


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE<sub>d</sub>

LÚCIA MARIA DE SOUSA LEAL NUNES

*PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES EM ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL: formação continuada como possibilidade de  
(re)elaboração reflexiva crítica*



TERESINA - PI  
DEZEMBRO / 2019

LÚCIA MARIA DE SOUSA LEAL NUNES

*PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES EM ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL: formação continuada como possibilidade de  
(re)elaboração reflexiva crítica*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

TERESINA - PI  
DEZEMBRO / 2019

**N972p** Nunes, Lúcia Maria de Sousa Leal.

Práticas educativas de professores em escola de tempo integral: formação continuada como possibilidade de (re) elaboração reflexiva crítica. / Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes. – 2019.

246 f. : il.

Tese - (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-graduação em educação (PPGE), Teresina, 2019.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

1. Escola de tempo integral. 2. Prática educativa. 3. Formação continuada. 4. Reflexão crítica. I. Título.

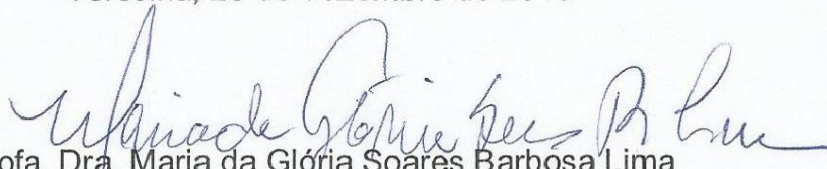
**CDD: 370**


LÚCIA MARIA DE SOUSA LEAL NUNES

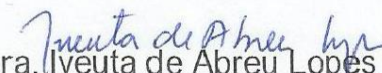
**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: formação continuada como possibilidade de (re)elaboração reflexiva crítica**


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.


Teresina, 20 de dezembro de 2019

  
Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Presidente (Orientadora) - UFPI

  
Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias  
Examinadora Externa - UFC

  
Profa. Dra. Ilveuta de Abreu Lopes  
Examinadora Externa - UESPI

  
Profa. Dra. Antonia Edna Brito  
Examinadora Interna - UFPI

  
Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalho  
Examinadora Interna - UFPI

## *DEDICATÓRIA*

Ao meu filho Guilherme Augusto, presente de Deus, por ser um anjo de amor e paz em minha vida, razão pela qual me sinto fortalecida para buscar a concretização dos meus sonhos, dentre os quais destaco a realização do Curso de Doutorado em Educação. Tudo por você e para você, meu amor!!!

Ao meu esposo, João Ângelo, pela compreensão, carinho e dedicação a nossa família durante a realização deste trabalho e durante toda nossa caminhada. Muito obrigada, meu amor!!!

## *AGRADECIMENTOS*

*Tudo tem o tempo certo*

*Tudo tem o seu tempo determinado, ocasião própria  
e há tempo para todo propósito debaixo do céu: há  
tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de  
plantar e tempo de arrancar o que se plantou; tempo  
de matar e tempo de curar; tempo de derrubar e  
tempo de edificar;  
[...]*

*(Eclesiastes, 3)*

A palavra sagrada nos diz que há tempo para plantar e tempo para colher. Eis que é chegado o tempo de colher os frutos dos estudos e dos esforços empreendidos durante a realização deste curso de Doutorado. É também chegado o momento de agradecer a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com a feitura deste trabalho, oportunizando-me amadurecimento pessoal e profissional.

Agradeço primeiramente a Deus e a Maria Santíssima, por terem me concedido saúde e iluminado o caminho quando não parecia tão claro, durante os momentos de incertezas e inquietações vivenciadas ao longo destes estudos;

Aos meus pais, Manoel Cesário e Maria Zélia, que, na minha educação, assim como na dos meus irmãos, Raimundo Neto, Antônia Maria, Lucimary, Alex, semearam amor, dedicação e companheirismo, frutos que colhemos durante o enfrentamento dos obstáculos encontrados ao longo de nossas vidas. As sementes plantadas e cultivadas foram germinando, crescendo, tomando forma, pois nenhuma árvore cresce se não tem suas raízes bem fincadas no chão;

À Universidade Federal do Piauí, particularmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela oportunidade de realização do curso de Doutorado em Educação;

À professora Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, orientadora deste trabalho, exemplo de profissional competente, responsável, humana e sensível, por acreditar que eu seria capaz de realizar o Doutorado em Educação, pelos sábios ensinamentos e pela harmoniosa convivência no decorrer desta pesquisa. A senhora tem minha eterna gratidão, respeito, admiração, carinho e amizade;

Às professoras que participaram dos dois exames de qualificação e defesa de tese, Dra. Ana Maria Lório Dias, Dra. Iveuta de Abreu Lopes, Dra. Antonia Edna Brito e Dra. Josania Portela Lima Carvalhêdo, pelas contribuições e redirecionamentos, visando à melhoria da qualidade deste trabalho;

Aos meus irmãos, por sempre se fazerem presentes em minha vida, apoiando-me e incentivando-me a trilhar os caminhos que me levam à concretização dos meus ideais. Gratidão a Deus por vocês fazerem parte da minha história de luta e também de conquistas;

Aos meus sobrinhos, Ana Zélia, Maria Clara, Pedro Henrique, Yasmin, Manuela, Geovana e Sara, que, assim como meu filho Guilherme, são presentes de Deus que alegam e encantam minha vida, tornando-a mais doce e suave;

Ao meu cunhado, Rinaldinho; a minhas cunhadas, Luciana e Gracinha, e a meus tios, tias, primos e primas, pela torcida, carinho e amizade;

À amiga professora Dra. Rosângela Pereira (UESPI), por ter plantado as primeiras sementes de realização deste sonho;

Às professoras interlocutoras desta pesquisa, pela colaboração e gentileza de terem se disponibilizado a participar dos encontros formativos, possibilitando a realização deste estudo.

A todos os professores do programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, pelo direcionamento e socialização dos conhecimentos necessários à nossa formação como doutora em Educação;

À instância superior da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), pela concessão de afastamento das atividades docentes durante a realização deste curso;

Em nome do diretor do Campus Clóvis Moura-UESPI, professor Me. Pedro Renê de Aquino, da coordenadora do Curso de Letras/Português, professora Dra. Shirlei Marly Alves e da técnica-administrativa Zoraia Oliveira Pimentel, estendo meus agradecimentos a todos os professores e funcionários com quem compartilho esse espaço de trabalho, pela amizade e respeito;

À querida Isabela, a quem reservo um agradecimento especial, pela paciência e carinho com que se colocou à disposição para formatar este trabalho, muito sabiamente, todas as vezes que solicitei, pela delicadeza, pelas conversas descontraídas e pelo delicioso café que sempre me oferecia quando ia a sua casa em busca de seu auxílio e orientação da professora Glória, minha orientadora;

À professora Antonia Edna, exemplo de profissionalismo, pela amizade e carinho com que me recebia em sua sala para uma conversa descontraída em momentos que necessitava recarregar minhas energias. A você, querida, todo meu carinho, respeito e apreço;

À amiga Luciana Xavier (Lucy), exemplo de fortaleza e humanidade, pela amizade sincera construída ao longo de nossas vidas, pelas tardes alegres recheadas de risos e iguarias com sabor de infância, quando buscava usufruir de sua companhia, rememorar vivências da nossa adolescência, tentando recarregar forças para dar continuidade à feitura deste trabalho. Muito obrigada, querida, por tornar minha vida mais alegre, por se felicitar e torcer por minhas conquistas, enfim, por fazer parte de minha história;

À amiga Anneth Basílio, colega da 9ª turma de Doutorado em Educação, pelo carinho, amizade e compartilhamento de experiências vivenciadas ao longo deste curso.



## RESUMO

Esta investigação tem como objeto de estudo práticas educativas de professores em escola de tempo integral, correspondendo à pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação-UFPI, na linha de pesquisa Formação Docente e Prática Educativa. Dispõe como objetivo geral analisar as práticas educativas de professores em escola de tempo integral, tendo a formação continuada (encontros formativos) como possibilidade de reelaboração reflexiva crítica. A investigação desenvolveu-se guiada pelas seguintes questões: Como se organiza o trabalho pedagógico em escola de tempo integral? Quais as necessidades formativas de professores atuantes em escola de tempo integral? De que modo acontecem as práticas educativas de professores em escola de tempo integral? Como as reflexões críticas empreendidas durante os encontros formativos possibilitam (ou não) a reelaboração das práticas educativas de professores em escola de tempo integral? Teoricamente, o estudo assenta-se em ideias de Franco (2012), Giroux (1990), Cavaliere (2007), Imbernón (2010a; 2010b), dentre outros. Como metodologia, adota a pesquisa narrativa de caráter biográfico, fundamentada nos princípios de Nóvoa e Finger (2010), entre outros. Define como dispositivos de produção de dados Encontros Formativos, intentando oportunizar momentos de reflexão crítica diante da formação e do fazer pedagógico. Recorre à Carta Pedagógica para conhecer as contribuições das reflexões críticas empreendidas nos encontros formativos para o processo de reelaboração de práticas educativas. Realiza, ainda, Entrevista Reflexiva, objetivando produzir dados sobre a história da vida acadêmico-profissional das professoras, bem como conhecer o funcionamento da escola lócus da pesquisa. Como procedimento de análise, adota a técnica análise de conteúdo da narrativa. A pesquisa conta com a participação de nove interlocutoras selecionadas a partir dos seguintes critérios: pertencer ao quadro efetivo da rede, ter disponibilidade para a pesquisa e trabalhar em escola de tempo integral há, pelo menos, dois anos. Dentre outras considerações, o estudo evidencia a necessidade da promoção de formação continuada no contexto da ação docente, com base na discussão colegiada acerca dos desafios inerentes à escola de tempo integral. Evidencia, ainda, que as práticas educativas de professores no contexto da escola de tempo integral apresentam-se, na sua maioria, pautadas em uma abordagem técnica, sendo que, em um caso, registra sobre uma professora tendente à reflexão crítica. Na pesquisa, os encontros formativos se revelaram espaços de interatividade, oportunizando aos professores reverberarem suas práticas educativas, de modo que, mediante tomada de consciência do seu fazer pedagógico, apresentaram propostas de reelaboração de futuras práticas educativas, confirmando a proposição de tese de que a reflexão crítica empreendida durante formação continuada possibilita reelaboração das práticas educativas de professores em escola de tempo integral. A compreensão que emerge é que a escola de tempo integral seja transformada em espaço de formação docente, mediante estudos, articulação entre as práticas educativas e compartilhamento de conhecimentos entre os pares, tendo em vista o propósito específico da escola de tempo integral, que corresponde à formação plena do seu alunado.

**Palavras-chave:** Escola de Tempo Integral. Prática Educativa. Formação Continuada. Reflexão Crítica.

## ABSTRACT

This research has as its study object the educational practices of teachers in full-time schools, it was developed within the Graduate Course in Education -UFPI, following the line of research Teacher Training and Educational Practice. The main objective of this work is to analyze the educational practices of teachers in a full-time school, with continuing education (formative meetings) as a possibility for critical reflective rework. The investigation was guided by the following questions: How is the pedagogical work organized in a full-time school? What are the training needs of teachers working in a full-time school? How do the teacher's educational practices take place in a full-time school? How do the critical reflections undertaken during the formative meetings enable (or not) the rework of the educational practices by teachers in a full-time school? Theoretically, the study is based on the ideas of Franco (2012), Giroux (1990), Cavaliere (2007), Imbernón (2010a; 2010b), among others. The narrative biographical research was adopted as methodology, based on the principles of Nóvoa and Finger (2010), among others. It defines as data production device the Formative Encounters, purposing to provide moments of critical reflection in the face of training and pedagogical practice. It resorts the Pedagogical Letter to learn about the contributions of critical reflections undertaken in the formative meetings for the process of re-elaborating educational practices. It also conducts a Reflective Interview, aiming to produce data on the record of the academic-professional life of the teachers, as well as getting to know the functioning of the school which the research took place. As an analysis procedure, it adopts the technique of content analysis of the narrative. The research has the participation of nine interlocutors selected based on the following criteria: belonging to the network's effective staff, being available for research and working in a full-time school for at least two years. Among other considerations, the study highlights the need to promote continuing education in the context of teaching action, based on the collegiate discussion about the challenges concerning a full-time school. It also shows that the educational practices of teachers in the context of a full-time school are mostly based on a technical approach, and in one case, displays a teacher tending to critical reflection. In the research, the formative meetings revealed spaces for interactivity, giving teachers the opportunity to reverberate their educational practices, so that, by becoming aware of their pedagogical practice, they presented proposals for the re-elaboration of future educational practices, confirming this work proposal that the critical reflection undertaken during continuing education enables re-elaboration of the educational practices of teachers in a full-time school. The understanding that emerges is that the full-time school should be transformed into a space for teacher training, through studies, articulation between educational practices and knowledge sharing among peers, considering the specific purpose of the full-time school, which corresponds to the full training of its students.

**Keywords:** Full-time school. Educational Practice. Continuing Education. Critical Reflection.

## RÉSUMÉ

Cette enquête a comme objet d'étude pratiques éducatives d'enseignants dans une école à plein temps, correspondant à la recherche accomplie avec le Programme d'Enseignement Supérieur en Éducation-UFPI, dans la ligne de recherche Formation Enseignante et Pratique Éducative. On dispose comme objectif général analyser les pratiques éducatives d'enseignants dans une école à plein temps, en ayant la formation continuée (rencontres formatives) comme possibilité de réélaboration réflexive critique. L'enquête s'est développée guidée par les questions suivantes: Comment s'organise le travail pédagogique dans une école à plein temps? Quels les besoins formatifs d'enseignants actifs dans une école à plein temps? Comment les pratiques pédagogiques des enseignants se déroulent-elles dans une école à plein temps? Comment les réflexions critiques entreprises pendant les rencontres formatives permettent-elles (ou non) la réélaboration des pratiques éducatives d'enseignants dans une école à plein temps? Théoriquement, l'étude est basée sur les idées de Franco (2012), Giroux (1990), Cavaliere (2007), Imbernón (2010a; 2010b), entre autres. Comme méthodologie, on adopte la recherche narrative de caractère biographique, basée sur les principes de Nóvoa et Finger (2010), entre autres. On définit comme dispositifs de production de données Rencontres Formatives, en essayant d'apaiser moments de réflexion critique devant la formation et le faire pédagogique. On recourt la Lettre Pédagogique pour connaître les contributions des réflexions critiques entreprises dans les rencontres formatives pour le processus de réélaboration de pratiques éducatives. Il effectue, encore, Interview Réflexive, visant à produire des données sur l'histoire de la vie académique-professionnelle des enseignantes, ainsi qu'à connaître le fonctionnement de l'école locus de la recherche. Comme procédure d'analyse, il adopte la technique d'analyse de contenu du récit. La recherche conte avec la participation de neuf interlocutrices sélectionnées à partir des suivants critères: appartenir au cadre actif du réseau, être disponible pour la recherche et travailler dans une école à plein temps il y a, au moins, deux ans. Entre autres considérations, l'étude souligne la nécessité de promouvoir la formation continuée dans le contexte de l'action enseignante, sur la base dans la discussion collégiale sur les défis inhérents à l'école à plein temps. Cela montre également que les pratiques éducatives d'enseignants dans le contexte de l'école à plein temps se présentent, surtout, lignées dans une approche technique, en étant que, dans un cas, on enregistre sur une enseignante prédisposé à la réflexion critique. Dans la recherche, les rencontres formatives se sont révélés espaces d'interactivité, concédant aux enseignants de réverbérer leurs pratiques éducatives, si bien que, à l'aide de prise de conscience de leur faire pédagogique, ils ont présenté des propositions de réélaboration de futures pratiques éducatives, confirmant la proposition de thèse que la réflexion critique entreprise au cours de la formation continuée permet réélaboration des pratiques éducatives d'enseignants dans une école à plein temps. La compréhension qui émerge est que l'école à plein temps soit transformée en espace de formation enseignante, à travers les études, l'articulation entre les pratiques éducatives et le partage de connaissances entre pairs, compte tenu de l'objectif spécifique de l'école à plein temps, qui correspond à la formation complète de ses étudiants.

**Mots-clés:** École à plein temps. Pratique Éducative. Formation Continuée. Réflexion Critique

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b>	- Paradigmas norteadores da prática educativa	67
<b>Figura 2</b>	- Perfil das participantes/ interlocutoras	94
<b>Figura 3</b>	- Bolsa e bloco de registros	112
<b>Figura 4</b>	- Instruções para escrita da carta pedagógica	114
<b>Figura 5</b>	- Eixos de análise e indicadores analíticos	117
<b>Figura 6</b>	- Eixos de análise	128
<b>Figura 7</b>	- Experiência profissional docente em contexto de escola de tempo integral	183
<b>Quadro 1</b>	- Linguagem crítica do professor	73
<b>Quadro 2</b>	- Contato inicial e aquecimento: início da entrevista reflexiva	101
<b>Quadro 3</b>	- Recurso da entrevista reflexiva: a expressão da compreensão	102
<b>Quadro 4</b>	- Recursos da entrevista reflexiva: sínteses	103
<b>Quadro 5</b>	- Recursos da entrevista reflexiva: questões de esclarecimentos	103
<b>Quadro 6</b>	- Recurso da entrevista reflexiva: questão de aprofundamento	104
<b>Quadro 7</b>	- Horário do 9º ano 'A' na escola campo da pesquisa	123
<b>Quadro 8</b>	- Formação acadêmica e experiência profissional docente	181

## SUMÁRIO

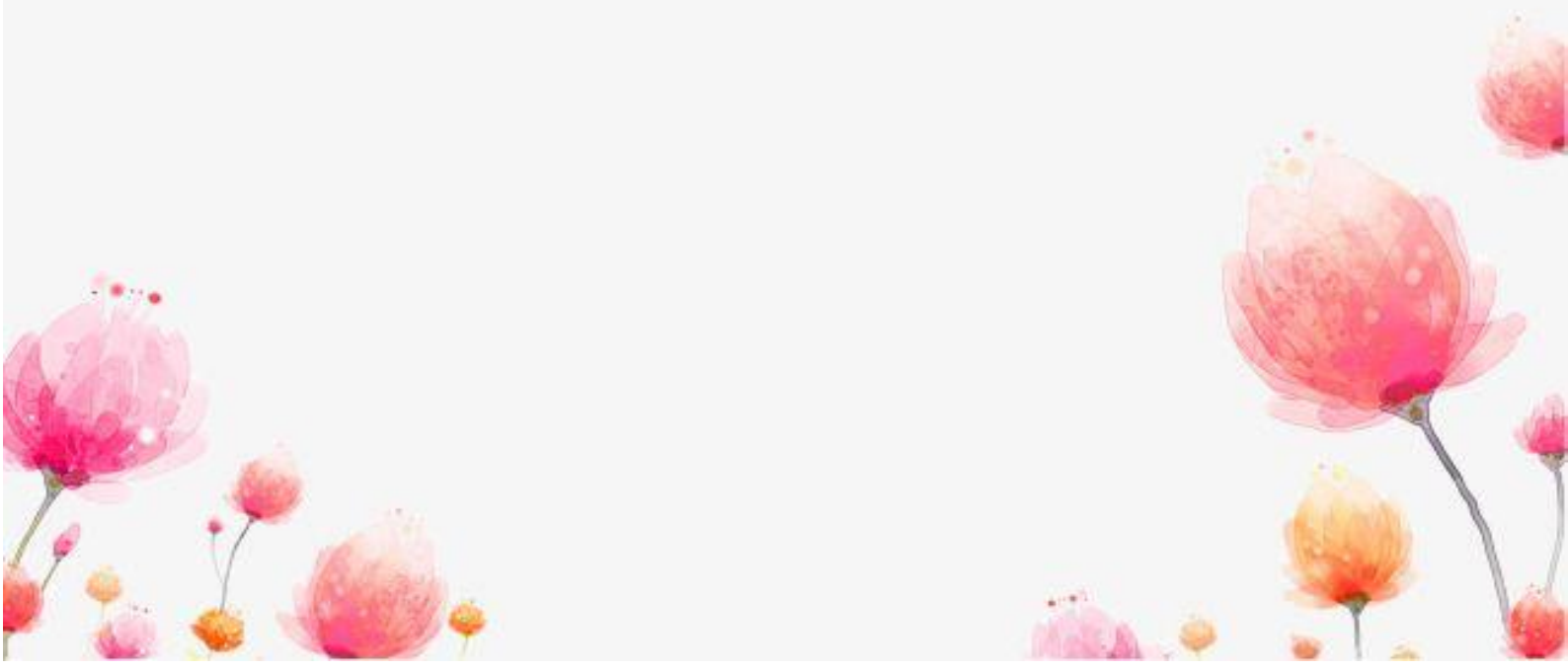
<b>ENTRELAÇANDO FIOS, TECENDO HISTÓRIAS: COMEÇANDO...</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I – FIOS DA HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO</b>	<b>26</b>
1.1 Itinerários formativos e prática educativa	29
<b>CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO</b>	<b>38</b>
2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96	40
2.2 Plano Nacional de Educação para a Educação Integral no Brasil: o que diz a Lei nº 13.005/2004	43
2.3 Programa Mais Educação: Portaria Interministerial nº17/2007 e Decreto nº 7. 083/2010	45
2.4 Desafios da escola de tempo integral	47
<b>CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZANDO PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b>	<b>51</b>
3.1 Faces da prática educativa	54
3.2 Paradigmas norteadores da prática educativa	63
3.3 Da prática docente reflexiva ao intelectual crítico	67
3.4 Formação continuada de professores: uma necessidade	77
<b>CAPÍTULO IV – CAMINHO DA PESQUISA: ENTRELAÇANDO FIOS</b>	<b>86</b>
4.1 A pesquisa e sua empiria	88
4.1.1 Campo da pesquisa	89
4.2 Participantes da pesquisa	93
4.3 Narrativa biográfica nas ciências da educação	95
4.4 Procedimentos de produção dos dados	99
4.4.1 Entrevista reflexiva	100
4.4.2 Cartas pedagógicas	105
4.4.3 Encontros formativos: “Por uma prática educativa reflexiva crítica...”	107
4.4.3.1 Encontros formativos: caminho percorrido	109
4.5 Análise de dados	115

<b>CAPÍTULO V – EM ANÁLISE, A PESQUISA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL SOBRE PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	118
<b>5.1 Estrutura organizativa do trabalho pedagógico em escola de tempo integral</b>	120
<b>5.2 Narrativas de formação continuada de professoras em escola de tempo integral</b>	127
5.2.1 Necessidades formativas	128
5.2.2 Investimentos formativos	141
<b>5.3 Prática educativa de professores em escola de tempo integral</b>	151
5.3.1 Descrição da prática educativa de professores	152
5.3.2 Articulação entre práticas educativas de professores	165
<b>CAPÍTULO VI – POSSIBILIDADE DE REELABORAÇÃO REFLEXIVA CRÍTICA DA PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORES DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</b>	178
<b>6.1 Perfil profissional docente</b>	181
<b>6.2 Encontros formativos: contribuições para a prática educativa</b>	185
6.2.1 Tomada de consciência da prática educativa	186
6.2.1.1 Narrativa da professora Maria	186
6.2.1.2 Narrativa da professora Márcia	187
6.2.1.3 Narrativa da professora Carmem	188
6.2.1.4 Narrativa da professora Laís	189
6.2.1.5 Narrativa da professora Solange	190
6.2.1.6 Narrativa da professora Cecília	191
6.2.1.7 Narrativa da professora Ana	192
6.2.1.8 Narrativa da professora Luciana	193
6.2.1.9 Narrativa da professora Helena	195
6.2.2 Propostas de reelaboração da prática educativa	197
6.2.2.1 Narrativa da professora Maria	198
6.2.2.2 Narrativa da professora Márcia	199
6.2.2.3 Narrativa da professora Carmem	200
6.2.2.4 Narrativa da professora Laís	201
6.2.2.5 Narrativa da professora Solange	202

6.2.2.6	Narrativa da professora Cecília	203
6.2.2.7	Narrativa da professora Ana	204
6.2.2.8	Narrativa da professora Luciana	206
6.2.2.9	Narrativa da professora Helena	207
<b>FIOS ENTRELAÇADOS, FIOS TECIDOS: TERMINANDO, POR ENQUANTO...</b>		210
<b>REFERÊNCIAS</b>		219
<b>APÊNDICE(S)</b>		231
APÊNDICE A	- Termo de Confidencialidade	232
APÊNDICE B	- Declarações dos pesquisadores	233
APÊNDICE C	- Carta de encaminhamento	234
APÊNDICE D	- Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE	235
APÊNDICE E	- Considerações sobre a entrevista reflexiva	239
APÊNDICE F	- Considerações sobre a carta pedagógica	241
<b>ANEXO(S)</b>		243
ANEXO A	- Autorização do CEP para realização da pesquisa	244



*ENTRELAÇANDO FIOS, TECENDO HISTÓRIAS:  
COMEÇANDO...*





## ENTRELAÇANDO FIOS, TECENDO HISTÓRIAS: COMEÇANDO...

*Uma parte de mim  
é todo mundo:  
outra parte é ninguém:  
fundo sem fundo.*

*[...]*

*Traduzir uma parte  
na outra parte  
— que é uma questão  
de vida ou morte —  
será arte?*

*(Ferreira Gullar)*

Compreender os meandros da prática educativa de professores é uma inquietação que nos acompanha desde quando nos tornamos professora. Naquele momento, entendíamos a necessidade de realizar uma prática pela qual os alunos tivessem entusiasmo, com interesse em aprender os conteúdos trabalhados. Procurávamos então dinamizar nossa prática com atividades diversificadas, na tentativa de que o ensino-aprendizagem acontecesse de forma descontraída e alegre. Nossa imaturidade acadêmico-profissional dizia que, para realizar essa prática, bastaria lançar mão de diferentes estratégias de ensino, o que favoreceria o envolvimento e, conseqüentemente, o maior aprendizado dos alunos.

Com o passar dos anos, no labor diário das atividades pedagógicas, verificamos que, para realizar uma prática educativa significativa para os alunos, de modo a contribuir com sua formação, não bastava apenas recorrer a métodos de ensino diversificados. Assim, percebemos a necessidade de buscar formação continuada, na tentativa de melhor compreender as situações problemáticas inerentes à prática profissional docente.

Com o exposto, explicamos a opção pelo objeto de estudo desta pesquisa, a qual diz respeito ao desejo de contribuir de forma significativa com a produção do conhecimento nesse campo, proporcionando melhorias ao processo de ensino-aprendizagem. Entendemos, nesse sentido, que pesquisa e vida estão intimamente articuladas, tendo em vista a relação dialógica entre ambas, pois é assim que nos sentimos, dialogando com o objeto de pesquisa, o qual parte de uma necessidade e de um desejo pessoal e profissional que se desdobra em uma prática formativa. Desse modo, narrar nossa história formativa e nossa prática educativa, bem como

conhecer as necessidades formativas e a prática educativa de outros sujeitos oportunizam-nos ressignificar nosso fazer pedagógico, fazendo, assim, a pesquisa cumprir a sua função formativa.

Na epígrafe em realce, Gullar retrata a complicada arte de falar sobre o ser humano e seu existir. Traduzir-se revela certa inquietação sobre a existência humana, inquietação que também é nossa, manifestada na busca de nos conhecer enquanto professora em formação, bem como na busca de conhecer os processos formativos e a prática educativa das professoras participantes deste estudo.

O poeta fala sobre a existência de dois seres em um só, que, juntos, constituem a identidade do ser humano. Sem dúvida, compartilhamos do mesmo sentimento, na medida em que nos constituímos na convivência com os outros, pois parte do outro também é nossa parte, e nessa simbiose ocorre a (trans)formação de um ser que é único e, ao mesmo tempo, um pedacinho de cada uma pessoa com quem convive. Isso reforça a compreensão de que o horizonte perspectivado por nós quanto à prática educativa, aos processos formativos e à (re)elaboração reflexiva crítica das práticas educativas de professores em contexto de escola de tempo integral ocorre por meio do entrelaçamento de muitas histórias, pelos estudos e pelo exercício docente.

No Brasil, a investigação acerca da prática educativa de professores no contexto de escola de tempo integral tem evidenciado a necessidade de intensificação do debate sobre essa temática. As primeiras experiências de escola com jornada integral aconteceram na década de 1980, no Rio de Janeiro, sendo que, desde a LDB/96, é crescente o número de escolas dessa natureza na educação básica pública.

Trata-se de uma proposta que amplia o tempo de permanência diária de crianças e jovens na escola, com vistas a propiciar-lhes um ensino que os prepare para atuar de forma autônoma na sociedade. Nesse sentido, a escola de tempo integral se apresenta como uma alternativa para reforçar, com a ampliação do tempo e de ações práticas de ensino-aprendizagem, o rendimento escolar dos alunos, de modo que os reflexos desse modelo de educação se revelem nos níveis social, físico, emocional e cognitivo. A concepção subjacente é que, por ficar exposto por mais tempo às práticas escolares, a tendência é que o educando alcance melhores resultados em termos de aprendizagens curriculares e de convivência grupal.

Todavia o aumento do tempo de permanência do aluno na escola não é, em si, uma garantia de melhor rendimento escolar, visto que outras variáveis também interferem nesse processo, a exemplo do tipo de gestão, do perfil do professor, do tamanho da turma, dentre outros fatores que influenciam diretamente no aprendizado, não havendo, pois, uma relação automática entre aumento de tempo escolar e melhoria do rendimento do aluno. Ademais, a ampliação da permanência diária na escola, se tomada por atividades empobrecidas e não diversificadas, inversamente, pode levar os alunos ao baixo rendimento escolar.

A perspectiva é, pois, que o desenvolvimento de práticas educativas diversificadas, com mais tempo dedicado aos estudos e à convivência com a escola favoreçam o amadurecimento pessoal e intelectual. Aliado a isso, as outras dimensões do chamado “efeito escola”, a exemplo da formação continuada dos professores, contribuirão para a formação integral dos educandos.

A opção por investigar esse cenário, para conhecê-lo mais de perto e de forma vivencial com seus atores (gestores, professores, alunos), ocorreu por entendermos que esse campo educativo exige professores que assumam o papel de sujeitos reflexivos críticos, que fazem e refazem sua prática, bem como por percebermos que a contemporaneidade exige pessoas com preparo formativo relacionado a diversas dimensões que compõem o ser humano: cognitiva, emocional e social. Essas questões, dentre outras, é que nos motivaram ao desenvolvimento da presente pesquisa, cujo objeto de estudo são as práticas educativas de professores em escola de tempo integral.

Em pesquisa de mestrado, que tratou do ensino de língua portuguesa, analisamos os fatores que concorrem para a consolidação do processo de saber ensinar língua portuguesa no ensino médio, devido às funções atribuídas ao profissional de ensino, que tem a incumbência de desenvolver no alunado as competências recomendadas pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): competência interativa, competência textual e competência gramatical. Naquela oportunidade, os estudos mostraram dificuldades para se trabalhar com língua portuguesa no sentido de desenvolver as competências linguísticas dos alunos, sendo que os professores ainda encontravam dificuldades para se manterem atualizados.

A partir de então, algumas indagações começaram a surgir acerca da escola de tempo integral, tendo em vista que se trata de uma proposta de ensino

diferenciada, preocupada em formar e informar crianças e jovens em todas as suas dimensões - física, emocional, cognitiva -, o que requer do professor o atendimento a uma determinada proposta de ensino, tempo e condições de trabalho, além de uma formação à luz de pensamento reflexivo crítico, para realizar uma prática configurada enquanto práxis.

Nosso entendimento de práxis diz respeito a uma prática que requer pensamento reflexivo crítico, distanciando-se, portanto, de uma atividade puramente mecânica e automatizada. Segundo Vásquez (2007), existe uma estreita relação entre atividade e práxis, mas a segunda se distingue da primeira por ser um tipo de atividade prática, objetiva e consciente que possibilita ao homem transformar a natureza.

Com essa compreensão, elaboramos o problema desta pesquisa: Como ocorrem as práticas educativas de professores em escola de tempo integral, tendo a formação continuada (encontros formativos) como possibilidade reelaboração reflexiva crítica?

Diante desse problema, construímos outras questões necessárias para nortear o estudo: Como se organiza o trabalho pedagógico em escola de tempo integral? Quais as necessidades formativas de professores em escola de tempo integral? De que modo acontecem as práticas educativas de professores em escola de tempo integral? Como a reflexão crítica empreendida durante os encontros formativos possibilitam (ou não) a reelaboração das práticas educativas de professores em escola de tempo integral?

Mediante estabelecimento do problema e das questões norteadoras, definimos o objetivo central deste estudo: analisar as práticas educativas de professores em escola de tempo integral, tendo a formação continuada (encontros formativos) como possibilidade de reelaboração reflexiva crítica. Em consonância, elaboramos os seguintes objetivos específicos: compreender como se organiza o trabalho pedagógico em escola de tempo integral; identificar as necessidades formativas de professores na escola de tempo integral; descrever as práticas educativas de professores na escola de tempo integral; verificar como a reflexão crítica empreendida durante os encontros formativos possibilitam (ou não) a reelaboração das práticas educativas de professores em escola de tempo integral.

O entendimento é que ser professor em escola de tempo integral exige tomada de decisão, que requer postura política. Desse modo, compreendemos a

necessidade de intensificar o debate acerca dessas questões, notadamente no sentido de proporcionar encontros formativos aos professores, de modo a contribuir com a produção do conhecimento no contexto de escola de tempo integral.

Com o delineamento do problema de pesquisa, das questões norteadoras e a definição dos objetivos, foi possível compreender a importância de uma agenda que contemple as reais necessidades formativas dos professores, sendo que essa formação deve ser contínua, respeitando as demandas do contexto. Requer ainda que as práticas educativas sejam subsidiadas por pensamento reflexivo crítico, diversificadas e significativas para os alunos, considerando a responsabilidade que circunscreve a escola de tempo integral.

Trazemos assim a seguinte proposta de tese: a reflexiva crítica empreendida durante formação continuada possibilita reelaboração das práticas educativas de professores em escola de tempo integral. Como forma de sustentar essa tese, tomamos como base que o movimento de refletir criticamente acerca da prática educativa favorece a revisão de concepções de ser professor, tendo em vista que a condição de estar inserido em escola de tempo integral, a exemplo de outras instituições de ensino, requer a mobilização de saberes necessários à produção de conhecimentos, envolvimento em ações que orientem e redirecionem as práticas educativas, formação pautada à luz de um pensamento reflexivo crítico, de modo a atender as especificidades inerentes a essa proposta de ensino, que requer um trabalho integrado e articulado com as demais práticas desenvolvidas no contexto escolar, devido à necessidade de formar pessoas autônomas para uma vida cidadã.

Diante do exposto, fazemos algumas considerações acerca da formação crítica que fundamenta esta investigação, entendida como uma formação que não ocorre de forma automática, mas que o sujeito passa por processo de transformação de si mesmo em correspondência com a dos seus pares, o que está em conformidade com o pensamento de Liberali (2008) de que é no convívio social que os professores se constituem como seres pensantes engajados em atividades cotidianas de seu contexto de atuação, motivados no sentido de transformar-se e de modificar-se.

Como forma de situar esta investigação, buscamos, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), estudos acerca da temática em questão no período de 2013 a 2018, usando os seguintes descritores: prática educativa - escola de tempo integral- formação continuada, sendo que não

encontramos nenhuma tese com tema semelhante ao de nosso estudo. De igual modo, também não encontramos nenhuma dissertação.

Procedendo à busca, usamos os seguintes descritores: prática educativa-escola de tempo integral, tendo sido localizada vinte teses, dentre as quais destacamos a que mais se aproxima da nossa discussão. A qual tem como título “As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral”, de Geber, defendida em 2015, na Universidade Federal de Minas Gerais, a investigação analisou as práticas de agentes contratados para realização de práticas esportivas e culturais, bem como de reforço escolar no contraturno de escola de tempo integral. Como percebemos, a referida investigação distancia-se do nosso estudo, tendo em vista temos como horizonte investigativo as práticas educativas de professores. Portanto, registramos o diferencial entre nossa investigação e a referida tese.

Quanto a dissertações, localizamos vinte, dentre as quais destacamos as que mais se aproximam da discussão empreendida neste trabalho. Uma delas intitula-se “Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integral e o projeto educação em tempo integral”, de Silva, defendida em 2013, na Universidade de Minas Gerais, o estudo buscou conhecer as concepções de educação integral e analisar as relações dos projetos de educação em tempo integral com as políticas sociais de combate à pobreza. Outra tem como título “Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades”, de Neiva, defendida em 2016, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), trabalho que aborda a forma como a escola e seus agentes traduzem a formação do professor dessa proposta de ensino. Outra dissertação que requereu nossa atenção tem como título “Atividades físicas e dança na educação integral de jornada ampliada: práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento integral do educando”, de Borges, defendida em 2017, a qual focaliza práticas que favorecem a aprendizagem, ampliando competências inerentes ao desenvolvimento integral do educando. Por último, destacamos a dissertação intitulada “Programa escola integral no Amazonas: um desafio sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus”, de Cardoso, defendida em 2016, cujo tema é a dificuldade de organização do trabalho no que se refere aos aspectos tempo e espaço. Quanto ao nosso foco investigativo, diz respeito à reelaboração das práticas educativas, tendo a formação continuada como meio para construção/orientação do

fazer pedagógico, favorecendo o enriquecimento das práticas educativas de professores, evidenciando, portanto, o diferencial de nosso trabalho em relação às dissertações citadas.

Com a mesma finalidade, também empreendemos busca junto ao banco de teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, período de 2013 a 2018, sendo localizada uma tese intitulada “A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI”, de Soares, defendida em 2014, a qual apresenta pontos de semelhanças com nosso trabalho, visto que se elegeu a escola de tempo integral como locus para o estudo das práticas educativas. Diferencia-se, porém, devido nosso olhar está focado, especificamente, na possibilidade de reelaboração das práticas educativas, tendo a formação continuada/encontros formativos como dispositivo favorecedor da reflexão crítica.

Buscamos ainda o banco de dissertações do PPGE-UFPI, período de 2013 a 2018, no qual encontramos os seguintes estudos que convergem com o nosso em termos dos cenários investigados: “A prática do Coordenador Pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral: desafios da Educação Integral e Integrada”, de Costa, defendido em 2015, o qual discute a prática do coordenador pedagógico no contexto da educação integral; “A formação do professor do ensino médio e o desafio da educação integral: currículo e prática pedagógica”, de Moura, defendida em 2015, que focaliza a formação do professor na articulação com as práticas curriculares e pedagógicas em contexto de escola de tempo integral diante dos desafios impostos pela proposta desse modelo; “A racionalidade pedagógica do professor de escola de tempo integral e sua interface com o currículo”, de Dourado, defendida em 2016, cujo foco é a racionalidade pedagógica articulada ao currículo; “Dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos: desafios da prática docente na escola de tempo integral”, de Silva, defendida em 2016, que analisa as dificuldades de aprendizagens de leitura e escrita em contexto de escola de tempo integral, e, por fim, “O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí”, de Cantuário, defendida em 2017, cuja discussão é sobre a política de criação de escolas de tempo integral no contexto piauiense.

No conjunto das dissertações encontradas, verificamos pontos de interseção com nosso trabalho, tendo em vista o campo de investigação (escola de tempo integral) e também pontos de distanciamento, já que os autores dirigem seus olhares

investigativos para outros aspectos, como políticas de criação da proposta de ensino, prática do coordenador pedagógico, dificuldades de aprendizagens, dentre outros. Desse modo, constatamos a inexistência de trabalhos que investigam a reelaboração das práticas educativas de professores em contexto de escola de tempo integral embasada por formação continuada, com atenção para o desenvolvimento das capacidades do professor, ensejando uma prática reflexiva crítica. Eis o ponto de distanciamento, fato que evidencia a importância da presente investigação.

Consideramos, pois, este trabalho relevante pelo compromisso em produzir um estudo científico sobre a prática educativa de professores em escola de tempo integral, na convicção de que esta investigação enriquece os estudos desenvolvidos pelo PPGE-UFPI, seja pela fecundidade da discussão dos campos teórico e metodológico, seja pelo nosso propósito de propiciar os resultados de uma investigação da realidade educacional e da prática de professores de uma escola de tempo integral pública de Teresina-PI.

Em função do nosso propósito investigativo, a base epistemológica que sustenta esta pesquisa está assentada na teoria crítica, desenvolvida por autores como Freire (2010), Kincheloe e McLaren (2006), dentre outros, que concebem a educação como requisito indispensável para a construção de uma sociedade justa e de um mundo melhor, mais humano e humanizado. Assim conceber a educação, implica defender que o ensino não comporta a neutralidade, em razão principal de seus vieses político e cultural, dentre outros aspectos que exigem demarcar a escola como um lugar de possibilidades democráticas, onde professores e alunos, conjuntamente, desenvolvem atividades pedagógicas libertárias, isto é, que respeitam a matriz ideológica, religiosa, cultural, dentre outras. A teoria crítica questiona uma sociedade democrática que seja livre de problemas, mesmo as mais desenvolvidas, visto que, para essa visão teórica, o que acontece é uma espécie de aculturação como forma de tornar as pessoas acomodadas diante da subordinação imposta.

A teoria crítica contrapõe-se ao fundamento da racionalidade técnica, pois a enxerga como forma de opressão presente na sociedade contemporânea, uma vez que se volta demasiadamente para os meios, para os métodos corretos, esquecendo-se da sua finalidade. A teoria crítica valoriza o lado humano da investigação, procurando enxergar os fatos providos de valores, de modo que a



compreensão em relação ao processo investigativo seja ampliada, sem se deixar sufocar pela técnica.

Para o desenvolvimento desta investigação, optamos pelo estudo qualitativo na abordagem biográfica, tendo a narrativa como via possibilitadora do processo de produção de dados, a partir das ideias de Bertaux (2010), Delory-Momberger (2012), Galvão (2005), Gatti e André (2010), dentre outros.

