docente em um período estendido na escola? Que características têm assumido a formação contínua voltada para o professor que atua em escolas de tempo integral? Como esses processos de formação contínua podem considerar a reflexão e o trabalho coletivo nesse contexto?

Para tanto, valemo-nos de uma pesquisa de caráter qualitativo, constituindo-se de um estudo teórico e de um estudo de caso que utilizou o grupo focal e a roda de conversa como instrumentos para a pesquisa de campo e para o diálogo com um grupo de quinze professores que atuam numa escola de tempo integral.

Fundamentamos este estudo num referencial teórico que define a atividade docente como práxis (PIMENTA, 2002), em que se valoriza a unidade entre a teoria e prática e o processo de reflexão individual e coletiva do professor, identificando-se a flexibilidade como importante estratégia para a formação contínua do professor (PIMENTA; LIMA, 2004; PIMENTA, 2012). Investimos na perspectiva teórica que destaca a educação integral como parte de uma formação total do indivíduo percebendo suas multiplicidades e pluralidades e, assim, se torne uma educação de fato real (CAVALIERE, 2002, 2004, 2009; 2007; COELHO, 2009a; MORAES, 2009; GUARÁ, 2005; PARO, 2009; TEIXEIRA, 2007; COELHO, 2009b).

Considerando esses cenários, sistematizamos as seguintes considerações - sínteses: ao dialogarmos com os estudos sobre a reflexão, identificamos a sua importância na superação do modelo da racionalidade técnica, e a necessidade de os processos de formação contínua serem fundamentados e considerarem as dimensões do trabalho docente.

Aprendemos neste trabalho que a docência de melhor qualidade valoriza o pensamento crítico-reflexivo sobre a sua prática, proporcionando aos alunos a construção do conhecimento, assumindo o professor a condição de intelectual crítico reflexivo.

Com relação à formação contínua para professores que atuam em escola de tempo integral, com a interlocução com os estudos sobre o tema, compreendemos que a práxis do professor pode ser fortalecida por meio de processos de formação contínua na escola, em que se incentive o professor a refletir junto com os seus pares sobre a sua ação docente e

retroalimentar as suas práticas com as teorias, produzindo saberes pedagógicos e vencendo os dilemas de sua prática pedagógica. Defendemos a necessidade de os professores que atuam em escola de tempo integral tenham o direito de participar de uma formação contínua comprometida com uma formação integral de qualidade ao estudante que nela está inserido.

Nesse contexto, ao analisar os estudos sobre o assunto, percebemos que esse modelo de educação não é apenas uma extensão da jornada escolar diária que se restringe aos conteúdos escolares ou ao espaço escolar. Por isso é um desafio repensar essa escola e suas funções, o profissional de educação e sua prática docente.

Ao dialogarmos com os dados de campo, identificamos que a escola pesquisada apresenta amplas condições no aspecto físico e de recursos materiais, mas não aponta proposta, programa ou ações voltadas para processos de formação contínua com seus professores, apenas ações pontuais no início de cada semestre.

A análise de dados decorrentes do diálogo, por meio do grupo focal e da roda de conversa, com os professores participantes da pesquisa de campo, sobre a formação contínua para docentes de escola de tempo integral, apontou como principais resultados: os respondentes registraram preocupação pela práxis nos currículos de formação inicial; Os participantes sinalizaram que a escola de tempo integral é um assunto novo em suas trajetórias formativas, não tendo tido experiências com esse assunto em seus processos formativos; Os professores participantes relacionaram a escola de tempo integral ora a uma formação completa, ora a ampliação da carga horária; Os docentes informantes teceram críticas às

dificuldades na mobilização da reflexão coletiva sobre a atividade docente na escola de tempo integral; E, alguns deles, reconheceram a reflexão como estratégia metodológica potente para a mudança.

Sobre a formação contínua: os participantes indicaram como um aspecto negativo a falta de encontros constantes como planejamentos ou como processos formativos, levando ao isolamento do professor.

Como principais inferências sobre o estudo realizado, apreendemos que: no desenvolvimento profissional do professor, no seu exercício docente, na sua caminhada profissional é preciso valorizar-se processos sólidos e consistentes de reflexão coletiva situando necessidades e perspectivas para a construção/reconstrução de suas práticas docentes.

O professor deve ser preparado para realizar práticas de ensino considerando esse período estendido na escola, e que é preciso, portanto, investir-se em políticas de formação contínua para o professor desenvolver sua ação docente nesse contexto.