Para a produção de dados, optamos pela entrevista reflexiva por ser um dispositivo que oportuniza a interação entre entrevistador e entrevistado, tendo em vista o recurso da síntese, por exemplo, no qual entrevistador e entrevistado têm oportunidade de rever suas falas por meio do movimento de imersão em seus discursos. Também adotamos encontros formativos, nos quais as interlocutoras narraram, por meio das cartas pedagógicas, experiências vivenciadas durante esses encontros. Para organização e interpretação dos dados, empregamos a técnica análise de conteúdo da narrativa, conforme proposta por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

Quanto aos participantes/interlocutores do estudo, selecionamos 9 (nove) professoras de uma escola de tempo integral localizada na região sudeste de Teresina-PI.

Estruturalmente, este trabalho apresenta-se organizado em introdução, seguida de seis partes ou seções, e de uma conclusão. Esta introdução, **“Entrelaçando fios, tecendo histórias: começando...”**, constitui a seção inicial do estudo, situando e descrevendo as partes pontuais demarcadoras da investigação: a inter-relação com o objeto de estudo, o contexto do estudo e sua relevância; o objeto de estudo e seus contornos sociais, políticos e culturais; os objetivos e suas interacionalidades. Ainda, como é próprio da natureza constitutiva de uma introdução, entrelaçam-se os primeiros fios que tecem este trabalho, compondo a tessitura deste texto inicial de tese, confirmando, assim, a sua função precípua: o anúncio.

O capítulo I, **“Fios da história de uma professora em formação”**, organiza e tece, com seus primeiros fios, a história formativa e profissional da investigadora, professora de profissão que vive a buscar, a construir e a trilhar esses caminhos de práticas, mediante formação continuada, constituindo-se professora de ensino superior e pesquisadora em construção, tendo em vista a necessidade de constante

formação para o exercício de uma prática educativa reflexiva crítica, requerida pela contemporaneidade.

No capítulo II, **“Educação integral no contexto brasileiro”**, cujo teor é teórico, apresentamos os marcos legais de implementação da escola de tempo integral no Brasil, de modo a conhecer as leis que direcionam essa proposta de ensino. Também discutimos os desafios inerentes ao trabalho nesse contexto, com apoio em autores que investigam essa temática.

O capítulo III, **“Contextualizando prática educativa e formação continuada de professores”**, compreende parte que se liga às demais devido ao seu teor discursivo, ou seja, também é um capítulo teórico na medida em que aprofunda as discussões inerentes aos subeixos de análise: necessidades formativas de professores em escola de tempo integral e descrição da prática educativa das professoras. Apoiamo-nos em autores como Franco (2012), Tardif (2002), Imbernón (2010a), dentre outros, para analisar as narrativas das participantes/interlocutoras da pesquisa.

O capítulo IV, **“Caminho da pesquisa: entrelaçando fios”**, corresponde ao percurso metodológico, no qual apresentamos o desenvolvimento da pesquisa, entrelaçando os fios de uma trama que se inicia com a opção do método investigativo para realização do estudo, no qual se adotam os princípios teórico-metodológicos da pesquisa narrativa de caráter biográfico, baseada em autores como Delory-Momberger (2012), Nóvoa e Finger (2010), Chené (2010), dentre outros, que mostram o valor da pesquisa narrativa no processo de formação profissional docente. Informamos também os critérios de seleção das participantes/interlocutoras da pesquisa, os dispositivos de produção de dados (entrevista reflexiva, encontros formativos e carta pedagógica) e de análise dos dados. Mostramos ainda o passo a passo adotado nos encontros formativos “Por uma prática educativa reflexiva crítica de professores de escola de tempo integral”.

O capítulo V, **“Em análise, a pesquisa na escola de tempo integral sobre prática educativa e formação continuada”**, focaliza a análise dos dados referentes às narrativas produzidas por meio de conversas formais tecidas ao longo da investigação, bem como a partir da entrevista reflexiva. Esse capítulo divide-se em duas partes: a primeira diz respeito ao modo como se organizam e se processam as atividades pedagógicas da escola, e a segunda constitui-se a partir de eixos e de

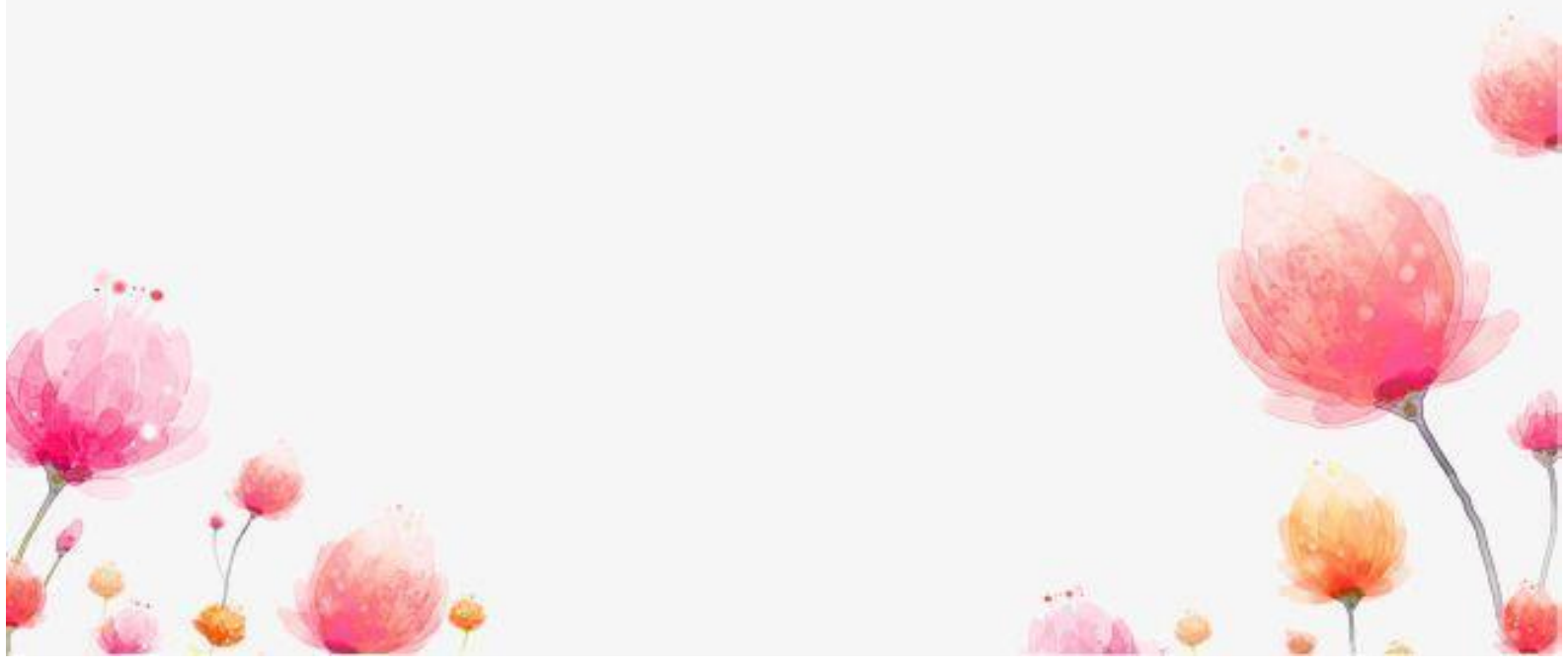
subeixos analíticos que têm como temáticas a formação continuada e a prática educativa de professoras de escola de tempo integral.

O capítulo VI, “**Possibilidade de reelaboração reflexiva crítica da prática educativa de professores de escola de tempo integral**”, corresponde, também, à análise de dados produzidos por meio de narrativas, estando dividido em dois momentos de análise. Primeiramente, analisamos o perfil profissional docente das interlocutoras, tendo como esteio para a produção de dados a entrevista reflexiva. Em seguida, apresentamos a análise dos dados produzidos mediante cartas pedagógicas, as quais foram escritas durante os encontros formativos, considerando as contribuições dos referidos encontros para a prática educativa, com a possibilidade de reelaboração reflexiva crítica das práticas educativas das participantes deste estudo.

Finalizamos com “**Fios entrelaçados, fios tecidos: terminando, por enquanto...**”, em que retomamos o problema da pesquisa, que nos levou às questões norteadoras, relacionando-as aos objetivos deste estudo, cujo atingimento possibilitou, dentre outras, as constatações de que as professoras pesquisadas percebem que necessitam de formação continuada para enfrentar os desafios impostos pela própria natureza da escola de tempo integral, porém não conseguem empreender a formação devido trabalharem em regime de dedicação integral. Constatamos ainda que a maioria das professoras tem sua prática educativa embasada no paradigma técnico, mas que, por meio da reflexão crítica empreendida durante os encontros formativos, vislumbram uma reelaboração de futuras práticas educativas. Destacamos, portanto, a importância da promoção de cursos de formação continuada no contexto da escola, de modo a possibilitar momento de autocrítica, diálogo e reflexão sobre o fazer pedagógico em escola de tempo integral.



*CAPÍTULO I*  
*FIOS DA HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO*



## CAPÍTULO I

### FIOS DA HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

*“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias”.*  
(Clarice Lispector)

A vida é constituída de muitas histórias, que, contadas, se fazem romances entrelaçados de vida. São histórias que dizem sobre a vida de uma professora e sua caminhada formativa, que, segundo Clarice Lispector, resulta de um “tapete feito de tantos fios” que se entrelaçam e que, de certo modo, me levaram ao fascínio pela profissão de professor. Fui assim compelida a pesquisar formação continuada e prática educativa devido à paixão pela docência e à constante busca por formação.

Conforme as postulações de Bogdan e Biklen (1994), uma proposta de pesquisa qualitativa deve ser empolgante, de modo que o ato de pesquisar não se torne cansativo, recomendando os autores que mantenhamos autodisciplina (até um certo ponto), visto que, “sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 86). O fato é que a pesquisa requer esforço e tomada de decisões, desde a escolha da temática até os demais aspectos pertinentes ao estudo.

A esse respeito, reafirmo que a escolha da temática que fundamenta e direciona esta pesquisa ocorre pelo fato de ser uma professora que sempre entendeu que, dentro da sala de aula, o professor precisa ter autonomia para tomar decisões acerca de sua prática educativa. Para tanto, é necessário que disponha de conhecimentos científicos e pedagógicos de modo a saber decidir com maestria sobre uma determinada proposta de ensino, o que requer formação permanente desenvolvida à luz de um pensamento reflexivo crítico.

Para Freire (2016b), a educação crítica busca conscientizar os educandos a partir de suas próprias experiências, visto que não se transferem conhecimentos, assim, a escola não pode inculcar uma cultura dominante, que exclui e marginaliza os educandos. Ao contrário, a educação precisa desenvolver o homem integralmente. Desse modo, é preciso que haja a mudança paradigmática de uma

educação tradicional, baseada na cultura dominante, para uma educação crítica, que prevê uma formação geral, acadêmica.

Compreendemos que o momento atual é de luta, de busca pela renovação que enseja mudança de conceitos preestabelecidos e de certezas “cristalizadas”, materializadas por meio de atitudes diante do mundo em que nos inserimos. Nesse sentido, precisamos rever nossos conceitos e visitar nossas práticas, considerando as transformações que vêm ocorrendo na contemporaneidade, de modo que, enquanto educadores, devemos cultivar a esperança e lutar por uma participação cada vez maior e efetiva de pessoas no pleno exercício da cidadania.

Considerando que esta pesquisa tem como metodologia a narrativa de caráter biográfico, sinto-me instigada a narrar meus itinerários docentes e formativos, assim como a revelar a construção de minha identidade, pois, como diz Bolívar (2002, p. 111), “Narrar biograficamente a experiência permite reconstruir a trajetória de vida [...]”, ou seja, a narrativa não é apenas um relato, pois se configura como prática passível de avaliação e reflexão acerca de nossos atos. É assim que me vejo, refletindo e avaliando meu percurso formativo e minha prática educativa, uma vez que a escolha de um caminho a percorrer traz implicações e consequências, a exemplo da decisão de ser professora, que implica na responsabilidade de colocar em jogo a formação da pessoa, uma formação que se quer continuamente.

Dizemos, como Delory-Momberger (2012), que nosso corpo e nosso olhar contam histórias e que não conhecemos os dramas existenciais sem ser por meio das narrativas, visto que elas se constroem a partir de uma sintaxe que organiza os fatos de modo a formar um todo com princípio, meio e fim. Essa articulação das partes constrói relação de causa e efeito. “Pela narrativa, os homens tornam-se os próprios personagens de suas vidas e dão a elas uma história” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 39). Assim, contar minha própria história acadêmico-profissional por meio da narrativa é dar forma às experiências vivenciadas, ou seja, é dar a essas experiências uma história, um formato narrativo.

Para narrar minha história, foi necessário visitar lugares, percursos formativos e pessoas com as quais compartilhei experiências que me possibilitaram compreender como foram construídos os caminhos de minha vida: ser jovem, adulta, tornar-me professora, ser mãe, acessar a docência superior, inserir-me em programa de doutoramento. Como no excerto retirado do conto “Os desastres de Sofia”, digo que minha história se entrecruza com muitas outras, revelando que a riqueza da

experiência humana ocorre pela comunhão de pessoas, pela constituição do que somos e pelas nossas vivências. Assim, a constituição do que sou é fruto das minhas experiências.

Escrevo neste capítulo a experiência da narratividade: narro meus itinerários docentes e formativos, teço reflexões acerca de como ocorreu minha formação e de como me tornei professora, registro que o imbricamento entre pesquisador e objeto de pesquisa nos faz enxergar melhor aspectos dessa realidade que, para outra pessoa, passariam despercebidos. De fato, na contação de nossa história, só olhamos aquilo que nossas experiências nos permitem enxergar como relevante, assim, para compor o quadro de minha história acadêmico-profissional, organizo-o mediante Itinerários formativos e prática educativa, adiantando que minha história foi se constituindo no contato com pessoas, eventos e fatos que, ao longo do tempo, colaboraram para minhas transformações, até chegar ao que hoje sou - uma professora sempre em formação.

### **1.1 Itinerários formativos e prática educativa**

Ao término do ginásio (atual Ensino Fundamental), fui estudar na Escola Normal Oficial de Picos. Naquela oportunidade, tinha convicção de que queria ser professora, mas, no período do estágio, não me identifiquei com o ensino primário, fato que me fez buscar formação de nível superior, tendo que enfrentar uma dificuldade inicial: como fazer se minha cidade não contava com nenhuma instituição de ensino superior? Recorri a meus pais, que, em todo momento da minha vida, sempre estiveram presentes, apoiando-me e dando-me as condições necessárias para que pudesse estudar. De pronto, entenderam (em especial minha mãe) que, para dar continuidade aos estudos, eu deveria mudar para Araripina-PE, cidade mais próxima, então fiz vestibular para Letras/Português e, no mesmo ano, fui morar naquela cidade.

A experiência de morar fora de casa, em uma cidade totalmente desconhecida, trouxe-me aprendizagens que me ajudaram a amadurecer enquanto pessoa e profissional em formação. Investia todo meu tempo em estudos, aproveitando todas as oportunidades surgidas, sempre no intuito de me preparar para o mercado de trabalho, porém não fui iniciada na pesquisa. Naquele tempo, pesquisar era algo quase que “sobrenatural” para nós, alunos daquela instituição de

ensino (FAFOPA). Sobre isso Moreira e Caleffe (2008) observam que a escola não está preocupada em estimular o docente a fazer pesquisa, a qual não é concebida como um meio eficaz para o desenvolvimento profissional docente. Desse modo, minha formação ficou restrita à teoria e pouca prática, a qual se deu apenas nos estágios obrigatórios e nos estágios remunerados que sempre conseguimos, os quais, certamente, fortaleceram nossa formação e nossa futura atuação profissional.

Naquela oportunidade, compreendi que precisava conhecer mais e melhor o contexto de ação docente. Só ainda não entendia claramente como a pesquisa aliada à reflexão crítica podia me proporcionar uma formação sólida, porém, mesmo assim, percebia que a teoria era trabalhada de forma acrítica, pois não se desenvolvia um trabalho voltado para desenvolver o senso crítico dos alunos. As normas gramaticais, por exemplo, eram repassadas como verdades absolutas, sem questionamentos, sendo a linguagem trabalhada como instrumento de comunicação, transmitindo-se regras sem preocupação com compreensão. Não se cogitava que a reflexão crítica vai além do senso comum, implicando a transformação da ação e exigindo que o professor realize um trabalho que desperte no aluno a consciência social, política e cultural (LIBERALI, 2008).

Em 1994, já formada, fui aprovada em concurso público para o cargo de professor da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, indo lecionar na Escola Normal Oficial de Picos. Foi emocionante, pois sonhava voltar àquela instituição de ensino na condição de professora. Nos primeiros anos de magistério, percebi que necessitava de formação continuada na área de Língua Portuguesa, pois era professora de Redação e constatei que os alunos tinham dificuldade com leitura e escrita. Dediquei-me então a estudar a fim de encontrar meios para resolver essa situação, buscando realizar um trabalho voltado para diminuir as deficiências dos alunos. Compreendendo que eu também precisava de qualificação, inscrevi-me em um curso de especialização em Língua Portuguesa ofertado pela Universidade Federal do Piauí, que me ajudou, sobretudo, a entender que precisava continuar estudando.

Com base nas vivências como professora de produção textual e como aluna do curso de especialização, defini como objeto de pesquisa para a monografia o ensino de língua portuguesa, focalizando a produção textual. Decidi também que o campo de pesquisa seria uma escola de ensino fundamental, exatamente aquela onde a maioria de meus alunos de redação havia estudado. Assim, ressalto que o



interesse em pesquisar o tema surgiu de minhas experiências vivenciadas na prática pedagógica.

Cursar a aludida especialização trouxe-me elementos importantes para redimensionar minha prática educativa, visto que, além do arcabouço teórico-metodológico, tive a oportunidade de conhecer o contexto no qual meus alunos concluíram o ensino fundamental. Minha relação com a teoria ainda era incipiente, ou seja, não possuía muitos elementos para interagir com ela, pois estava em início de carreira e geralmente tomava como verdade o que me apresentavam os teóricos, os professores da especialização e os colegas de trabalho. A feitura da monografia foi marcante para introduzir-me na pesquisa científica, quando, então, passei a compreender que não existe uma verdade absoluta, acabada, e ainda que não basta aplicar uma dada estratégia de ensino para alcançar os resultados desejados. Iniciavam-se ali meu olhar e meu caminho de pesquisadora.

Acredito que meu processo de reflexão crítica se desenvolvia à medida que buscava caminhos que me distanciavam da racionalidade técnica, pois percebia que não podia me prender demasiadamente aos métodos de ensino, tendo em vista as especificidades inerentes ao contexto de atuação docente. Minha tomada de consciência ia sendo tecida pouco a pouco, me libertando de visões acríticas e me levando à busca de alternativas para realizar uma prática educativa mais justa e igualitária. Conforme Contreras (2002), a reflexão crítica oportuniza aos professores atingirem transformação da prática educativa por meio da tomada de consciência dos valores que subsidiam as atuações nas instituições de ensino.

Diante das revelações dos dados da pesquisa, dentre outras constatações, observei que as aulas de redação aconteciam apenas uma vez por semana e que eram vazias de sentido, posto que as temáticas que serviam de suporte para a produção dos textos eram impostas pelos professores. Não havia uma discussão prévia, como forma de introduzir ou mesmo de estimular os alunos a seguirem no mundo da escrita. Inspirava-me no filme “Escritores de Liberdade”, cuja trama e contexto, embora não sejam os da minha realidade e a de meus alunos, na questão da escrita e do escrever, se relacionavam com a prática desenvolvida pela professora, condição importante para fazer com que os alunos se desenvolvam em seus aprendizados.

A escrita é uma atividade interativa de manifestação e compartilhamento de ideias e experiências, desse modo, é preciso ter o que dizer e compartilhar com

outras pessoas. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 45) argumenta que, “Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas”. Tendo o que dizer, a escrita se torna uma atividade prazerosa para o aprendiz, que alcança melhor desempenho com a prática. Eis a responsabilidade do professor no que concerne ao trabalho com a prática de redação: estimular e ampliar o repertório de ideias dos alunos por meio de leituras.

Outra constatação que considerei representativa como ponto de preocupação a ser investigado era a falta de devolução dos trabalhos (redações) com as indicações avaliativas, a fim de que os alunos tivessem ciência das lacunas existentes em seus textos. Estudos como os que realizamos (LEAL, 2012) apontam que pensar o ensino de redação requer considerar o texto do aluno inserido em um processo que envolve um sujeito em busca de interlocução. Escrevemos para ser lidos e compreendidos, sendo o texto um espaço para a produção de sentidos, no qual o aluno entretém um diálogo com o professor, conforme pontua Bakhtin (1992, p. 294): “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro”. Nesses termos, o que o aluno espera com sua produção textual é estabelecer interação com o professor, do qual aguarda um retorno.

Dada a complexidade que é o fenômeno educativo, no qual se consubstanciam o político, o social, o econômico e o cultural, sempre procurei conscientizar-me de que nós, professores, devemos atuar de forma ativa diante dos desafios que nos são apresentados, motivo que, igualmente, justifica a busca por especialização. Nesse aspecto, após o ingresso em uma instituição pública de ensino superior, em 2004, na condição de professora, entendi que a formação contínua e continuada se tornara um imperativo, possibilitando-me contribuir de forma positiva com a formação de meus alunos. Todavia, como professora, nas disciplinas prático-teóricas, observei que havia um descompasso entre o que a literatura trazia como verdade e o que realmente acontecia nas escolas, percebendo então que necessitava de um curso que me capacitasse melhor para a prática da pesquisa científica, já que, como professora universitária, nos é dada a responsabilidade de pesquisar, e não somente de ensinar.

Destaco, portanto, a importância da pós-graduação *stricto sensu*, considerando que estudos de formação continuada constituem campo fértil para novas aprendizagens e, principalmente, para a pesquisa. Nesse sentido, mestrado ou doutorado oportunizam desenvolver, de forma autônoma, um foco de pesquisa e percorrer as etapas de um trabalho investigativo, configurando um processo significativo de formação. Desse modo, o entendimento é que a pesquisa apresenta um viés formador, uma concepção educativa e formativa, numa perspectiva reflexiva crítica em direção a uma educação libertadora, como nos orienta Freire (1996, p. 32), “[...] Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

Além de sua função social, a pesquisa tem um importante papel formador, especialmente no que diz respeito à formação crítica e permanente do educador (CUNHA, 2013), pois o que há de mais significativo na pesquisa é a capacidade de estimular o raciocínio dos participantes, possibilitando-lhes o estado de aprender a aprender. Esse movimento proporciona ao estudante conhecimentos que o capacitam a intervir no contexto de forma coerente e responsável, como é requerido ao pesquisador.

Nessa perspectiva, no decorrer da minha prática docente e da formação continuada, fui entendendo que a pesquisa estimula o pensamento crítico do participante, atentando para a provisoriabilidade do conhecimento, já que este é uma produção social e constitui-se a partir do diálogo, isto é, o sujeito constitui-se ouvindo e assimilando as palavras e o discurso dos outros (BAKHTIN, 1992). Desse modo, para conhecer um indivíduo, é necessário compreender as relações sociais nas quais ele está inserido. Ressalto, pois, que somos um misto das leituras que realizamos, dos cursos que participamos, enfim, das experiências que vivenciamos. Freire (2011) corrobora essa visão ao afirmar que a produção do conhecimento é dialógica, uma vez que não existe transferência de saber, mas uma interlocução entre sujeitos.

Com essa compreensão, decidi fazer mestrado, pois, dentre outras necessidades, precisava aprender a pesquisar, visto que o contexto no qual atuava assim o exigia, requerendo maiores conhecimentos nesse campo. Os tempos eram outros, exigindo uma docência comprometida com o saber (sempre renovado,

atualizado) com ética e estética, de mãos dadas com a ciência e com a “boniteza”, fazendo textos, produzindo dissertação de mestrado.

Meu objeto de estudo surgiu de experiências vivenciadas como professora do curso de Licenciatura em Letras/Português. Entendia e entendo que, para ensinar, não basta ter conhecimentos da teoria, os quais são imprescindíveis, mas não suficientes para realizar um ensino a serviço de todos que integram o contexto de ação docente. A contemporaneidade está a exigir uma educação diferente dos moldes tradicionais, devendo-se considerar as singularidades que permeiam o contexto escolar. Para se coadunar a essa nova realidade, é preciso que o professor esteja preparado, à luz de um pensamento reflexivo crítico, para as demandas do mundo em que se insere, sendo que a educação deve ser entendida como lugar de promoção da pessoa humana, independentemente da classe social a que pertença.

Conforme Pozo (2002), a formação crítica do educador relaciona-se à capacidade de desenvolver uma prática que visa à superação da opressão, de modo a atingir a consciência crítica da realidade. Corroborando esse pensamento, Freire (2016b) reforça que a formação docente teria como ponto basilar um trabalho com formas de emancipar, libertando o professor dos aprisionamentos em que atua, por meio de debates e discussões sobre a natureza do seu trabalho em sala de aula, tendo como foco as desigualdades sociais e o poder.

Como professora, compreendo que a formação profissional docente requer processo contínuo que não se exaure com o término do curso de graduação ou de quaisquer outros processos formativos. A realidade na qual estamos imersos impõe um movimento constante de estudos, atualização, formação, seguindo a dinamicidade do contexto demarcado pelo século XXI. Ressalta-se também a importância do exercício profissional docente como forte elemento de formação, o que oportuniza mudanças e melhorias da prática sobre o saber/fazer pedagógico, pelos estudos e pelas conquistas profissionais.

Com essa visão, no mestrado, defini como objeto de estudo a construção do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio. Refiro-me a um saber ensinar língua materna nos meandros da prática pedagógica, que constitui tema relevante diante das idiossincrasias que envolvem o cotidiano escolar, bem como o desenvolvimento linguístico em seus diversos matizes.

A partir desse objeto de pesquisa, determinei o método a ser adotado e os fundamentos teóricos à luz de um pensamento reflexivo crítico, que concebe a formação alicerçada na prática pedagógica, dentre outros aspectos singulares. Nessa fase, minha relação com os teóricos já não era de simples contemplação, visto já contar com elementos para com eles dialogar, e não apenas aceitar ou adotar conceitos prontos. De acordo com Barros (2016), os conceitos são criações humanas passíveis de serem discutidas e analisadas para então serem aceitas como referências do estudo.

A metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa de caráter narrativo, considerada a mais adequada à proposta, seguindo Galvão (2005), que a entende como entrecruzamento da história, do discurso e da significação. Ampliando esse entendimento, digo que a história é o fio condutor que, por meio da linguagem, apresenta os personagens, o tempo e o espaço. O discurso diz respeito a uma unidade linguística provida de significado e, diferentemente da língua, que é coletiva, se apresenta de forma particular. Para melhor compreensão da narrativa, é preciso que sejam considerados os contextos mais amplos, dos quais a história faz parte. Com isso, entendi que esse formato metodológico possibilitaria realizar a pesquisa e, assim, chegar aos resultados.

Parti de uma teoria e de um método *a priori*, indo buscar depois um problema de pesquisa que os comportasse, embora esse problema já fizesse parte de inquietações vivenciadas no contexto da minha ação docente. Assim, não posso descartar totalmente a possibilidade de que, em algum momento da pesquisa, de forma inconsciente, valores não cognitivos tenham estado presentes, uma vez que tenho uma concepção clara e bem definida do que seja professor e do que está implicado na atividade de ensinar.

De acordo com Pires (2010), a busca da verdade nas ciências sociais ocorre a partir de três modelos: o primeiro, denominado valorização da neutralidade e da observação a partir do exterior, coloca o investigador distante do mundo observado, de modo a afastar-se das pré-noções. O segundo modelo é a valorização da neutralidade e da observação a partir do interior, o que somente é aplicado em pesquisas que envolvem seres humanos. A partir do ponto de vista do interior, o conteúdo observado é o sentido que os atores atribuem a sua vida. O terceiro modelo denomina-se valorização da pré-noção e da observação a partir de baixo, que explicita uma pré-noção do que vamos pesquisar. Desse modo, trata-se de

modelo de pesquisa que influencia na objetividade dos sujeitos. Assim, quanto mais próximo estou, maior é minha capacidade de não enxergar as coisas como verdadeiramente são. É necessário, então, que haja um distanciamento para que não haja tentação de defender meus próprios interesses.

Com relação a esses modelos de busca da verdade citados por Pires (2010), tentando relacioná-los à pesquisa empreendida no mestrado, acredito que me situo no segundo modelo, de valorização da neutralidade e da observação a partir do interior.

Reitero que a concepção de ser professor deve ultrapassar a dimensão meramente técnica, voltando-se para questões que desenvolvam o senso crítico dos alunos e colaborem para retirá-los da condição de seres passivos, promovendo-os a sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, não concebo a hipótese de trabalhar um conteúdo ou de elaborar um projeto de pesquisa sem me questionar acerca do contexto no qual estou inserida. Acredito que essa postura está alinhada aos pressupostos teórico-metodológicos que visam a um ensino e a uma pesquisa voltados para a produção do conhecimento. Mesmo assim, necessito de maior aprofundamento e amadurecimento enquanto pesquisadora. Desse modo, considero ser este um dos motivos que me impulsionaram para um programa de doutoramento, no caso, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI.

Nesse programa e nesse doutoramento, prossigo com discussões que envolvem a formação docente e seus desdobramentos teórico-conceituais, reconhecendo que são bem mais complexos e amplos. Os debates nesse campo apontam para a importância de se considerarem as mudanças que estão ocorrendo na economia, as quais repercutem nas políticas educacionais. Diante da globalização das informações e do conhecimento, compreendo que os processos formativos devem oportunizar aos futuros professores condições reais de ensino, de modo que possam exercer a prática educativa na perspectiva reflexiva crítica, compatível com as necessidades da realidade circundante. Refletir criticamente envolve pensar não somente sobre a prática, mas criar condições de enxergar a escola como um lugar não neutro, tornando o pedagógico mais político, na luta pela superação das desigualdades, bem como fazendo o político mais pedagógico, na problematização do conhecimento (GIROUX, 1998).

A partir dessa retomada reflexiva acerca do meu processo formativo, apresentei como temática do programa de doutoramento as práticas educativas de professores em escola de tempo integral, tendo a formação continuada (encontros formativos) como via possibilitadora da reelaboração reflexiva crítica dessas práticas educativas. A motivação para pesquisar esse tema se relaciona à compreensão de que, nessa proposta de ensino, a responsabilidade do professor é de formar e informar o aluno em todas as dimensões - física, emocional e intelectual -, sendo que, para tanto, o docente necessita, dentre outros elementos, de uma boa preparação, haja vista a responsabilidade que toma para si.

Ressalto que esta pesquisa se assenta no enfoque crítico emancipador, já que vislumbra a possibilidade de os interlocutores reelaborarem suas práticas educativas na perspectiva reflexiva crítica. De acordo com Gamboa (2012), em uma pesquisa orientada por esse enfoque, o trabalho é voltado para desenvolver o senso crítico dos participantes, de modo que não se sintam aprisionados pelas imposições da cotidianidade escolar e passem a realizar um trabalho que se configure enquanto práxis, isto é, que atuem na condição de sujeitos que agem conscientemente, planejando e acompanhando seu fazer pedagógico. Essas são as razões e compreensões que me conduziram à proposição do tema e à decisão de realizar este estudo de doutorado, que propicia meu amadurecimento enquanto pesquisadora e também traz contribuições para a formação de futuros pesquisadores.



*CAPÍTULO II*  
*EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO*





## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

*“Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância”.*  
(Anísio Teixeira)

É consenso que, no contexto brasileiro, as desigualdades sociais exerceram influência na construção da proposta de educação integral, pois, embora não seja determinante, a situação de vulnerabilidade pode favorecer o baixo desempenho de aprendizagem e a evasão escolar. A partir da citação em epígrafe, Anísio Teixeira, um dos idealizadores dessa proposta de ensino no Brasil, denuncia uma educação discriminatória a serviço da classe dominante, o que realça a importância de uma educação voltada para sanar os problemas das camadas menos favorecidas da sociedade brasileira.

A discussão acerca da extensão do período diário de escolaridade, no Brasil, é bem recente. De acordo com Paro (1988), tais discussões datam da década de 1920, ainda que não tivessem um foco no regime integral de ensino. O entendimento era que a educação deveria suprir as necessidades da população, considerando o contexto de pobreza em que vivia grande parte dela, porém o delineamento dessa proposta de ensino ocorreu somente na década de 1950. As bases que a fundamentam estão assentadas na concepção escolanovista, que se preocupava com a formação integral, orientada pela concepção de que a escola pública deve se tornar um locus de instrução e de formação.

Entretanto, a proposta esbarra nas limitações teóricas das propostas escolanovistas concretizadas no âmbito da educação brasileira, que adquiriram um forte viés transplantador da identidade cultural, o qual já não mais fazia parte do ideário da escola de tempo integral, considerando que as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica. Isso ocorre devido aos impasses relacionados aos problemas das classes mais empobrecidas da sociedade, uma vez que as políticas públicas são insuficientes para resolver anomalias como, por exemplo, a violência. Desse modo, delega-se à escola a função de prevenir e ou de corrigir essa ordem de problemas, o que gera novas expectativas e atribui mais responsabilidades à instituição escolar.

Além desta breve introdução acerca da educação integral no Brasil, os encaminhamentos dados no presente capítulo dizem respeito às leis que legitimam essa proposta de ensino no contexto nacional, bem como à qualidade desse trabalho no contexto da escola de tempo integral.

## **2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96**

Atualmente, as diretrizes das políticas educacionais no Brasil têm origem na Constituição Federal de 1988. Assim, a implementação da proposta de educação integral no sistema de ensino brasileiro nasce das prerrogativas lá existentes, ainda que a Carta Magna não faça referência literal a essa proposta de ensino, a qual está nas entrelinhas dos artigos 6º e 205, em que se apresenta a educação como “o primeiro dos dez direitos sociais” (art. 6º), sendo considerada como direito capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar para o mundo do trabalho” (art. 205). Com isso, fica subentendido que existe ordenamento constitucional do direito à educação integral, visto que se garante a educação como um direito, com alusão ao pleno desenvolvimento da pessoa humana. Tal é a premissa da educação integral, que contempla as dimensões cognitiva, física, psicológica e social do indivíduo, as quais, se trabalhadas juntas, possibilitam o acesso a uma vida cidadã.

No art. 205 da LDB (Lei nº 9.394/96), na seção que trata da Educação, a referência ao “direito de todos e dever do Estado e da família” imputa à família parte da responsabilidade de educar os cidadãos. Essa transferência para o seio familiar de parte da responsabilidade de educar inviabiliza a qualidade da educação, considerando as condições sociais das classes populares, que são assistidas pelo sistema público de ensino (MACIEL; SILVA, 2018).

A LDB ratifica os princípios constitucionais expressos no art. 2º e ainda prevê ampliação do tempo de permanência do aluno na escola de ensino fundamental para o regime de tempo integral (arts. 34 e 87). É importante ressaltar que, quando essa lei trata da ampliação de tempo, isso significa que a escola é responsável pela criança e pelo adolescente, incumbindo-se de prover-lhes a educação em atividades dentro da escola ou fora dela, como previsto na lei. Assim, a LDB atesta que as instituições escolares têm a centralidade do processo de ensino-aprendizagem.

O artigo 3º da LDB, inciso X, prevê que a ampliação do tempo de permanência na escola para o regime de tempo integral no ensino fundamental pode incluir experiências extraescolares. Desse modo, as atividades podem ser desenvolvidas em outras instituições, quando originadas na própria comunidade escolar, que trabalhem na interface educação - proteção social. As intervenções dessas organizações, porém, precisam estar alinhadas com as demandas diagnosticadas no âmbito da própria escola e devem estar previstas no projeto político pedagógico.

É importante ressaltar que, em nenhum de seus preceitos, a LDB prevê educação integral para o ensino fundamental. No art. 32, fica claro que o objetivo do ensino fundamental se limita à “formação básica do cidadão”, sendo que, nos incisos I, II e III, explicita-se o desenvolvimento da capacidade de aprender, porém o único domínio pleno é o da leitura e do cálculo. Constata-se, portanto, um desacordo com a concepção de educação integral, já que está previsto apenas o desenvolvimento de uma das dimensões que compõem o ser humano, a intelectual. Desse modo, o que está assentado na LDB para o ensino fundamental é apenas uma ampliação do tempo de permanência na escola, e não a educação integral. Do mesmo modo, para o ensino médio, a LDB não preceitua educação integral, pois o que está previsto é apenas o aprofundamento dos estudos e a preparação para o trabalho.

Diante dessa discussão, convém salientar que a emenda à Lei nº 9.394/96, operada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, deixa claro um princípio que aponta para a educação integral no ensino médio, quando, no parágrafo 7º do art. 35-A, reza que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. A partir desse preceito legal, fica estabelecida a política de formação integral para o ensino médio, mas nada se preceitua para o ensino fundamental.

Segundo Maciel e Silva (2018, p. 35), a Lei nº 9.394/96 “possibilita tanto o estabelecimento de uma política para a formação integral (arts. 29 e 35-A), quanto por tempo integral (arts. 34 e 87)”. O art. 29 trata da educação infantil, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O art. 35 trata do ensino médio, etapa final da educação básica, com duração de 3 anos, o qual terá, dentre outras finalidades, o

aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparação básica para o trabalho; aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo formação ética; desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e ainda a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos. Já o art. 35-A, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017, trata da Base Nacional Comum Curricular, que define direitos e objetivos das aprendizagens do ensino médio nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas.

Conforme o art. 34, no ensino fundamental, a jornada diária de permanência na escola incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo essa jornada ampliada progressivamente, excetuando-se o ensino noturno. O art. 87 institui a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação dessa lei, sendo que o 5º parágrafo reza que serão conjugados todos os esforços em favor da progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no capítulo V, art. 53, propõe a obrigatoriedade do acesso e permanência na escola, considerando que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente exige uma forma singular de proteção, o que recomenda um sistema articulado e integrado de assistência a esse público. Diferentemente da LDB, o ECA defende a educação integral para crianças e adolescentes.

No que se refere à educação infantil, a LDB preceitua, no art. 29, educação integral, quando expressa: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Fica assim evidente que, para essa etapa da educação básica, a lei é coerente com o preceituado na Constituição Federal quanto ao “pleno desenvolvimento da pessoa”.

## **2.2 Plano Nacional de Educação para a Educação Integral no Brasil: o que diz a Lei nº 13.005/2014**

A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) passou de uma disposição transitória para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, ou seja, a cada dez anos, o plano deve ser avaliado, verificando-se o cumprimento ou não de suas metas. Existe ainda a obrigatoriedade de o plano também ser o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Assim, ao se elaborarem os planos dos estados, distritos e municípios, se devem prever recursos para sua execução.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, compõe-se de 20 metas, tratando a de número 6 especificamente da educação integral, quando expressa: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica até 2024” (BRASIL, 2014). Com isso, fica regulamentada a obrigatoriedade de ampliação, na rede pública de ensino, da proposta de educação de tempo integral em se tratando de quantificação.

Não se observa, no entanto, nenhuma novidade relacionada à educação integral, pois o PNE apenas ratifica o Decreto nº 7.083/2010, ao tratar, no art. 1º, acerca do tempo de permanência, que deve ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, no espaço escolar e ou em outros espaços educacionais. Ainda se refere ao decreto para tratar das atividades por meio das quais ocorrerá a ampliação do tempo diário de permanência na escola, como expresso no art. 1º, § 2º:

Desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

O PNE também ratifica o Decreto nº 7.083/2010 quanto ao desenvolvimento de atividades que ocorrerão “dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dela, sob orientação pedagógica da escola,

mediante o uso dos equipamentos públicos e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais” (art. 1º, § 3º), o que consideramos um ponto de fragilidade, conforme discutido anteriormente.

A educação integral, como o próprio termo indicia, requer não somente a ampliação do tempo de permanência na escola, mas um projeto voltado para essa proposta de ensino, que se propõe a informar e a formar para vida. Para tanto, urge a necessidade de todos os profissionais inseridos no ambiente de ensino receberem formação continuada, bem como contarem com infraestrutura adequada para o desenvolvimento de suas atividades. Do contrário, o que teremos é uma simples ampliação da jornada escolar, que em pouco contribuirá com o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação integral.

Para atingir o percentual de escolas de tempo integral e de alunos nela matriculados, necessário se faz que algumas ações sejam implementadas, de modo que a meta 6 seja atendida, isto é, metade das escolas da educação básica funcionando com a proposta de tempo integral, com 25% dos alunos matriculados. Para tanto, foram elaborada estratégias, dentre as quais destacamos a 6.1, a qual nada acrescenta ao já previsto no Decreto nº 7.083/10 em relação à oferta de educação integral em escola pública com apoio da União.

A estratégia 6.2 trata da estrutura física das escolas, o que é um ponto positivo, pois não concebemos uma escola de tempo integral sem boas condições físicas para a realização das práticas educativas. Assim, a estratégia 6.2 dispõe:

Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2014).

A estratégia 6.3 trata da mesma temática, especificando os espaços a serem construídos, conforme o seguinte:

Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

A partir do exposto, verifica-se como devem ser as escolas de tempo integral. Consideramos, nesse aspecto, que o investimento na estrutura física corresponde a um avanço, pois, para um bom funcionamento, essas escolas necessitam, dentre outros equipamentos, de boas condições físicas como, por exemplo, quadra poliesportiva, espaço de convivência e mobiliário adequado.

A estratégia 6.9 trata de “adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais”. Essa estratégia também nada acrescenta ao que já estava previsto na lei.

A partir de análise, pontuamos que o PNE do ano de 2014 apresenta avanços quanto à educação integral, porém o que está previsto na lei precisa, de fato, acontecer, de modo que contribua para a diminuição das desigualdades educacionais, considerando a demanda advinda do contexto social. Nesse sentido, reiteramos que, além de estrutura física adequada, a escola de tempo integral, para realizar uma educação integral de fato, necessita de um projeto pedagógico diferenciado e de que seus agentes educacionais tenham formação continuada que os habilite a realizar um trabalho condizente com a proposta de ensino.

### **2.3 Programa Mais Educação: Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto nº 7.083/2010**

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, é um instrumento importante para a política de educação integral, como evidencia o art. 1º desse documento, que estabelece como objetivo geral do programa:

Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Na análise desse objetivo, observamos que, pela primeira vez, se englobam as três etapas da educação básica, já que o termo “crianças” remete à educação infantil; “adolescentes”, ao ensino fundamental, e “jovens”, ao ensino médio. Por outro lado, identificamos um ponto problemático, que diz respeito ao uso do termo

“contribuir”, em vez de “formar”, pois, em nosso entendimento, é dever e obrigação do Estado formar, e não apenas contribuir com a formação. Ainda destacamos o não comprometimento em desenvolver ações, com a proposta de simplesmente intermediar ações com projetos e programas do Governo Federal, manifesto na expressão “articulação de ações” (MACIEL; SILVA, 2018).

Conforme o art. 4º, integrarão o Programa Mais Educação ações dos seguintes ministérios: I - Ministério da Educação, II - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, III - Ministério da Cultura e IV - Ministério do Esporte, o que indica que esse modelo envolve vários setores para sua efetivação, ou seja, ocorrerá por meio da intersetorialidade.

De acordo com o art. 1º da Portaria 17/2007, o programa foi implantado incluindo parceria de outros espaços e ações socioeducativas no contraturno escolar, “incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer”. Compreendemos que a inserção de outros espaços pode se dar pelo fato de as escolas não terem sido preparadas devidamente para o desenvolvimento da proposta de educação integral. Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades em espaços que não os do âmbito escolar pode ser complicado devido à visão setorial vigente no modelo governamental, havendo ainda o risco de ser inviabilizado devido à ausência de sinergia e comunicação entre os setores envolvidos.

Editado como forma de regulamentar o Programa Mais Educação, o Decreto nº 7.083/2010, art. 1º, determina que o tempo de permanência na escola seja igual ou superior a 7 (sete) horas diárias para toda a educação básica. Consideramos positiva essa determinação, a qual ratifica o que está expresso na Portaria nº 17/2007, no que se refere à implantação dessa proposta de ensino, quando diz que pode ser realizada em parceria com outras instituições. Tal orientação não demonstra avanço em se tratando da educação integral, a qual requer, dentre outras providências, investimentos em estrutura física.

Quanto aos princípios da educação integral do Programa Mais Educação, o art. 2º destaca, no inciso I, a “articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento”, a indicar que a questão da interdisciplinaridade constitui um avanço no processo de ensino-aprendizagem, considerando que a articulação das disciplinas nos diferentes conteúdos ministrados é uma via possibilitadora de um ensino significativo para o aluno, visto que o trabalho é realizado de forma coletiva, e não individualizada e estanque. A interdisciplinaridade está também prevista nos



Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, é uma temática discutida há bastante tempo, mas, mesmo assim, nos dias atuais, ainda há dificuldades para sua efetivação, talvez pela tradicional cultura escolar ou pelo modo como o sistema de ensino está organizado.

Outro ponto que destacamos diz respeito ao inciso VI, quando trata da diversidade - “a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural”. Nesse enunciado fica claro que, no ambiente escolar, é preciso respeitar as diferenças e buscar a igualdade entre os desiguais. A diversidade é bem mais percebida na escola, assim, educadores e pais precisam estar atentos para combater toda e qualquer forma de preconceito dirigido às minorias, promovendo ações que assegurem a convivência harmoniosa com as diferenças de gênero, raça, religião, dentre outras.

#### **2.4 Desafios da escola de tempo integral**

Discutimos e expomos ao longo deste capítulo ações voltadas para garantir a qualidade do ensino oferecido por instituições que acolhem a proposta de educação em tempo integral. Temos clareza de que a ampliação do tempo de permanência na escola não é garantia para que exista, de fato, formação integral, visto que, de acordo com Paiva, Azevedo e Coelho (2014), o aumento de tempo diário na escola somente será útil se houver qualidade e diversificação nas atividades realizadas, mediante ação integrada, sem fragmentação do currículo. Para tanto, a oferta dessas atividades deve atender ao desenvolvimento multidimensional do ser humano.

Assim, a operacionalização de um projeto voltado para a educação integral constitui-se como desafio da escola de tempo integral, visto que a operacionalização desse projeto envolve a colegialidade e diferentes saberes, fato que, na visão de Tilton e Pacheco (2012), pode provocar tensões de muitas ordens: epistemológicas, docentes, teóricas, institucionais, dentre outras. Ademais, o cenário da educação integral requer constantes debates, de modo que as experiências vivenciadas na escola de tempo integral se revelem como inovação pedagógica. Para tanto, é preciso que os docentes sejam acompanhados e estimulados à reflexão crítica, de

modo que não haja contradição entre a proposta da educação integral e as práticas educativas efetivadas na escola.

A operacionalização de projetos singulares de educação integral exige a participação e o comprometimento de uma equipe com um projeto amplo de educação integral. Conforme expõem Titton e Pacheco (2012, p. 155), “[...] passa, sem dúvida, por processos de gestão na busca de melhores resultados nas aprendizagens dos alunos e de formação continuada no interior das escolas e das redes de ensino em parceria com agências formadoras”.

Esses autores referendam a necessidade da promoção de formação continuada no espaço de atuação docente, a se constituir como momentos de reflexão e compartilhamento de experiências e partilha de responsabilidades, tendo em vista as aprendizagens dos alunos, que devem ultrapassar a dimensão intelectual. Um processo de formação nessa perspectiva pressupõe reflexões sobre diferentes aspectos, incluindo planejamento, aprendizagem, avaliação, diversidade cultural, dentre outros, os quais devem ser problematizados e discutidos sob olhares distintos, abarcando formas diferenciadas de enxergar o mundo.

Por meio da discussão desenvolvida até aqui, observamos a intensidade de desafios de uma escola de tempo integral, tendo em vista que a implementação de um projeto que contemple educação integral requer um somatório de forças que ultrapassa o esforço individual dos atores envolvidos no contexto de ensino, como também uma participação ativa do poder público e da sociedade organizada, visando ao desenvolvimento de uma escola pública que dê conta de sua função social: formar as novas gerações garantindo-lhes acesso ao conhecimento para que possam viver na sociedade percebendo suas contradições e transformando-as quando necessário for.

Reiteramos, nesse sentido, que a escola de tempo integral deve estar fundamentada em uma proposta de educação integral que visa ao pleno desenvolvimento do aluno. Para isso, não é suficiente ampliar o tempo de permanência na escola, devendo se desenvolverem atividades que dialoguem umas com as outras, assim como os professores, de modo que não haja fragmentação, ou desintegração, dos conteúdos ministrados, promovendo-se uma articulação entre eles. Atentamos para o fato de que a divisão das atividades no turno/contraturno, trabalhando-se no primeiro os conteúdos da grade curricular e no turno segundo, as atividades complementares, podem, às vezes, representar um obstáculo para que a

complementaridade aconteça. Isso porque o tempo ampliado pode se caracterizar apenas como maior quantidade de tempo (COELHO, 2004).

A concepção de educação integral para fundamentar uma proposta de ensino em escola de tempo integral diz respeito a uma educação que se empenhe em formar o ser humano de forma plena, ou seja, que não somente informe, mas que mantenha o componente formativo presente em todas as suas dimensões, de modo que o aluno seja educado intelectualmente, moralmente e emocionalmente. Para tanto, é necessário que a escola esteja preparada para desempenhar bem essa incumbência que a contemporaneidade impõe à escola, com seus gestores e professores: formação de pessoas dotadas de senso crítico, éticas e comprometidas com a sociedade de que fazem parte.

De acordo com Maurício (2009), educar o ser humano requer o compromisso e a sabedoria de vê-lo como um todo, como um ser indivisível, e sua formação, sendo multidimensional, ocorrendo por meio de variadas linguagens e diversificadas atividades, de modo a atender a todos os quadrantes educativos do indivíduo, sejam eles intelectuais, físicos e/ou emocionais, sem hierarquia de valor, pois todos são importantes, visto que um auxilia o outro no processo de desenvolvimento integral do ser humano.

Tratando da melhoria da qualidade do ensino em escola de tempo integral, Cavaliere (2007) atesta que existe uma relação entre espaços e tempo educativo e que a ampliação do tempo de permanência diária na escola pode oportunizar a elevação dessa qualidade. Assim, a autora ressalta:

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infra-estrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. (CAVALIERE, 2007, p. 1022-1023).

A autora reitera que não basta ampliar o tempo diário da escola, sendo imprescindível que as atividades nela realizadas não sejam empobrecidas por falta de recursos materiais e humanos, já que, para haver uma educação integral, é necessário que as atividades sejam bem planejadas, de modo que se tornem significativas e prazerosas para os alunos. Para tanto, é condição basilar que os

profissionais que nela atuam sejam formados à luz de um pensamento reflexivo crítico e que disponham de espaços bem equipados. Em síntese, nossa compreensão de educação integral distancia-se do pensamento de simples extensão do tempo de permanência diária. Ao contrário disso, a escola necessita objetivar o desenvolvimento integral do educando por meio de um projeto pedagógico diferenciado e estar bem aparelhada com recursos humanos e materiais capazes de alavancar a qualidade do ensino.

Na contemporaneidade, no Brasil, registra-se um crescimento vertiginoso de escolas com proposta de educação integral. Segundo Cavaliere (2012), muitas escolas com essa proposta de ensino fundamentam-se em uma concepção contemporânea de educação integral, preocupando-se em apenas proteger os educandos das drogas, dentre outros perigos, o que torna necessário atentar para a denominação devida. Isso porque uma escola de cunho assistencialista que visa somente proteger os alunos não pode dizer que está promovendo uma educação integral.

Ademais, uma escola que tenha como objetivo educar integralmente seus educandos, necessariamente, os está protegendo-os dos perigos trazidos pela modernidade. O que não é razoável é aumentar o tempo diário de permanência na escola e não primar pela qualidade, a qual requer a interdisciplinaridade entre os conteúdos ministrados, bem como a transversalidade curricular. Isso se faz a partir do diálogo entre os professores, de modo que a ação educativa não permaneça estanque, já que fragmentação não se alinha à proposta de educação integral (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014).

Assim, defendemos a educação integral consubstanciada na perspectiva sócio-histórica, comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos, para a qual é importante a ampliação do tempo e que os profissionais sejam guiados por um projeto pedagógico com objetivos claros relacionados a esse modelo de educação, dispondo a escola de estrutura física adequada, com profissionais habilitados para a tarefa de educar e preparar os alunos de forma integrada.

Para tanto, compreendemos a necessidade de se concentrarem esforços para que se fortaleça o compromisso com a prática educativa reflexiva crítica de professores, proporcionando-lhes formação continuada que responda às necessidades do contexto de atuação docente, tópicos abordados no capítulo seguinte.



*CAPÍTULO III*  
*CONTEXTUALIZANDO PRÁTICA EDUCATIVA E*  
*FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES*



### CAPÍTULO III

## CONTEXTUALIZANDO PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*Ensinar é um ato criador, um ato crítico, e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender.*  
(Paulo Freire)

A epígrafe deste capítulo evidencia que o ato de ensinar é eminentemente interativo, demandando que o professor disponha de recursos necessários para tornar a aula um momento de produção de conhecimento com um componente de criticidade. Segundo Imbernón (2010a), atualmente, o professor, possui uma gama de atribuições advindas do contexto social, ocasionando transformação educacional, que, por sua vez, exige mudanças na formação docente.

As mudanças requeridas pela economia e pela globalização influenciam a comunicação, favorecendo a ampliação de conhecimento e a mistura de culturas, que trouxeram novas exigências. Em atendimento a essa demanda que envolve o contexto educacional, convém pensar na formação continuada de professor, diante do entendimento de que não carece de modelo predeterminado por especialistas, mas de projetos elaborados conjuntamente por professores e autoridades educacionais, fundamentados na consideração de que o professor é o protagonista da ação formativa e de que a formação e o contexto de atuação profissional do professor devem ser vistos conjuntamente, tendo em vista suas necessidades. Nessa perspectiva, é o contexto que determina as práticas formadoras.

O contexto educacional necessita de profissionais que revelem atuação autônoma e transformadora, de modo que a ação educativa se configure como prática reflexiva crítica, diante do conjunto de fazeres do professor, que não se resumindo ao momento da aula. A propósito, nesse âmbito discursivo-compreensivo, a prática educativa dispõe de um momento que a antecede e de outro que a sucede, cabendo, ainda, citar o planejamento e a avaliação como inerentes à prática educativa (ZABALA, 2010). Nesse sentido, não basta trabalhar determinado conteúdo em sala de aula e não mais pensar sobre ele, sendo necessários planejamento e acompanhamento, como defende Zabala (2010).

A educação é um mecanismo de humanização de homens e mulheres no meio social, considerando que influencia diretamente as práticas. O homem se constitui apropriando-se desse patrimônio humano pela mediação do outro, sendo o encontro pedagógico uma construção coletiva que não existe sem dialogicidade entre os sujeitos envolvidos na educação (FRANCO, 2012).

As intencionalidades das práticas sociais precisam ser explicitadas, de modo que possam se tornar práticas educativas, sejam: das que ocorrem dentro da escola, seja fora da escola, todavia as práticas sociais somente se tornarão educativas se compreendidas e conscientizadas, condição possibilitada pela explicitação de seus objetivos, tarefa que fica a cargo da investigação científica em âmbito educacional. A compreensão que emerge é que a prática pedagógica se realiza por meio de ações científicas acerca da prática educativa com vistas a explicitar, transformar e conscientizar seus participantes.

A sala de aula é um espaço privilegiado para que o professor crie possibilidades de prática docente e possa avaliar sua postura, pois, nesse espaço, ele se posiciona alicerçado na sua concepção de professor, de educação, de aluno e de sociedade. É oportuno, pois, que se pense acerca da formação do professor, que não ocorre no vazio, estando vinculada a uma política e a uma intencionalidade que nem sempre estão explicitadas.

Destacamos, desse modo, a necessidade de fomentar do hábito do questionamento, da indagação nos contextos escolar e social, bem como de procedimentos pedagógicos, no sentido de apontar sugestões para a construção de propostas emancipatórias, ao contrário de apenas se cumprir um programa de formação acrítico. É, pois, imperativo, que, no momento do planejamento, o professor reflita criticamente acerca do recorte epistemológico específico de sua área de atuação.

Como forma de ampliar a discussão acerca do objeto de estudo da presente tese, que tematiza as práticas educativas de professores em escola de tempo integral, este capítulo discute e contextualiza sobre dois blocos teóricos centrais: práticas educativas reflexivas críticas, compreendendo que essas práticas acontecem num movimento que envolve planejamento e avaliação, construídos em contextos de experiências acadêmico-profissionais e formação contínua de professores.

### 3.1 Faces da prática educativa

O horizonte discursivo desta subseção diz respeito à reflexão acerca da prática docente, da prática pedagógica e da prática educativa, com apoio nas concepções de Franco (2012) de que a prática docente é o trabalho desempenhado pelo professor em sala de aula, também reconhecido como prática pedagógica quando existe uma intencionalidade para sua ação, ou seja, quando está claro o envolvimento do professor com a formação do aluno e com a mudança que se espera dele em virtude de ampliação de seu volume de aprendizagem. Essa intencionalidade e compromisso levam a reforçar ações enquanto professor, que se revelam diferenciadas pelo fato de estarem engajadas no aprendizado dos alunos, bem como no crescimento pessoal e coletivo do grupo.

A prática pedagógica se articula a outras práticas: prática docente, prática gestora e prática discente, tendo como base o diálogo. O professor que se envolve com seu objeto de trabalho, que dialoga com os diferentes segmentos da escola e com o projeto político pedagógico da instituição de ensino tem sua prática docente fundamentada na prática pedagógica. Para Franco (2012), esse envolvimento significa que esse professor se encontra em constante vigilância crítica, pois suas atividades são planejadas e acompanhadas, embasadas em um viés crítico.

Conforme a autora, o professor cuja prática docente está pedagogicamente fundamentada em concepções teóricas claras sobre sua ação docente não está preocupado em seguir um manual didático de forma mecânica, acrítica. Em vez disso, articula e medeia o processo de ensino. Trata-se de professor que não desvia do planejado, sendo, portanto, caracterizado como um profissional em constante vigilância crítica, de modo a não perder de vista o sentido primordial do ensino e da educação: a promoção da pessoa humana. Nesse contexto, a criação de novas formas de ensinar é premente, mas enseja uma criação a partir do coletivo, numa direção reflexiva crítica e emancipatória.

No que se refere à prática educativa, é, por excelência, a que se visualiza e se volta para o fenômeno educacional, podendo acontecer no espaço escolar ou fora dele. Para tanto, é preciso que seja explicitada com objetivos claros. Comparativamente, dizemos que a prática educativa se assemelha a um espectro que comporta tanto a prática docente quanto a prática pedagógica (FRANCO, 2012).



Feitas essas considerações, consideramos que, no objeto de pesquisa do presente estudo, focalizamos práticas planejadas, acompanhadas e articuladas com a equipe gestora da escola e que comportem um viés crítico, seguindo o pensamento de Franco (2012). Dessa forma, o professor, ao construir sua prática, está em constante movimento que envolve a reflexão crítica, de modo que possa avaliar e refazer sua prática se necessário for. Essa dinâmica é o que torna a prática docente uma prática pedagógica, ambas dentro de um contexto maior que se quer prática educativa.

Buscar uma prática que contribua com a transformação do contexto social é uma necessidade. Para Freire (2016b), não é possível viver sem sonho e sem esperança, que constituem necessidades existenciais, visto que a desesperança imobiliza a ação humana e faz cair no fatalismo, que não contribui para mudar ou recriar o mundo. O autor ressalta, porém, que apenas ter esperança não é suficiente, mas, sem ela, a luta fraqueja. Para ganhar a luta é necessário prática, de modo que algo seja concretizado, todavia a prática deve ser aliada à esperança de que a mudança é possível, isto é, de que as desigualdades e a miséria podem desaparecer ou serem amenizadas.

Nesse sentido, conceber essa discussão nos leva a refletir acerca de *práxis* e *prática*, termos que, etimologicamente, guardam visível proximidade, mas não são sinônimos. De acordo com Vásquez (2007), esses vocábulos se distinguem, já que *práxis* tem significado filosófico, correspondendo a atividade que vislumbra transformação, exige ação consciente e reflexão crítica, enquanto *prática* é concebida como atividade que, a rigor, não carece de reflexão, sendo, portanto, algo utilitário.

Tanto a prática quanto a *práxis* necessitam de atividade para que sejam efetivadas. Entendemos por atividade um conjunto de ações empreendidas para o alcance de determinados fins. Conforme Vásquez (2007, p. 219), “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”, pois esta se assenta nos elementos teoria e prática, ou seja, a *práxis* exige uma atividade consciente que une pensamento e ação, não bastando apenas uma interpretação da realidade, mas a transformação dessa realidade de forma objetivada. Ao contrário disso, na atividade prática, o sujeito age inconscientemente, de forma mistificada, nem sempre com a perspectiva da mudança.

Em Vásquez (2007) temos que a práxis transformadora requer do homem uma ação refletida diante da realidade, comportando a superação de uma prática espontânea e ingênua. Com base nesse entendimento, convém refletir sobre as práticas educativas que ocorrem para efetivação de processos educacionais, as quais podem acontecer dentro e fora da escola. Neste estudo, reportamo-nos, especificamente, às práticas ocorridas no contexto escolar pela compreensão de que se trata da principal esfera que se incumbe de prover as pessoas de conhecimentos necessários para atuar e transformar a sociedade, de acordo com as necessidades que emanam da coletividade.

Nesse contexto, é papel e desígnio do professor mergulhar em sua prática social para esclarecê-la e agir sobre ela. Imerso nesse cenário, o professor interage, transformando-o e transformando-se, já que realidade não muda por si só, mas por meio de atitudes criativas e inovadoras compatíveis com as necessidades presentes no contexto de atuação profissional. Professores com esse perfil se transformam a cada dia a partir dos desafios impostos pela própria condição de educadores e pelas informações do cenário socioeducacional no qual transitam cotidianamente.

De acordo com Berbel (2007), pesquisas empreendidas com professores no contexto escolar mostram que muitos expressam uma prática reprodutiva e desalinhada frente à circundante realidade, embora afirmem que têm como objetivo preparar o educando integralmente para o pleno exercício da vida na sociedade. Em discussões dessa natureza, com certa frequência, é perceptível a incoerência entre o pensar e o agir de alguns profissionais, no emprego, por exemplo, do termo *práxis*, que geralmente é de uso corrente em seus discursos, embora nem sempre atentem para o sentido do termo e para sua plasticidade (formas). Reitera-se que a prática educativa crítica (a práxis) supõe, por sua própria peculiaridade e natureza, reflexão, em um movimento de planejamento e acompanhamento.

Os profissionais da educação devem, assim, estar preparados para uma atuação consciente frente aos problemas com os quais se deparam no decurso da atividade docente, porque a sociedade espera respostas que se coadunem com o preparo de indivíduos seja para a vida profissional, seja para a vida nos demais setores. Como argumenta Vásquez (2007, p. 267),

O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas

necessidades que invalidam as soluções alcançadas, e, em segundo, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las.

O fato é que não basta o professor conhecer técnicas e estratégias definitivas para resolver problemas, se, na contramão, os problemas se manifestam de forma diversificada de acordo com o contexto e com o momento. Cada realidade apresenta suas especificidades e, assim, não permite que, de forma repetida, sejam aplicadas soluções testadas em outras realidades. Ao contrário, exige do professor uma atividade que se configure enquanto práxis criadora, enfrentando competentemente novas situações que, a rigor, trazem no seu cerne a diversificação que é própria da cultura do seu lugar de origem.

Em suma, a práxis é essencialmente criadora, um construto reiterativo, razão pela qual afirmamos que, a cada dia, conforme seja a natureza e especificidade de seu labor, o homem reitera sua práxis. A práxis criadora, na visão de Vásquez (2007), não acontece a partir de uma sequência de ações conscientes, mas a consciência vai sendo traçada, de forma dinâmica e aberta, durante o processo de realização da prática. Essa dinamicidade e abertura é que caracterizam a práxis criadora, reforça esse autor.

Igualmente, aplicamos o mesmo entendimento à prática docente, que precisa ser construída a cada dia, tendo em vista as necessidades das situações de ensino. Isso implica que o professor precisa estar atento, a fim de não se deixar prender por uma prática repetitiva, mas optar por uma prática marcada pela dinamicidade própria do tempo presente, que contribua com o avanço do conhecimento. Conforme Vásquez (2007), o professor tem dois caminhos: ficar estagnado em uma prática reducionista que exclui a maioria dos alunos, que colabora com a conservação e a reprodução das estruturas sociais, que marginaliza e reduz a capacidade dos alunos de atingirem a consciência crítica, ou realizar um trabalho que vise romper com essas estruturas em busca da transformação requerida por essa mesma sociedade.

A orientação é que, nessas circunstâncias, os problemas sociais sejam abordados a partir da práxis, o que envolve uma consciência filosófica, pois, como ressalta Vásquez (2007), o homem é um ser prático, e é por intermédio das práticas sociais que busca elementos para transformar e renomear sua prática educativa, de modo a atingir a práxis. A verdade é que, abandonado a sua condição humana, o homem não consegue superar seu estado de espontaneidade e de ação irrefletida,

ações compatíveis com a atividade prática, alcançando, com a educação, o estágio que o conduz ao atingimento da práxis. O pressuposto é que todos os professores atinjam um razoável nível de consciência filosófica do mundo que os cerca, de modo que exerçam uma prática que se configure enquanto práxis, que implica reflexão, criticidade, inovação e capacidade desafiadora.

Com essas considerações, defendemos uma prática educativa criadora, transformadora, considerando a própria natureza do homem, que, ao longo da história, vem transformando o mundo a partir de suas próprias necessidades e dos desejos que a vida impõe, sucesso que se tornou possível pela ação refletida e consciente, ou seja, pela decisão de abandonar os caminhos que levam a uma prática ingênua. Diante dessa compreensão, entendemos oportuno discutir a prática educativa de professores de escola de tempo integral, que constitui objeto de estudo desta tese, na perspectiva de que a prática desses professores se configure como práxis criadora, transformadora, que interage com sua realidade, transformando-a com base nas necessidades do contexto de sua atuação docente.

A educação é um meio de formar as pessoas, tornando-as autônomas e participativas nos espaços que ocupam, mas, para tanto, há necessidade premente de se terem elementos para se discutir criticamente. De acordo com Freire (2016b), tanto a educação escolar quanto a educação popular têm um papel de fundamental importância por permitir às pessoas a passagem de uma “consciência ingênua” para uma “consciência crítica”. Daí a necessidade de educadores progressistas, integrados com os grupos populares e comprometidos com a percepção de como fazer a leitura de mundo.

Esse autor enfatiza a possibilidade de transformação da história de um povo por meio de discussões de temas como educação, democracia, identidade cultural, ideologia, dentre outros, sendo que, para isso, é preciso sair do estado de consciência ingênua e entrar no estado de consciência crítica. Essa travessia, entretanto, não acontece de forma automática, mas por meio de uma educação libertadora, que se concretiza com práticas destituídas de preconceitos e com ações inclusivas que considerem os conhecimentos prévios dos educandos. Nesse sentido, convém refletir acerca dos professores e de suas travessias, no sentido aqui discutido, para realização de um trabalho à luz de um pensamento reflexivo crítico, ou seja, de uma compreensão que oriente o professor a realizar uma prática capaz de promover um estado de consciência crítica no seu alunado.

Sobre consciência crítica, Foucault (2010) esclarece que virtude crítica enseja estar atento ao que se passa no mundo e ao modo como nos vinculamos a ele. A esse respeito, acrescenta o termo *parresía*, definindo-o como uma virtude e como uma técnica de que devem lançar mão aqueles que dirigem a consciência dos outros, o que naturalmente sinaliza para a necessidade de dizer a verdade, mantendo o propósito de ser firme e coerente em qualquer situação. O filósofo ressalta que cuidar de si é também cuidar do outro, destacando a importância de manter coerência entre o pensar e o agir.

Com relação à vida e ao fazer cotidiano, na acepção aqui considerada, o compromisso é com uma educação libertadora, que vislumbra o constante despertar da consciência crítica e a formação de pessoas verdadeiramente integradas à sociedade da qual fazem parte. O homem integrado, situado, com uma necessária dose de consciência crítica diferencia-se de um ser acomodado, na medida em que não aceita passivamente o que lhe é imposto, pois passa a exercer suas capacidades criadora, questionadora e transformadora.

Essa discussão aponta para uma questão relevante: a liberdade, entendida como capacidade de pensar por si só, sem ser tutorado por outrem. Quando falta ao homem a capacidade de exercer sua liberdade, ele se torna um ser ajustado, guiado e, nessa condição, não é sujeito. Foucault (2010) denomina esse estado de consciência acrítica, de minoridade, configurando-se como a ausência de condições para criticar, compatível com o viver em total obediência às normas preestabelecidas.

Convém mencionar, nesse sentido, um alerta de McLaren (2000) quanto à adoção da pedagogia crítica de Freire, pois o perigo está em professores universitários de esquerda a utilizarem somente para atingimento de ascensão em suas carreiras. Fazer resistência aos discursos dominantes dentro da academia pode trazer consequências negativas para professores que apenas querem desfrutar da aparência de serem radicais, visto que essa postura pode acarretar perseguição no ambiente de trabalho. Lutar contra um discurso dominante e opressivo é adotar uma postura condizente com a de um profissional crítico que assume riscos, defendendo o que acredita e adotando uma prática compatível com seu discurso.

Conforme McLaren (2000), é complexa a tarefa de traduzir a diferença cultural, uma das necessárias incumbências do educador crítico. A dificuldade ocorre em razão das especificidades do contexto, visto que os significados culturais

constituem-se em linguagens híbridadas, ou seja, não existe uma autenticidade discursiva pertencente, especificamente, a uma dada raça, classe ou gênero. O autor alerta que o discurso das minorias é carregado de ideologias das classes dominantes, visto que o poder não é representado apenas pela força física, mas também pela pressão psicológica, que gera consentimentos, por meio de instituições sociais, a exemplo da escola e da mídia, dentre outras, da mesma natureza e finalidade.

São oportunas, então, discussões sobre novas concepções de educação, inclusive de educação escolar, em sua organização e funcionamento, especialmente em relação à questão dos conteúdos pedagógicos, para redimensionar o novo papel da escolarização no contexto da diversidade cultural. Na sala de aula ou fora dela, o princípio freiriano de multiculturalidade pode contribuir para identificar as diferentes relações existentes entre alunos oriundos de culturas distintas, observando-se as diferenças entre a oralidade e a escrita de uma mesma cultura (SOUZA, 2006). Esse autor argumenta que os processos educativos por meio da práxis pedagógica devem se efetivar como espaços de ressocialização, de encontro e reencontro consigo mesmo, com o outro e com a profissão. Trata-se de uma interação que garanta a produção e apropriação de valores e conhecimentos, construindo-se como um exercício emancipatório por meio do desenvolvimento de habilidades linguísticas, decisórias, éticas, políticas e técnicas.

Discutir a prática educativa implica, dentre outros aspectos, a impossibilidade de negar a natureza política da educação e também de acatar a ideia de neutralidade na educação. Freire (1980), a esse respeito, pontua que não existe uma prática a serviço da humanidade em geral, logo é preciso clareza para saber em torno de quem e de que fazemos educação. Essas tomadas de decisões exigem dos professores consciência política em relação à questão do poder, o que significa realizar práticas educativas inclusivas.

Consciência política na docência implica professores reflexivos críticos, preparados para exercerem dignamente a profissão docente, capazes de envidarem a mobilização de saberes e, assim, se alinharem ao propósito de reorganização de sua prática, de modo que possam realizar um trabalho não excludente e que inclua um componente emocional, um componente interacional e um componente crítico. Professor com essas características entra no campo social tornando o ensino mais

humanizado, considerando que se preocupa com o bem-estar global de seus alunos, entendendo e acolhendo a multiculturalidade presente em sala de aula.

Santos (2010) explica que o pensamento moderno ocidental, no qual estamos inseridos, é excludente, opondo-se a outras versões epistemológicas. Esse pensamento divide a sociedade em duas partes, excluindo a que tem menor prestígio social, posto que sua negação constitui condição para que a parcela com maior prestígio se afirme enquanto universal. No período da colonização, por exemplo, não ocorreu apenas o processo de povoamento e dominação, mas também o de soberania epistemológica, ou seja, o saber dos dominados foi silenciado, sendo que a apropriação e a violência tomaram diferentes formas na linha jurídica e na visão epistemológica. No que se refere à linha epistemológica, citamos a incorporação do conhecimento, bem como a imposição da língua, entre outras. No que tange ao jurídico, a apropriação e violência se manifestam no tráfico de escravos, no trabalho forçado, em conjunto com outras formas de opressão.

Não obstante o desenvolvimento histórico e tecnológico, aspectos de dominação não foram superados, observando-se que a dominação que silencia outros conhecimentos mantém-se tão atual quanto no período colonial, haja vista a invisibilidade de formas de conhecimento que não se ajustam às formas de conhecimentos que estão postas e legitimadas. Assim, os conhecimentos populares, indígenas, camponeses, quilombolas, dentre outros, que fazem parte dos conhecimentos dos menos prestigiados socialmente, tendem a desaparecer.

É, pois, premente reconhecer a pluralidade e a heterogeneidade dos conhecimentos que permeiam a sociedade. Santos (2010) define como ecologia de saberes a multiplicidade de conhecimentos, que consiste na ideia de interconhecimento, ou seja, que novos conhecimentos sejam adquiridos sem que haja a obrigatoriedade de esquecer ou apagar os já incorporados. A ecologia de saberes é uma forma de intervenção real que se consolida de forma pragmática e epistêmica. A partir dessa caracterização pragmática, seu objetivo é dar voz aos diversos conhecimentos que antes eram reprimidos, de modo a oportunizar a inserção e maior participação dos grupos sociais. Tomar essa decisão não impõe apagar uma parte do conhecimento, ao contrário, os conhecimentos adquiridos devem ser somados aos já existentes, enriquecendo e ampliando o universo cultural dos que estão inseridos no contexto escolar.

Reforçamos, assim, que os contornos dessa discussão assumem caráter relevante, tendo em vista que as desigualdades sociais – de gênero, de raça, dentre outras, se apresentam muito fortemente no universo escolar. Esse fato, por si só, requisita dos professores da escola de tempo integral, inclusive, saberes para tratar dessas questões e de outras que porventura possam surgir nesse ambiente de ensino, pois, conforme Lima (2006, p. 108),

O professor é um sujeito de saberes, ou seja, o saber do qual é detentor aponta para duas vertentes: uma que diz respeito ao domínio do conteúdo de ensino e outra que se ocupa em instrumentá-lo no que concerne às ciências da educação. A primeira vertente está voltada para a compreensão de seu objeto de estudo, enquanto a segunda vislumbra subsidiar o professor na compreensão e na realização de sua prática pedagógica.

De certa forma, não deixa de ser uma confirmação de que a formação continuada e a prática educativa são cenários permeados por saberes que orientam as decisões a serem tomadas diante de dado conteúdo e de como torná-lo adequado ao alcance dos objetivos perspectivados. São exemplos que dão conta da valorização do conhecimento e do saber que os professores detêm ao longo de sua trajetória docente.

Lançando um olhar analítico para a complexidade que emerge do contexto de uma escola de tempo integral, percebemos a relevância de nosso objeto de estudo, que inclui no seu delineamento, ainda que implicitamente, a preocupação com os saberes e com outras necessidades formativas dos professores em consonância com a realização competente de seu saber-fazer profissional em escola de tempo integral. Para Tardif (2002), a competência profissional docente está ligada à capacidade de refletir, de racionalizar e de criticar a ação docente. Desse modo, cabe atentar para a compreensão da necessidade de discutir sobre as competências e habilidades necessárias ao trabalho docente, no sentido de alcançar seus objetivos, bem como os conhecimentos produzidos na academia pelos pesquisadores.

O saber e o conhecimento alinhados à criticidade são aspectos positivos que rompem com a coesividade do discurso dominante que impera no âmbito educacional. Professores com esse perfil lutam contra a hegemonia ideológica impregnada no contexto escolar, ao demarcarem o espaço político de sua prática educativa. Para isso, é fundamental que se mostrem capazes de saber selecionar



seus referenciais teóricos, de modo que possam subsidiar seus conhecimentos e assim desempenhar uma prática configurada enquanto práxis. Com esse entendimento, reforçamos no fechamento desta subseção a necessidade de os professores de escola de tempo integral realizarem uma prática educativa reflexiva crítica (FRANCO, 2012; VÁSQUEZ, 2007; FREIRE, 1980; FOUCAULT, 2010) e outros.

### **3.2 Paradigmas norteadores da prática educativa**

A formação docente tem passado por processos distintos, recebendo denominações variadas, como capacitação, formação continuada, formação permanente, entre outras. A trajetória da formação docente coincide com os paradigmas da história educacional, sendo influenciada pela ciência caracterizada por uma abordagem tradicional; depois, por uma abordagem técnica e, atualmente, por uma abordagem da complexidade (reflexiva) (BEHRENS, 2007).

Nessa perspectiva, comporta tratar acerca de paradigmas norteadores da prática educativa: tradicional, técnico e da complexidade. A prática educativa norteada pelo paradigma tradicional da formação docente concebe o professor como um especialista em um determinado campo, focalizando sua prática na transmissão do conteúdo, adotando mecanismos como a repetição e a reprodução de conhecimentos. Esse paradigma considera como aspectos mais importantes na docência os conhecimentos enciclopédicos, os quais, segundo Pérez Gómez (1992), se diferenciam em dois componentes: o conhecimento substantivo e o conhecimento sintático. O conhecimento substantivo refere-se aos modelos conceituais para orientação de uma pesquisa, não se atendo tão somente ao acúmulo de conceitos e princípios gerais da matéria trabalhada, incluindo também o conhecimento da estrutura interna de determinada disciplina. Enquanto que o conhecimento sintático do conteúdo refere-se ao domínio, por parte dos professores, dos critérios e meios pelos quais são introduzidos os conhecimentos. Desse modo, os professores assumem os paradigmas considerados válidos por um grupo de pesquisadores. Enfatizamos, ainda, sobre a necessidade de dominar não somente os conteúdos a serem trabalhados, mas também de mobilizar o conhecimento didático, ou seja, o conhecimento sobre como trabalhar o conteúdo.

Convém ressaltar que a abordagem tradicional ou enciclopédica está embasada no paradigma newtoniano-cartesiano, o qual, mesmo reducionista, na visão de Behrens (2007), não corresponde a um equívoco ou erro histórico, pois atende às necessidades e aos princípios da concepção indicada para a época. Nessa abordagem, o professor é a única fonte de conhecimento, considerando o aluno como inculto, portanto um aprendiz que necessita ser guiado e controlado. No entendimento dessa autora, existe uma distância entre o professor e seu alunado, estabelecendo-se uma relação de superioridade, pois do aluno só se espera a obediência, visto que sua aprendizagem depende totalmente do professor, detentor de todo o saber. Assim, Behrens (2007, p. 30) “[...] refere que o docente esperava que os alunos memorizassem fórmulas, conceitos e resumos que eram ditados para que fossem decorados e memorizados”.

Conforme Silva (1986), a escola tradicional apresenta-se como um ambiente austero e conservador, que tem por finalidade preparar intelectualmente e moralmente o educando a partir de uma disciplina rígida. Assim, concebe-se a escola como um órgão transmissor de conhecimentos, sendo considerada como espaço onde se tem acesso ao saber. O professor que tem sua prática educativa norteadada pelo paradigma tradicional trabalha os conteúdos como verdades absolutas, sem dar espaço para questionamentos e problematizações, tendo como características marcantes as aulas expositivas e o foco no ensino, sem grande preocupação com a aprendizagem dos alunos. Assim, as aulas guiadas por essa abordagem funcionam como uma via de mão única, na qual somente o professor expressa suas verdades, não se importando com o aprendiz, que permanece calado, sem motivação para ou receoso de se pronunciar.

O paradigma técnico aconteceu em meio à revolução industrial no século XX, período em que a tônica da formação de professores era treinar profissionais para seguir um modelo que enfatizava o conhecimento científico para a realização de ações. Os cursos de formação docente se empenhavam em treinar especialistas para executarem atividades específicas de forma eficaz. Seguindo a abordagem técnica, esses cursos, denominados de reciclagem, passaram a formar profissionais de maneira acrítica. De acordo com Behrens (2007), esse formato de formação profissional docente contribui com o avanço da ciência, porém não traz mudanças para a docência, sobretudo no que concerne a aprendizagens significativas e reais para o alunado.

A formação docente embasada na abordagem técnica ocorre sob forma de treinamento ou capacitação de professores, sendo que, dadas as condições de oferta, não proporciona diálogo e aproximação com a realidade da prática, ou seja, o treinamento acontece sem considerar as necessidades dos professores. A concepção que prevalece é a de que, sendo bem aplicado um determinado modelo de ensino o sucesso será garantido, sendo que a grande queixa dos professores que participam dessas formações é a impossibilidade de aplicação dessa proposta no cotidiano de sua prática docente.

Em consonância com essa abordagem, muitos docentes passaram a buscar guias explicativos para um melhor direcionamento das suas aulas, restringindo sua prática docente a exercícios repetitivos, com avaliações objetivas que limitavam o raciocínio dos alunos. Observa-se que uma prática docente norteada pelo paradigma técnico caracteriza-se como reducionista, em razão de seu viés desconectado da realidade, isto é, sem diálogo com os alunos e sem interesse pelas suas reais necessidades de aprendizagens. Na abordagem tecnicista, o professor assume, portanto, o papel de um empregado a serviço exclusivo da transmissão de conteúdos, o que limita suas oportunidades de desenvolvimento profissional docente, bem como a aprendizagem de seu alunado.

Não se pode deixar de lado a pertinência dessa abordagem, sobretudo no que se refere à qualificação docente, que se mostra como uma das grandes necessidades da época, mas sem promover a reflexão acerca da prática docente, aspecto negligenciado em benefício da burocratização da prática pedagógica. Para Day (2001), os bons professores são portadores, ao mesmo tempo, de conhecimento específico em seu campo de atuação e de capacidade de refletir sobre aspectos importantes do seu fazer pedagógico, a exemplo dos conteúdos que ministram e dos resultados que alcançam, nesse mister profissional.

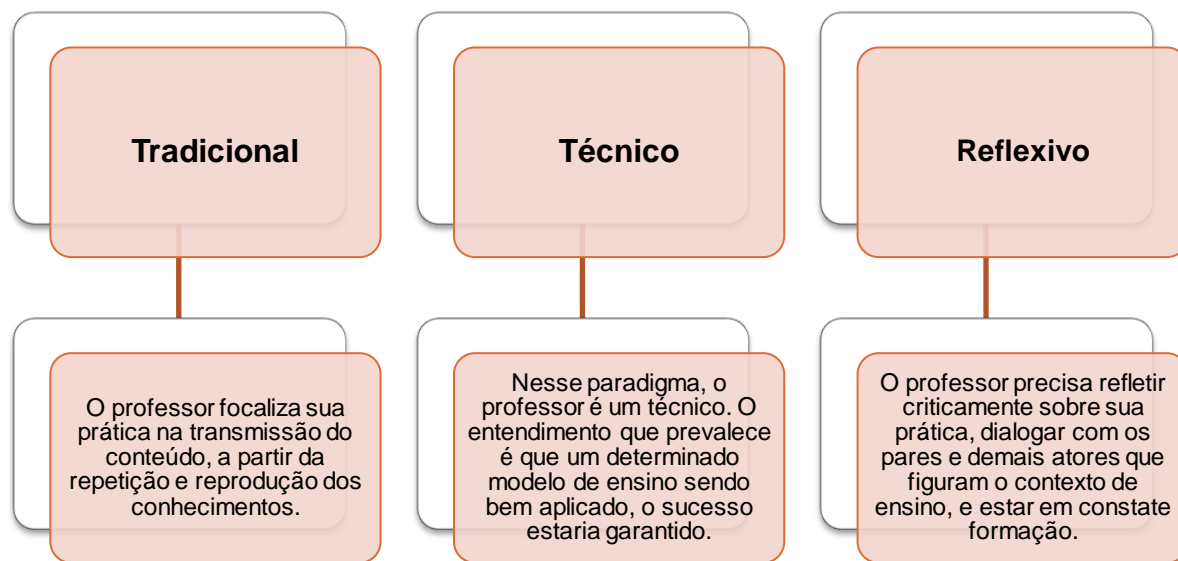
Para efetivar o paradigma da complexidade (reflexivo), é preciso romper com a fragmentação na docência, já que esse paradigma tem como eixo articulador a reflexão crítica, a totalidade e a interconexão, exatamente pela nova forma de se ver o homem na contemporaneidade, como um todo indivisível. De acordo com Behrens (2007), essa nova ordem social impõe ao professor que busque qualificação permanente, diferentemente das propostas de reciclagem ou treino, desprovidas de reflexão crítica.