O tema deste livro ainda é pouco explorado, e o desafio ainda é que professores e as escolas não sejam meros executores e cumpridores de decisões, mas que se invista em ambientes formativos, que estimulem a análise crítica permanente de suas práticas.

Ao pensar-se em educação integral e de tempo integral, é necessário superar-se modelos educacionais vigentes. Os processos de formação contínua de professores que atuam nesse contexto precisam, portanto, se constituírem como um investimento no desenvolvimento profissional, atendendo à reflexão

coletiva e sobre as possibilidades e dificuldades pedagógicas que suas práticas de ensino apresentam.

Considerando essas concepções sugerimos pelo menos dois princípios para a constituição de processos formativos para professores que atuam em escola de tempo integral: conhecimento da dinâmica e especificidade da escola de tempo integral com produção de reflexões coletivas que tematizem as suas peculiaridades, organização de espaço, tempo e processos de formação contínua de professores que focalizem suas demandas e necessidades didático-pedagógicas.

Por último, sustentamos continuar a acreditar na formação contínua como potência nos processos de formação de professores de tempo integral, apostando que, esta, se coloca em favor do desenvolvimento profissional do professor, de um trabalho coletivo e da aprendizagem do estudante, quando mediado por processos de reflexão coletiva sobre a práxis do professor.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M.F.B.; MOTA, S.M.C. A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente. In: COELHO, L. M. C.da C. **Educação integral em tempo integral: Estudos e Experiências em Processo**, Petrópolis, Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. pp. 145-165.
- AFONSO, M.L.M.; ABADE, F.L. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2015.
- AFONSO, M.L.M.; ABADE, F.L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, Portugal, 1996.
- _____. Formação contínua como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, I.P.A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, Papirus, 1998, p.99-122.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALMEIDA, M.I. Formação contínua de professores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Formação Contínua de professores. **Boletim 13**, Ago., 2005.
- _____. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ALMEIDA, E.C.S.P. de. **Formação continuada de professores e escola de tempo integral: a experiência do município de São José de Ribamar - MA**. 2016. 163 f. Dissertação (Programa de

Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Série Pesquisa: Vol. 13. Brasília: Editora Liber Livros, 2008. 68 p.

AROEIRA, K.P.; PIMENTA, S.G. (Orgs). **Didática e estágio**. Curitiba: Editora Appris. 2018. 183p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BAUER, M.; GASKELL, G. (Eds.). **Qualitative researching with text, image, and sound**. Londres: Sage, 2008.

BRASIL. Lei 9.394/1996 (Lei Ordinária) de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 23 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRANDÃO, H.P. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível**. 2009. 363f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8322/1/2009_HugoPenaBrandao.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CARNEIRO, M.A. **LDB fácil: leitura crítico- compreensiva**, artigo a artigo. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 848 p.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1998.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O Lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/166>>. Acesso em: 28 jan. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v.12.166>.

CASTANHO, M.I.S.; MANCINI, S.G. Educação integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.24, n.90, p.225-248, jan./mar.2016.

CAVALIERE, A.M. **A educação integral na obra de Anísio Teixeira**. In: JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ, 2004. Disponível em: <www.cienciaparaeducacao.org/> Acesso em 03 fev. 2019.

_____. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In.CAVALIERE, A.M.V.; COELHO, L.M.C. da C. (Org.) **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

_____. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1015-1035, 2007. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

_____. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L.M. da C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20,n. 46, 2010.

_____. Ana Maria Cavaliere (UFRJ): “Educação integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas”. Entrevista concedida ao **Portal do professor**. Ed. 113, 2015. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo= 854>>. Acesso em 5 mar. 2019.

CHARTIER, A.M. Alfabetização e Formação dos Professores da Escola Primária. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, maio a agosto. 1998.

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

COELHO, L.M.C. (Org). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

COELHO, L.M.C.; CAVALIERE, A.M. (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COELHO, L.M.C.; PORTILHO, D. B. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, L.M.C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-100.

DUARTE, J.R.G. **Uma experiência de formação continuada de professores**: a formação de rede. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2011.

FLICK, U. Grupos focais/Dados multifocais. In: _____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joyce Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FORTE, A.M.; FLORES, M.A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 900- 919, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 Abr. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FUSARI, J.C.; FRANCO, A.de P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político- pedagógico da escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Formação contínua de professores**. Salto para o futuro/TV Escola. Boletim 13, Agosto 2005, p. 18 a 23. Disponível em: <[https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/150934Formaca oCProf.pdf](https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/150934Formaca%20oCProf.pdf)> Acesso 07 mar. 2019.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, B.A. **Grupo focal em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GARCIA, M.C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Ed. Porto, 1995.

GHEDIN, E.A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Contínua de professores**. Boletim 13. Agosto, 2005. Disponível em: <<https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/150934FormacaoCPProf.pdf>> Acesso 08 mar. 2019.

GIL, G. A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GIROUX, H.A **escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M.L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GOMES, A.A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **ECCO – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n.2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GUIMARÃES, V.S. Os saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Contínua de professores**. Boletim 13. Agosto, 2005. Disponível em: <<https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/150934FormacaoCPProf.pdf>> Acesso 10 mar. 2019.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

KERSTENEETZKY, C,L. **Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade**. Ciência Hoje, v. 39, 2006.

HYPOLITTO, D. **Repensando a Formação Continuada**. Disponível em: < <http://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/RepensandoAFormacaoContinuada.pdf>> Acesso em 20 abr. 2019.

LIBÂNEO J.C. Escola de tempo integral em questão: Lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. M. L. (Org) **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: UFG, 2014.

LIMA, J. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto, 2002.

LIMA, M.S.L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/fatin>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. Vida e trabalho – Articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Contínua de professores. Boletim 13**, Ago., 2005. Disponível em: <<https://cdnbivtvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/150934FormacaoCPProf.pdf>> Acesso 08 mar. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACENA, P.L. **A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, 2014.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIRANDA, M.G.; RESENDE, A.C.A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.11, n.33, p. 511-565, 2006.

MORAES, J.D. de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L.M.C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

_____. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação, Vol. 4. Porto: Porto Editora, 1992b.

_____. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

PARO, V.H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PIMENTA, S.G; LIMA, M.S.L. Estágio e docência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. In: AROEIRA, K.P. ; PIMENTA, S.G. **Didática e Estágio**. 1 ed. – Curitiba: Apris, 2018. p. 22.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.(Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-54.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez,1999.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. 264 p.

PRADA. L.E.A; VIEIRA. V.M.O; LONGAREZI. A.M. 2009. **Concepções dos trabalhos dos professores no ANPED 2003-2007**. In: 32º Reunião Anped. 2009. Disponível em: <<http://2reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5836-- Int.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2018.

RIOS, T.A. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. G.; SOUZA, V. C.(Orgs). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes

saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p.154-72.

_____. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 4.Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, J.C. **A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade: Um Estudo sobre Redes de Extensão Universitária.** EDUNEB: Salvador, 2008.

SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino.** 4a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, F.M. dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] **Revista Eletrônica de Educação,** São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em 15 nov. 2018.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 13. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, K.A.C.P.C. da. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. In: EdUECE- livro 2. **Didática e prática de ensino na relação de formação de professores.** UnB, 2011. Disponível em <[SCHÖN, D.A. **Educating the reflective practitioner.** São Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1987.](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INTEGRAL%20NA%20ESCOLA%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL%20IMPASSES%20E%20DESAFIOS.>pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.</p></div><div data-bbox=)

_____. **The reflective practitioner.** San Francisco: Basic Books, 1983.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

VIGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

As autoras discutem possibilidades para a formação contínua de professores que atuam em escola de tempo integral. Analisam as concepções em relação ao que se constitui a educação em tempo integral para os docentes e levam em consideração um quadro de referenciais teóricos preocupados com a teoria crítica. Apresentam uma pesquisa dos processos de formação contínua na escola em tempo integral, situando necessidades e perspectivas para a construção/reconstrução de práticas que considerem a reflexão sobre a atividade docente. Nesse contexto, ao analisar os estudos sobre o assunto, as autoras percebem que esse modelo de educação não é apenas uma extensão da jornada escolar diária que se restringe aos conteúdos escolares ou ao espaço escolar. Por isso é um desafio repensar essa escola e suas funções, o profissional de educação e sua prática docente. MENEZES e AROEIRA compreendem que a formação contínua para professores que atuam em escola de tempo integral, com a interlocução e os estudos sobre o tema, a práxis do professor, pode ser fortalecida por meio de processos de formação contínua na escola. Assim, incentivam o professor a refletir junto com os seus pares sobre a sua ação docente e retroalimentar as suas práticas com as teorias, produzindo saberes pedagógicos e vencendo os dilemas de suas práticas pedagógicas. Propõem produto técnico que auxilie na organização de estudos e atividades formativas para os docentes que atuam em escola de tempo integral.



ISBN 978-65-5869-665-0



9 786558 696650 >