Morin (1991) define complexidade como um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) constituído por fios distintos, mas inseparáveis. Desse mesmo modo é a constituição do mundo, formado por acontecimentos, interações, ações e acasos que vão moldando um todo conectado. Daí a necessidade do conhecimento para pôr ordem nos fenômenos, visto que o mundo é formado por essa inquietação, por essa confusão, por essa incerteza. Conforme o autor, na busca do homem pela clarificação e hierarquização, corre-se o risco de eliminar elementos do *complexus*, obscurecendo a compreensão do todo.

Conforme Capra (1996), o paradigma da complexidade apresenta uma nova forma de enxergar a realidade social, concebendo o mundo como um todo integrado, e não como partes justapostas, que não se articulam entre si. O professor que tem sua prática educativa norteada pelo paradigma da complexidade (reflexivo) tem sua ação embasada no diálogo, por isso prima pela colegialidade, buscando articular seu trabalho com os demais existentes na escola, entendendo que na coletividade é que se encontram respostas para as questões complicadas que se apresentam no dia a dia da escola.

A prática docente norteada por esse paradigma requer do professor uma formação que lhe permita refletir criticamente sobre seu fazer pedagógico, individualmente e coletivamente. Para Freire (2010), ser pessoa crítica significa participar ativamente do processo e se fazer ouvido, o que demanda estar envolvido com os projetos da escola, não apenas repetindo a fala de outros, mas se posicionando e apontando caminhos, em diálogo com os colegas, com os alunos e com os demais atores inseridos no contexto educativo. Esse compartilhamento somente será possível se houver desenvolvimento, amadurecimento intelectual e profissional, de modo que todos se respeitem, emitindo opiniões e aceitando críticas. Os referidos paradigmas estão sintetizados na Figura 1:

**Figura 1 - Paradigmas norteadores da prática educativa**



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base em Behrens (2007).

### 3.3 Da prática docente reflexiva ao intelectual crítico

Tem sido bastante estudada atualmente a prática docente reflexiva, a qual está embasada na compreensão de que a teoria e a prática devem funcionar juntas, pois a situação concreta de ensino é subsidiada pelos referenciais teóricos.

Sem dúvida, a atuação docente requer uma ação reflexiva, considerando-se que não existe um conhecimento científico indiscutível que possibilite a solução de todos os problemas e ainda que o ato de ensinar carrega em si um viés político, pois, no ato educativo, o professor toma decisões carregadas de valores, exigindo-lhe reflexão para bem conduzir seu fazer pedagógico. Reconhecemos, portanto, que os dilemas e as situações problemáticas exigem um pensamento interpretativo, reflexivo acerca das circunstâncias de ensino. Reconhecemos, ainda, que as pretensões educativas são plurais e que não se trata de lançar mão de uma dada estratégia pedagógica para atingir um fim, pois o que representa as diferentes opções são exatamente as diversas pretensões e finalidades educativas. Não se trata de diferentes meios para se chegar ao mesmo fim, visto que cada professor ampara-se em um conjunto de valores, como respeito e disciplina, por exemplo, e busca meios para efetivar sua prática docente, mediante sua própria concepção de ensino.

O termo “professor reflexivo” tornou-se vazio de conteúdo, uma vez que a literatura pedagógica faz menção a essa terminologia para tratar da prática educativa de professores sem sequer ter chegado a uma concepção clara do que seja reflexão. A disseminação do termo ocorreu em contraposição à visão de professor concebida como técnico que se limita a executar atividades ditadas por autoridades extraescolares, ou seja, o termo passou a indicar que os professores não são participantes passivos do processo de ensino-aprendizagem. Diz respeito, por exemplo, ao fato de eles mesmos formularem seus objetivos, propostas e estratégias de ensino, o que supõe que não ficam reféns de autoritarismos externos.

Esse movimento se deve ao fato de os professores se colocarem como produtores de conhecimento acerca da melhoria na qualidade do ensino, entendendo-se que essa produção não está restrita ao âmbito universitário, com os resultados de investigação nessa área. Para Zeichner (1993), existe o perigo de, levados por essa orientação, esses profissionais desconsiderarem os conhecimentos produzidos pela instância acadêmica, sem a necessária reflexividade, o que seria um erro, tal qual o de desconsiderarmos os conhecimentos produzidos pelos professores e pelos alunos.

A ideia de professor reflexivo foi amplamente difundida no meio acadêmico. Encontramos em Schön (2000) a valorização da prática reflexiva na formação de professores como um modo de tornar-se capaz de responder a situações problemáticas que permeiam a prática docente. Nessa proposta de formação docente, na formação, o indivíduo vivencia a prática desde o início do curso, e não apenas no final, pois, conforme o autor, o movimento de reflexão ocorre por meio do conhecimento na ação. Esse conhecimento é mobilizado pelo professor no seu dia a dia, configurando um hábito, porém esse conhecimento não é suficiente para dar conta de situações inusitadas que, muitas vezes, acontecem durante a aula. Assim, os professores seguem construindo novos caminhos, o que ocorre por meio da reflexão na ação. Cria-se assim um repertório de experiências a ser acionado em situações similares, configurando um conhecimento prático. Essas experiências, por sua vez, não dão conta de resolver novas situações que não se alinham com o repertório de experiências criadas, exigindo análise, contextualização, busca da origem do problema. Esse movimento acontece mediante reflexão sobre a reflexão na ação, como esclarece o autor em referência.

Sua proposta sobre professor como prático reflexivo foi ampliada em contextos de inovações curriculares em que se questionava a formação docente na perspectiva técnica, tendo em vista a necessidade de uma formação voltada para responder a situações dilemáticas, peculiares ao contexto de atuação docente. Os questionamentos acerca das reformas curriculares foram contundentes, havendo a necessidade de saber quem seriam os autores dessas reformas e se os professores seriam meros executores de decisões tomadas em outras instâncias. O reconhecimento dos professores como sujeitos ativos no processo de construção dessas reformas era um ponto pacificado para o êxito da implantação.

As ideias de Schön (2000), nesse sentido, suscitaram um amplo debate acerca da formação de professores, e dentre as pautas citamos os currículos necessários para a formação de professores reflexivos, sendo que, na ocasião, foram questionadas as condições necessárias à vivência de uma prática reflexiva na escola, trazendo como aspectos a serem discutidos o projeto político pedagógico, as condições de trabalho e a importância do trabalho coletivo (PIMENTA, 2005).

Zeichner (1993), reportando-se a John Dewey, enfatiza que o ato humano comporta tanto um componente reflexivo, quanto um ato rotineiro. Para Dewey, o ato rotineiro é autoritário e guiado pelo impulso, ou pela ação irrefletida, não reconhecendo pontos de vistas diversos. Esse fato leva os professores, guiados por esse pensamento, a concentrarem seus esforços na solvência de problemas definidos por terceiros. Nesse caso, são meros agentes de propostas ditadas, perdendo de vista os objetivos para os quais devem concentrar seus esforços e aceitando passivamente a ideologia dominante de que se reveste o processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, o referido autor argumenta que a ação reflexiva implica uma atitude ativa sobre aquilo que se pratica no sentido de atingir objetivos próprios. A ação reflexiva não conta com um passo a passo a ser seguido pelos professores, sendo naturalmente construída na tentativa de encontrar respostas para os problemas que se apresentam no decurso da ação educativa.

Também com apoio em Dewey, Zeichner (1993) refere que a ação reflexiva comporta algumas atitudes. A primeira diz respeito à abertura de espírito para aceitar o novo, sendo próprio dos professores reflexivos indagarem constantemente por que estão a fazer o que fazem em sala de aula. A segunda atitude implica no cuidado com que observam e ponderam as consequências de seus atos. Os professores sempre se questionam acerca do seu trabalho, indagando se estão

obtendo o resultado esperado ou quem está se beneficiando com suas ações docentes. A terceira atitude de um professor reflexivo centra-se em uma questão básica, a de ser responsável por sua própria aprendizagem.

A partir dessas postulações, convém ressaltar que de um professor é esperado o equilíbrio entre o ato rotineiro e o ato de pensar reflexivamente e criticamente antes, durante e após a prática docente. O importante é que o professor avalie sua ação educativa, de modo a realizar conscientemente suas ações, tendo o claro dimensionamento do alcance de suas decisões, sejam elas dirigidas por terceiros ou não.

Para Dewey (2007), a ação educativa requer um processo reflexivo, não devendo o educador manter-se preso a estratégias de ensino rígidas e exclusivas, mas considerar as hipóteses, o que caracteriza o processo reflexivo do professor. O autor critica a educação contemporânea e propõe que os objetivos educacionais sejam definidos no contexto concreto de ação docente, considerando que uma educação significativa e real para os alunos não focaliza problemas abstratos, mas reais, marcando o presente.

O conceito de professor enquanto prático reflexivo tem gerado muitas discussões, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do professor. De acordo com Zeichner (1993), a forma como o movimento reformista do ensino considera o professor como prático reflexivo não é suficiente para que aconteça a emancipação reclamada pelos reformadores, visto que, por vezes, os esforços são para imitar práticas sugeridas por outros, negligenciando-se os saberes construídos durante o exercício docente.

Essa prática está consubstanciada na racionalidade técnica sob a ilusão da reflexão, excluindo a oportunidade de os professores criarem os objetivos de ensino, cabendo a eles a incumbência de ajustar os meios de realizar os objetivos pré-estabelecidos por outros. Questões como o quê, a quem e por que ensinar não são consideradas, fato que, por si só, limita a ideia de professor reflexivo, pois vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade, o que impõe ao professor realizar uma prática educativa que considere as necessidades do seu alunado. Conforme Contreras (2002), a reflexão por si mesma não é suficiente para a realização de uma prática justa e igualitária para todos; ao contrário, o que ocorre é uma prática reprodutora das exigências institucionais. Assim, a reflexão enquanto meditação



sobre a prática é insuficiente, pois os esforços são concentrados em estratégias estereotipadas, sugeridas por outros investigadores.

Corroborando esse pensamento, Zeichner (1993) teoriza que a reflexão na prática é reducionista, por corresponder a um trabalho individual do professor, cujas transformações não conseguem ultrapassar as barreiras da sala de aula. Uma reflexão com esse enfoque é limitante devido o professor desconsiderar o contexto institucional no qual atua e por se centrar em práticas individuais.

É importante reconhecer que existem diferentes visões acerca do conceito de reflexão no que diz respeito à formação de professor. Liberali (2008) discute acerca de três tipos de reflexão: reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica. Na reflexão técnica, o professor busca nas descobertas científicas respostas para os problemas encontrados na sua prática. Esse tipo de reflexão centra seus esforços em novas abordagens sem avaliar suas finalidades, não comportando o espírito crítico em torno do objeto de ensino, ou seja, a reflexão técnica diz respeito aos estudos empreendidos para alcance de conhecimentos em um determinado campo teórico, suficientes para dar conta de problemas inerentes ao cotidiano da prática docente. Nesse modelo, obtém-se sucesso na prática docente apenas aplicando conhecimentos científicos.

Já a reflexão na prática parte de acontecimentos ocorridos na sala de aula, em uma tentativa do professor de compreender as ações a partir da sua visão de mundo, não fazendo uma correlação com o mundo externo, ou com o contexto no qual a ação docente acontece. Esse tipo de reflexão está centrado na busca de soluções para resolver problemas isolados, o que mostra uma inquietação por parte do professor sobre sua atuação docente, ou seja, uma análise sobre sua prática. A reflexão prática relaciona-se a problemas da ação, concretizando-se pela tentativa de encontrar respostas para a prática, com a adoção de métodos de ensino a fim de resolver problemas pontuais da prática docente.

A reflexão crítica, por sua vez, visa à transformação social, ensejando a emancipação do sujeito na sociedade por favorecer a conscientização crítica sobre a realidade social e cultural. A formação crítica baseia-se em processos reflexivos críticos, partindo da necessidade emancipatória do sujeito, de modo que seja capaz de analisar criticamente sua própria realidade. Essa modalidade reflexiva implica transformação social, pois não basta criticar a realidade, mas encontrar meios para mudar o que não está a contento. Assumir uma postura reflexiva crítica significa,

pois, agir como intelectual crítico dentro da instituição e da comunidade a que pertence, formando pessoas críticas para atuarem de forma autônoma na sociedade. Para tanto, é necessário que o professor atinja o nível de consciência crítica, que somente ocorrerá por meio da formação (LIBERALI, 2008).

A formação crítica engloba os dois níveis de reflexão que a antecedem (reflexão técnica e reflexão prática), ponderando acerca de quais objetivos educacionais levam a estilos de vida comprometidos com a justiça social e preocupando-se em resolver as contradições dos dois outros níveis de reflexão, de modo a favorecer maior autonomia aos participantes (LIBERALI, 2008). Nesse sentido, considera-se que o professor não é um ser passivo que absorve tradições e práticas escolares sem maiores questionamentos, com a perspectiva de que transcenda, a partir de sua reflexão, a prática que a escola legitima, tendo em conta que essa instituição é um produto sócio-histórico que representa valores divergentes entre si.

O professor, ao atingir esse nível de consciência, liberta-se dos aprisionamentos e passa a desenvolver a capacidade de articular discussões sobre questões para as quais suas ações estão direcionadas. A formação reflexiva crítica do professor repercute, portanto, na sua ação enquanto professor, a qual passa a ser construída por meio do diálogo, tendo os alunos o direito de falar e de serem ouvidos.

Para Freire (2010), a forma de ter consciência das forças de opressão existentes na sociedade denomina-se conscientização, processo que não ocorre de forma espontânea, mas por meio da educação. O autor distingue três níveis de consciência: o primeiro caracteriza-se pela quase ausência de consciência histórica; o segundo pela tomada de consciência das forças de opressão, e o terceiro configura-se pela tomada de consciência crítica, ou conscientização, quando o indivíduo é capaz de dialogar, questionando a validade das normas sociais vigentes.

Diante desse processo de tomada de consciência, é importante refletir sobre a linguagem do professor, compreendendo que materializa a reflexão durante a ação pedagógica. Assim, faz-se necessário que esse professor seja formado para que reflita criticamente sobre suas ações. Ressaltamos que pode haver reflexão crítica sem que suas marcas linguísticas estejam presentes no texto, porém elas dão suporte no sentido de instrumentalizar o professor no processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas. Para concretizar esse processo de

reflexão, tomamos como base as características linguísticas descritas por Liberali (2008) no que se referem à linguagem crítica do professor, que se encontra sintetizada no Quadro 1:

**Quadro 1** - Linguagem crítica do professor

<b>Ações</b>	<b>Questões sugeridas</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Avaliação das ações</b>
<b>Descrever</b>	Você recorda uma experiência marcante vivida na sala de aula?	Visualizar o que ocorreu na aula.	Permite chegar a conclusões sobre essa ação.
<b>Informar</b>	Qual o conteúdo trabalhado na aula?	Verificar se trabalhou considerando o conhecimento do aluno.	Possibilita saber que tipo de conhecimento as ações estariam privilegiando.
<b>Confrontar</b>	Qual base teórica fundamenta a ação docente? Questionamentos sobre os valores que embasam o agir e o pensar.	Perceber as visões e ações adotadas, como resultantes de um processo histórico.	Viabiliza construir uma ação docente mais consciente.
<b>Reconstruir</b>	Durante o planejamento, você considera as aprendizagens dos alunos?	Compreender que as ações podem ser (re)planejadas, considerando as necessidades dos alunos.	Entendemos que as práticas educativas não são imutáveis, precisão ser questionadas.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base em Liberali (2008).

Ao sintetizar esse processo de reflexão crítica, intentamos desenvolver ferramentas para que os professores organizem seu agir no momento da reflexividade crítica, considerando que o ato de descrever, informar, confrontar e reconstruir oportuniza a autoavaliação da própria ação. O ato de descrever proporciona ao professor visualizar sua aula, enquanto o de informar leva o professor a interpretar/analisar dois processos básicos: conteúdo e metodologia, que

remetem à verificação da ação docente empenhada em trabalhar o universo das ciências conjugadas com o cotidiano dos alunos. No processo de confrontar, o professor questiona seu aporte teórico, bem como suas ações durante sua prática educativa, revendo valores e concepção relacionados a ensinar e a ser professor. Todas essas ações concorrem para o ato de reconstruir o seu fazer docente, percebendo que a construção da prática educativa reflexiva crítica ocorre por meio de ação planejada com finalidade de transformação, mudança, pois o cenário educativo nos leva a novos caminhos e novas possibilidades de ação pedagógica (LIBERALI, 2008).

A concepção de professor como intelectual crítico, desenvolvida por Giroux (1990), aponta os limites da teoria de Schön (2000), que trata do professor reflexivo, pois, para Giroux (1990), a reflexão precisa ser coletiva, incorporando o contexto mais amplo de atuação docente, no sentido de promover a emancipação e a superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, os professores saem da condição de isolamento e passam a ser agentes de transformação social, sendo que, para isso, é preciso abrir a prática educativa a outros grupos, com a perspectiva de que não há como defender a escola como democrática negando a importância dos movimentos sociais na promoção da democracia, pois não é a escola que cria a democracia, mas as esferas que atuam fora dela. Assim, os professores, engajados nesses movimentos, se tornam mais sensíveis às necessidades da comunidade escolar, evitando que a força da ideologia excludente silencie sua voz.

A ideia de professor como intelectual crítico inclui a prática docente como um trabalho intelectualizado, distanciando-se da concepção de professor como um técnico. Concebe-se o professor como um profissional engajado na sua experiência diária, na qual os alunos também estão envolvidos, desenvolvendo as bases para a crítica, de modo que essa capacidade, que abrange o desenvolvimento do senso crítico, oportunize a transformação das práticas sociais do contexto. Nesse sentido, a concepção de professor como intelectual crítico, conforme Giroux (1990), alinha-se ao pensamento de Freire (2010), ao ressaltar o papel e a importância da educação de oportunizar a passagem do educando da consciência ingênua para a consciência crítica. A função do professor, nessa perspectiva, é problematizar e questionar os conhecimentos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, objetivando um ensino que favoreça a construção de cidadãos críticos e participativos.

Em sua teoria acerca dos professores como intelectuais, Giroux (1990) defende que o trabalho docente deve ser crítico, em oposição às concepções técnicas, e que o professor, juntamente com seus alunos, precisa desenvolver bases para a crítica e para a transformação das práticas sociais existentes na escola e no seu exterior. Trata-se da compreensão de professores como seres transformadores, que, portanto, não se limitam à transmissão acrítica de um saber, mas que planejam e trabalham para a transformação social mais ampla.

O conteúdo de uma nova prática educativa do professor apresentado por Giroux (1990) não esclarece concretamente as formas de articulação com as experiências docentes, restando-nos, desse modo, o enfoque da reflexão crítica como base de uma concepção libertadora da prática educativa dos professores configurados como intelectuais críticos. A diferença fundamental entre a prática reflexiva e a reflexão crítica ocorre pelo fato de a primeira restringir-se a uma reflexão como processo de meditação sobre a prática de forma isolada, enquanto a segunda mostra-se como reflexão que permite ao professor examinar as estruturas institucionais nas quais o processo de ensino-aprendizagem está envolvido, bem como analisar os limites que elas impõem ao desenvolvimento de um trabalho voltado para o fortalecimento de uma prática significativa e real, a partir da reformulação de sua teoria/prática, considerando as condições de trabalho (CONTRERAS, 2002).

A reflexão crítica é libertadora, emancipando o professor de visões acríticas e das tradições, hábitos e valores não questionados, o que requer rigor crítico das formas de agir, na busca de alternativas que permitam a realização de uma prática justa e satisfatória, como afirma Contreras (2002, p. 165):

[...] a reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições.

Emerge o entendimento de que, sem a reflexão crítica, o professor não percebe claramente a necessidade de questionar seu fazer pedagógico, de indagar-se acerca dos motivos que o levam à escolha de seus referenciais teóricos e da metodologia que sustenta sua prática. Também não se indaga sobre as

possibilidades de promover a inovação, realizando um trabalho diferente e diferenciado que lhe permitiria descobrir a origem de suas práticas educativas e a ideologia que as sustentam. Desse modo, não percebe os limites que o afastam de uma prática libertadora, não assumindo o papel de intelectual crítico.

As postulações de Contreras (2002) deixam antever que muitos professores limitam sua reflexão e ação em sala de aula em virtude da estrutura organizacional da escola. Por causa da insegurança, sujeitam-se a cumprir regras tecnocráticas, que inspiram uma segurança aparente, mas não permitem realizar, ao mesmo tempo, um trabalho que atenda às necessidades dos alunos e às exigências de controle da escola, causando descontentamento e insatisfação perante seus alunos e colegas. Nessa condição, a reflexão dos docentes não ultrapassa as barreiras impostas pela cultura escolar, dificultando-lhes ou impedindo-os de analisar sua prática e sua mentalidade condicionadas pela estrutura organizacional da escola, aspecto que colabora para justificar a adoção de uma teoria crítica, que permite aos docentes perceber e analisar mais clara e compreensivamente sua real situação no contexto escolar. Para tanto, é preciso que os professores intelectualizem seu trabalho, de modo a questionar criticamente as concepções de escola, de ensino e de sociedade, concebendo a prática docente como um trabalho que questiona sua natureza historicamente construída e que analisa possibilidades de orientação e reorientação no contexto das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2002).

Reforçamos que a diferença fundamental em relação à prática de reflexão baseada em Schön é que esse processo de reflexão não é capaz de opor-se aos modos de ideologia que domina a tradição escolar, considerando nossas experiências de socialização, que impedem a percepção das contradições nas quais estamos inseridos. A reflexão crítica questiona os valores sociais dominantes, no sentido de conhecer suas origens e seus efeitos. Nesse sentido, a prática reflexiva crítica não é contemplativa, visto que busca meios para ressignificar o ensino, de modo a torná-lo mais justo e satisfatório, pois a compreensão é preciso considerar as reais necessidades dos alunos envolvidos nas situações de aprendizagem.

A partir dessa compreensão, ganha força a formação permanente no contexto escolar, visto que se evidenciam as demandas da prática, ou seja, a necessidade de os professores fazerem frente às situações inusitadas que permeiam a prática educativa, considerando que a formação permanente não está restrita a cursos de reciclagem, treinamentos ou algo parecido. Há, assim, a necessidade de uma

formação que valorize, questionando e problematizando, as vivências pedagógicas, de modo a possibilitar ao professor um aporte de conhecimentos para que ele mesmo encontre respostas para as situações problemáticas que surgem no exercício de sua prática educativa.

Em Giesta (2005) temos que os conhecimentos adquiridos pelos professores durante o curso de formação inicial os ajudam a principiar o exercício docente, condição ainda insuficiente para que, com segurança, adotem uma postura de professor como intelectual transformador. Não obstante essa ideia ser difundida e aceita por muitos professores, o fato é que, no dia a dia da escola, a preocupação com formação contínua, que vise a melhorias e a mudanças significativas e autônomas na prática educativa, vem sendo suprimida pelo cumprimento de programas acrícos, a exemplo de técnicas de ensinar um determinado conteúdo. A autora acrescenta que essa condição nos faz atestar a necessidade de uma formação contínua, que contemple as necessidades do contexto educacional, notadamente do conjunto de professores.

### **3.4 Formação continuada de professores: uma necessidade**

Na contemporaneidade, a formação docente ocupa lugar de destaque no âmbito das discussões educacionais, haja vista o volume de pesquisas realizadas com essa temática, em um cenário marcado pelas transformações sociais, econômicas e culturais acarretadas pela globalização. Assim, advogamos a ideia de que a formação docente assuma caráter contínuo diante da complexidade que envolve o campo educativo. Com essa concepção, é importante fazer algumas reflexões acerca da formação continuada no Brasil, e especificamente em escola de tempo integral.

De acordo Imbernón (2010a), até o início dos anos de 1970, a maioria dos países latinos não reconheciam a formação do professor como campo de conhecimento, e somente mais tarde iniciam-se estudos acerca da formação continuada. Nessa época, analisava-se a importância da participação dos professores no planejamento dos cursos de formação continuada, o que realmente concretizou-se nos anos de 1980.

Nessa época, estudos de Dewey, Freinet e Montessori serviam de inspiração para elaboração de cursos, seminários e oficinas que eram realizados sem muita

visibilidade, aliados a movimentos sindicais ou influenciados por revistas pedagógicas que entendiam a necessidade da mudança na formação do professor, ainda presa a posturas clássicas e autoritárias. Sentia-se, ainda, a necessidade de mudança no formato dos cursos de formação oferecidos pelas universidades.

Quando se trata da formação continuada, especificamente, a década de 1970 foi um período em que se vivenciou um modelo de formação individual, visto que cada professor buscava formação conforme podia, já que se dava maior importância à formação inicial. Nos anos de 1980, as universidades passaram por reformas, tendo sido introduzidos elementos como planejamento, objetivos e avaliação, o que as obrigou a criar programas de formação continuada centrados, na sua maioria, em treinamentos, programas de minicurso, dentre outros. Desse modo, os cursos assumiam característica de formação técnica, na qual não se reconhecia a reflexão como meio necessário para a formação do professor (IMBERNÓN, 2010a).

A esse respeito, Nóvoa (1992) apresenta dois modelos de formação continuada: o modelo estrutural e o modelo construtivo. O primeiro fundamenta-se na racionalidade técnico-científica, sendo o curso de formação organizado previamente, com caráter instrutivo, visto que tem suas atividades centradas na transmissão de conhecimentos. Tais cursos eram oferecidos por autoridades educacionais externas aos contextos profissionais dos professores. Já o modelo construtivo tem sua base na interação e na reflexão entre formandos e formadores, prevendo avaliação e autoavaliação dos envolvidos, em uma dinâmica de construção de saberes, de modo que todos se tornam responsáveis pela resolução dos problemas. Nessa perspectiva, a formação continuada é legitimada no contexto de ação docente, daí a necessidade de que os envolvidos tenham o mesmo objetivo: formar-se e formar criticamente.

A formação continuada de professores, na perspectiva de Gatti (2003), envolve múltiplas dimensões: a dimensão especialidade, que diz respeito à atualização do conhecimento em determinado campo teórico; a dimensão didática e pedagógica, que envolve a prática docente, entendendo-se que as propostas didáticas podem contrapor-se às expectativas dos docentes; a dimensão pessoal, que se refere ao autoconhecimento; a dimensão comunicativa, que valoriza e estimula a criatividade do professor, e a dimensão histórica cultural, que envolve a história da educação e sua relação com o contexto circundante. Um projeto de formação continuada assentado nas perspectivas interativas e reflexivas considera



todas essas dimensões, bem como as características inerentes ao âmbito contextual, tendo em vista que as práticas dos professores acontecem nesse cenário socioeducacional, considerando suas idiossincrasias.

Nessa perspectiva, atualmente, as discussões acerca da formação continuada apontam para uma nova realidade, requisitando uma formação continuada reconceituada, com base em paradigmas que versam acerca da formação crítica a partir das vivências dos professores, conforme expressa Rosemberg (2002, p. 35):

[...] a construção de um novo paradigma em educação demanda uma formação reflexiva contínua do professor, a ser desenvolvida individual e coletivamente, incidindo diretamente não só na melhoria da qualidade de ensino, mas também na melhoria da vida pessoal e profissional dos professores nela engajados.

O redimensionamento da formação continuada aponta, pois, para a necessidade de envolvimento de toda comunidade educativa, na perspectiva de tratar de assuntos inerentes ao cotidiano escolar, dialogando com os saberes construídos pelos professores durante sua atuação, oportunizando, desse modo, reflexão crítica acerca da sua prática docente.

De acordo com Rosemberg (2002), a formação continuada do professor favorece mudanças na história, desde que promova articulação com a comunidade na qual a escola se encontra, tendo em vista a tarefa social resguardada pela educação de desenvolver a consciência crítica por meio da disseminação do conhecimento. Durante o curso de formação continuada, os professores envolvidos têm a oportunidade de olhar criticamente para seus avanços e observar os pontos que ainda precisam ser superados.

Behrens (1996) corrobora dizendo que os programas de formação de professores precisam ultrapassar a fragmentação, alinhando suas propostas com as necessidades dos docentes das instituições, dando-lhes oportunidade para tecer reflexões acerca de suas dúvidas, de suas dificuldades e propiciando-lhes também a partilha de suas experiências exitosas, o que possibilitará a construção de uma prática refletida na ação.

No contexto de escola de tempo integral, a formação continuada de professores precisa ser considerada agenda de primeira ordem, pois os educadores têm jornada integral na escola em que atuam, necessitando desenvolver ações

norteadas pelo currículo, com articulação dos conteúdos trabalhados a partir de abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais. Nesse sentido, Moll (2012) destaca o desafio que é a formação continuada do professor, quando ressalta a necessidade de trabalhar com os alunos atividades que sejam instigantes e prazerosas, considerando que a ampliação da jornada de trabalho oportuniza que os professores repensem suas práticas educativas, de modo que sejam inter-relacionadas e contextualizadas.

Assim, são requeridos desses profissionais conhecimentos diferenciados sobre o ensino-aprendizagem, o tempo, o espaço e sua articulação na elaboração e execução de projetos e oficinas sobre os conteúdos ministrados, de modo que a dimensão qualitativa do ensino, aliada à dimensão socioemocional dos educandos sejam atendidas. Diante dessas considerações, destacamos a urgência de programas de formação continuada extensivos aos educadores e demais agentes que dinamizam a escola.

Pensar uma proposta de formação continuada no contexto de escola de tempo integral supõe direcionar o olhar para as necessidades e exigências inerentes à contemporaneidade. Essas exigências impõem que se construa uma nova visão acerca dos papéis do professor, do aluno e do conhecimento, pois, a partir desse tripé, constitui-se o embasamento que dá suporte à prática educativa (RONCA, 2011). A realidade da escola de tempo integral exige professores com dedicação exclusiva, além de uma instituição bem equipada e atuante. Exige ainda que se pense em formação continuada, entendendo que o professor deve estudar para ministrar suas aulas. De acordo com Giolo (2012, p. 103), faz-se necessário

[...] não recuar em relação à política que prevê tempo para estudo e à preparação das aulas como parte integrante da carga horária docente. Sem esse tempo, poucos frutos se poderá obter dos cursos e programas de capacitação docente que são promovidos pelas instituições e pelos sistemas educacionais.

Os estudos continuados dentro e fora da escola devem fazer parte da agenda de qualquer profissional, especialmente de professores de escola de tempo integral, que tem uma proposta diferenciada para a qual não foram formados. A esse respeito, evidencia-se a importância de os professores serem profissionais contratados via concurso público para atuarem com estabilidade na carreira docente, saindo da condição de professores selecionados provisoriamente, condição que

precariza o ensino. Nesse sentido, entende-se que a estabilidade na carreira docente, aliada a uma política de remuneração justa constituem-se como vitais para o desenvolvimento do professor.

A formação inicial e continuada dos professores e agentes educacionais são, pois, temas imprescindíveis para consolidação da educação integral. Para Moll (2012), tanto as faculdades de educação quanto os demais cursos de licenciatura, bem como os cursos de pós-graduação em níveis de especialização, mestrado e doutorado precisam contemplar o debate acerca de temas relacionados à educação integral, de modo que se estendam para a construção da pedagogia da práxis. Nessa visão, ressalta-se a necessidade de se introduzir o pensamento reflexivo crítico na formação dos professores e demais agentes que se movimentam no campo educativo da escola de tempo integral, superando o pensamento iluminista, a partir do qual conceitos são transmitidos verticalmente, sem referência à realidade da escola e seu contexto.

Os temas inerentes à educação integral dizem respeito à interdisciplinaridade e aos saberes construídos no exercício da prática educativa, os quais se mostram consonantes com o paradigma contemporâneo da formação continuada de educação integral, que exige releitura e reflexão crítica acerca de estruturas curriculares fixadas e naturalizadas no ambiente escolar.

Kramer (1989), referindo-se à formação continuada ou em serviço, de modo geral, diz que a formação do professor que está em exercício docente deve ser feita na escola, atendendo a suas demandas de fortalecimento do arcabouço teórico-prático e oportunizando reflexão crítica sobre seu fazer docente, de modo que haja redimensionamento da prática educativa. Nesse contexto, a escola lócus de atuação do professor assume papel de destaque no processo de formação continuada, visto que, em seu cotidiano, enfrenta problemas diversos, ensejando confronto entre as práticas educativas e os referenciais teóricos.

A partir desse contexto de formação continuada ou em serviço, Branco (2012, p. 252) ressalta que, em escola de tempo integral,

[...] o professor precisa contar com uma formação continuada diferenciada proporcionada pelos sistemas educacionais; de uma reorganização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos, e para a reflexão coletiva entre seus pares, sobre os seus saberes e práticas sobre e na ação para a construção da sua autonomia e interação profissional.

Fica posto que a formação continuada em escola de tempo integral não se distancia do que é recomendado para os demais professores que atuam em outras escolas, devendo acontecer a partir da reflexão crítica entre os professores, tomando como base as necessidades surgidas no cotidiano da escola. A formação deve ser proporcionada pela própria escola ou pelo sistema educacional, visando à construção de saberes para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e significativas para os alunos.

Ao sintetizar esse processo de reflexão crítica, intentamos desenvolver ferramentas para que professores organizem seu agir no momento da reflexividade crítica, considerando que o ato de descrever, informar, confrontar e reconstruir oportuniza a autoavaliação da própria ação. O ato de descrever proporciona ao professor visualizar sua aula, enquanto que o informar leva o professor a interpretar/analisar dois processos básicos: conteúdo e metodologia, que remete à verificação da ação docente, empenhada em trabalhar o universo das ciências conjugadas com o cotidiano dos alunos. No processo de confrontar, o professor questiona seu aporte teórico, bem como suas ações durante sua prática educativa, revendo valores e concepção de ensinar e de ser professor. Todas essas ações concorrem para o ato de reconstruir o seu fazer docente, percebendo que a construção da prática educativa reflexiva crítica ocorre por meio de ação planejada com finalidade de transformação, mudança, pois o cenário educativo nos leva a novos caminhos, novas possibilidades de ação pedagógica (LIBERALI, 2008).

A concepção de professor como intelectual crítico, que Giroux (1990) desenvolveu, aponta os limites da teoria de Schön (2000), que trata do professor reflexivo. Para Giroux (1990), a reflexão precisa ser coletiva, incorporando o contexto mais amplo de atuação docente, no sentido de promover a emancipação, transformando as desigualdades sociais, nesse sentido, os professores saem da condição de isolamento e passam a ser agentes de transformação social. Para tanto, é preciso abrir a prática educativa a outros grupos, entendendo que não há como defender a escola como democrática, negando a importância dos movimentos sociais na promoção da democracia, pois não é a escola que cria a democracia, mas as esferas que atuam fora dela. Assim, os professores, engajados a estes movimentos, se tornam mais sensíveis às necessidades da comunidade escolar, evitando que a força da ideologia excludente silencie sua voz.

A ideia de professor como intelectual crítico enxerga a prática docente como um trabalho intelectualizado, que se distancia da concepção de professor como um técnico. Concebe o professor como um profissional engajado na sua experiência diária, na qual os alunos também estão envolvidos, desenvolvendo as bases para a crítica, de modo que essa capacidade, que abrange o desenvolvimento do senso crítico, oportunize a transformação das práticas sociais do contexto. Nesse sentido, a concepção de professor como intelectual crítico, desenvolvida por Giroux (1990), alinha-se ao pensamento de Freire (2010), quando discute o papel e a importância da educação de oportunizar a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica do educando. A função do professor, nessa perspectiva, é problematizar, é questionar os conhecimentos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, objetivando um ensino construtor de cidadãos críticos e participativos.

Em sua teoria acerca dos professores como intelectuais, Giroux (1990) defende que o trabalho docente deve ser crítico, em oposição às concepções técnicas, e que o professor, juntamente com seus alunos, precisa desenvolver bases para a crítica e para a transformação das práticas sociais existentes na escola e no seu exterior. Trata-se de compreensão de professores como seres transformadores, que, portanto, não se limitam à transmissão acrítica de um saber, mas que planejam e trabalham para a transformação social mais ampla.

O conteúdo de uma nova prática educativa do professor, apresentado por Giroux (1990), não esclarece concretamente as formas de articulação com as experiências docentes, restando-nos, desse modo, o enfoque da reflexão crítica como meio de ligação de uma concepção libertadora da prática educativa dos professores configurada enquanto professores como intelectuais críticos. A diferença fundamental entre a prática reflexiva e a reflexão crítica ocorre pelo fato da primeira restringir-se a uma reflexão como processo de meditação da prática de forma isolada; a segunda mostra-se como reflexão crítica que permite ao professor examinar as estruturas institucionais nas quais o processo de ensino-aprendizagem está envolvido, bem como analisa os limites que esta impõe ao desenvolvimento de um trabalho voltado para o fortalecimento de uma prática significativa e real, a partir da reformulação de sua teoria/prática, considerando as condições de trabalho (CONTRERAS, 2002).

A reflexão crítica é libertadora, emancipa o professor de visões acríticas, das tradições, hábitos e valores não questionados, implica dizer que requer um rigor

crítico das formas de agir, na busca de alternativas que permitam a realização de uma prática justa e satisfatória, como afirma Contreras (2002, p. 165):

[...] a reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições.


Emerge o entendimento de que sem a reflexão crítica o professor não percebe claramente a necessidade de questionar acerca de seu fazer pedagógico, a necessidade de indagar-se acerca dos motivos que o levam à escolha de seus referenciais teóricos e a escolha da metodologia que sustenta sua prática, indagando, ainda, sobre as possibilidades de promover a inovação, realizando um trabalho diferente e diferenciado, que o permitiria descobrir a origem de suas práticas educativas e a ideologia que as sustentam, de modo a perceber os limites que a afastam de uma prática libertadora, de modo a desenvolver o papel de professores como intelectuais críticos.

As postulações de Contreras (2002) deixam antever que muitos professores limitam sua reflexão e ação em sala de aula em virtude da estrutura organizacional da escola. Por causa da insegurança, sujeitam-se a cumprir regras tecnocráticas, que inspiram uma segurança aparente, mas que não permitem realizar, ao mesmo tempo, um trabalho que atenda às necessidades dos alunos e às exigências de controle da escola, causando descontentamento e insatisfação perante seus alunos e colegas. Nessa condição, a reflexão dos docentes não ultrapassa as barreiras impostas pela cultura escolar, dificultando-lhes ou impedindo-os de analisar sua prática e sua mentalidade condicionadas pela estrutura organizacional da escola, aspecto que colabora para justificar a adoção de uma teoria crítica, que permite aos docentes perceber e analisar mais clara e compreensivamente sua real situação diante do contexto escolar. Para tanto, é preciso que os professores intelectualizem seu trabalho, de modo a questionar criticamente as concepções de escola, de ensino e de sociedade, concebendo a prática docente como um trabalho que questiona sua natureza historicamente construída e que analisa possibilidades de orientação e reorientação no contexto das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2002).

Reforçando que a diferença fundamental em relação à prática de reflexão baseada em Schön, é que este processo de reflexão não é capaz de opor-se aos modos de ideologia que domina a tradição escolar, considerando nossas experiências de socialização, que impedem a percepção das contradições nas quais estamos inseridos. A reflexão crítica questiona os valores sociais dominantes, no sentido de conhecer suas origens e seus efeitos. A prática reflexiva crítica não é contemplativa, desde que busca meios para ressignificar o ensino, de modo a torná-lo mais justo e satisfatório, pois, desse modo, a compreensão é a de que contempla as reais necessidades dos alunos envolvidos nas situações de aprendizagem.

A partir dessa compreensão, ganha força a formação permanente no contexto escolar, visto que se evidenciam as demandas da prática, a necessidade de os professores fazerem frente às situações inusitadas que permeiam a prática educativa, considerando que a formação permanente não está restrita a cursos de reciclagem, treinamentos ou algo parecido, mas defende uma formação que valoriza, que questiona e problematiza as vivências pedagógicas, de modo a instrumentalizar o professor em aporte de conhecimentos para que, ele mesmo, encontre respostas para as situações problemáticas que surgem durante o exercício da sua prática educativa.

Em Giesta (2005) temos que os conhecimentos adquiridos pelos professores durante o curso de formação inicial os ajudam a principiar o exercício docente, condição ainda insuficiente para que, com segurança, adotem uma postura de professor como intelectual transformador, não obstante essa ideia seja difundida e aceita por muitos professores, o fato é que, no dia a dia da escola, a preocupação com formação contínua, que vise a melhorias e a mudanças significativas e autônomas na prática educativa, vem sendo suprimida pelo cumprimento de programas acríticos, a exemplo citamos técnicas de ensinar um determinado conteúdo. A autora acrescenta que essa condição nos faz atestar acerca da necessidade de uma formação contínua, que contemple as necessidades do contexto educacional, notadamente do conjunto de professores.

The page features a light cream background with decorative illustrations of pink roses and green leaves in the corners. A large, detailed rose is in the top right corner. The bottom left corner is filled with several roses in various stages of bloom, from buds to fully open flowers. The text is centered in the middle of the page.

*CAPÍTULO IV*  
*CAMINHO DA PESQUISA: ENTRELAÇANDO FIOS*



## CAPÍTULO IV

### CAMINHO DA PESQUISA: ENTRELAÇANDO FIOS

*Tecendo a manhã*

*“Um galo sozinho não tece uma manhã:  
Ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
E o lance a outro; de um outro galo  
Que apanhe o grito de um galo antes  
E o lance a outro; e de outros galos  
Que com muitos outros galos se cruzem  
Os fios de sol de seus gritos de galos,  
Para que a manhã, desde uma teia tênue,  
Se vá tecendo entre todos os galos.  
[...]*”

*(João Cabral de Melo Neto)*

O texto em epígrafe traz uma alegoria que permite dizer que nos formamos a partir do entrelaçamento de saberes, vozes e conhecimentos adquiridos, produzidos, compartilhados, portanto nunca advindos da voz de uma única pessoa. A construção identitária ocorre coletivamente, a partir do entrelace de ideias, gestos e atitudes, oportunizada pelas relações que estabelecemos enquanto sujeitos de um fazer e de um saber.

No que tange a questões metalinguísticas (linguagem usada na construção do texto), o fragmento em epígrafe mostra a necessária coerência que devemos manter entre as partes constitutivas de um trabalho como este (tese), entre as microestruturas (ligações das partes que constituem um texto) e as macroestruturas (conjunto das partes que constituem o sentido do texto), que devem ser tecidas seguindo (amparadas) por meio de um fio condutor, de modo a formar um todo significativo, coeso e coerente.

Assim, o caminho a ser trilhado em um estudo dessa natureza torna-se relevante, pois precisamos caminhar com vistas a desvendar os significados que os participantes da pesquisa dão a suas ações. Muitos são os caminhos que nos levam a um determinado fim, porém precisamos descobrir aquele que se ajusta melhor a nossa proposta de estudo. Esse entendimento, de certa forma, nos direcionou para o emprego da modalidade qualitativa de caráter narrativo, com a interpretação dos fatos narrados pelos participantes do estudo, considerando componentes da trama

interativa tecida ao longo da vida profissional docente, seja na formação continuada, seja no cotidiano de sua prática educativa.

De acordo com Gatti e André (2010), a pesquisa qualitativa proporciona avanços no conhecimento em educação, visto que oportuniza maior e melhor compreensão dos processos educativos, do cotidiano escolar, das relações institucionais, dentre outros. Estudos dessa natureza enriquecem o contingente epistemológico das questões educacionais, aproximando pesquisado e pesquisador, o que leva o segundo a se envolver nas situações investigadas, viabilizando melhorias educacionais por meio de propostas interventivas.

Nesse sentido, para aprofundar aspectos referentes a melhorias educacionais, realizamos alguns encontros formativos com os participantes desta pesquisa, com sustentação epistemológica na teoria crítica, cujas raízes se encontram na escola de Frankfurt, Alemanha, que conserva sua habilidade de contestar o *status quo*. Conforme Kincheloe e McLaren (2006), existem muitas teorias críticas, estabelecendo-se um espaço aberto para discordâncias entre os teóricos. Na concepção desses autores, a teoria crítica é o modo de enxergar o mundo que se preocupa, especialmente, com questões ligadas ao poder e à justiça e também à raça e à religião, dentre outros que integram o tecido social.

Assim, este estudo visa não somente fazer uma leitura e apresentar um relatório do que foi experienciado durante a pesquisa, mas atuar de forma interventiva sobre o lócus da pesquisa, visto que, conforme a teoria adotada, os pesquisadores críticos não devem encerrar suas pesquisas apenas questionando situações específicas e locais de opressão, mas realizar um trabalho intervencionista e transformativo da cultural local.

Este capítulo discorre, pois, sobre o desenvolvimento metodológico, explanando acerca da contextualização do campo da pesquisa, da caracterização dos participantes da pesquisa, da narrativa biográfica nas ciências da educação, da descrição dos procedimentos de produção dos dados, do curso de formação continuada (encontros formativos) e do formato analítico dos dados empíricos.

#### **4.1 A pesquisa e sua empiria**

Como cenário do estudo optamos por uma escola localizada no bairro Dirceu Arcoverde, um dos mais populosos de Teresina-PI, apresentando baixa renda *per*

*capita*, segundo dados da Secretaria Municipal de Planejamento (SEAMPLAM). Nessa perspectiva, justifica-se uma proposta de ampliação na agenda da educação que considere o valor das diferenças e promova um ensino para todos, incluindo questões raciais, sociais, dentre outras, visto que o estado de vulnerabilidade agrava o baixo rendimento escolar, bem como o índice de evasão, que é outro fator presente na realidade educacional do citado bairro. Nesse sentido, acreditamos que uma escola de tempo integral bem estruturada possa reduzir e até resolver esses problemas, conforme seja sua plataforma de ação administrativa.

A população do bairro conta com assistência social nos setores de segurança, educação, saúde, cultura, esportes e lazer, havendo vários serviços prestados por outras instituições, como agência bancária, AGESPISA, Eletrobrás, Correios, Associação de moradores, empresa de transportes, rádios comunitárias, mercado público e horta comunitária. No bairro estão localizados ainda o Teatro João Paulo II, o Centro Esportivo Almeidão e o Centro Esportivo Edmilson Jorge. A comunidade é formada por pessoas egressas de vários pontos da cidade, bem como de outras cidades do interior do estado.

A religiosidade no Dirceu é bastante diversificada, predominando o catolicismo. O padroeiro é São Francisco, também se cultuando Santa Teresinha. Há ainda um trabalho de pastorais no sentido de evangelizar os cristãos, a exemplo de grupo de jovens, apostolado da oração, dentre outros. Serviços de igrejas evangélicas também são representativos naquele bairro.

O sistema público de ensino conta com um *campus* da Universidade Estadual do Piauí, com escolas estaduais jurisdicionadas pela 21ª Gerência Regional da Educação e com escolas municipais.

#### 4.1.1 Campo da pesquisa

Como forma de não identificar a escola campo da pesquisa, demos a ela o nome fictício de Centro Estadual de Tempo Integral Nossa Senhora da Conceição, localizada no bairro Dirceu Arcoverde, região sudeste de Teresina- PI. Vale ressaltar que não se trata do único Centro Estadual de tempo integral existente no bairro, havendo outros com semelhantes estruturas físicas e modalidades de ensino, fato que dificulta sua identificação.

A escolha dessa instituição de ensino justifica-se por ser uma escola de tempo integral, requisito necessário para desenvolvimento do presente estudo, bem como por nosso desejo de promover nessa escola o fomento ao ensino-pesquisa-extensão, possibilitando articulação entre a UFPI e a mencionada instituição.

A escola oferece, em regime integral, dois níveis de ensino: Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, nos turnos manhã e tarde. Ainda oferece cursos profissionalizantes no turno da noite. Nossa pesquisa compreende apenas o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Quanto à estrutura física, a instituição conta com salas de aula climatizadas, equipadas com quadros de acrílico; sala de matemática para aula de reforço da disciplina; uma biblioteca com acervo de livros didáticos, paradidáticos, obras literárias e material pedagógico para uso dos professores; sala de diretoria; sala de coordenação pedagógica, sala de secretaria e laboratório de informática, todos com ar-condicionado. Conta, ainda, com uma cantina, depósito para armazenamento da merenda escolar, banheiros, quadra poliesportiva, espaço coberto com bebedouros, tudo funcionando a contento.

Em termos de recursos humanos, a escola conta com diretora, coordenador pedagógico, secretária, vigias, zeladores, merendeiras e professores efetivos (maioria). O núcleo gestor é formado pela diretora, pela coordenadora pedagógica e pela secretária. Registramos que os dados desta seção foram obtidos por meio de conversas formais com dirigentes e professores e por observação *in loco*, sempre acompanhada por um representante da escola, bem como a partir de leitura/consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que traz a proposta educacional desse estabelecimento de ensino.

A propósito, o PPP é um instrumento de que a equipe escolar lança mão para guiar seu trabalho rumo ao alcance dos objetivos pré-estabelecidos, portanto consideramos necessário consultá-lo para conhecer as orientações que regem e fundamentam a prática educativa da escola. Nessa consulta documental, verificamos que o PPP foi elaborado pela equipe gestora (direção/coordenação) e por representações docente, discente, de pais e comunidade, seguindo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) e das Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Piauí SEDUC-PI. A elaboração foi feita com base nas políticas educacionais nacionais e estaduais vigentes, nos fundamentos de programas do Ministério da

Educação e Cultura (MEC) e nas orientações do processo pedagógico existente na rede estadual de ensino.

A base conceitual que descreve e concretiza o processo de ensino-aprendizagem, fundamentos e procedimentos didáticos, bem como a sistemática de avaliação do desempenho escolar estão alicerçadas nos princípios constitucionais de liberdade, isonomia e igualdade, em uma perspectiva de prática docente aberta a novas experiências e a novos modos de compreender, de ser e de se relacionar, respeitando as diferenças e a pluralidade de ideias, seja dos professores, seja dos alunos.

O referido documento preconiza que o CETI Nossa Senhora da Conceição deve estar constantemente avaliando a aprendizagem dos alunos, tendo como objetivo reordenar ou corrigir em tempo hábil as ações para que a aprendizagem aconteça de forma significativa. A avaliação é compreendida como um processo que facilita o desenvolvimento cognitivo, físico, intelectual e moral dos alunos, com base em um processo de análise que visa verificar se os objetivos propostos foram atingidos. Trata-se de uma ação que se vincula diretamente ao corpo docente, uma vez que, ao avaliar a aprendizagem do aluno, o professor também está se autoavaliando, tendo, nesse movimento, a oportunidade de reorientar sua prática pedagógica.

Conforme Ferreira (2009), a avaliação tem suscitado muitas discussões, mesmo em escolas norteadas por um currículo tradicional, onde a prática avaliativa constitui-se de forma autoritária e seletiva. Tendo em vista o modo como, no Brasil, a escola está organizada, esse modelo de avaliação serve apenas para selecionar os alunos, e não para diagnosticar seus avanços e suas necessidades de aprendizagem.

Diante disso, observamos que o processo avaliativo da escola campo está alinhado com o que destaca a autora, ao enfatizar que a avaliação deve se configurar como um elemento significativo no processo de ensino-aprendizagem, necessitando de múltiplos vértices da ação avaliadora em relação a diagnosticar avanços, lacunas e dificuldade dos alunos. Diferente de concretizar uma caça ao erro, a avaliação deve ser um instrumento para conhecer o nível dos alunos, possibilitando estabelecer metas que possam corrigir eventuais deficiências verificadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às modalidades e instrumentos de avaliação adotados pelo CETI Nossa Senhora da Conceição, identificamos seminários, projetos educacionais, trabalhos acadêmicos, individuais e em grupos, exercícios orais e escritos, produções de textos, avaliações diárias, com registros de notas em cada bimestre. As atividades de recuperação ocorrem de forma paralela ao processo de ensino-aprendizagem, sempre com o objetivo de acessar, principalmente, o processo dos alunos.

A escola também adota a avaliação diagnóstica no início do ano, ou quando é introduzido um novo conteúdo, no intuito de observar se os objetivos estabelecidos foram alcançados ou não, a fim de fazer adaptações para o próximo período letivo.

Além da avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola participa e incentiva os alunos a participarem, de forma respeitosa e com seriedade, das avaliações externas: Prova Brasil, Olimpíadas de Língua Portuguesa e Matemática, provas do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Preestabelecidos no PPP, os objetivos da escola visam a um trabalho centrado nas necessidades dos alunos. Dentre esses objetivos, citamos:

[...] II - Desenvolver uma proposta pedagógica inovadora que proporcione ao educando oportunidade de unir ação-reflexão-ação; III - Proporcionar atividades em que o aluno sinta-se livre para realizar novas experiências, desenvolvendo atitudes de iniciativa, cooperação, criatividade, solidariedade, tolerância e diálogo; IV - Implementar um ensino centrado nas necessidades e peculiaridades do educando e da comunidade, visando sua integração na sociedade [...]

VII - Preparar as crianças, adolescentes e jovens para sua integração no processo socioeconômico e cultural presente na sociedade [...] (PIAÚÍ, 2017, p. 21).

Percebemos, portanto, na escola, o propósito de formar sujeitos autônomos para a vivência social em comunidade. A autonomia diz respeito à capacidade de o sujeito se integrar à sociedade ciente de suas decisões, sem abdicar de seu direito de escolher. Assim, esta discussão aponta para uma questão relevante: a liberdade, entendida como capacidade de pensar por si só, sem precisar ser tutorado por outrem. Quando falta ao homem a capacidade de exercer sua liberdade, ele se torna um ser ajustado, guiado e, nessa condição, não é sujeito. Foucault (2010) denomina de *menoridade* esse estado de consciência acrítica, que é a ausência de condições

para criticar, compatível com o viver em total obediência às normas pré-estabelecidas.

Vemos ainda que o VII objetivo dispõe especificamente sobre a educação integral, que visa a uma formação multidimensional, considerando a constituição do ser humano, porém, no enunciado do objetivo, quando se refere ao “processo socioeconômico e cultural da sociedade”, nota-se uma preocupação em inserir o aluno no mercado de trabalho, em vez de se centrar na sua formação integral, capacitando-o a viver integrado na sociedade. A esse respeito, Cavaliere (2009, p. 85) afirma que “[...] a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral”, ou seja, o homem constitui-se integralmente, sendo da sua natureza ser indivisível.

## **4.2 Participantes da pesquisa**

Os participantes exercem papel singular no cenário investigativo, assim, partindo de suas narrativas biográficas, produziram-se os dados necessários para o estudo. Ainda promovemos uma formação que configura um espaço que oportuniza reflexão crítica diante da prática educativa.

Como critérios de seleção dos participantes, adotamos os seguintes: ser professor com regime de trabalho correspondente a 40h na escola lócus da pesquisa, ter experiência docente de, no mínimo, dois anos em escola de tempo integral, ser professor efetivo da rede e aceitar participar do estudo, considerando que este previa uma formação que aconteceria em horário distinto da jornada de trabalho dos participantes.

Iniciamos o processo indo à escola para uma conversa com a diretora, a fim de solicitar autorização para realizar o estudo. Explicada nossa intenção e autorizada a pesquisa, pedimos a relação nominal dos professores para fazermos uma prévia seleção dos possíveis participantes, representado por um grupo de 09 (nove) professoras.

Nosso primeiro contato aconteceu na própria escola lócus da pesquisa, de forma individualizada, oportunidade em que esclarecemos os objetivos do estudo, comprometendo-nos a manter sigilo sobre as identidades. Em decorrência, adotamos os seguintes codinomes para nomear as professoras: Maria, Márcia, Carmem, Laís, Solange, Cecília, Ana, Luciana e Helena, em alusão a notáveis

professoras que compartilharam conosco experiências docentes. Diante da adesão das professoras ao estudo, marcamos o retorno à escola para apresentar-lhes o projeto de pesquisa, com o cronograma para realização das entrevistas, bem como o projeto e cronograma dos encontros formativos.

No segundo encontro com as participantes/professoras, procedemos à leitura e discussão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D). Na discussão, deixamos claro que a participação na pesquisa era livre de qualquer investimento financeiro e que a desistência de alguma das participantes não acarretaria nenhum tipo de prejuízo. Em seguida, discutimos e elaboramos conjuntamente o cronograma de realização das entrevistas e encontros formativos, mostrando a dinâmica de realização, bem como suas respectivas finalidades.

Diante do exposto, passamos à construção dos perfis das participantes, que foi feito por meio das narrativas expressas nas entrevistas reflexivas. A construção dos perfis é algo relevante, visto que precisávamos conhecer a história da vida acadêmico-profissional das participantes do estudo, de modo que pudéssemos compreender como ocorrem as práticas educativas de ensino-aprendizagem em escola de tempo integral.

Ressaltamos que a efetivação da análise dos dados pertinentes a este campo acontecerá no primeiro momento de análise do Capítulo IV.

### Figura 2 - Perfil das participantes/interlocutoras

#### **Professora Maria**

- Cursou uma graduação e uma pós-graduação *lato sensu*. Experiência profissional docente: 20 anos de atuação no magistério, sendo 5 anos em escola de tempo integral.

#### **Professora Márcia**

- Cursou uma graduação e uma especialização. Tem 21 anos de experiência profissional docente, exercendo funções em escola de tempo integral há 4 anos.

#### **Professora Carmem**

- Cursou duas graduações e uma especialização. Tem 20 anos de exercício no magistério no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo 6 anos em escola de tempo integral.



**Professora Laís**

- Cursou apenas uma graduação, não tem especialização. Experiência profissional docente: 10 anos de atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, trabalhando em escola de tempo integral há 4 anos.

**Professora Solange**

- Cursou uma graduação, sem especialização. Experiência profissional docente: 12 anos de atuação docente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, trabalhando em escola de tempo integral há 5 anos.

**Professora Cecília**

- Cursou licenciatura, bacharelado, uma especialização. Tem 24 anos de atuação docente, trabalhando na escola lócus da pesquisa há 5 anos.

**Professora Ana**

- Cursou uma licenciatura, um bacharelado e duas especializações. Tem 20 anos de atuação docente, estando na escola lócus da pesquisa há 3 anos.

**Professora Luciana**

- Cursou uma licenciatura e três especializações, todas referentes a sua formação. Tem 14 anos de atuação docente, exercendo a docência em escola de tempo integral há 4 anos.

**Professora Helena**

- Cursou duas graduações e uma especialização. Tem 20 anos de atuação docente, trabalhando na escola lócus da pesquisa há 6 anos, sempre com as mesmas disciplinas.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

### 4.3 Narrativa biográfica nas ciências da educação

Nas ciências da educação, o emprego da narrativa como forma de investigação representa uma nova maneira de fazer pesquisa. Para Galvão (2005), mais que um novo paradigma, esse recurso enseja uma era pós-paradigmática em que surgem novas configurações devido às exigências contemporâneas. A narrativa apresenta riqueza de experiências, na medida em que propicia interações entre os envolvidos no estudo.

Partindo do pressuposto de que todo percurso de vida está entrelaçado a narrativas, uma vez que, para acessá-lo, precisamos de discurso, dizemos que é por

meio de narrativas que conhecemos a gênese da humanidade. Assim, a narrativa oportuniza analisar o mundo que nos cerca, bem como compreender as experiências que o homem vivencia no curso de sua vida. Em Delory-Momberger (2012), vemos que as experiências de vida estão circunscritas no tempo mediatizado pela linguagem. A vida tem um curso, que por ela é seguido progressivamente, no tempo, sendo que, a partir das narrativas, é possível conhecer o mundo e todas as formas de vida nele presentes. Pela narrativa, o homem faz-se personagem de sua história, de forma articulada, com início, meio e fim.

Com esse formato de pesquisa, intentamos promovermos reflexões sobre a prática educativa das participantes do estudo, levando-as a repensar suas práticas, de modo a se lançarem para além de si mesmas, pois o ensino requer esse constante movimento. A narrativa se apresenta, neste estudo, não somente como um método, mas também como meio de produção de dados. Encontramos em Larrosa (2001, p. 39) que “[...] o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose. E nessa metamorfose tem seu arranque e sua força impulsora no processo narrativo e interpretativo da leitura e da escrita”. Por meio da narrativa, oral ou escrita, adquirimos consciência de nós mesmos e construímos nosso eu pessoal e profissional, uma vez que não somos seres prontos, fechados em nós mesmos. Com base, pois, nas reflexões empreendidas por meio das narrativas, as participantes do estudo puderam reelaborar sua prática educativa, a partir da reflexão crítica.

A narrativa biográfica circunscreve-se como método do presente estudo, em razão de possibilitar um mergulho no itinerário formativo e na vida profissional das professoras pesquisadas, a partir das histórias narradas. Como biografia, a narrativa é sempre um testemunho orientado pelo interesse de conhecimento do pesquisador, que planeja suas ações na tentativa de desvendar o que lhe é interessante (BERTAUX, 2010). Assim, buscamos obter informações acerca da organização pedagógica da escola de tempo integral, bem como da articulação das práticas nos diferentes contextos da escola lócus da pesquisa, dentre outras informações.

A discussão acerca do método biográfico nas ciências da educação é bem recente. Ainda assim, é considerado representativo, tendo em vista o volume de trabalhos que dele se valem. De acordo com Nóvoa e Finger (2010), essa perspectiva metodológica surgiu na Alemanha, no final do século XIX, como alternativa ao positivismo, tendo sido empregada pela primeira vez pelos sociólogos

americanos nos anos de 1920 e de 1930, na escola de Chicago. Colocando-se em oposição ao método positivista, a biografia provocou muitas polêmicas epistemológicas e metodológicas, sendo que, atualmente, mantém seu propósito de ser reconhecida como método biográfico, atingindo estatuto de ciência, especialmente no campo da sociologia.

As especificidades do método biográfico dizem respeito ao caráter epistêmico, metodológico e às técnicas específicas de investigação marcadas pela interconexão entre condicionamentos impostos por agentes externos e interiorizados, sobremaneira, pelos diferentes atores que compõem a sociedade. Para Ferrarotti (2010), os materiais de investigação, nesse campo, dividem-se em dois grupos. O primeiro se relaciona aos materiais primários, que se referem às narrativas biográficas, nas quais os dados são recolhidos diretamente por meio do contato face a face entre pesquisador e pesquisado. Esses materiais, utilizados para recolha dos dados no presente estudo, se inserem nos padrões dos materiais primários, tendo em vista que recorreremos aos dispositivos: entrevista, encontros formativos e cartas pedagógicas, ensejando contato direto com os pesquisados. No segundo grupo se encontram os materiais biográficos secundários, incluindo todo o material não usado pelo investigador em contato direto com as personagens, a exemplo de questionários e roteiros de entrevista que tenham sido enviados pelos correios ou por e-mail.

A propósito, lembramos que o método biográfico tradicional privilegia os materiais secundários, porém apresenta uma ruptura quanto às metodologias tradicionais, entendendo-se que a renovação do método biográfico passa pela inversão dessa tendência. Nesse sentido, é preciso trazer para o método biográfico a subjetividade que emana dos materiais primários, a partir de uma relação interpessoal entre narrador e investigador, evitando-se tão somente a objetividade dos materiais secundários. A compreensão é que o individual se revela a partir do contexto no qual estamos inseridos. Não existe homem no singular, posto ser considerado uma síntese das vivências compartilhadas no contexto social (FERRAROTTI, 2010).

De acordo com essa perspectiva, a biografia não é apenas um método de investigação, visto que essa abordagem se inscreve nos parâmetros de uma formação permanente necessária ao profissional docente (DOMINICÉ, 2010). Desse modo, ao tempo que serve para revelar os percursos de vida profissional, a biografia

também se presta a levar o professor à reflexão sobre seus processos formativos e, assim, reforça suas aprendizagens, possibilitando conscientização sobre sua prática. Essa dupla função do método biográfico justifica e caracteriza seu uso nas ciências da educação.

Convém ressaltar que a biografia educativa não se insere nos padrões de um método generalizável a uma gama de situações. A utilização dessa abordagem se faz, particularmente, quando o objeto de estudo e seus respectivos objetivos estão alinhados aos princípios básicos que a norteiam, bem como a um ambiente educativo favorável à sua realização. Assim, lançar mão desse método pode ser um diferencial na vida do profissional docente, que, mergulhado na cotidianidade, pode promover uma prática afastada da rotinização.

Organizada de forma descritiva, a narrativa de formação trata de experiências acadêmico-profissionais vividas, segundo o proposto, o que não impede que se discutam questões que envolvam o percurso formativo. Para Chené (2010), a partir de um relato de vida no qual a experiência formativa está envolvida, o indivíduo rememora vivências marcantes do percurso formativo e, assim, a formação é reforçada por meio da comunicação e da relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado. Nesse entrelace, o pesquisador tem a incumbência de tornar o pesquisado autor de sua própria formação.

A narrativa assume esse caráter formativo porque tem sua base fincada na experiência, assentando-se na relação entre diversas vivências e aprendizagens individuais e coletivas, inscrevendo-se na subjetividade, dentro da dimensão espaço/tempo dos sujeitos que contam suas histórias. Para Josso (2004), aprendizagem experiencial e formação estão alinhadas em uma dinâmica embasada na prática e no saber-fazer pelas experiências, apresentando uma dupla função no processo investigativo-formativo. No contexto da pesquisa, as narrativas configuram-se como instrumento de recolha de dados acerca do percurso acadêmico-profissional.

Na presente investigação, os dispositivos de produção de dados foram entrevistas reflexivas, encontros formativos e cartas pedagógicas. No contexto formativo, a abordagem narrativa configura instrumento importante, pois permite registrar uma pluralidade de eventos experienciados, permitindo melhor compreensão do processo acadêmico-profissional.

O presente estudo centra-se, pois, nas narrativas (auto)biográficas ou narrativas de formação, conforme Josso (2002), assim denominada nesta investigação de práticas educativas de professoras de escola de tempo integral, pelo fato de que essa metodologia constitui terreno fértil para o processo de autoformação, sendo que a história do sujeito provoca reflexão sobre seu itinerário profissional e formativo. Com efeito, a autoformação que emerge da narrativa articula-se com experiências pessoais e com experiências mais amplas nas quais o sujeito está envolvido, numa dinâmica que envolve atividade do sujeito sobre si, sobre os outros e sobre os diferentes contextos nos quais se insere (SOUZA, 2006).

#### **4.4 Procedimentos de produção dos dados**

O processo de produção de dados apresenta-se como atividade significativa no âmbito de pesquisa. Moreira e Caleffe (2008) referem que pesquisadores qualitativos têm a sua disposição uma diversidade de técnicas e/ou instrumentos de que podem lançar mão para realizar suas pesquisas. Orientam, no entanto, que o investigador deve estar atento para não incorrer no equívoco de eleger técnicas e/ou instrumentos que não estejam em consonância com o problema de pesquisa ou com a realidade social, atentando para o fato de que o projeto precisa ser exequível.

Considera-se, assim, que os procedimentos de produção de dados não devem seguir uma regra padrão, assim como não devem ser definidos anteriormente ao problema de pesquisa. Tendo em vista o delineamento de nossa questão problema, que focaliza as práticas educativas de professores em escola de tempo integral, tendo a formação continuada (encontros formativos) como via possibilitadora de reflexão crítica, optamos pelos seguintes dispositivos para produção de dados: entrevista reflexiva, encontros formativos e carta pedagógica.

Trata-se de procedimentos adequados, visto que propiciam respostas que se coadunam com a consecução dos objetivos perspectivados. No que se refere à entrevista reflexiva, trata-se de um dispositivo que oportuniza aos participantes refletirem acerca de seu discurso a partir das sínteses elaboradas pelo pesquisador. Essa modalidade de entrevista favorece maior aproximação entre entrevistador e entrevistado. Quanto à carta pedagógica efetivada no curso de formação continuada (encontros formativos), consideramos, a exemplo da entrevista, uma significativa atividade que viabiliza a produção de dados, notadamente, pelo seu caráter

interventivo de contribuir com o ensinar e com o aprender dos participantes da pesquisa.

Ressaltamos que este estudo realizou-se em dois momentos distintos, a saber: primeiramente, fizemos as entrevistas reflexivas com as participantes do estudo; em seguida, passamos ao segundo momento, correspondente aos encontros formativos, nos quais foi oportunizado momento para a escrita das cartas pedagógicas.

#### 4.4.1 Entrevista reflexiva

Essa modalidade constitui uma entrevista semidirigida, posto que o pesquisador a direciona com base na interlocução, não havendo um roteiro fechado, pois se baseia na fala do entrevistado. É, portanto, necessário que os objetivos estejam claros, de modo que haja compreensão do conteúdo que está sendo narrado para melhor direcionar a entrevista.

De acordo com Szymanski (2004), a entrevista deve ocorrer em, no mínimo, dois encontros. Seguindo sua ritualidade, nesta pesquisa, a entrevista reflexiva foi gravada, com a anuência das participantes. Providenciamos o recurso tecnológico adequado e um espaço tranquilo e acolhedor, vislumbrando o alcance dos seguintes objetivos: produzir dados sobre a história da vida acadêmico-profissional do pesquisado; saber sobre as necessidades formativas das participantes, conhecer o funcionamento da escola lócus da pesquisa, bem como compreender como os professores desenvolvem suas práticas educativas nos diferentes contextos da escola.

As narrativas expressas por meio da entrevista reflexiva proporcionam momentos de reflexão pedagógica, visto que a entrevista é um encontro interpessoal no qual se expressam as subjetividades do entrevistador e do entrevistado. Galvão (2005) ressalta potencialidades inerentes à pesquisa narrativa, dentre as quais destacamos a narrativa como processo de reflexão, considerando que permite ao professor reverberar sobre uma situação vivida no seu percurso acadêmico-profissional e, por meio desse movimento, avaliar sua prática educativa. Outra potencialidade apresentada pela autora diz respeito ao processo de formação, considerando a interação existente entre pesquisador e pesquisado, que enseja a construção de conhecimentos.

Segundo Szymanski (2004), a entrevista reflexiva comporta algumas fases. A primeira denomina-se “contato inicial”, momento em que o pesquisador se apresenta para o possível participante do estudo, informando sobre sua vida profissional e acadêmica, bem como os objetivos do estudo. Nesse momento, solicitamos a permissão para que a entrevista fosse gravada, comprometendo-nos a manter sigilo das informações prestadas, a garantir o anonimato dos participantes e a disponibilizar acesso às gravações, esclarecendo às entrevistadas que teriam o direito de fazer questionamentos. O contato inicial é também denominado de aquecimento, podendo partir de uma conversa informal entre entrevistador e entrevistado, seguindo-se uma breve abordagem sobre a vida acadêmico-profissional do entrevistado como forma de traçar o seu perfil biográfico. Assim, o contato inicial e o aquecimento aconteceram conforme descritos no Quadro 2, a seguir:

**Quadro 2 – Contato inicial e aquecimento: início da entrevista reflexiva**

<b>Pesquisadora</b>	Boa tarde! Antes de iniciarmos a entrevista, gostaria de pedir permissão para gravá-la. Comprometo-me guardar sigilo do seu nome e asseguro que ao término da entrevista, você terá acesso às informações nela contidas. Informo, ainda, que essa entrevista não se findará neste encontro, pois iremos nos encontrar na próxima semana, no mesmo dia e horário. Tudo bem pra você?
<b>Professora Maria</b>	Boa tarde! Pode gravar. Tudo bem. Sem problemas.
<b>Pesquisadora</b>	Eu me chamo Lúcia, sou aluna do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Além disso, sou professora do curso de Letras/Português da Universidade Estadual do Piauí.
<b>Professora Maria</b>	Legal! Então você é formada em Letras/Português e faz doutorado em Educação? Fez mestrado também em Educação ou em Letras?
<b>Pesquisadora</b>	Exatamente. Fiz mestrado também em Educação. Sempre estive muito envolvida com as disciplinas pedagógicas do curso de Letras, então entendo que necessito conhecer mais sobre essa área. Com relação a este estudo, confesso que sempre quis conhecer mais de perto a rotina de uma escola de tempo integral, saber como os professores realizam suas práticas. Desse modo, esta pesquisa objetiva analisar as possibilidades de reelaboração das práticas educativas em escola de tempo integral, a partir da reflexão crítica. Em decorrência, elaboramos os seguintes objetivos específicos: descrever as práticas educativas de professores na escola de tempo integral; identificar as necessidades formativas de professores na escola de tempo integral; compreender como se organiza o trabalho pedagógico em escola de tempo integral; verificar como as reflexões críticas empreendidas nos encontros formativos possibilitam a reelaboração das práticas educativas em escola de tempo integral.

<b>Professora Maria</b>	Ahhh, ótimo.
<b>Pesquisadora</b>	Fale-me do seu percurso acadêmico-profissional, digo, da sua formação e atuação docente.
<b>Professora Maria</b>	Fiz um curso de licenciatura e logo depois fui aprovada em concurso para professora da Educação Básica. Iniciei minhas atividades docentes no ensino fundamental há 20 anos. Durante minha atuação docente, senti necessidade de fazer uma especialização, pois o contexto exigia isso de mim.
<b>Pesquisadora</b>	Você sempre trabalhou nesta escola?
<b>Professora Maria</b>	Não. Estou aqui há 5 anos.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Concluída a primeira fase, passamos à segunda, momento em que apresentamos nosso objeto de estudo à entrevistada, informando-a sobre o que, concretamente, estávamos investigando: as práticas educativas de professores em escola de tempo integral. Prosseguindo, estabelecemos uma questão desencadeadora, cuidadosamente formulada, levando em conta os objetivos específicos do estudo, a qual foi assim delineada: Como você desenvolve sua prática educativa em contexto de escola de tempo integral?

Durante a realização da entrevista, recorremos a outros expedientes propostos por Szymanski (2004), a qual considera que em uma entrevista reflexiva pode-se recorrer aos seguintes recursos: expressão da compreensão, síntese e questões de esclarecimento focalizadoras e de aprofundamento.

A expressão da compreensão é o recurso que diz respeito às aproximações gradativas, compreensivas, acerca do discurso que o entrevistador vai realizando durante a entrevista. Não se trata de análise da fala do entrevistado, mas conduz a sua síntese, conforme demonstrado no Quadro 3 seguinte:

### Quadro 3 - Recurso da entrevista reflexiva: a expressão da compreensão

<b>Pesquisadora</b>	Professora Ana, qual a base teórica que fundamenta sua prática docente?
<b>Professora Ana</b>	Sigo o livro didático e procuro complementar com textos de autores variados, desde que sejam pertinentes ao conteúdo que estou ministrando. Trago relação de exercício, principalmente para o ensino médio, tendo em vista o ENEM.



<b>Pesquisadora</b>	Estou entendendo que o livro é um apoio, mas não é a única fonte. Você busca outros textos, como forma de aprofundar os conteúdos contidos no livro didático, percepção compreendida pela interlocutora.
---------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

As sínteses devem acompanhar toda a entrevista reflexiva, pois evitam digressões (desvio do assunto, desvio do rumo, fuga do assunto principal). Esse recurso diferencia-se da expressão da compreensão por trazer, nas palavras do (a) entrevistado (a), os pontos mais relevantes de um discurso, enquanto aquela apresenta um discurso mais elaborado por parte do (a) pesquisador (a). Para Szymanski (2004), as sínteses representam um meio do(a) pesquisador(a) mergulhar no discurso do (a) entrevistado (a), conforme se verifica no Quadro 4:

**Quadro 4 - Recursos da entrevista reflexiva: sínteses**

<b>Pesquisadora</b>	Como você articula as atividades de sala de aula com as demais existentes na escola?
<b>Professora Helena</b>	Procuro envolver os conteúdos fazendo uma ligação com os assuntos que estão sendo trabalhados pelos colegas, e com os projetos. Agora estamos trabalhando a temática justiça, aí vou lá para a história e faço um link com a justiça social, vou para a bíblia e falo da justiça de Salomão, depois fazemos uma peça teatral. Levo para o dia a dia e mostro na prática atos que acontecem e são injustos. Agora simulamos uma eleição, foram escolhidos candidatos e criados partidos políticos. A escola era o país. Essa atividade teve o objetivo de os alunos entenderem que o poder emana do povo e que se um determinado político está lá fomos nós quem o elegemos.
<b>Pesquisadora</b>	Você colocou que procura envolver o conteúdo ligando com os das demais disciplinas e com os projetos. Você disse que leva assuntos do dia a dia para serem trabalhados na prática. Então, sua prática converge para um trabalho articulado com as demais atividades escolares e com questões extraescolares.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Outro recurso usado em uma entrevista reflexiva são as questões de esclarecimentos, quando o discurso do entrevistado não estiver claro, o que, às vezes, ocorre quando não tem argumentos para responder ao que lhe foi solicitado, como demonstrado no Quadro 5:

**Quadro 5 - Recursos da entrevista reflexiva: questões de esclarecimentos**

<b>Pesquisadora</b>	Professora, como você avalia seus alunos?
<b>Professora Luciana</b>	Procuro avaliar sempre com oitenta por cento da aprendizagem. Quando isso não ocorre eu passo atividades, pesquisas, dentre outras, de modo que o aluno atinja o nível de aprendizagem desejada.
<b>Pesquisadora</b>	Como você faz para perceber esses oitenta por cento da aprendizagem?

<b>Professora Luciana</b>	Consigo ver na oralidade, pois, quando questionados a respeito, percebo a aquisição da aprendizagem ou não. Sempre que vou iniciar uma atividade nova, reviso a outra.
---------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Outro recurso importante são as questões focalizadoras, cujo propósito é colocar o entrevistado no foco da discussão, já que o desvio de foco pode ocorrer quando o entrevistado se alonga no discurso. Durante as entrevistas realizadas com as participantes, não constatamos necessidade de fazer intervenção para voltar ao foco da conversa.

Questões de aprofundamento constituem outro recurso que visa evitar o discurso superficial do entrevistado. Nesse caso, o entrevistador deve fazer novas indagações, fazendo com que retorne ao foco discursivo-compreensivo da questão, como demonstrado no Quadro 6:

**Quadro 6** - Recurso da entrevista reflexiva: questão de aprofundamento

<b>Professora Solange</b>	Não sinto falta de formação no dia a dia, isso não significa que não considero importante a formação continuada. Penso muito em fazer Libras, pois me angustia a possibilidade de ter um aluno que não possa me comunicar com ele. Sinto mais falta mesmo é de recursos para trabalhar os conteúdos com meus alunos.
<b>Pesquisadora</b>	Muito bem, professora! Como você falou que não sente falta de formação para trabalhar no seu dia a dia, mas de condições para realizar sua prática, eu lhe pergunto se a escola não lhe dá esse suporte.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A última fase da entrevista reflexiva corresponde à entrega de cópia das transcrições da entrevista para os entrevistados, a fim de que tomem conhecimento de seus relatos, afirmando sua concordância acerca do que possa ser utilizado como dados da pesquisa, como material analítico. Fase na qual, obtivemos anuência das interlocutoras para uso dos dados narrativos contidos nas entrevistas, após leitura das transcrições.

Resumindo, informamos que lançamos mão da entrevista reflexiva com o propósito de facultar às participantes oportunidade de reflexão sobre os discursos empreendidos, ou seja, empregamos uma técnica que viabiliza ao interlocutor

(entrevistado) pensar acerca do teor discursivo, refazendo-o ou ampliando-o, se necessário for.

#### 4.4.2 Cartas pedagógicas

O emprego de cartas pedagógicas como dispositivo de produção de dados visa acessar ao que subjaz ao discurso e à prática educativa dos professores (interlocutores), desde que revelem indícios de uma cultura e de práticas nas quais estão inseridos. Escritas em primeira ou em terceira pessoa, o gênero discursivo exige reflexão, visto que é uma maneira de expressar vivências pessoais e de rememorar práticas e acontecimentos experienciados.

As narrativas expressas por meio das cartas oportunizam conhecer o pensamento do professor, bem como os contextos nos quais a ação docente acontece, mediante as concepções que expressa. Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 27), a narrativa como processo investigativo ocupa lugar de destaque nas ciências da educação, considerando que “As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades”. Nessa perspectiva, pesquisa narrativa é uma forma de construir conhecimentos, posto que, ao narrarem suas histórias, as pessoas se modificam e se reafirmam, criando novas histórias. No caso desta pesquisa, abordaram-se as contribuições dos encontros formativos “Por uma prática educativa reflexiva crítica de professores de escola de tempo integral”, no processo de formação das interlocutoras, implicando a tomada de consciência da prática educativa, bem como apresentando propostas para reelaboração de futuras práticas educativas.

Na obra “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, Freire (2000) usou as cartas pedagógicas com a intenção de oportunizar aos leitores uma visão das atividades que ele estava desenvolvendo, bem como levá-los a refletirem sobre questões que sempre defendeu no campo pedagógico, como, por exemplo, a educação como prática criadora. Assim, também postulamos dimensionar momentos de reflexividade dos professores em torno dos seguintes aspectos: prática educativa reflexiva, aprendizagens significativas e formação continuada.

Para Lima (2004), a utilização da carta pedagógica é um recurso que se presta como elemento de interação entre professor e aluno. Nesse contexto

pedagógico, a carta funciona como recurso para estabelecer diálogo entre formador e formando, na medida em que contém narrativas reflexivas acerca dos encontros formativos. Acreditamos que a carta facilita a espontaneidade necessária para a tessitura das narrativas pelos docentes, que assumem postura reflexiva crítica nos encontros formativos, diante do seu fazer pedagógico em escola de tempo integral.

Além de recurso pedagógico, a carta foi utilizada como dispositivo de avaliação, considerando o teor discursivo que ela encerra: a contribuição dos encontros formativos para reelaboração reflexiva crítica das práticas educativas no que se refere a como ministrar aulas, planejar atividades e realizar avaliação da aprendizagem dos alunos.

Atualmente, escrever cartas não é mais tão frequente no cotidiano das pessoas, no Brasil e em muitos lugares no mundo. De acordo com Paula (2018), no passado, as cartas representavam o principal meio de comunicação. Assim, a escrita de cartas figurava entre as atividades escolares, pois os professores ensinavam seus alunos escrever esse gênero textual como forma de aprimorar uma habilidade necessária para ampliar as formas comunicação entre as pessoas. Os analfabetos recorriam aos escribas para escreverem suas cartas, uma vez que não tinham acesso ao processo de escolarização no qual a aquisição da habilidade de escrever esse gênero textual era bastante valorizada e era bem vivenciada, dadas as necessidades da época. Por meio das cartas conhecíamos pessoas, lugares, enfim, conhecíamos o mundo por meio das descrições nelas contidas. A escrita era ficcional ou não, a depender do contexto situacional.

Durante os encontros formativos, tivemos um dia para a escritura da carta, no primeiro momento, falamos sobre o gênero empregado na obra “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” de Freire (2000). Na oportunidade, expusemos, por meio de slides, a segunda carta “Do direito e do dever de mudar o mundo”, ainda mostramos a carta-prefácio, que se constitui em carta resposta às cartas de Freire. A intenção foi de que esses escritos servissem de inspiração, de modo que os participantes da pesquisa se sentissem estimulados à escritura do gênero.

Em seguida, solicitamos que os participantes revissem seus blocos de registros, na convicção de que facilitaria a rememoração das reflexões críticas empreendidas ao longo dos momentos formativos. Solicitamos, ainda, que pegassem os envelopes contendo as instruções para a escrita da carta (entregues

no quinto encontro). Duas das participantes manifestaram o desejo de escrever suas cartas na sala de informática, enquanto outra disse que se sentiria melhor se escrevesse seu texto na biblioteca. Já as demais professoras decidiram que queriam fazê-lo ali mesmo, onde se encontravam: na sala de matemática. Logicamente que tiveram nosso consentimento, pois compreendemos que se escreve mais e melhor quando estamos à vontade, em lugar que nos inspira ou que é do nosso agrado. Desse modo, demos início à feitura das cartas pedagógicas. Durante o tempo disponibilizado para a escritura, ficamos indo e vindo de um ambiente ao outro, como forma de dar a devida assistência a todas as participantes.

Uma delas disse que não conseguiria terminar a escrita de sua carta naquela tarde, que precisaria de mais tempo para organizar melhor suas ideias e colocá-las em forma de carta. Em função dessa dificuldade, permitimos a todas as participantes do estudo concluírem seus escritos em casa, ficando acertado que a devolutiva ocorreria no encontro seguinte, momento no qual íamos realizar a socialização das cartas pedagógicas.

No encontro seguinte, denominado “Socialização pedagógica”, as participantes trouxeram suas cartas, conforme combinado. Completada a sessão “recebimento das cartas”, demos início à sessão “troca de cartas” para leitura coletiva e socialização das produções, dispensando momentos para comentários, reflexões críticas, reflexões elogiosas, comparativas, sobremaneira acerca dos momentos formativos vivenciados por pesquisadas e pesquisadora.

#### 4.4.3 Encontros formativos: “Por uma prática educativa reflexiva crítica...”

Com a pretensão de empreender a pesquisa e de mediar o processo de reflexão crítica das interlocutoras acerca da prática educativa, bem como de produzir dados, decidimos pela realização de encontros formativos que denominamos de “Por uma prática educativa reflexiva crítica de professores em escola de tempo integral”, o qual foi cuidadosamente planejado por nós, ancorado em teóricos como Contreras (2002), Coelho (2009), Liberali (2008), dentre outros.

O propósito fundamental dos encontros foi tecer reflexões na perspectiva de reforçar e ampliar a visão acerca da qualidade do ensino enquanto um imperativo de todos os envolvidos nos sistemas educativos. Para isso, destacamos a necessidade de investimentos em cursos de formação de professores, considerando os efeitos

que os saberes renovados e ressignificados produzirão nos campos pessoal, acadêmico, profissional e social, sendo fundamental que os cursos de formação estejam em consonância com os desafios do atual contexto social. De acordo com Rodrigues e Esteves (1993), a formação profissional docente deve ser tratada como uma educação permanente, de modo a responder às necessidades formativas do professor e do próprio sistema de ensino.

Falar em formação continuada de professores requer pensar em superar o modelo clássico de formação, tendo em vista a necessidade de se valorizarem as experiências docentes como forma de imprimir reflexão crítica acerca da prática educativa, a fim de ampliar a percepção sobre essas práticas, conscientizando-se dos avanços e avaliando o que precisa ser melhorado.

A formação do professor não pode estar restrita ao exercício técnico-pedagógico, ou seja, presa somente aos campos científico e didático, mas movimentar-se, cumprindo sua finalidade de atender ativamente, de forma reflexiva e crítica, às demandas da sala de aula, pelo intento educacional mais amplo. A propósito, acatamos que o professor deve ser formado para avaliar e questionar seu fazer docente, considerando o contexto de ensino, ao contrário de uma formação modelizante, que concebe o professor apenas como um especialista de uma dada disciplina e de um conteúdo. Ao contrário, o professor deve ser preparado para desempenhar vários papéis no desenvolvimento social do aluno, e entre eles, claro, o de especialista. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

No âmbito dessa discussão, Nóvoa (1995) relaciona a formação de professores a três dimensões: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. Na dimensão pessoal, a formação oportuniza ao educador refletir criticamente, possibilitando-lhe apropriar-se de seus percursos formativos no contexto de seus itinerários de vida. No que tange ao desenvolvimento profissional, o autor destaca que a formação deve considerar os saberes docentes produzidos durante o exercício da profissão. Nesse aspecto, as práticas de formação devem considerar a coletividade, de modo a contribuir com a autonomia da profissão docente. O desenvolvimento organizacional diz respeito a se conceber a escola e a formação como aspectos indissociáveis, reforçando que a escola é um espaço de trabalho docente e de formação. Nesse sentido, emerge a compreensão de que a formação deve ser contínua, seja pela necessidade requerida pelo exercício docente, seja pela constatação de que o professor interage

com os colegas, com os alunos e demais agentes educacionais. Nessa perspectiva, a formação acontece de modo informal, sabendo-se da necessidade de que essa formação aconteça, também, formalmente.

Quanto ao processo formativo, além das dimensões apresentadas, há também um caráter de intencionalidade, dependendo dos objetivos de quem a pretende. Assim, caso a intenção seja entrar na profissão, deve-se buscar formação inicial, mas, se o objetivo voltar-se para o aperfeiçoamento, qualificação profissional ou melhoramento da prática, deve-se buscar a formação continuada, por ser um tipo de formação permanente que visa ao desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional docente. Nesse âmbito, os cursos de extensão, palestras, dentre outros, são formatos que oportunizam ao docente dar continuidade a sua formação. Candau (1997) alerta que a formação continuada não deve ser entendida como uma forma de acumular certificados e técnicas de ensino, e sim como uma maneira de promover a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a construção de uma identidade pessoal e profissional do professor.

Em suma, a formação continuada possibilita aos professores se tornarem profissionais livres e autônomos, capazes de produzir saberes que dão base para a superação de problemas, bem como de refletir sobre o contexto no qual estão inseridos, entendendo as condições materiais e sociais a que estão submetidos.

#### 4.4.3.1 Encontros formativos: caminho percorrido

Nossa compreensão de ensino corresponde à criação de possibilidades de construção de conhecimentos. Assim, valemo-nos de encontros formativos denominados “Por uma prática educativa reflexiva crítica de professores em escola de tempo integral”, intentando levar os professores envolvidos no contexto do presente estudo a refletirem acerca dos seus saberes e fazeres, entendendo que pesquisador e pesquisados são agentes produtores de conhecimentos.

Planejamos os encontros foram após a realização da entrevista, a qual nos deu conhecimento acerca das necessidades formativas dos interlocutores. Assim, o processo formativo ocorreu em meio ao compartilhamento de experiências e saberes que se realizou pelo diálogo entre pesquisadora e professoras interlocutoras. Como Freire (2016b, p. 141), assumimos que o diálogo se consubstancia mediante “[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma

matriz crítica e gera criticidade”. Desse modo, o diálogo não comporta imposições verticalizadas, de cima pra baixo, ao contrário, prevê uma dinâmica participativa de caráter reflexivo crítico. Nessa visão, importa mencionar o antidiálogo, cuja marca principal não é a ausência de respostas, mas a falta de criticidade na composição delas.

Os encontros formativos de professores configuraram, pois, momentos de compartilhamento de experiências e de construção de conhecimentos a partir de análises da realidade. Promovemos, sobretudo, um espaço de reflexão acerca dos moldes de organização do trabalho pedagógico, tendo em vista as singularidades de que se reveste o campo educativo da escola de tempo integral e as competências requeridas para atuação nesse campo. Assim, durante o curso, atividades de socialização da palavra, leitura e discussão de textos, dentre outras, aconteceram numa dinâmica de interação e de integração entre os participantes. Os encontros concretizaram-se, reiteramos, como uma forma de tecer reflexões, de realizar discussões e de construir coletivamente conhecimentos sobre a realidade da escola campo de pesquisa, visando à reelaboração de futuras práticas educativas, pois foi com esse objetivo que planejamos e efetivamos os encontros, tendo em vista o procedimento formativo. Nesse sentido, por meio de narrativas orais e das cartas pedagógicas, concretizaram-se momentos de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico em escola de tempo integral, assim como se delinearam sugestões relativas a enriquecer, dinamizar e até, se fosse o caso, reformular atividades, seguindo o proposto no PPP da escola em diálogo com as sugestões das professoras interlocutoras.

Nosso intento foi mergulhar no universo pesquisado com o propósito de promover discussões acerca das vivências e necessidades reais, de modo que as professoras se sentissem estimuladas a se aventurar por caminhos de construção de conhecimentos renovados, com ações que orientem para aprendizagens concretas dos alunos e para o bom aproveitamento desse tempo integral, no que concerne ao ensino (professores) e à aprendizagem (alunos). Desse modo, intenta-se intensificar a realização de encontros formativos voltados para o exercício reflexivo crítico em torno dessa proposta de escola e de práticas educativas de professores.

Durante as discussões, as participantes foram solicitadas, na perspectiva reflexiva crítica, a fazer registros de questões que pudessem levá-las a reelaborarem



futuras práticas educativas, sendo que, a partir desses registros, solicitamos a elaboração de cartas pedagógicas, as quais constituem o *corpus* de análise do presente estudo. Entendemos que os registros são instrumentos de grande valia no processo de formação, pois ajudam os participantes na rememoração dos conhecimentos construídos durante as discussões empreendidas nos encontros, o que possibilita tomada de consciência da prática educativa.

Realizamos sete encontros distintos, denominados da seguinte forma: “Café pedagógico”, “Educação integral”, “Hora da pipoca”, “Modelos de professor”, “Ensino-aprendizagem em escola de tempo integral”, “Hora da missiva” e “Socialização pedagógica.”

**No primeiro encontro - “Café pedagógico”** -, acolhemos as participantes (professoras) em clima visível de alegria e descontração. Para tanto, organizamos o espaço com muito zelo e servimos um lanche. Em seguida, explicamos o projeto do curso de formação continuada e seus objetivos, bem como informamos que a todas seria solicitada a produção de uma carta pedagógica, esclarecendo em que consiste esse formato de carta. Acrescentamos que faríamos um encontro destinado exclusivamente a essa atividade e que o último encontro seria reservado para a socialização e entrega das cartas, tendo em vista sua constituição como *corpus* analítico.

Ainda nesse encontro inicial, discutimos o cronograma dos encontros, de modo a contemplar as necessidades de todas. Em seguida, como momento de “afago” e descontração, fizemos a entrega de bolsas/sacolas (Figura 3) contendo textos e materiais (bloco de registros e caneta) que seriam usados no decorrer dos encontros. A bolsa/sacola e os demais materiais a serem utilizados pelas interlocutoras apresentam, pelo menos, dois sentidos simbólicos: um, como gesto de agradecimento pela receptividade que tivemos da escola e das professoras; outro, como forma de prestigiar as professoras com um “mimo” que se revelasse útil para colaborar com as tarefas que iríamos desenvolver. Foi possível ler no olhar e no sorriso de todas que fazer pesquisa inclui, também, a arte de agradecer àqueles que abraçam nossa causa maior: a própria pesquisa. Com essas orientações e entrega de materiais, finalizamos o “Café pedagógico”.

**Figura 3** - Bolsa e bloco de registros



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**No segundo encontro - “Educação integral”**, promovemos discussão acerca da história da educação integral, com base na visão de Coelho (2009), que, dentre outros aspectos, a define como educação multidimensional, ou seja, que objetiva a formação completa de crianças, jovens e adolescentes.

O encontro aconteceu em dois momentos. No primeiro, fizemos exposição de três tópicos: 1 - Pensando sobre educação integral e matrizes ideológicas, 2 - Concepções e práticas de educação integral enquanto política(s) pública(s), 3 - Educação integral: um desafio para a educação brasileira? No segundo momento, procedemos às ações de socialização dos pontos mais significativos apontados pelas participantes e demos esclarecimentos sobre aspectos que não foram bem compreendidos. Após a discussão, encerramos o segundo encontro, deixando agendado o próximo.

**O terceiro encontro - “Hora da pipoca”** iniciou-se, como de costume, com as boas-vindas às participantes e agradecimento pela presença de cada uma. Em seguida, projetamos o documentário “Quando sinto que já sei”<sup>1</sup>. Antes da exposição, entregamos um roteiro e solicitamos que anotassem aspectos e questões que

<sup>1</sup> Com duração de 78 minutos, o filme foi lançado no Brasil em 2014, com direção de Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima.

considerassem importantes para serem discutidas no grupo. O tema central do filme são práticas inovadoras na educação brasileira, sendo que os diretores investigaram iniciativas educacionais, práticas de bons professores e projetos bem sucedidos em oito cidades brasileiras, colhendo depoimentos de pais, alunos, educadores e profissionais. Ao término do filme, discutimos as questões consideradas mais relevantes levantadas pelas professoras participantes, buscando sempre articular com os propósitos e as possibilidades de práticas educativas em escola de tempo integral. Finalizamos o terceiro encontro com agendamento do seguinte.

**O quarto encontro - “Modelos de professor”**, a exemplo dos demais, foi dividido em dois momentos: exposição e socialização. No primeiro, as participantes foram provocadas a se manifestar, de modo que a sessão se revelasse um espaço de diálogo do início ao fim. Solicitamos que fizessem registros dos pontos que considerassem mais significativos do encontro, para serem expostos no momento da socialização, dinamizando a discussão e favorecendo a participação colegiada.

Na exposição, apresentamos, em slides, a segunda parte da obra “Autonomia de professores”, de Contreras (2002), intitulada “Modelos de professores: em busca da autonomia”, na qual o autor analisa as possibilidades e os benefícios da profissionalização a partir de três concepções, a saber: professores técnicos, professores reflexivos e professores como intelectuais críticos.

No primeiro modelo, intitulado “racionalidade técnica”, a prática docente consiste em resolver problemas a partir de um conhecimento previamente disponível que procede da pesquisa científica. No segundo modelo, denominado “o docente como profissional reflexivo”, o autor discute a capacidade e a necessidade de o professor deliberar e resolver situações problemáticas da ação docente. Ao contrário da racionalidade técnica, o professor reflexivo age assumindo uma postura reflexiva, frente às situações instáveis. Já o terceiro modelo é o de professor como intelectual crítico. Nessa concepção, o autor apoia-se em fundamentos filosóficos e contrapõe-se à visão de professor como artista reflexivo. Após a exposição dos slides, iniciou-se o momento de socialização dos pontos considerados mais significativos, solicitando-se que, na sua reflexão, cada professora buscasse se autoavaliar, situando-se em algum dos modelos apresentados pelo autor. Em seguida, finalizamos o encontro.

**No quinto encontro - “Ensino-aprendizagem em escola de tempo integral”**, discutimos a formação continuada do professor, a necessidade de a

família participar ativamente da vida escolar e também de os professores estarem envolvidos nos projetos da escola e, se possível, envolverem a comunidade escolar. Essa temática foi uma sugestão dos participantes do estudo, externada durante as entrevistas.

O encontro iniciou-se com a exposição de slides sobre formação continuada e sobre família e escola, seguindo-se a discussão colegiada, após a qual entregamos envelopes contendo instruções para a escrita das cartas pedagógicas (Figura 4). Solicitamos que incluíssem os seguintes aspectos, com base em questionamentos: 1 - Na sua concepção, qual o modelo de professor que melhor se adequa à realidade de escola de tempo integral? Por quê?; 2 - Que saberes são requisitados/construídos para o exercício docente em escola de tempo integral?; 3 - Mediante estudos empreendidos nestes encontros, como você considera sua prática educativa? 4 - Em que medida estes encontros e estas discussões contribuíram com a prática educativa de escola de tempo integral na qual você atua?; 5 - Em que medida estes encontros formativos contribuíram para ampliar seus estudos? 6 - Você considera que as reflexões críticas empreendidas durante os encontros formativos possibilitam reelaboração reflexiva crítica das práticas educativas no que se refere a aspectos metodológicos de como ministrar aulas, planejar atividades e avaliação das aprendizagens dos alunos? Comente.

Em seguida, finalizamos nosso quinto encontro.

**Figura 4 - Instruções para escrita da carta pedagógica**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**No sexto encontro - “Hora da missiva”**, foi solicitada às participantes a elaboração da carta pedagógica, dando resposta aos questionamentos expressos no material entregue no quinto encontro. Para facilitar, orientamos que revissem os registros feitos durante os encontros, nos blocos de anotações, de modo que pudessem rememorar suas compreensões acerca dos pontos que mais lhes chamaram a atenção e que, conseqüentemente, ajudariam na escrita da carta. Ainda pedimos que avaliassem, de forma escrita, os encontros pedagógicos. Finalizamos agendando o sétimo encontro.

**O sétimo encontro - “Socialização pedagógica”** iniciou-se com um momento de acolhimento no qual solicitamos a troca das cartas para que fossem realizadas as leituras. As cartas estavam identificadas, porém, no momento da socialização, foi resguardado o nome da autora, para evitar constrangimento. Após a socialização, foi servido um lanche, em clima de descontração.

Assim finalizamos os encontros formativos “Por uma prática educativa reflexiva crítica de professores em escola de tempo integral” com agradecimentos, momento em que as professoras interlocutoras se manifestaram positivamente acerca do evento, agradecendo a oportunidade de terem participado de encontros que contribuíram com a formação docente.

#### **4.5 Análise de dados**

Na análise dos dados, optamos pela técnica da análise de conteúdo de narrativa, conforme proposta por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), por se alinhar ao propósito de nossa investigação, considerando que seria tecida a partir do *corpus* linguístico e, sendo assim, não estava previamente definida, ao contrário, foi sendo construída a partir das histórias narradas pelas professoras.

A análise de conteúdo é um trabalho minucioso que requer sensibilidade do analista, para chegar ao final evidenciando as regularidades encontradas nas narrativas. Não se trata de um modelo, visto que não trabalha com princípios fixos, imutáveis, os quais bastaria empregar no material recolhido em qualquer investigação para chegar aos resultados.

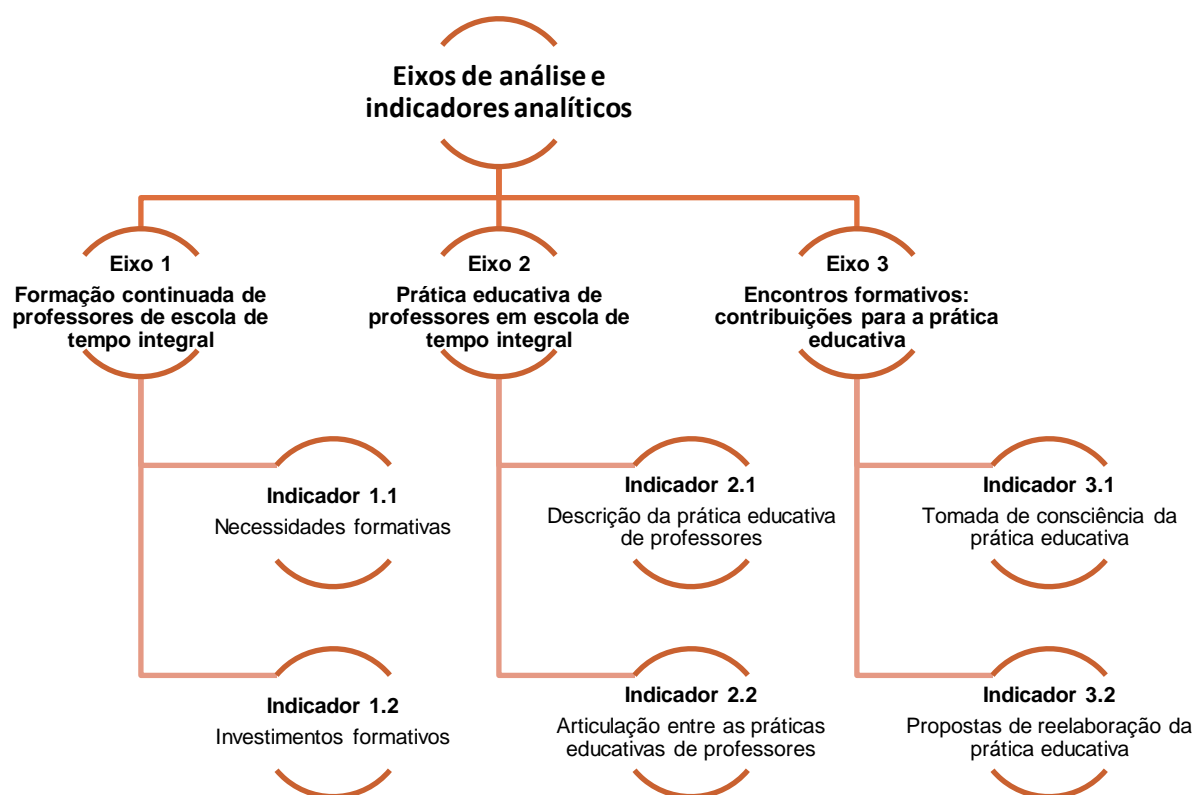
Proceder à análise de conteúdo à luz de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) requer empreender e comprometer-se com duas tarefas centrais: recolher os dados produzidos e explorá-los, realizando sínteses significativas do conteúdo das

narrativas, articulando-as teoricamente, empregando a orientação metodológica das histórias de vida, analisando e interpretando os recortes narrativos. Desse modo, os referidos autores apresentam algumas fases que devem ser efetivadas a partir da construção de grelhas para se chegar a uma síntese significativa do conteúdo. As fases propostas são as seguintes: pré-análise, clarificação do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização do *corpus*, organização categorial e somatório das histórias de vida.

A pré-análise requer do pesquisador zelo e atenção, pois compreende a classificação e ordenamento dos documentos recolhidos. Após enumerá-los, construímos fichas de entrevistas correspondentes a cada número de ordem. Em seguida, passamos a fazer as transcrições sem modificar o texto, pois o estilo deve ser conservado fielmente. Assim, a escuta das gravações foi feita repetidas vezes para garantir a integridade do seu conteúdo. Após essa etapa, fizemos a clarificação do *corpus*, etapa em que traçamos os perfis biográficos de cada participante por meio das narrativas expressas nas entrevistas. Ainda nessa fase, demos codinomes a cada participante.

A compreensão do *corpus* diz respeito ao estabelecimento das categorias. Para tanto, fizemos repetidas leituras do conteúdo expresso nas entrevistas, procedendo ao destaque de vocábulos e expressões recorrentes no discurso das participantes. A organização do *corpus* requer uma leitura horizontal e transversal dos textos, na tentativa de apreender integralmente seus sentidos, de modo a se estabelecerem os eixos de análise, sem perder de vista o contexto no qual as entrevistas foram realizadas. De acordo com Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), essa fase corresponde ao momento em que se elegem as categorias de análise, devendo o analista estar atento às regularidades do discurso apresentadas no texto.

A organização categorial se edifica, após repetidas leituras do *corpus* de análise, de modo que a unidade de registro coincida com a unidade de sentido. Ou seja, operamos junção às categorias, fragmentos das narrativas que com elas se relacionam e assim chegamos à obtenção dos indicadores de análise. No somatório das narrativas, consideramos as singularidades de cada fato narrado e as circunstâncias nas quais as histórias foram contadas. O conjunto dessas fases se encontra sintetizado na Figura 5, que apresenta os três eixos de análise e os decorrentes indicadores analíticos.

**Figura 5** - Eixos de análise e indicadores analíticos

Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).



*CAPÍTULO V*

**EM ANÁLISE, A PESQUISA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL SOBRE  
PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA**





## CAPÍTULO V

### EM ANÁLISE, A PESQUISA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL SOBRE PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA

*[...] para analisar um texto, é preciso ter sensibilidade; para descobrir os sentidos do texto, é necessário lê-lo uma, duas, três, inúmeras vezes.  
(FIORIN).*

A epígrafe registra que analisar um texto é movimento que requer empenho, sensibilidade e ativação dos sentidos para perceber o visível e o invisível, o seu cerne, sua profundidade. Não basta olhar o que está na sua superfície, mas ter acuidade para desvendar o que nele subjaz, tornando explícito o que está implícito, o que demanda compreender o discurso como objeto cultural construído a partir das condicionantes históricas que marcam a vida de cada sujeito.

Com essa perspectiva, analisamos as narrativas das interlocutoras, entendendo que contaram suas histórias reportando-se às vivências acadêmico-profissionais experienciadas nos seus itinerários de vida. Por meio das narrativas, acessamos histórias que revelam sonhos, necessidades e práticas educativas em escola de tempo integral.

Ao percorrer as narrativas das interlocutoras, percebemos que a escola de tempo integral, a exemplo das demais escolas, requer uma constante valorização profissional docente, a ser garantida pelos gestores públicos, permitindo dedicação exclusiva e qualificada dos professores à educação. Requer ainda a ampliação e melhoria dos espaços, bem como condições de trabalho.

Destaca-se que os professores inseridos nesse modelo de escola gozam de alguns benefícios, dentre os quais a comodidade de trabalhar em apenas uma instituição, o que enriquece e fortalece seu fazer docente, tendo em vista a convivência grupal com os alunos e demais atores que figuram no ambiente de ensino. Nesse aspecto, lembramos que o docente assume múltiplas funções: estudar, planejar aula produzir conhecimento, dentre outros, na sua relação com a escola e com seu alunado, passando pela informação e pela formação. Dependendo da concepção de ser professor, o docente pode orientar o aluno para que se reconheça como agente transformador na vida da comunidade, ou como receptor do

arcabouço teórico que, às vezes, pode parecer desconectado da realidade, sem ressonância com o ambiente cultural, mas que, em função da habilidade do professor, pode ser reconectado.

A escola de tempo integral, dentre outros pontos importantes, deve estimular seus professores a investirem em formação continuada, na condição de um processo que está sempre em construção, em movimento de estudos, trocas/compartilhamentos e inovações, no sentido criativo e transformador do ser humano, do dia a dia da escola, da prática educativa, da aprendizagem do aluno. Tendo em vista as especificidades dessa proposta de ensino, que visa a um trabalho diferenciado, explorando conteúdos relacionados aos direitos humanos e à valorização das diferenças, deduz-se que os processos formativos devem ser empreendidos tanto em cursos de formação inicial, quanto em cursos de formação continuada.

Com base na fundamentação reflexiva, efetivamos a análise e a interpretação dos dados do estudo apresentadas no presente capítulo, organizado em função de dois momentos de análise. Primeiramente, o foco é na “Estrutura organizativa do trabalho pedagógico em escola de tempo integral”, tendo como esteio de produção dos dados a entrevista reflexiva e conversas formais com as interlocutoras da pesquisa, que nos possibilitaram conhecer aspectos da realidade educacional da escola campo de estudo, bem como a organização do trabalho pedagógico. O segundo momento de análise corresponde ao trabalho com as categorias analíticas e seus respectivos indicadores de análise, tendo como esteio os dados produzidos por meio da entrevista reflexiva.

### **5.1 Estrutura organizativa do trabalho pedagógico em escola de tempo integral**

Considerar o trabalho pedagógico em escola de tempo integral implica ter em conta não somente a ideia de ampliação do tempo, mas também o modo como as atividades pedagógicas são organizadas e desenvolvidas nos tempos do aluno e do professor, otimizando-os, de modo a garantir uma educação de qualidade. De acordo com Gonçalves (2006), para isso, é preciso considerar dois aspectos: tempo e espaço, ressaltando-se o caráter educativo do espaço-tempo, considerando que a extensão do tempo escolar pode ocorrer em outros espaços, além da escola. Desse modo, o fato que está em questão é o aumento das possibilidades de práticas que

contribuam com a formação integral dos educandos. Quanto a esse aspecto, ressaltamos que todas as atividades da escola lócus da pesquisa são realizadas no âmbito escolar.

A organização das atividades pedagógicas da escola Nossa Senhora da Conceição fundamenta-se no que se encontra na Matriz Curricular da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC), que dispõe sobre o funcionamento de escola de tempo integral para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, sobre a qual passamos a considerar, contemplando dois tópicos concernentes a seu funcionamento: referimo-nos a questões pertinentes a tempo e a espaço e suas peculiaridades.

O tempo corresponde ao primeiro requisito de funcionamento de uma escola de tempo integral, sendo que, de acordo com o que está determinado na Matriz Curricular da SEDUC, os estudantes de escola de tempo integral têm jornada diária de 9 horas, com início às 7h20min, finalizando às 16h20min. A abertura dos portões, no CETI Nossa Senhora da Conceição acontece às 7h, quando os alunos adentram as salas de aula para o início das atividades. Às 7h30min, os portões são fechados para que, daí em diante, se realizem as ações previstas: aulas teóricas e práticas, estudos, seminários, palestras, lanche, descanso, intervalo, estudo na biblioteca, execução de tarefas, entre outras ações pertinentes à rotina da escola.

No que se refere ao regime de trabalho, os professores atuam integralmente de segunda a sexta-feira no CETI Nossa Senhora da Conceição, fazendo suas refeições na escola. A carga horária é distribuída entre as atividades dos alunos, sendo que existe um dia na semana (quarta-feira) destinado à formação, a qual ocorre da seguinte forma: os professores que têm aula na quarta à tarde fazem formação no turno da manhã, enquanto os professores que têm aula no turno da manhã fazem formação no turno da tarde. Além disso, todos contam com horário para planejar suas aulas, não precisando levar trabalho para casa.

Diante dessa constatação, entendemos como privilégio trabalhar em escola de tempo integral, pois os profissionais gozam de condições ausentes para professores de outras escolas. Tais condições de trabalho favorecem o desenvolvimento profissional por darem condições para estudos e convivência com a comunidade escolar, sem contar com o conforto de não precisar se deslocar para outras instituições de ensino a fim de complementar carga horária.

Entendemos que a organização pedagógica da escola permite que ela seja transformada em locus de formação e inovação docente, considerando que, mesmo os professores do turno da tarde não fazendo formação conjuntamente com os do turno da manhã, eles têm a oportunidade de dialogar durante os momentos destinados aos planejamentos. Conforme Imbernón (2010a, p. 85), “A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores [...] de modo a que respondam às necessidades definidas da escola [...]”. Assim entendida a formação continuada, acrescentamos que não se trata apenas de uma mudança de espaço formativo, mas de uma nova forma de redefinir os conteúdos e estratégias a serem trabalhados, de modo a elevar a qualidade da prática educativa e, conseqüentemente, das aprendizagens em contexto de escola de tempo integral.

Diariamente, todas as turmas têm 9 (nove) aulas com duração de 50 minutos cada, sendo 5 (cinco) aulas pela manhã e 4 (quatro) aulas à tarde. As aulas dizem respeito aos Componentes Curriculares da Base Comum e da Parte Diversificada. A Base Comum compreende as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. A Parte Diversificada corresponde ao Componente Eletivo, que visa garantir a integração curricular, que compreende a hora de estudo (HE), vôlei, dança, acompanhamento pedagógico e projeto interdisciplinar.

Entendemos que a parte diversificada favorece diálogo entre as disciplinas curriculares, considerando que projeto interdisciplinar, hora de estudos, dentre outros, têm a finalidade de realizar atividades que envolvam todas as áreas. A partir da entrevista, porém, observamos que essa integração ocorre de forma tímida, tendo em vista que a elaboração e efetivação de projetos interdisciplinares somente acontecem durante a realização da feira de ciências, bem como a pouca frequência de outras atividades como estudos e discussões, visando amadurecimento de ações que levem à integração e articulação das práticas educativas existentes na escola. Assim, compreendemos a representatividade de um núcleo condutor dessas atividades, de modo a garantir plenamente a articulação e integração entre as práticas existentes na escola.

As horas de estudos são destinadas ao acompanhamento dos alunos, pelos professores, na feitura das atividades, incluindo exercícios e/ou outras tarefas. A esse respeito, observamos que os professores não se sentem confortáveis para

fazer esse acompanhamento, considerando que o responsável por essa tarefa deve dar o suporte necessário para a solução de atividades de todas as disciplinas, e não somente aquela para a qual foi habilitado. Desse modo, o que ocorre é um esforço de apenas complementar a carga horária do professor, tendo em vista que ele não tem como ajudar o aluno em uma área para qual não tenha formação específica.

O acompanhamento pedagógico diz respeito ao reforço dado aos alunos que apresentam baixo rendimento ou algumas dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, esses aspectos são diagnosticados pelos professores das respectivas disciplinas, sendo que esse acompanhamento não tem caráter punitivo, visando enriquecer as aprendizagens nas citadas disciplinas. Enquanto isso, os demais alunos que não necessitam de reforço fazem atividades recreativas, mas todos os alunos usufruem da recreação em um momento específico. Observamos uma clara obstinação em dar um suporte a conteúdos demarcados por uma disciplina, em vez de se promover uma integração com os demais componentes curriculares, de modo que a finalidade da parte diversificada se cumpra plenamente. Para maior clareza de como o trabalho pedagógico é organizado e desenvolvido, apresentamos o quadro de horários de uma turma de 9º ano (Quadro 7), ressaltando que as demais turmas obedecem a horários similares.

**Quadro 7** - Horário do 9º ano 'A' na escola campo da pesquisa

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1º	EST. MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	EST. PORTUGUÊS	DANÇA	MATEMÁTICA
2º	EST. GEOGRAFIA	PORTUGUÊS	EST. PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	EST. MATEMÁTICA
3º	DANÇA	ED. FÍSICA	EST. HISTÓRIA	MATEMÁTICA	EST. CIÊNCIAS
INTERVALO					
4º	MATEMÁTICA	INGLÊS	PORTUGUÊS	HISTÓRIA	EST. MATEMÁTICA
5º	MATEMÁTICA	EST. INGLÊS	PORTUGUÊS	HISTÓRIA	CIÊNCIAS
ALMOÇO					
6º	HISTÓRIA	MATEMÁTICA	ARTES	GEOGRAFIA	INGLÊS
7º	PORTUGUÊS	P. INTERDISCIPLINAR	ARTES	GEOGRAFIA	ENS. RELIGIOSO
8º	ED. FÍSICA	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	EST. GEOGRAFIA	EST. CIÊNCIAS
9º	ED. FÍSICA	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	EST. PORTUGUÊS	EST. PORTUGUÊS
LANCHE/SAÍDA					

Fonte: Secretaria da Escola Nossa Senhora da Conceição (2018).

Diante desse modelo organizacional, evidencia-se que o CETI Nossa Senhora da Conceição foge à clássica divisão turno/contraturno, visando construir a educação integral como política de formação, trabalhando o todo, isto é, o pedagógico e o curricular. Nessa perspectiva, Moll (2011, p. 15) reforça:

[...] o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno, lembrando que paralelas são “linhas que nunca se encontram”. Tanto nas experiências realizadas nas redes de ensino, quanto nas organizações sociais há referências a atividades realizadas “para além do currículo”.

Desse modo, emerge entendimento de que a proposta de escola de tempo integral não diz respeito tão somente ao acréscimo de um contraturno de atividades extras, complementares que nunca se complementam entre si, mas a uma integração entre os diversos componentes que figuram no currículo da base comum e da parte diversificada, visando à formação plena dos educandos envolvidos.

O modo como as atividades pedagógicas estão organizadas favorece o diálogo entre as práticas educativas realizadas no CETI Nossa Senhora da Conceição, valorizando o desenvolvimento do educando, considerando sua ação interativa e integrada nos campos curricular, pedagógico e esportivo. Rudge (2011, p. 25) alerta que, para evitar fragmentação entre o turno e sua expansão, é necessária intenção pedagógica no sentido de que o conjunto das atividades desenvolvidas dialogue com o currículo escolar. Conforme teoriza a autora, em referência cuidadosa supervisão contribui para evitar a fragmentação entre as atividades do turno regular e as do turno expandido. E acrescenta: “A denominação e a prática do turno e contraturno ainda espelham essa fragmentação” (MOLL, 2011, p. 16). O fato marcante é que a essência da educação integral é conceber a aprendizagem por inteiro, e essa intencionalidade prevista no projeto político pedagógico precisa ser factível e concretamente realizada.

Uma observação a ser feita aponta para o componente “horas de estudos”, visto que, com a elasticidade temporal de permanência diária na escola, resta pouco tempo para que o aluno realize as tarefas em casa, entretanto, na escola, ele conta com o amparo de um professor para tirar dúvidas quando se fizer necessário, o que amplia o aproveitamento do tempo escolar, facilitando o aprofundamento das aprendizagens, mais convivência entre os pares.

Além dos tempos destinados aos estudos, o CETI Nossa Senhora da Conceição demonstra cuidado e compromisso com os intervalos. No primeiro intervalo, é servido lanche aos alunos, momento no qual aproveitam, também, para relaxamento e audição de músicas. Ao final da 5ª aula, é servido o almoço com cardápio variado, incluindo arroz, feijoada, carne e saladas. O intervalo do almoço é mais estendido que os demais, favorecendo o encontro professor/professor, aluno/aluno e funcionários administrativos, embora a escola não tendo um refeitório para esse momento. Vale ressaltar que todas as atividades são acompanhadas pelos gestores da escola e equipe, uma vez que o horário integral é para todos, incluindo professores e demais funcionários.

Consideramos o espaço da escola adequado, pois é limpo e acolhedor, com ambientes que propiciam ao aluno e à equipe da escola momentos prazerosos de aprendizagens, lazer e relaxamento. A propósito, conforme Maurício (2009), uma escola de tempo integral necessita de instalações adequadas para que os alunos possam transitar e vivenciar o dia a dia escolar com mais autonomia, com a sensação de capacidade favorável ao sucesso de seus saberes e fazeres escolares, portanto, que haja adequadas instalações. A autora recomenda uma sala de vídeo, onde filmes possam ser projetados e discutidos por alunos e professores, e ainda espaços nos quais os alunos possam se reunir e organizar campeonatos, por exemplo, ratificando que há vida na escola, que seus momentos são agradáveis e propícios às aprendizagens dos alunos e às ações dos professores.

A realidade que se nos apresenta é que ampliar o tempo de permanência diária na escola demanda a ampliação de espaços físicos e garantir seu funcionamento. Assim, o CETI Nossa Senhora da Conceição é uma escola bastante ampla e arejada que propicia aos alunos uma vivência tranquila favorável à rotinas e demandas escolares diárias harmoniosa. Além das salas de aula, a escola conta com outros espaços de aprendizagens, todos limpos, decorados e aconchegantes, a exemplo da sala de dança e do pátio coberto, dentre outros.

A quadra poliesportiva é o ambiente mais procurado pelos alunos, posto que nessa quadra são desenvolvidas várias práticas esportivas e recreativas dirigidas pelo professor, sendo que, durante os intervalos, os alunos usam esse espaço para brincadeiras variadas, jogo de futebol de salão, vôlei e outros.

A escola dispõe também de uma sala de informática equipada com dez computadores, sendo esse espaço reservado exclusivamente para aulas nas quais

os professores planejem desenvolver atividades que dependem da internet. Diferentemente da quadra esportiva, à sala de informática, os alunos não têm livre acesso, depende de agendamento devido à fragilidade dos equipamentos porque é preciso mantê-los funcionando.

Diante dessa realidade, cabem então alguns questionamentos: não estaria incompleta a proposta de ensino e de aprendizagem destinada ao alunado de escola de tempo integral? Por que não incluir informática? Por que não facultar aos alunos o acesso à necessária vivência com essa tecnologia? O aparato tecnológico que tanto informa e educa crianças, jovens e adultos, principalmente considerando-se a realidade do século XXI, requer uma escola com proposta curricular/práticas educativas sintonizadas e articuladas à inovação educacional, que, dentre outros dispositivos, inclui acesso ao computador, à internet, às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), as quais têm se aprimorado de acordo com as necessidades de cada época. Não obstante a compreensão dessa realidade, a escola lócus deste estudo convive, por enquanto, com a exiguidade desses materiais e recursos.

Ainda sobre os espaços escolares disponibilizados a alunos e professores, outro bastante requisitado é o pátio coberto, onde acontecem as reuniões de pais e mestres, bem como as festas comemorativas que a escola oferece a sua comunidade. Em observação, constatamos que, no pátio, durante os intervalos, a presença feminina é maior do que na quadra poliesportiva, isto é, as meninas dão preferência ao pátio, enquanto os meninos se concentram na quadra. As meninas dão preferência às conversas, troca de ideias, enquanto que os meninos se revelam mais afetos aos jogos em geral, futebol, vôlei e a uma série de brincadeiras. No conjunto, alunos e alunas todos se encontram nesses espaços que ajudam a edificar a escola, as aulas, que fazem a educação acontecer em escola de tempo integral.

O CETI Nossa Senhora da Conceição, ainda, conta com uma sala de matemática, que, dentre seus distintivos, se destaca pela decoração, limpeza e climatização. Nessa sala ocorre o reforço para os alunos que apresentam baixo rendimento na disciplina. A escola também conta com uma sala específica para aula de dança. Outro espaço bastante singular, em razão de sua representatividade para os alunos e para todos os setores da escola e da comunidade mais ampla é a biblioteca que, também é bastante utilizada pela comunidade escolar.



A existência e utilização de outros espaços de aprendizagens além da sala de aula torna o ensino mais dinâmico e atraente para os alunos, pois, em virtude da elasticidade do tempo diário, é imperativo que a escola ofereça boas condições físicas, com variados espaços de aprendizagens, de modo que os alunos não se restrinjam à sala de aula. Acreditamos que o somatório desses fatores contribui para a boa formação dos educandos no contexto escolar.

## **5.2 Narrativas e formação continuada de professores em escola de tempo integral**

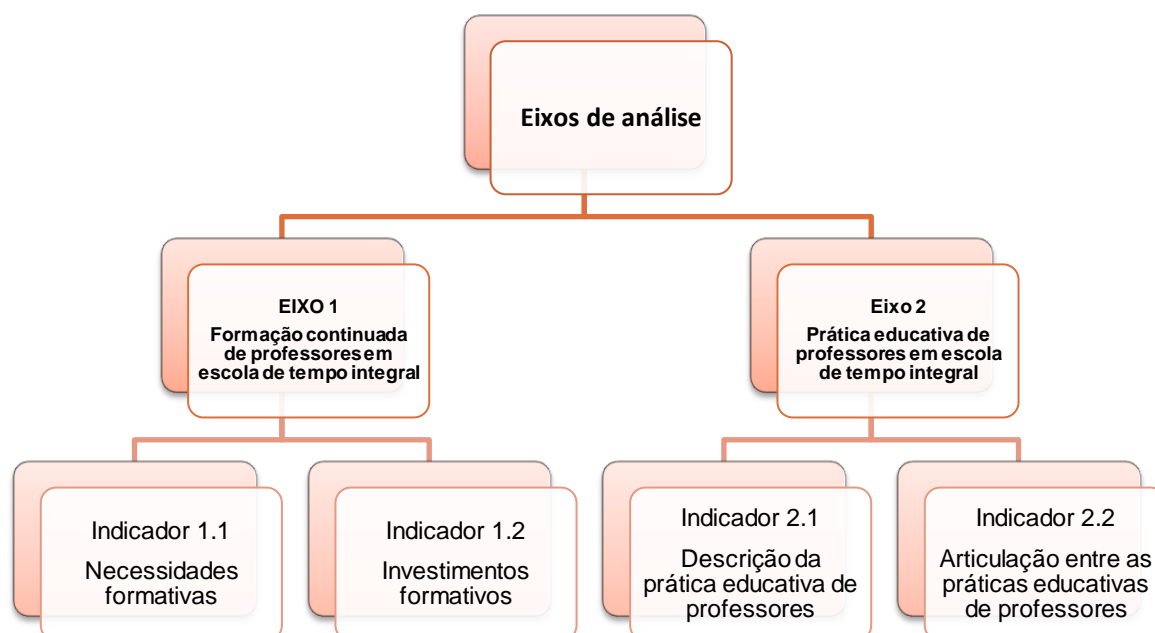
Narrativas de formação objetivam tratar de experiências formativas com as quais o sujeito esteve envolvido em projeto de formação, entendendo-se que, durante a escrita, o autor traça seu trajeto formativo, configurando um momento de confronto e reconstrução do inacabado desse processo. Por meio da narrativa, o sujeito em formação tem a oportunidade de reviver sua experiência, na medida em que dá substância a seu processo formativo. Para Delory-Momberger (2012, p. 36), “[...] através da narrativa, aprende-se a analisar a realidade, a organizar e a compreender o mundo em que se vive [...]”, pois o homem é um ser entrelaçado de histórias, e, em seu percurso, se vale da linguagem para mediatizar suas relações com o vivido.

Para efeito de realização deste segundo momento de análise, lançamos mão do método biográfico em razão da subjetividade que encerra o ato analítico, tendo em vista que se analisa a história contada sob a ótica de um ser historicamente construído. Nas postulações de Ferrarotti (2010, p. 36), a biografia “baseia-se em elementos e materiais na maioria dos casos (auto)biográficos, e, portanto, expostos a inúmeras deformações de um sujeito-objeto que se encontra e se reencontra”. Em nosso estudo, valemo-nos da entrevista reflexiva e da carta pedagógica, técnica e instrumento de produção de dados usados para acessar o domínio qualitativo presente nas narrativas, de modo a desvelar conquistas, desejos, necessidades e práticas efetivadas durante a ação docente.

Esse segundo momento apresenta e explicita os eixos de análise e seus respectivos indicadores analíticos, conforme expressos na Figura 6, que foram construídos após repetidas leituras das narrativas, expressas por meio das

entrevistas reflexivas, tendo como suporte as orientações teórico-metodológicas de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

**Figura 6 - Eixos de análise**



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Para dar curso a este segundo momento de análise, mergulhamos nas histórias das participantes deste estudo, interpretando as revelações contidas nas narrativas, como forma de identificar necessidades formativas e compreender ações e percursos empreendidos para dar continuidade a seus estudos, tendo em vista as peculiaridades inerentes ao ser professor de escola de tempo integral. Que aspectos caracterizam ou identificam um professor de escola de tempo integral?

### 5.2.1 Necessidades formativas

Quanto à compreensão do termo “necessidade formativa”, começamos pelo reconhecimento de que se trata de um termo polissêmico que empregamos no sentido designativo de desejo, aspiração e vontade. Para Rodrigues e Esteves (1993), o termo remete, por um lado, à ideia de algo imprescindível, indispensável, e, por outro, a algo subjetivo, em que a pessoa não parece tão marcada pela necessidade, adentrando no terreno dos valores, visto que nessa situação não

comporta falar em necessidades absolutas, decorrentes dos indivíduos e dos contextos nos quais se encontra. Contudo, a autora chama atenção para as necessidades fundamentais, as quais, quando não satisfeitas, provocam a desintegração do ser humano.

Particularmente, no âmbito da formação das interlocutoras do presente estudo, a análise das necessidades objetivou colher informações úteis para decidir acerca dos conteúdos e das atividades a serem trabalhados nos encontros formativos. Nessa perspectiva, se insere o sentido de instrumento pedagógico, que busca a eficácia da ação formativa e funciona como dispositivo que apoia e fortalece as aprendizagens do professor para melhor realizar sua prática educativa.

Nesse sentido, voltamo-nos para a análise de alguns recortes narrativos que expressam essas necessidades, segundo a compreensão de cada interlocutora, como narra a professora **Maria**:

Gostaria de conhecer novas metodologias, estratégias de ensino. Os alunos são muito inquietos, acho que novas estratégias prenderiam melhor a atenção deles.

Estamos buscando a compreensão dos sentidos atribuídos sobre as necessidades formativas no que concerne às demandas de formação continuada e de outras ações formativas. O relato da professora Maria revela que se trata de uma profissional que pensa em formação como forma de adquirir um conjunto de procedimentos capaz de garantir o sucesso das aprendizagens do alunado. Compreendemos o espaço de sala de aula como sendo dinâmico, pois, para ser bem sucedido em uma aula, não basta conhecer estratégias de ensino, mas, entre outros aspectos, reconhecer as variáveis que interferem nesse processo. A esse respeito, Pérez Gómez (1998) diz que o professor não pode ser um técnico que lança mão de um conjunto de estratégias de ensino como se os alunos fossem iguais, sendo preciso reconhecer o caráter subjetivo que interfere no processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecemos que, devido à ampliação do tempo diário de permanência do aluno em escola de tempo integral, há a necessidade de o professor ser o mais dinâmico possível durante sua prática educativa a fim de tornar seu trabalho mais atraente para os alunos. Moll (2012) destaca a importância da formação continuada do professor, ressaltando a necessidade de realizar atividades com os alunos que

sejam prazerosas, pois a ampliação da jornada de trabalho impõe que os professores repensem suas práticas educativas, de modo que as tornem inter-relacionadas e contextualizadas.

Corroborando esse pensamento, Paiva, Azevedo e Coelho (2014) consideram que o aumento de permanência de tempo diário na escola somente será útil se houver qualidade e diversificação nas atividades realizadas, mediante ação integrada, sem fragmentação do currículo. Para tanto, a oferta dessas atividades deve ser diversificada e atender ao desenvolvimento multidimensional do ser humano.

Fica claro, portanto que a professora **Maria** necessita de formação que lhe permita realizar um trabalho criativo e dinâmico, o que ressalta a importância de os professores conhecerem outros contextos com propostas de escola de tempo integral, bem como realizarem leituras sobre experiências exitosas, em que, respeitando sua realidade, possam inspirar a realização de um trabalho prazeroso e significativo em prol da aprendizagem do alunado.

Nessa mesma direção, a narrativa da professora **Márcia** revela que deseja conhecer outros formatos de ensino, na perspectiva de inovar, de melhor desenvolver sua prática docente em escola de tempo integral. Nesse sentido, assim se expressa notadamente:

Necessito conhecer novas estratégias de ensino para melhorar minha prática docente.

A preocupação da interlocutora é inerente ao profissional que deseja realizar uma prática educativa prazerosa junto ao público a que se destina, acreditando que a saída é conhecer o “manual de receitas” para uma boa aula. Reiteramos que a melhoria da prática educativa não se restringe a conhecimentos sobre métodos de ensino, conforme esclarece Rosemberg (2002), ao afirmar que formação continuada aponta para uma nova realidade, baseada em paradigmas que trazem a vivência dos professores para o centro da discussão. De acordo com essa autora, a construção desse novo paradigma de formação continuada requisita uma formação reflexiva contínua do professor, na qual é imprescindível o envolvimento individual e coletivo do grupo. Com esse novo paradigma de formação continuada, esperamos que haja melhoria tanto na qualidade das práticas educativas quanto no

desenvolvimento de todo o quadro educativo, visto que há o envolvimento da coletividade educativa nos assuntos inerentes ao cotidiano escolar, a partir de um diálogo com os saberes construídos pelos professores ao longo do exercício docente.

Nesse sentido, de acordo com Rosemberg (2002), para que a formação continuada favoreça mudanças na qualidade da prática educativa, é preciso que essa formação promova articulação com a comunidade na qual a escola se encontra, tendo em vista que é tarefa social da educação desenvolver a consciência crítica por meio da produção e disseminação do conhecimento.

Com base no conhecimento das necessidades formativas das participantes do estudo, elaboramos encontros formativos nos quais essas professoras tiveram a oportunidade de olhar criticamente para seus avanços e observar os pontos que ainda precisam ser trabalhados e superados. Como aponta Nóvoa (1992), é a partir das experiências realizadas nas escolas que ocorrem as mudanças, sendo impossível defini-las previamente, pois durante essas mudanças são detectadas as necessidades formativas dos professores. Desse modo, entendemos a importância de a formação continuada acontecer na escola, a partir de investimentos em projetos escolares centrados nas necessidades educativas.

A narrativa da professora **Carmem** aponta para a necessidade de saber usar os recursos tecnológicos para planejar suas aulas. Essa interlocutora expressa a necessidade de fazer

[...] curso de informática para melhorar minha prática. Tenho dificuldade de trabalhar com as novas tecnologias. Saber selecionar os melhores sites e também saber selecionar a melhor proposta que se adequa à realidade dos alunos, tendo em vista a faixa etária de cada um.

Em seu trânsito formativo e em sua prática profissional, vemos a preocupação e o propósito da professora Carmem em promover melhorias no seu fazer docente na escola de tempo integral. Nesse sentido, coloca em realce sua preocupação com a introdução das novas tecnologias no cotidiano da sala de aula, nas atividades com seu alunado. Sua narratividade expressa não somente esse reconhecimento, mas especificamente sua preocupação pelo não domínio desse aparato tecnológico.

A constatação que emerge desse relato é que a interlocutora tem consciência de que a formação continuada é um passo importante para subsidiar-se de conhecimentos e, assim, contribuir na efetivação de uma prática educativa que fortaleça a formação de seu alunado. Ela reconhece a necessidade de adentrar mais o campo tecnológico, de modo que esse conhecimento a ajude na seleção de sites e conteúdos pertinentes ao ensino.

Demo (2009, p. 63) enfatiza que “[...] novas tecnologias fazem parte das novas alfabetizações, das habilidades do século XXI, tornando-se [...] parte fundamental de estratégias de aprender bem”. Sem dúvida, o domínio da tecnologia é uma habilidade que, em muitos aspectos, ajuda nos estudos, ou seja, abre uma janela de possibilidades para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, mesmo não sendo fator determinante para o professor escolher boas propostas de ensino e realizar um trabalho condizente com as necessidades dos alunos, da escola e do meio social mais amplo.

A esse respeito Pedroso (2002) diz que as novas tecnologias são usadas, em grande medida, como forma de instrumentalizar o processo de ensino-aprendizagem, porém não mudam, consideravelmente, sua estrutura. Desse modo, a função pedagógica continua sendo do professor, tendo ele a incumbência de realizar uma reflexão crítica diante dos conteúdos a serem selecionados e ministrados por meio da mediação tecnológica. Além disso, o professor deve cuidar para não se tornar refém da indústria cultural, sob pena de transformar a educação em mercadoria de consumo, ajudando na difusão do ideário dominante, promovendo o culto ao consumo no contexto escolar. É bem verdade que este é só um alerta, pois a professora insinua sobre seu reconhecimento desse campo que mostra que a sociedade e a escola, principalmente, “Está caminhando para ser uma sociedade que aprende de várias maneiras, por novos caminhos, [...] de forma contínua” (MORAN, 2007, p. 11).

De acordo com Medrano e Valentim (2001), o advento tecnológico no ambiente educacional proporcionou à indústria cultural a divulgação de bens culturais da classe dominante. A internet e a TV, dentre outros, são instrumentos poderosos no que se refere à manipulação de valores e costumes, de modo que as pessoas não se dão conta dos interesses que estão implícitos em um comercial, por exemplo. Diante dessa constatação, é necessário que o professor tenha consciência

crítica para saber filtrar o que realmente é importante e significativo, com potencial para agregar conhecimento, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Em Rodrigues e Esteves (1993), temos que a análise de necessidades formativas deve anteceder a formação, de modo que o formador apoie momentos de reflexividade nos quais os participantes do estudo possam se conscientizar de suas necessidades, das necessidades dos alunos e da escola. Nessa perspectiva, a professora **Láís**, ao falar de suas necessidades formativas, relata:

Preciso de formação continuada para melhorar a qualidade do ensino. Minha maior necessidade é de aprender diversificar as aulas, pois do contrário o aluno perde o interesse.

A narrativa da professora permite observar a preocupação em realizar uma prática que fortaleça o processo de ensino aprendizagem por meio da diversificação de atividades. Nesse sentido, é oportuno que a formação contemple reflexões acerca de um trabalho integrado, rompendo com a fragmentação da docência, de modo que a formação empreendida tenha como eixo articulador a reflexão crítica, na qual o aluno é visto como um todo indivisível. Behrens (2007) defende que a nova ordem social imposta pela contemporaneidade requer que o professor busque uma formação contínua que se distancie de propostas tradicionais, nas quais se apresentam modelos, treinando os formandos para ministração de uma boa aula mediante ação desprovida de reflexão crítica.

Assim, a prática educativa requer que o professor reflita criticamente acerca do seu fazer docente, sendo que essa reflexão, necessariamente, precisa acontecer individual e coletivamente, com consonância com os projetos da escola, requerendo que o professor participe de forma ativa dos projetos da escola. De acordo com Freire (2010), a pessoa portadora de consciência crítica opina, sugere e não apenas repete o que já foi dito, mas aponta soluções, direciona o trabalho envolvendo a comunidade educativa – alunos, professores, gestores e demais atores que dinamizam o ambiente escolar. Ainda exige que o professor seja portador de amadurecimento pessoal e profissional, de modo que saiba criticar e receber as críticas, tendo em vista o desenvolvimento educacional como um todo.

Estudos nesse âmbito mostram que a nova realidade impõe que o professor esteja em constante formação, tendo em vista a demanda que permeia o campo educativo, atualmente. Essas novas demandas postas ao campo educativo, como

qualificar continuamente, o ensino se mostra desafiador para a professora Laís ao dizer que sua maior necessidade “é aprender a diversificar as aulas”. Essa “diversificação”, diante de nosso entendimento, dentre outras questões, tem forte sintonia com o domínio/emprego de novas tecnologias “Enquanto portas que abrem para o mundo [...]” (MORAN, 2007, p. 52). E que, combinadamente, podem ajudar o professor nessa diversificação, na busca de novos caminhos didáticos no desenvolvimento de sua prática educativa na escola de tempo integral, espaço físico de ocorrência da presente investigação.

A narrativa da professora **Solange** mostra-se na contramão do que é defendido pelos teóricos, a exemplo de Imbernón (2010a), Nóvoa (1992), Behrens (1996), dentre outros, como se verifica no seguinte trecho:

Não sinto falta de formação no meu dia a dia. Penso muito em fazer o Curso de Libras, pois me angustia a possibilidade de ter um aluno que não possa me comunicar com ele. Sinto mais falta mesmo é dos recursos para trabalhar os conteúdos com meus alunos.

Analisando o conteúdo expresso pela narratividade da professora Solange, acessamos ao entendimento de que parece satisfeita com os conhecimentos específicos recebidos na formação inicial para ministrar aulas na área para a qual foi formada. Revela certo equívoco (parece-nos) ao deixar entrever em sua narrativa, entretanto, que não reconhece, não precisa, ou não sente falta de estar em sintonia com o avanço do conhecimento científico e com o surgimento de tecnologias inovadoras, que exigem uma constante revisão dos saberes por parte dos professores. As transformações que marcam o contexto social, neste momento, não permitem que os conhecimentos inerentes à formação fiquem cristalizados, pois, como a sociedade se desenvolve e se torna cada vez complexa, a formação docente deve acompanhar esse desenvolvimento, mas há necessidade de o professor reconhecer que precisa estar a par das mudanças que ocorrem no seu meio pessoal e profissional. Para tanto, é importante que busque permanentemente atualizar, renovar, implementar seu processo formativo.

Ao mesmo tempo, encontramos uma contradição na narrativa da professora ao dizer que sente falta de curso de Libras para melhor trabalhar com um possível aluno que necessite se comunicar por meio dessa língua. A necessidade sentida pela interlocutora é prova de que o professor precisa continuar estudando, tendo em



vista que as necessidades dos alunos são diversas e vão se modificando continuamente.

Reforçando essa compreensão, encontramos em Imbernón (2010) que a formação continuada potencializa a reflexão crítica do professor sobre sua prática educativa, na medida em que permite que examine suas atitudes, de modo que, durante esse processo de autoavaliação, tenha clareza do que está fazendo e por que o faz. Acrescenta que uma formação continuada voltada para o processo de reflexão requer organização, permitindo que os professores revisitem e examinem os pressupostos ideológicos que embasam sua prática educativa, estendendo-se ao terreno das emoções, dos questionamentos de cada professor acerca de suas concepções de ensino e de ser professor. Essa reflexão oportuniza a produção de conhecimentos, fortalecendo a autonomia do professor no que se refere a sua própria formação, caindo por terra a concepção de que formação continuada é uma mera atualização científica e didático-pedagógica.

Nessa perspectiva, essa modalidade formativa oportuniza a adoção de uma postura reflexiva crítica dos professores em formação, viabilizando reflexão crítica acerca das práticas educativas, em um processo permanente de construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional, destacando-se, nesse caso, a importância do saber da experiência, como refere Nóvoa (1992b). Assim, o relato da professora **Cecília** deixa entrever sua preocupação com a qualidade de suas aulas. Para ela, a formação continuada configura uma forma de provisão de conhecimentos, como expressa a seguir:

Seria uma formação que me desse suporte na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, de modo que o aluno se sentisse motivado a participar das aulas com qualidade.

No caso, compreendemos que sua necessidade formativa corresponde a uma formação alicerçada na reflexão crítica, de modo que sua prática educativa se torne criativa e transformadora. A esse respeito, Freire (1996, p. 39) enfatiza que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”. Nesse sentido, refletir criticamente sobre a prática educativa ajuda na produção de conhecimentos, tendo em vista o compartilhamento de experiências, oportunidade em que o professor analisa seu

fazer docente, no sentido de tornar seu trabalho mais atraente e prazeroso para os alunos. Reforça-se assim o entendimento de que a escola é um espaço privilegiado de formação docente e que, na colegialidade, a prática educativa torna-se objeto de estudo.

Corroborando esse pensamento, Behrens (1996, p. 229) postula que “[...] os professores consigam teorizar sua prática, para poder renová-la, e esta competência [...] não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico [...] e educação continuada”. Trata-se de uma forma de conceber a formação continuada como espaço no qual deve acontecer a reflexão crítica e a discussão sobre a prática educativa do professor, tendo em vista as peculiaridades inerentes ao fazer docente. Vemos, pois, que a orientação é de que os professores busquem formação contínua, não se restringindo ao acúmulo de cursos e atualização científica, de modo que essa formação possa permear a prática educativa, oportunizando momento de autoavaliação do fazer docente, de reflexão crítica, de compartilhamento de experiência, construindo novas possibilidades, a exemplo de cadeia de acontecimentos que nos formam e transformam, nesse momento desafiador que envolve o fazer docente.

Quando, em sua narrativa, a professora **Cecília** expressa que “gostaria que o aluno se sentisse motivado a participar de sua aula com qualidade”, revela que sua necessidade formativa corresponde a uma formação voltada para a reflexão sobre sua prática educativa, pois esse é um momento de construção de saberes voltados para a superação de situações problemáticas. Nesse sentido, busca o desenvolvimento da sua prática educativa, tendo clareza da influência que as condições de trabalho exercem sobre ela.

Considerando o relato da professora **Ana**, percebemos que dentre suas necessidades formativas sobressai-se o desejo de cursar uma pós-graduação *stricto sensu*:

Minha necessidade é fazer um mestrado, tendo em vista que adquirir conhecimentos é imprescindível para quem está no magistério.

O investimento na pesquisa é representativo para a produção do conhecimento, em atendimento às necessidades impostas pela sociedade e, mais particularmente, pela condição de ser professor. As descobertas científicas podem

mudar a vida das pessoas e ou sua forma de ver o mundo, sendo que, além da função social, segundo Cunha (2013, p. 61), a pesquisa “[...] tem um significativo papel formador, especialmente quando se compreende formação numa dimensão reflexiva e permanente”. A pesquisa tem caráter de estimular o pensamento do pesquisador para aprender sempre mais, fazendo com que, nessa busca, adquira mais autonomia. Nesse sentido, a primordialidade formativa da professora **Ana** é condizente com a convivência de um professor que busca imprimir maior qualidade em sua prática educativa.

Outra dimensão da pesquisa, reforçada por Cunha (2013), diz respeito ao estímulo do pensamento crítico, no sentido de que essa atividade leva o pesquisador a criticar, a questionar seu próprio trabalho, uma vez que a atitude científica impõe entendimento da provisoriidade do conhecimento. Acrescentamos que, por ser uma produção social, a pesquisa está condicionada ao diálogo, visto que é entre pares acontece produção de conhecimento, particularmente desse conhecimento que se reconhece como uma construção realizada a muitas mãos, na coletividade. A esse respeito, Freire (1982) atesta que não existe transferência de saber, mas uma construção a partir da comunhão de ideias.

Nesse sentido, a pesquisa como caminho de formação distancia-se do modelo tecnicista de educação, modelo no qual se transmitem informações e conhecimentos a um público homogêneo. Ao contrário, pesquisar significa a busca de respostas para os problemas, adotando-se atitude comunicacional, de diálogo, em que os interlocutores têm oportunidade de falar e de serem ouvidos.

Sobre a necessidade formativa, a professora **Luciana** faz a seguinte consideração:

Precisamos sempre estar nos atualizando, nenhum curso é completo. Tenho projeto de fazer novos cursos, pois quando termino um determinado aprimoramento e volto para a sala de aula, sinto que preciso de novos conhecimentos.

A professora **Luciana** revela que sempre busca formação continuada como forma de melhorar sua prática educativa, evidenciando que sua necessidade formativa se restringe a cursos oferecidos por instituições especializadas, pois, em nenhum momento, faz referência à necessidade de compartilhar conhecimentos com

seus pares, tendo em vista que essa atitude também oportuniza momento de formação.

De acordo com Chantraine-Demilly (1997), existem dois tipos de formação continuada: formal, que advém de instâncias especializadas, e informal, que diz respeito aos saberes adquiridos por meio de contatos e compartilhamento de experiências, dentre outras formas de aquisição de conhecimentos.

Essa nova realidade, segundo Rosemberg (2002) e outros autores, aponta para a necessidade de uma formação reconceituada. Nessa perspectiva, a professora expressa que, quando termina um determinado “aprimoramento” e retorna a suas atividades docentes, sente que precisa de novos conhecimentos. Compreendemos então que a formação continuada deve ser assentada em paradigmas que contemplem a formação crítica, considerando as necessidades dos professores, pois, conforme Rosemberg (2002, p. 35), [...] a construção de um novo paradigma em educação demanda uma formação reflexiva contínua do professor, a ser desenvolvida individual e coletivamente [...]. Desse modo, a formação continuada exige um novo redirecionamento, envolvendo a comunidade educativa, de modo que a discussão verse sobre o cotidiano escolar, dialogando com os saberes docentes construídos durante o exercício da prática educativa.

Behrens (1996) corrobora dizendo que, para ter um resultado satisfatório, os programas de formação de professores precisam superar a fragmentação, de modo que suas propostas se alinhem com as necessidades dos docentes das instituições, dando oportunidades para que possam, por meio do diálogo, tecer reflexões acerca de suas dúvidas, de suas dificuldades, possibilitando a construção de uma prática refletida na ação. Não obstante, nosso pensamento aponta para a produção de saberes a partir de uma reflexão sobre a prática profissional docente, devendo a formação contemplar o saber profissional, entendendo a necessidade da escola enquanto uma organização conjunta de professores e organização pedagógica. Assim, a escola deve, pois, organizar encontros interdisciplinares, promovendo a integração das disciplinas existentes.

O relato da professora **Helena** segue na mesma direção das interlocutoras que a antecederam:

Sinto falta de uma formação que contribuísse com o processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente, os professores de escola de

tempo integral são prisioneiros e não são valorizados de forma correta. Somos desprovidos de cursos necessários, como uma capacitação. Existe uma farsa de capacitação oferecida pelo Estado. [...] quando termino um curso que retorno para a sala de aula é como se nada tivesse acrescentado, continuo a sentir as mesmas dificuldades de realizar minha prática educativa.

A narrativa da professora **Helena** demonstra sua insatisfação com a limitação de tempo para formação continuada, tendo em vista sua condição de professora de escola de tempo integral. De fato, não nega a existência de cursos com essa finalidade, no entanto, sob sua ótica, estes não contribuem, efetivamente, para fortalecimento do professor e do processo ensino-aprendizagem. Assim como a professora Luciana, a professora Helena também não visualiza a existência de outros meios de formação continuada, pois cita apenas dos cursos oferecidos pelo Estado. Vale lembrar que, no contexto de ação docente, é facultada a ocorrência de formação por meio de grupos de estudos, dentre outras formas de dar continuidade aos estudos no sentido do enfrentamento produtivo de problemas inerentes ao cotidiano da escola.

Provavelmente, a professora **Helena** esteja se reportando a cursos aligeirados, baseados no modelo estrutural de formação, conforme denominado por Nóvoa (1992), fundamentados na racionalidade técnico-científica, organizados sem conhecimento das necessidades formativas do público alvo e de cunho instrutivo, baseado na transmissão de conhecimentos.

Para esse caso, o autor defende o modelo construtivo como o mais adequado à necessidade formativa da professora **Helena**, uma vez que está embasado na interação entre formador e formando, apoiado na reflexão crítica sobre a prática educativa. Nessa dinâmica interativa em que formador e formando tecem reflexões e constroem saberes, os professores se assumem como responsáveis pela resolução das situações dilemáticas encontradas e vivenciadas durante o fazer docente, a partir de um movimento de autoavaliação, que busca o fortalecimento de suas aprendizagens, com vistas à reelaboração da prática educativa.

Diante desses referimentos, entendemos a necessidade de o professor se desvincular de processos formativos que se caracterizam como assistencialistas, uma vez que a atualidade impõe a construção de uma nova identidade profissional docente, exigindo que o professor busque articular sua própria formação

permanentemente. Nesse sentido, defendemos uma formação que se apresente como investimento pessoal, com vistas à formação reflexiva crítica, de modo a fortalecer a autonomia profissional docente.

O objetivo deste eixo analítico foi conhecer e tecer considerações acerca das necessidades formativas das professoras participantes do estudo. Assim, tomamos como referência o conceito de necessidades expresso pelas professoras, bem como seus desejos e aspirações decorrentes de dificuldades vivenciadas no exercício de sua prática educativa. No decorrer dessa processualidade analítica, fomos apreendendo algumas necessidades expressas pelas professoras, como também foi possível inferir, a partir de suas narrativas, intenções por elas ocultadas. A produção e a análise dos dados oportunizaram a elaboração de encontros formativos, configurados enquanto intervenção pedagógica.

Em termos gerais, as necessidades formativas relatadas pelas professoras dizem respeito a questões relacionadas a aspectos instrumentais de ensino, bem como à aprendizagem dos alunos. Assim, o conjunto das narrativas sugere professoras preocupadas em tornar suas aulas mais atraentes e diversificadas. Evidenciam também certo nível de insatisfação, não exatamente com a escola de tempo integral, mas com a exiguidade de tempo para seus percursos de formação continuada. Desse modo, embora não seja possível traçar um perfil geral de todas, é possível perceber que a maioria das professoras necessita de formação que lhes proporcione uma perspectiva reflexiva crítica, possibilitando-lhes espaços de interação entre seus processos formativos e a realidade vivenciada no fazer pedagógico da escola de tempo integral.

A formação continuada tem como finalidade sanar dificuldades encontradas no percurso de ação docente, como atesta Paula (2009, p. 67): “[...] a formação continuada corresponde a uma fase da formação permanente, incluindo todas as atividades planejadas pelas instituições e, até mesmo, pelos próprios profissionais [...]”. Desse modo, essa modalidade formativa deve concretizar-se como um processo contínuo, contemplando as necessidades vivenciadas pelo grupo de professores, de modo a enriquecer e aperfeiçoar sua prática educativa. O não atendimento a essa demanda, descaracteriza o processo de formação docente, tendo em vista que a busca deve ser pelo aperfeiçoamento da competência profissional docente por meio da reflexividade, e não pelo acúmulo de cursos, como

vimos referindo ao longo deste indicador analítico denominado “necessidades formativas”.

### 5.2.2 Investimentos formativos

Para cumprimento da agenda de escola de tempo integral, uma diversidade de ações precisa ser implementada, dentre elas destacamos a formação continuada de professores, pois não é razoável aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola (e dos professores também) sem o oferecimento aos professores de programas que norteiem e que fortaleçam e enriqueçam suas práticas educativas. Para tanto, defendemos uma formação embasada no paradigma da racionalidade reflexiva crítica, conforme defendido por Zeichner e Diniz Pereira (2005). Esse paradigma contrapõe-se ao paradigma tradicional, que visa apenas munir os professores de estratégias para ministrar aulas. Os citados autores defendem uma proposta que oportunize ao professor refletir criticamente acerca do contexto educativo, de modo que seja subsidiado de elementos para mudar o que não está surtindo efeito no processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator a ser considerado é o tempo, pois as professoras participantes deste estudo têm jornada integral de trabalho, ou seja, passam o dia inteiro na escola, o que justifica a importância de a formação continuada acontecer dentro do espaço de trabalho docente. Nesse sentido, Nóvoa (1991) afirma que o novo conceito de instituição escolar é o de funcionar como lócus de formação docente, tendo em vista a oportunidade e o privilégio de contar com os pares, discutindo e decidindo o amplo leque de questões educativas. Por conseguinte, no que concerne a investimentos formativos, a professora **Maria** expressa em sua narrativa:

Não busco formação continuada. Fico somente com o que a escola oferece, visto que fico aqui o dia todo e é bem cansativo.

Diante da profusão de atividades requeridas pela realidade diária da escola de tempo integral, a professora **Maria** parece vencida diante desse dia a dia que essa escola a impõe, levando-a a fazer a seguinte afirmação: “não busco formação continuada”, aceitando apenas o oferecido pela escola, que, convenhamos, é muito

pouco dada a necessidade de investimentos que precisam ser feitos na formação do professor.

É bem verdade que essa responsabilidade e essa disposição competem, também, ao professor, por isso não consideramos justificável que a professora **Maria** se mantenha “vencida” pela realidade da escola. Compreendemos que a necessidade formativa é do professor, sendo assim, precisa movimentar-se nesse sentido. Quando a professora registra “fico somente com o que a escola oferece”, parece deixar subentendido que não emprega sua voz para reivindicar suas necessidades. Em sua concepção, a formação deve ser organizada por uma equipe, cabendo ao professor apenas de “receber as informações”. A ocorrência de formação continuada dentro do ambiente escolar é vista como uma ação positiva, assim, consideramos oportuno que os professores participem da elaboração do projeto de formação, expondo suas dificuldades, de modo que suas necessidades sejam contempladas, sejam diversificadas em termos de atendimento, revelando-se positivas para todos: professores alunos e escola.

Outro ponto abordado pela professora diz respeito ao cansaço físico, tendo em vista sua jornada integral de trabalho na escola. Nesse sentido, advogamos que seja priorizado o acontecimento da formação na própria escola onde o professor exerce suas atividades e que essa formação atenda às demandas da comunidade educativa. A esse respeito, Nóvoa (1991) discute sobre a importância de investimentos em projetos escolares, de modo a contemplar uma formação continuada centrada na escola. Para esse autor, “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante [...]” (NÓVOA, 1991, p. 27). Dizemos, assim, que as mudanças ensejadas na escola somente poderão ocorrer por meio de experiências vivenciadas pelos professores, no decorrer das quais as necessidades formativas são delineadas.

Prosseguindo essa processualidade analítica, voltamo-nos para o relato da professora **Márcia**, que relata a dificuldade de investir em formação continuada, por conta de sua condição de regime integral na escola, o que não lhe dá tempo para essa finalidade:

Não busco porque não tenho tempo. Fica difícil sair para buscar formação fora da escola, considerando que passo o dia todo aqui.



A professora revela que não dispõe de tempo para participar de eventos de formação continuada externos à escola porque não vê essa possibilidade em razão de falta de tempo, visto que trabalha segundo o horário da escola de tempo integral (a denominação por si só, já anuncia). Isso não quer dizer que a interlocutora não se disponha a investir nessa modalidade formativa.

Em função da necessidade de formação continuada dos professores, Kramer (1989, p. 197) se reporta à formação em serviço: “[...] a formação do professor que está em serviço é feita na escola e ela deve estar voltada às demais instâncias, a fim de que sejam fortalecidos os professores em termos teórico-práticos [...]”. Essa modalidade de formação feita no ambiente escolar oportuniza, igualmente, um pensar mais aprofundado e mais reflexivo sobre a prática educativa, sendo possível ao professor redimensionar seu fazer docente, considerando que, no cotidiano, muitos são os problemas enfrentados, requerendo dos professores, continuamente, mais envolvimento e compromisso com a produção de conhecimentos e saberes construídos e reconstruídos no convívio com os pares.

Moll (2012) considera que os processos formativos para professores de escola de tempo integral devem contemplar questões relativas à educação integral, que visa à formação do sujeito na sua dimensão humana, social e intelectual. Com essa compreensão, reforça a autora, as dificuldades inerentes ao fazer docente desdobram-se para a construção da práxis, significando que, durante a formação, reflexão e ação são concomitantes, distanciando-se do ato mecânico de transmissão de conteúdos. Nessa perspectiva, a formação torna-se espaço de discussão, de diálogo entre formador e formandos, no qual conhecimentos e saberes são construídos a partir da reflexão crítica sobre as práticas educativas vivenciadas no cotidiano da escola.

Nessa mesma direção, a narrativa da professora **Carmem** aponta para a necessidade de a formação acontecer no espaço de atuação docente, tendo em vista seu regime de trabalho:

Considero importante e necessário que a formação aconteça dentro da escola, pois a gente fica muito cansada, uma vez que estamos aqui o dia todo. Então, para sair fica complicado, já que temos pouco tempo com a família. A escola até se esforça para trazer, quando isso acontece é enriquecedor.

A narrativa da professora **Carmem** expressa seu reconhecimento acerca da importância da formação continuada. Sugere que ocorra dentro da escola, diante de sua condição de trabalho. Sabemos que escola de tempo integral exige docentes de tempo integral, fato que traz benefícios, seja porque não precisam trabalhar em mais de uma instituição para preencher a carga horária de trabalho, seja pelo ganho salarial, tendo em vista que é acrescido um abono, mas o benefício mais esperado e mais visível precisa ser em relação à aprendizagem do aluno, que sua realidade vivencial da escola de tempo integral conte com outras atividades educativas, que tenha seu leque de aprendizagens ampliadas, enriquecido por sua proposta curricular diferenciada, em razão da extensão temporal. Mesmo assim, a presente pesquisa revela que alguns professores acompanham os alunos em outras atividades, mas, ainda que isso aconteça, se bem administrada a distribuição de tarefas, o professor terá tempo para estudar e preparar suas atividades, considerando-se que conta com um turno durante a semana destinado à sua formação. Assim, na distribuição de aulas e demais tarefas, inclui-se um tempo disponível para o professor estudar e planejar suas atividades.

Quando a professora ressalta que “A escola até se esforça para trazer, quando isso acontece é enriquecedor”, fica subentendido que atribui a responsabilidade desse acontecimento, desses momentos formativos, somente à equipe gestora da escola. Realmente, é justo considerar que a equipe pedagógica tem responsabilidade de articular a formação, mas a tarefa é também do professor, desde que defendemos uma formação conjunta, colegiada.

Acerca da formação permanente do professor, para Imbernón (2010b), o docente deve ser o grande articulador de sua formação, tendo em vista a reflexão crítica em torno de sua prática educativa. O autor aponta, nessa perspectiva cinco eixos de atuação do professor no que se refere a sua atuação no processo de formação permanente, dentre os quais citamos “A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre iguais” (IMBERNÓN, 2010b, p. 50), eixo que promove a oportunidade de proceder à necessária interdisciplinaridade, aspecto que tem sido amplamente discutido, mas que ainda hoje é pouco considerado. A comunicação entre os pares sobre seus conhecimentos científicos e sobre experiências pedagógicas possibilitando a construção coletiva de conhecimentos e de saberes necessários ao fortalecimento da prática educativa.

Outro eixo que merece ser enriquecido/discutido diz respeito ao desenvolvimento institucional, uma vez que, existindo um esforço coletivo para transformar a prática educativa, a inovação deixa de ser individual, passando a ser da instituição como um todo. Segundo Imbernón (2010b), se o professor age desse modo, a capacitação profissional ultrapassará a formação técnica, atingindo as concepções que norteiam a ação docente. A formação estará fundamentada na reflexão crítica dos professores sobre seus saberes e fazeres docentes, rechaçando a concepção de que formação se restringe à atualização didático-científica.

Ainda sobre investimentos formativos, a professora **Laís** cita sua falta de condição para realizar estudos de formação continuada:

Não busco formação continuada, pois a condição de ser professora em escola de tempo integral não permite.

Talvez essa “falta de condição” se refira ao espaço temporal, posto que, na escola de tempo integral, em razão das especificidades que caracterizam essa proposta de ensino, a professora não vê saída para vivenciar seus percursos de formação continuada. A propósito, a narrativa da professora **Laís** se aproxima dos relatos das demais professoras, considerando a alegada “falta de tempo” para realizar investimentos formativos. A exemplo de seus pares, sua concepção é de que a formação que somente pode acontecer fora da escola, quando, na verdade, pode e deve acontecer no espaço escolar, pois é na coletividade que encontramos mais facilmente respostas para as questões complexas inerentes à atuação docente.

A formação continuada, na perspectiva de Paula (2009), a exemplo de outros autores, refere-se a uma etapa da formação permanente, tendo em vista que se destina a melhor qualificar o professor para sua atuação. Assim, tem como finalidade sanar dificuldades encontradas na prática educativa, fortalecendo e aperfeiçoando a competência profissional docente. Nesse sentido, é justo reconhecer a importância da organização de eventos, como seminários, curso de extensão dentre outros, de modo que o professor possa continuar investido em sua formação.

Acrescentamos que os horários destinados aos estudos e preparação das aulas também se constituem como formação permanente do professor, assim como, no colegiado, os professores podem encontrar respostas para suas dúvidas e ainda podem sugerir temáticas de estudos a serem realizados em equipe. Nas palavras de

Candau (1997, p. 67), a formação continuada “[...] não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas [...]”. Diante dessa concepção, emerge o entendimento de formação continuada como um processo passível de acontecer permanentemente na vida do profissional docente, vislumbrando o desenvolvimento da prática educativa e reconhecendo a influência que as condições materiais e sociais exercem sobre o fazer docente.

Assim, prosseguindo nossas considerações analíticas, o relato da professora **Solange** evidencia ausência de busca por formação continuada, na espera de que a formação lhe seja oferecida pela instituição:

Meu investimento formativo se restringe ao proporcionado pela SEDUC.

Em sua narrativa, a professora Solange dá visibilidade à importância dos órgãos responsáveis pela educação em promoverem formação continuada para os professores, não se referindo a docente ao turno destinado para estudos uma vez por semana, bem como aos momentos destinados aos planejamentos. Subentende-se que, na sua visão, o estudo não acontece ou que não é reconhecido como formação continuada.

O exercício profissional docente requer dos professores uma constante revisão de seus conceitos e concepções de ensino e de ser professor, tendo em vista as mudanças ocorridas nos contextos sociais e educacionais. Desse modo, tanto a escola quanto professores, a exemplo da professora Solange, reconhecem que precisam mudar seus processos formativos. O contexto de escola de tempo integral requer do professor habilidades para as quais muitos não foram formados, a exemplo do trabalho de forma integrada com base em projetos visando à formação plena de crianças, jovens e adolescentes.

Nessa perspectiva, convém questionar acerca dos cursos oferecidos, visto que se trata de uma proposta de ensino diferenciada, exigindo também uma formação diferenciada. Branco (2012, p. 252) adverte que, em escola de tempo integral, “[...] o professor precisa contar com uma formação continuada diferenciada proporcionada pelos sistemas educacionais [...]”. Diante da compreensão, nesse sentido, de que a escola precisa funcionar como motor propiciador da formação de

seus professores, de modo que na coletividade possam se organizar internamente com vistas à construção de sua autonomia docente e formativa. A autora ressalta, ainda, a necessidade de promoção de espaços de reflexão coletiva entre todos que integram o espaço de atuação docente, sobre seus saberes e práticas educativas, principalmente no lastro discursivo e compreensivo dessa temática.

Nessa direção, Contreras (2002, p. 165) pontua que “[...] a reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos [...]”. Desse modo, a reflexão crítica entre os pares viabiliza ao professor conscientizar-se de valores que estão implícitos na prática educativa. E essa tomada de consciência, em razão da reflexão crítica, oportuniza uma ação mais humanizada e mais humanizadora dentro da escola.

Ao acessarmos à narrativa da professora **Cecília**, vemos que não se distancia das demais narrativas em análise, notadamente, ao colocar sua condição de trabalho em escola de tempo integral:

No momento estou sem investir na minha formação. Acho muito importante, mas trabalhar em escola de tempo integral inviabiliza, tendo em vista que passo nove horas por dia dentro do ambiente de escola de tempo integral.

O relato da professora sinaliza que parece não acontecer na escola momentos de formação (cursos, oficinas), ou seja, se há formação, ela não participa, não obstante a escola destine um turno específico para essa finalidade. Talvez a professora somente considere como formação continuada aquela oferecida por outra instituição ou por outra esfera que não seja a escola. Segundo Imbernón (2010b), a tradição dos cursos de formação se restringe a atualizações científicas, entretanto os cursos de formação continuada de professores precisam ultrapassar a dimensão científico-cultural, ampliando o terreno da formação reflexiva e de pesquisa. Atenta, ainda, para o fato de que a incumbência de criar esses espaços é, também, dos professores, que, agindo assim, se tornam protagonistas de suas aprendizagens e de sua formação.

Esse autor reforça, nesse sentido, lançando o seguinte questionamento: “Será preciso passar da atualização à criação de espaços de formação?” (IMBERNÓN, 2010b, p. 93). Refere que o modelo infalível de formador, cuja prática reprodutora de

ideias de outros não condiz com as necessidades de escola de tempo integral, considerada sua especificidade, inserindo-se em uma prática que não traz benefícios para a educação, uma vez que, por trás do discurso de formar um “bom professor”, o que acontece é um trabalho que se limita à transmissão de conteúdos. Essa orientação, na opinião do autor, ocasiona abandono e falta de diálogo no ambiente escolar, por restringir-se à preparação somente na dimensão científica, ficando o professor carente de conhecimentos pedagógicos necessários para sua atuação.

Na fala da professora **Ana**, encontramos uma preocupação em deixar espaços vazios durante sua ausência, evidenciando seu interesse em dar continuidade a sua formação:

Não recebi formação específica para trabalhar em escola de tempo integral. Fui tirando as dúvidas no dia a dia com os colegas. Sempre que possível, quando tem cursos de formação fora da escola, muitas vezes deixo de participar para não deixar a lacuna aqui. Tenho interesse, mas é complicado, pois não temos ninguém que possa nos substituir. A formação que é dada aqui no ambiente escolar, eu participo.

A narrativa da professora demonstra interesse em aprender com seus pares, pois sempre busca o diálogo como forma de superar dificuldades encontradas no dia a dia da escola, atestando que se trata de uma professora comprometida com sua prática educativa. Esse é mais um relato que converge para o entendimento de autores como Nóvoa (1991) e Kramer (1989), que defendem a formação em serviço, cujos benefícios, já expostos, incluem a discussão de pautas que dizem respeito às necessidades formativas e à permanência dos professores em seus locais de trabalho. Por exemplo, no que se refere à saída para outro espaço poderia gerar uma situação complicada, com a presença de algum professor para preenchimento de lacuna devido à saída de um professor para participar de formação fora da instituição escolar.

Corroborando o pensamento desses autores sobre formação continuada, Candau (1997, p. 57) diz que “[...] considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores”. Desse modo, convém refletir acerca das

práticas educativas desenvolvidas na escola para a criação de espaços de formação nesse ambiente educativo. De acordo com a autora, para que esse espaço formativo seja criado, faz-se necessário que as práticas desenvolvidas na escola se distanciem da mecanicidade e da repetição de ações. Posto que, a prática educativa precisa ser guiada por um senso crítico, capaz de diagnosticar o problema e resolvê-lo. Importante, ainda, que seja uma prática exercida pelo senso de coletividade, construída por professores e pela equipe escolar.

Ao acessarmos o relato da professora, **Luciana**, vemos expresso o apreço que dispensa à formação, atentando para seus investimentos formativos:

Considero a formação continuada muito importante não somente para nós que estamos inseridas em contexto de escola de tempo integral. Eu sempre busco e tenho tudo que o Estado oferece na minha área.

A narrativa da professora **Luciana** nos mostra que reconhece a necessidade de o profissional docente buscar formação continuamente, independente do seu contexto de atuação, porém não demonstra que vivencia essa formação na escola lócus de seu trabalho docente, considerando que se esforça em somente se manter atualizada em sua área de atuação, a partir de instância especializada, quando diz: “tenho tudo que o Estado oferece na minha área”. Assim, destacamos que a formação continuada do professor não se reduz a um processo de atualização, pois inclui a dimensão reflexiva crítica, que reconhece o professor como um ser historicamente situado, articulando os diversos saberes, sejam eles científicos, pedagógicos ou experienciais, com vistas à promoção da autonomia profissional docente.

Corroborando esse pensamento, Falsarella (2004, p. 50) entende a formação continuada “[...] como uma proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica [...]”. Assim, a formação continuada funciona como um motor que impulsiona o professor a manter-se dinâmico e criativo frente a sua prática educativa, mobilizando os saberes construídos e reconstruídos na sua atuação docente. O campo educativo exige do professor uma preparação adequada para

atendimento das necessidades dos alunos, o que requer investimento na formação profissional, de modo que tenha como enfrentar os desafios postos.

Finalizamos este eixo analítico, trazendo a fala da professora **Helena**, no recorte do fragmento que segue:

No momento não estou investindo em formação, pois trabalhar em escola de tempo integral fica difícil por causa do tempo.

O relato da professora evidencia que também não reconhece os momentos de estudos que ocorrem na escola como sendo formação continuada, ao dizer: “No momento não estou investindo [...]”. Entendemos que esses momentos são de extrema importância para fortalecimento da ação docente do professor, considerando-se a alegada falta de tempo para investir em processos formativos fora da escola.

De modo geral, revendo esse trânsito analítico, dizemos que a narrativa da professora se aproxima da fala de algumas participantes do estudo, principalmente quanto ao item “falta de tempo” como justificativa para não investir em formação continuada, reforçando uma das discussões importantes deste estudo quanto à necessidade da formação no espaço de atuação docente, de modo que o professor tenha oportunidade de vivenciar essa experiência formativa tão necessária ao seu exercício docente e a sua trajetória profissional.

Concebemos que no processo de formação continuada o formador orienta o formando a pensar criticamente sobre sua prática educativa, levando-o a refletir sobre o que ensina, a quem ensina e como ensina. Esse fato em si justifica a necessidade de constantes e continuados investimentos em formação. Imbernón (2010b, p. 97) enfatiza a importância de um formador que atue como um “[...] facilitador, acompanhante ou amigo crítico na apropriação do conhecimento”, diferenciando-se por colocar os formandos em situação de participantes do processo, em vez de somente assumirem o papel de espectador. O formador como facilitador estimula o aluno à criatividade, à elaboração de projetos inovadores, considerando as práticas educativas vivenciadas na escola, inserindo-o na dinâmica da escola.

Concluimos a análise desse conjunto de narrativas, considerando que estamos diante de professoras portadoras de qualificação de nível superior e de



pós-graduação lato senso, exceto as professoras Solange e Laís, que, até o momento, possuem apenas graduação na área em que atuam, conforme mostrado no perfil das participantes/interlocutoras, expresso na figura 1.

No decorrer de suas narrativas, a maioria das interlocutoras expressa a importância da formação continuada para o exercício de uma prática educativa inovadora e diversificada no ambiente de escola de tempo integral, deixando claro, entretanto, certa indisposição de sair do espaço de trabalho em busca de formação, dada a condição de dedicação integral às atividades na escola em que atuam. Em sua narrativa, o que aparece com mais nitidez é o sentimento de certa ausência de valorização e de reconhecimento, por parte de algumas interlocutoras, do tempo destinado, na escola, para estudos e planejamentos.

As análises desse eixo revelam a necessidade de a escola de tempo integral contar com uma equipe de formadores detentora de elementos para prestar assessoria aos professores, atuando como parceiros da escola, identificando as necessidades formativas desse grupo, promovendo o trabalho em grupo, levando a equipe a refletir sobre sua prática. Além disso, a equipe pode atuar orientando e estimulando os professores a compreenderem a relevância dos conhecimentos específicos, reconhecendo que não podem andar separados do desenvolvimento da competência profissional docente, que corresponde a um conjunto de habilidades práticas mobilizadas diante de uma situação imprevisível que, porventura, venha a ocorrer no contexto social e ou educacional escolar.

### **5.3 Prática educativa de professores em escola de tempo integral**

Quando referimos à prática educativa em escola de tempo integral, somos levados a pensar em práticas diversificadas, que demandam estudos e planejamentos, requerendo que o professor tenha formação na perspectiva de educação integral, visto que se trata de uma educação que não somente amplia o tempo de permanência diária do aluno na escola, mas que busca uma composição curricular de forma articulada com os objetivos propostos pela educação e pela escola.

A ampliação do tempo de permanência do aluno na escola exige que os professores não somente incluam atividades a mais, em horas a mais, mas que revejam o tempo escolar integrado como um todo, contribuindo com o

desenvolvimento dos alunos para o pleno exercício de uma vida cidadã. Para tanto, há o entendimento da necessidade de desenvolvimento de capacidades outras que não dizem respeito apenas aos conhecimentos veiculados pelas diversas matérias que integram a proposta curricular, mas, também, a questões relacionadas ao equilíbrio emocional, à ética e à moral. A sociedade deste século XXI reclama uma atenção especial para essas questões, delegando à educação, e especialmente à escola, parte da responsabilidade de educar os alunos, de modo que se revelem capacitados a adotar práticas baseadas em valores racionais, asseguradas pela Constituição Federal Brasileira de 1988.

O texto constitucional brasileiro reza que um Estado Democrático deve garantir o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores básicos para o desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna. Assim, entendemos ser dever da escola, bem como de outros organismos, similares ao desenvolvimento de ações para que esse ordenamento constitucional seja cumprido. O atendimento em favor desses valores deve ocupar agenda de primeira ordem em escola de tempo integral, tendo em vista sua função precípua que visa à formação de valores das crianças e jovens, não privilegiando uns em detrimento dos outros e considerando que, para viver em uma sociedade democrática, a pessoa necessita de valores éticos e morais, de modo que suas ações se voltem em benefício da coletividade.

### 5.3.1 Descrição da prática educativa de professores

A prática educativa constitui tema que se inclui no centro deste estudo, uma vez que é por meio dela que os professores efetivam o ensino, ficando patente concepção de ensino e de ser professor em escola de tempo integral, mediante clareza de que o paradigma norteador dessa prática fundamenta-se na formação inicial e na formação continuada, que os professores tiveram e continuam tendo ao longo de sua vida acadêmica e profissional, bem como nas aprendizagens e nos saberes construídos ao longo de seu itinerário docente, nas interlocuções entre os sujeitos envolvidos nessa prática.

Assim, neste indicador analítico trata da metodologia usada pelas professoras/interlocutoras na realização de sua prática educativa. Para produção dos dados, que ora estão sob análise, lançamos mão da entrevista reflexiva, que

dessem conta da forma como as professoras ministram suas aulas. Para tanto, lançamos os seguintes questionamentos: **Qual a base teórica que fundamenta sua prática? Que metodologia utiliza para ministrar suas aulas? Como avalia seus alunos? Como planeja suas aulas?**

Mediante as análises empreendidas, constatamos que, embora as falas das professoras apresentem pontos semelhantes, apresentam também marcas que diferenciem sua prática educativa, como fica evidenciada, por exemplo, no excerto retido na narrativa da professora **Maria**:

A metodologia que uso para ministrar minhas aulas é a expositiva dialogada, tendo em vista que proponho discussões e debates [...] No que se refere ao planejamento, o faço semanalmente na própria escola de acordo com o que é proposto pela coordenação pedagógica, seguindo o livro didático.

A fala da professora Maria demonstra que assume uma postura em sala de aula que se distancia da abordagem tradicional, notadamente no momento em que propõe discussões e debates, pois, conforme Behrens (2011, p. 41), a escola tradicional “Caracteriza-se pela disciplina rígida, tem como finalidade ser agência sistematizadora de uma cultura complexa [...]”. Diante desse referimento, convém fazer uma observação; considerando que a professora faz a exposição do conteúdo, levando-o para discussão e para o debate. O entendimento que transparece é que esses conteúdos não são apresentados como prontos e acabados, assim, os alunos não são simples receptores do conhecimento, posto que o debate gera questionamentos, incitando o aluno a pensar e a refletir sobre suas respostas.

No que se refere ao planejamento, a professora afirma que segue fielmente a proposta da escola, tendo como fonte para ministrar suas aulas unicamente o livro didático. Diante dessa constatação, emerge a compreensão de que a prática da professora **Maria** se aproxima de um trabalho técnico, tendo em vista que o planejamento é feito na condição de um instrumento de controle dos fazeres pedagógicos do professor e do aluno. Na visão de Behrens (2011, p. 51), essa forma de planejar atendendo ao que é imposto pela escola “[...] levou o professor a utilizar estratégias de ensino, objetivos instrucionais, instrução programada, multimeios [...], exigindo eficiência e habilidade do professor e do planejador”. Assim, depreendemos

que a professora lança mão de meios para cumprir o programa predeterminado pela autoridade educacional.

Na mesma direção segue a narrativa da professora **Márcia**, que assim expõe quanto a sua prática educativa:

Gosto de aulas expositivas, porém solicito que meus alunos façam pesquisas, de modo a complementar, enriquecer o assunto estudado. Planejo minhas aulas a partir do livro didático, em consonância com o que é proposto pela escola. Também, recorro a outras fontes para ministrar minhas aulas. No que se refere à avaliação, além da quantitativa, recorro à qualitativa para melhor conhecer o desenvolvimento dos alunos.

A narrativa da professora revela seu gosto pelo trabalho com aulas expositivas, sinalizando para uma aproximação com a abordagem tradicional, pois conforme Mizukami (1986), a exposição do conteúdo por parte do professor leva o aluno a uma simples reprodução mecânica, o que pode ser considerado, por vezes, como um artifício poderoso no processo de ensino aprendizagem, de modo que pode acontecer uma inversão: o não acontecimento da aprendizagem, uma repetição dos conteúdos estudados.

A narrativa da professora ainda demonstra seu apreço pela aprendizagem dos alunos, na medida em que os instiga à pesquisa. Convém dizer que a metodologia da professora não se baseia na abordagem tradicional, tendo em vista que foge ao padrão definido por Behrens (2011, p. 43): “Escute, leia, decore e repita”. Longe disso, a professora leva os alunos a se valerem de pesquisa e recorre a fontes diversificadas, incrementando suas aulas e sua prática educativa como um todo.

Outro ponto a ser considerado diz respeito ao planejamento. Segundo a professora **Márcia**, ela segue o que é determinado pela escola. Recorremos, portanto, a Saviani (1985), ao aludir que, na abordagem técnica, a escola planeja de forma racional, de modo que sejam eliminadas interferências externas capazes de pôr em risco o êxito de suas experiências de ensino. A ênfase na abordagem técnica recai sobre os meios que “garantem” a eficácia do processo. Nesse sentido, analisando a narrativa da professora sobre não se pautar apenas no livro didático, mas também recorrer a outras fontes, percebemos seu intento e desejo de contribuir com as aprendizagens dos alunos, aspecto demonstrado ao fazer alusão ao

processo avaliativo como estratégia para conhecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Nessa direção, temos as considerações de Mizukami (1986), ao fazer referência a uma escola com traços da abordagem técnica, que busca modelar o comportamento dos educandos, investindo seus esforços na tentativa de que o aluno adquira conhecimentos específicos necessários para integrar-se à sociedade. Desse modo, tanto a professora Márcia quanto a professora Maria realizam uma prática que se aproxima bem mais do paradigma técnico,

A narrativa da professora **Carmem** traz o diálogo como instrumento para diagnosticar desenvolvimento do aluno, conforme revela o seguinte fragmento narrativo:

Início minhas aulas com conversas informais para saber o que eles sabem sobre o assunto. [...]. Planejo de acordo com o proposto pela escola, mas fazendo adaptações. Como sigo o livro didático, muitas vezes recorro a outras fontes, pois alguns textos não fazem sentido para eles.

Conforme o exposto, a conversa com os alunos utilizada pela professora diz respeito a uma forma de avaliar os conhecimentos deles, não ocorrendo necessariamente para estabelecer uma relação dialógica, a qual instiga a capacidade crítica e criativa do educando. O diálogo, conforme Freire (2016a, p. 163), é um espaço de aprendizagens no qual tanto o aprender quanto o ensinar somente serão “[...] possíveis quando o pensamento crítico, inquieto do educador ou da educadora não freia a capacidade de, criticamente, também pensar ou começar a pensar o educando”. Desse modo, o diálogo se efetiva na medida em que o professor o toma com o fito de estabelecer uma relação dialógica, em que o aluno é levado a questionar, a problematizar, a pensar criticamente dada situação de ensino, de modo que a reflexão do professor não limite a reflexão do aluno, pois, quando isso ocorre, o diálogo deixa de ser um espaço para a produção do conhecimento, cedendo lugar ao discurso autoritário do professor.

Diferentemente das interlocutoras **Maria** e **Márcia**, a professora **Carmem** refere-se ao planejamento como sendo passível de modificações, podendo fazer adaptações, fato que, ao nosso ver, é positivo, tendo em vista as peculiaridades inerentes ao contexto de ensino. Neste caso particular, falamos do contexto de uma

escola de tempo integral. É, na verdade, como nos diz Freire (1980) sobre a não existência de uma prática que dê conta de todas as especificidades do campo educativo, fazendo-se necessário que o professor decida sobre o que ensinar e como ensinar. A adoção dessa postura do professor exige consciência política, o que denota realização de práticas educativas inclusivas.

Ainda sobre essa questão, Santos (2010) expõe que vivenciamos um pensamento excludente, tendo em vista que se opõe a outras versões epistemológicas, fazendo-se necessário reconhecer a pluralidades de conhecimentos existentes na sociedade, de modo que sejam adquiridos sem a necessidade de silenciar os próprios conhecimentos. Esse entendimento leva ao fenômeno denominado pelo autor de “ecologia de saberes”, que objetiva dar voz aos conhecimentos suprimidos ou reprimidos para dar lugar a conhecimentos novos e de maior prestígio social. Significa dizer que tanto os conhecimentos originais quanto os novos conhecimentos podem e devem conviver harmoniosamente, ampliando e enriquecendo o universo cultural dos que estão inseridos na seara educacional/escolar, particularmente envolvidos com o ensino: alunos e professores, principalmente.

Temos, desse modo, a compreensão de que a postura da professora **Carmem** diante do seu planejamento nos permite dizer que corresponde à atitude de uma professora empenhada em seu fazer docente, comprometido com as aprendizagens dos seus alunos. Ao mesmo tempo, é lícito reconhecer que a professora ainda não conseguiu se libertar totalmente da abordagem técnica, pois usa o “diálogo” para extrair informações sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos, em vez de, a partir dele, promover um debate visando ao desenvolvimento reflexivo crítico dos alunos, no fortalecimento e ampliação de sua autonomia estudantil.

Sobre a questão relativa à descrição de prática educativa, a professora **Laís** expõe:

Gosto de trabalhar com documentários, levando os alunos à discussão do assunto. É uma forma de sair da rotina, já que não temos laboratório na escola. Durante o planejamento, sigo o que é proposto pela escola. Gosto de abordar questões do ENEM, pois é um exame importante para eles.

Vemos genericamente bons e inovadores propósitos na narratividade da professora Laís. Diante deste fragmento narrativo, inferimos que a prática realizada pela citada professora se distancia da abordagem tradicional, uma vez que suas aulas não se resumem a dar lições, a repetir lições, vai além: estimula a participação dos alunos por meio de debates. Compromete-se em abandonar procedimentos rotinizados. Diz não se intimidar frente à ausência de laboratórios na escola em que trabalha, busca o novo, o possível, o factível, tendo em vista o previsto em seu planejamento, que não deixa de seguir o proposto pela escola, mas também não fica a dever em esforço e compromisso com a aprendizagem dos alunos, haja visto seu cuidado em abordar questões do ENEM, enquanto significativo exame com que os alunos estão comprometidos e envolvidos. A professora **Laís** diz que trabalha com documentários para sair da rotina, já que a escola não conta com laboratório, portanto, recorre a esse expediente como forma de garantir a reprodução do conteúdo. Conforme Behrens (2011, p. 50), o professor que tem sua prática norteadada pela abordagem técnica, busca meios para cumprir programas predeterminados, ensejando “[...] provocar assimilação e repetição, são utilizados recursos audiovisuais para facilitar a reprodução fiel do conteúdo”. Outro ponto que nos credencia dizer que há vestígios que sua prática educativa se alinha à abordagem técnica é a referência ao trabalho com questões do ENEM, revelando o uso de exercícios repetitivos para abordar as questões.

Necessário enfatizar que não somos contra estudos voltados para reforçar ou mesmo para preparar o aluno para a prova do ENEM, visto que esta, também, é uma tarefa da escola. A questão para a qual chamamos atenção é que existem outras formas de subsidiar o aluno de conhecimentos voltados para o referido exame, a exemplo de estudos que estimulem o raciocínio, dentro de uma ampla abordagem de conteúdos que geralmente são contemplados pelo exame.

Ademais, a professora **Laís** diz que segue o planejamento proposto pela escola, o que reforça nossa tese de que sua prática é norteadada pelo paradigma técnico, pois seu planejamento atende ao sistema educacional, recorrendo a expedientes e procedimentos para garantir a eficiência do ensino.

Na sequência, temos como conteúdo de análise a narrativa da professora **Solange**, cuja prática educativa, em alguns aspectos, apresenta semelhança com o exposto pela professora **Laís**:

Gosto de aulas expositivas, sendo que trazemos notícias da internet e da TV, como forma de dinamizar as aulas. Durante o planejamento, sigo o livro didático, como também outras fontes, procurando focar em conteúdos que não atingiram o nível de aprendizagem desejada.

Analisando a narratividade da professora Solange, vemos que adota aulas expositivas como procedimento metodológico, abordando atualidades veiculadas pela internet e TV. O fato de a professora trabalhar com aulas expositivas não significa dizer que sua prática docente segue os parâmetros de uma aula tradicional. Conforme Freire (2016a), a crítica recai sobre a postura do professor que se considera o único educador do aluno, não promovendo o diálogo, expondo somente sua fé, visando transferir conhecimentos aos alunos como se eles fossem simples recipientes de saberes. Quando a professora **Solange** expõe que traz atualidades advindas dos meios de comunicação, para dinamização de suas aulas, atestamos que sua prática não se enquadra no paradigma tradicional, tendo em vista o rigor e a rigidez próprios desse paradigma.

Neste excerto em análise, encontramos indícios de uma postura norteada pelo paradigma técnico, tendo em vista sua forma de planejar as atividades. A professora relata que planeja conforme o livro didático, embora busque outras fontes “procurando focar em conteúdos que não atingiram o nível de aprendizagem desejada”. Seu formato de aulas e seu cuidado com o aprendizado dos alunos deixam entrever obstinação pelo desenvolvimento enciclopédico, no sentido de municiar seus alunos de conhecimentos.

Empregar o recurso da pesquisa em fontes diversas, na perspectiva de que seu alunado, concretamente, aprenda, não obstante siga o livro didático, nos permite dizer que o paradigma norteador da prática educativa da professora está inserido na abordagem técnica, tendo em vista sua afirmação pelos conhecimentos enciclopédicos em detrimento da formação humanística mediada pela reflexão crítica. O diferencial de uma prática docente inovadora, desafiadora está na diversificação, na busca constante e reiterada de viabilização de melhores caminhos rumo à aprendizagem de seus alunos na escola de tempo integral.

Sobre essa temática, no presente indicador analítico, a professora **Cecília** expressa o seguinte acerca de sua prática educativa:



Faço aulas expositivas e dialogadas com roteiro de pesquisa e estudo. As atividades acontecem individual ou grupal, a depender da turma e do conteúdo. Atualmente, levo pouca atividade para casa, porém sinto falta de uma internet mais veloz para baixar vídeos e filmes. [...] aprendo muito na própria escola, mas como falei, sinto falta de mais recursos, dentre eles tecnológicos. A aprendizagem dos alunos, de forma geral, é uma coisa que me preocupa muito, assim considero o resultado das avaliações durante o planejamento. [...] penso em meus alunos exercendo sua vida com autonomia, de modo que me esforço para essa finalidade.

A narrativa da professora Cecília permite a compreensão de que suas aulas seguem um curso dialogal, tendo como suporte didático a exposição oral dialogada, revelando desdobramentos narrativos que expandem a discussão. Desse modo, não fica somente na introdução, tendo em vista o diálogo que é estabelecido com base no roteiro de pesquisa e estudo. A prática educativa da professora Cecília se alinha ao que aponta Freire (2016a, p. 165), quando diz ser válida a atitude do professor que “[...] faz uma pequena exposição do tema e, em seguida, o grupo de estudantes participa com o professor na análise da própria exposição”. Assim ressaltamos que um trabalho dessa natureza se distancia do paradigma tradicional.

Outro ponto a ser considerado diz respeito ao envolvimento dos alunos uns com os outros, tendo em vista que a professora desenvolve trabalhos em grupo, possibilitando que os alunos compartilhem conhecimentos que enriquecem suas aprendizagens, não somente no que se refere aos conhecimentos científicos, mas também no que tange à convivência grupal como um todo. Ainda, registramos que o ambiente de ensino diz respeito à escola de tempo integral, fato que, por si só, requer a necessidade de saber conviver bem uns com os outros, respeitando seus limites e possibilidades, aprendizado importante, também, para a integração na convivência social.

A narrativa da professora **Cecília** evidencia que o ponto de partida para seu planejamento é o resultado das avaliações, diferentemente das professoras **Maria**, **Márcia**, **Solange** e **Laís**, que têm seu planejamento direcionado pela escola e ou pelo livro didático. A narrativa da professora **Cecília** revela que sua prática se distancia da prática das citadas professoras no que diz respeito a esse quesito, visto que seu planejamento não está preso às normas da escola, nem ao livro didático, contemplando as necessidades dos alunos, principalmente quando menciona: “a aprendizagem dos alunos, de forma geral, é uma coisa que me preocupa muito”.

Entendemos que o termo “de forma geral” demonstra seu cuidado e compromisso com o sucesso do aprendizado dos alunos, em todas as áreas, não se restringindo ao componente enciclopédico. Parece implícito em seus dizeres um viés de satisfação profissional que, a rigor, é o desejo de todo professor comprometido com a escola e com a educação.

Assim, constatamos que o paradigma norteador da prática educativa da professora **Cecília** se aproxima da abordagem reflexiva crítica, pois sua preocupação não recai exclusivamente em subsidiar os alunos de conhecimentos específicos, mas em prepará-los para o exercício de uma vida cidadã. Nesse sentido, a prática educativa da mencionada professora deve incluir o componente reflexivo crítico, de modo que seu fazer docente avance para um processo de transformação da cultura escolar.

Outro ponto que reforça nosso entendimento acerca dessa questão diz respeito à sua pesquisa na internet em busca de filmes e vídeos como forma de estudar. Compreendemos a necessidade de o professor buscar meios para dar continuidade a seus estudos, não ficando à espera de que alguém aponte para essa necessidade. Conforme Contreras (2002), a reflexão crítica do professor o leva a questionar criticamente as concepções de escola e de ensino, problematizando a construção de sua prática educativa e analisando as possibilidades de reelaboração da sua prática, tendo em vista o sucesso dos alunos em todas as suas dimensões.

Prosseguimos, colocando em análise a narrativa da professora **Ana**, em particular no que diz respeito ao planejamento, conforme expõe:

Minhas aulas são expositivas, seguindo o livro didático. Faço exposição de vídeos [...] Trago relação de questões, principalmente para o ensino médio, tendo em vista o ENEM. Planejo conforme o que é preestabelecido pela escola.

Sua narrativa informa sobre sua organização e encaminhamento didático e demais ações relativas a sua prática educativa, deixando transparecer um certo “engessamento”, ou “cumprimento do dever e do estabelecido”. Também cita a aula expositiva com finalidade de fazer transferência de conteúdo, pois não indica a participação do grupo de alunos. Nesse sentido, comporta reconhecer Freire (2016a, p. 164) ao ressaltar a importância de que a aula não deve parecer com transferência de conteúdo, visto que “[...] também se anula a capacidade de pensar criticamente

do educando ou a obstaculiza, porque são aulas que se parecem muito mais com cantigas de ninar do que propriamente com desafios”.

A ideia prevalente é que a aula deve ser um momento de provocações, de estimulação da criticidade do aluno. A propósito, Giroux (1990) orienta que a prática educativa do professor deve contemplar a dimensão crítica em oposição ao paradigma técnico, de modo que o educador, juntamente com seus alunos, realize um trabalho com vistas ao desenvolvimento de uma prática crítica, não se limitando a uma simples transmissão de conteúdos.

Assim, temos que tanto a professora **Laís** quanto a professora **Ana** ressaltam que trabalham as questões do ENEM como forma de preparar melhor o aluno para o exame. Esse fato demonstra que a prática educativa das professoras tende para uma prática norteada pelo paradigma técnico, dado o caráter repetitivo em que se processa o ensino, por meio de listas de exercícios, visando ao acúmulo de conhecimentos/conteúdos.

Outro ponto que nos leva a esse entendimento diz respeito ao modo como a professora **Ana** planeja suas aulas em conformidade com o que é determinado pela escola. Em contraposição a essa prática, Liberali (2008) diz que o professor necessita sair desse aprisionamento imposto pela estrutura escolar e encontrar caminhos para reelaborar sua prática por meio de ações reflexivas críticas sobre o quê e o como ensinar, a partir das necessidades dos alunos, visando ao seu desenvolvimento como um todo.

Ainda sobre a metodologia utilizada na prática docente, em sua narrativa a professora **Luciana** relata o seguinte:

Trabalho com conversação utilizando áudios, escrita e leitura, de modo a focalizar as habilidades que a disciplina exige, tentando sempre promover uma discussão, um debate, pois penso em sua formação como um todo. Costumo planejar a partir do livro didático, mas, às vezes não é suficiente. Então, recorro a outros expedientes, como a biblioteca e pesquisas na internet, sempre considerando as necessidades e avanços da turma.

Sua narrativa permite inferir que existe uma clara preocupação com a aprendizagem dos alunos, pois lança mão de vários artifícios para dinamizar suas aulas, de modo a fortalecer e enriquecer o ensino-aprendizagem. A professora **Luciana** realiza uma prática educativa norteada pelo paradigma técnico, pois sua

narrativa revela preocupação com a aquisição de conhecimentos específicos da disciplina que leciona, quando relata “focalizar as habilidades que a disciplina exige”. A compreensão que emerge é que essas habilidades são de caráter específico da área, contemplando prioritariamente os conhecimentos de sua disciplina. Ao mesmo tempo, a professora diz que suas aulas incluem debates e discussões, distanciando-se, portanto, do paradigma tradicional.

Outro ponto que nos chama atenção em sua narrativa diz respeito ao planejamento, tendo em vista que enfatiza usar o livro didático para nortear seu planejamento, recorrendo também a outras fontes no intento de subsidiar os alunos de conhecimentos específicos da sua área de atuação. Desse modo, evidencia-se certa tendência à compartimentação dos conhecimentos, situação ou condição que parece ser amenizada com os trabalhos realizados na biblioteca e, principalmente, com a inserção de atividades de pesquisa, vislumbrando a ampliação de conhecimentos de seus alunos.

A realidade que se nos apresenta é que vivemos em um mundo complexo, o qual, na visão de Morin (1991), corresponde a um tecido constituído por diferentes fios que formam um todo indivisível e complexo. No seio dessa complexidade, temos necessidade de enxergar a realidade como um todo, e não como partes que não se comunicam entre si, e o que não podem ser desconsideradas nas atividades escolares. Conforme Capra (1996), o professor que tem sua prática educativa embasada na reflexão crítica, prima pela articulação e integração do conhecimento produzido, adquirido e socializado nos lides escolares educacionais.

Em prosseguimento ao processo analítico dos dados, passamos à narratividade da professora **Helena**:

Durante as aulas, procuro dinamizar da melhor forma possível, de modo que haja interação entre o grupo e com a disciplina. Gosto de trabalhar de forma concreta, dependendo da temática. Durante o planejamento, penso em questões como visitar creches, levando lanches e lembrancinhas, sempre relacionando o conteúdo com questões concretas. Planejo de acordo com a escola, mas fazendo adaptações. [...] o livro didático me dá um bom suporte no momento do planejamento.

Com base neste excerto narrativo, visualizamos que se trata de uma professora empenhada, comprometida com sua prática educativa, que na realização

dessa prática usa estratégias de ensino no intuito de dinamizar suas aulas, de modo a promover interação entre os alunos, bem como o gosto pela disciplina. Esse fato é representativo para o alcance de bons resultados no que se refere às aprendizagens dos alunos, considerando que, para tanto, é importante que o ambiente de sala de aula seja agradável e que os alunos revelem empatia pela disciplina, fato que por si só não é suficiente para garantir o sucesso da prática educativa de escola de tempo integral, mas que contribui de forma efetiva para reforçar a formação desse alunado.

O diálogo promovido pela professora **Helena** condiz com uma *performance* reflexiva, tendo em conta que a interlocução entre os sujeitos não acontece por acaso, espontaneamente, mas decorre de uma provocação feita pelo professor (FREIRE, 2016a), não sendo, portanto, convertido em um simples “bate papo” distanciado do conteúdo e dos objetivos previstos para a aula, previstos para o crescimento pessoal e escolar dos alunos.

Entretanto, a percepção que temos é que a dialogicidade existente durante a aula tem o firme propósito de promover uma discussão que enseje o aprofundamento do conteúdo da disciplina, conforme descrito pela interlocutora na sua narrativa, e não necessariamente com a finalidade de promover uma reflexão crítica envolvendo o contexto institucional. Fica assim a reflexão reduzida à prática, o que, para Zeichner (1993), é pouco, posto que a reflexão na prática corresponde a um trabalho individual do professor, que tem enfoque limitante por desconsiderar o contexto geral de ensino.

Ainda sob a ótica de Zeichner (1993), consideramos que, muitas vezes, o esforço do professor em usar estratégias diferenciadas ocorre por imitação, desconsiderando os conhecimentos construídos durante seu exercício docente. Para esse autor, a prática está consubstanciada na racionalidade técnica sob a ilusão da reflexão, o que se constata no que diz a professora Helena, assim como a maioria das professoras interlocutoras do presente estudo, sobre a realização de planejamento de acordo com o instituído pela escola, fazendo apenas alguns ajustes sobre o modo de ensinar, sem refletir sobre o que, a quem e por que ensinar determinados conteúdos.

Quando a professora Helena relata que gosta de trabalhar de forma concreta, a depender da temática, entendemos que essa temática é preestabelecida pela escola e não originada por uma necessidade sentida por ela. Neste caso, não identificamos o componente reflexivo crítico exercitado pela professora. O que ela

faz é pensar em aulas passeios, postura docente compatível com o que recomenda a prática educativa em escola de tempo integral, que contempla ampliação e enriquecimento do conteúdo com passeios, visitas a museus, dentre outras atividades, visando a uma maior integração entre escola e comunidade, porém é necessário ao professor saber se realmente essas atividades agregarão conhecimentos importantes à formação dos alunos.

Ao concluirmos este eixo analítico, constatamos que, exceto a professora **Cecilia**, o conjunto das narrativas analisadas indica a realização de uma prática educativa que consubstancia uma abordagem técnica. A mudança de paradigma enseja mudanças de postura diante do processo de ensino-aprendizagem, o que requer, dentre outros aspectos, que sejam consideradas as condições de trabalho e a formação à luz de um pensamento reflexivo crítico, que não visa especificamente embasamento científico na área de atuação, mas um diversificado leque de possibilidades didáticas, práticas e técnicas.

A maioria das interlocutoras relatou a realização de uma prática baseada em programação determinada pela escola, o que nos leva a identificar essa prática com o paradigma técnico (LIBERALI, 2008), com uma forte tendência e obstinação pela aprendizagem de conhecimentos específicos da área. Não foi possível perceber com muita nitidez o esforço em promover uma discussão instigante, questionadora que estimulasse o pensamento crítico de professor e aluno.

Na consideração desses aspectos, é pertinente referir ao pensamento de Liberali (2008), para quem a materialização do processo de reflexão crítica implica quatro ações do professor: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Destacamos que, no decorrer do processo analítico de nosso estudo, essas marcas não foram encontradas em sua totalidade na maioria dos relatos.

Em alguns momentos, a maioria das narrativas revela que o processo de reflexão se encontra presente, mesmo que de forma tímida, em particular quando refletem sobre “o como fazer”, buscando alternativas para um agir diferenciado, talvez inovador. Assim conceber, nos permite atestar que esse comportamento é compatível com uma prática que se sujeita ao que está posto, ao estabelecido, pois não busca o inter-relacionamento, por meio da confrontação com a realidade, com os valores éticos, tendo em vista evidências dessa natureza nos relatos em que a tônica está na preocupação com o sucesso dos alunos quanto à aquisição de conhecimentos específicos.

### 5.3.2 Articulação entre práticas educativas de professores

A rigor, o mundo tem nos apresentado a natureza como algo separado da espécie humana. Somos, desse modo, parte de uma geração na qual os fatos e a existência se apresentam de forma fragmentada, mas nem sempre foi assim, como nos lembra Ferreira (2005, p. 19): “Quando esta mesma civilização desabrochou entre os gregos do século VI a.C., o mundo e seus elementos eram vistos como uma unidade”. Conforme a autora, a ciência, a filosofia, a arte e a religião não se separavam, e o estudo dos fenômenos era direcionado para sua interdependência, sendo que essa visão holística constitui o cerne da interdisciplinaridade, temática que sempre vem à tona quando falamos em escola de tempo integral.

De acordo com Paiva, Azevedo e Coelho (2014), para que tenhamos respostas positivas no que se refere às práticas educativas em escola de tempo integral, é importante que o tempo ampliado possibilite a ampliação de oportunidades de aprendizagens para os alunos, com oferta de atividades que dialoguem umas com as outras, fazendo-se importante que, também, os professores dialoguem uns com os outros, assim o prolongamento do tempo não se limite apenas ao aspecto temporal de permanência na escola.

Sobre a articulação da prática educativa, a professora **Maria** se expressa em sua narrativa:

Não tenho como articular, visto que as atividades que a escola oferece, além das aulas e reforço (hora de estudo) são vôlei, dança e basquete [...] A única articulação possível é durante a elaboração do projeto da feira de ciências, por exemplo, é um momento que a gente articula com os professores das outras áreas para saber de que forma vamos trabalhar a temática, de modo que todas as áreas sejam contempladas.

Transparece nas palavras da professora certa insatisfação com as atividades oferecidas pela escola, pois, na sua visão, para haver maior articulação, a escola deveria proporcionar mais atividades, diversificando a oferta de práticas educativas. A professora **Maria** deixa claro que só articula sua prática durante a elaboração do projeto da Feira de Ciências, revelando uma lacuna no que se refere a essa articulação. Nesse aspecto, sua narrativa expressa a existência de acompanhamento pedagógico e hora de estudos, momentos destinados à

orientação na resolução de atividades de todas as disciplinas, não há como o professor não entrar em contato as outras áreas do conhecimento, exigindo que o responsável pelo estudo dialogue com os colegas e com os conteúdos ministrados. Outro momento que oportuniza a articulação seria o de realização do planejamento, de modo que essa articulação ocorra durante o processo de ensino-aprendizagem, não ficando restrita à Feira de Ciências.

Acerca dessa questão, Moll (2011) ressalta que, para haver inter-relações entre as práticas, é preciso que haja intencionalidade pedagógica. Segundo a autora, essa inter-relação precisa ser otimizada a partir do currículo e do projeto político pedagógico da escola, visando à formação do sujeito que, na sua opinião, é meta primordial. Desse modo, é relevante a articulação que a professora faz durante a elaboração do projeto da Feira de Ciências, porém esse não é o único momento que oportuniza articulação das atividades, considerando que precisa que o professor se mantenha informado em torno do que se passa na escola para realização de seu trabalho docente, articulando com a realidade circundante.

Nosso entendimento é de que a prática educativa depende da atitude que cada professor assume frente ao conhecimento, importando que se liberte das amarras impostas pelo positivismo, o que implica, por exemplo, em superar o parcelamento do saber, com vistas a uma compreensão global da realidade. Estamos nos referindo ao conhecimento interdisciplinar, e não somente ao conhecimento escolar, considerando sua possibilidade contínua de ampliação e de renovação. Para Barbosa (2005, p. 65), “a interdisciplinaridade estimula a competência do educador, apresentando-se como uma possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento”. Assim, concordamos com a ideia e com a defesa de um trabalho articulado, motivado por uma discussão reflexiva crítica sobre as práticas educativas dos professores da escola lócus da pesquisa.

Sobre essa temática, a professora **Márcia** tece sua narratividade, explicando:

Articulo da seguinte forma: a partir do tema que é proposto para realização da feira de ciências, procuro aproximar o conteúdo com a temática da feira. [...]. Selecciono textos para trabalhar produção e interpretação textual baseado em tema estudado em outra área.



Diante do excerto narrado pela professora **Márcia**, a constatação que se apresenta é que sua preocupação reside em articular suas atividades no que tange à elaboração do projeto da Feira de Ciências. Supomos que, igualmente à **Maria**, **Márcia** direciona suas energias para outras finalidades, porque, se assim não for, como fica o restante do semestre e o dia a dia da escola? Será que não existe articulação/integração entre as demais práticas realizadas pela professora? De acordo com sua narrativa, deixa implícita alguma dúvida.

É oportuno reafirmar que a expansão do tempo na escola é para que haja aumento das oportunidades de aprendizagens dos alunos, o que deve ocorrer por meio de atividades planejadas com apoio de um currículo integrado. Na visão de Moll (2011, p. 25), esse entendimento foi “costumeiramente fragmentado entre regular e expandido”, sendo que a denominação e a prática de turno e contraturno ainda espelham essa fragmentação. Assim, é responsabilidade do professor de estar atento para não realizar uma prática desintegrada, como se as atividades de sala de aula, inerentes a sua disciplina, não tivessem sintonia com as demais disciplinas e com as demais atividades realizadas na escola.

Acreditamos que uma forma de evitar a fragmentação em escola de tempo integral seria aproveitar o tempo destinado ao planejamento das práticas educativas, estabelecendo redes de diálogos com todos os que fazem a escola, de modo que os conteúdos trabalhados pelo professor de dada disciplina tenham, de algum modo, uma relação com o conteúdo trabalhado em outra. Criando-se, assim, uma rede que articule todos os projetos e ações da escola, de modo que haja um esforço individual e coletivo no intuito de pesquisar todas as possibilidades de interconexão entre os campos e práticas disciplinares.

Nessa perspectiva, ao analisarmos a narrativa da professora **Carmem**, encontramos outra atitude que se aproxima de um trabalho que visa integrar as partes que compõem o todo de uma escola de tempo integral, quando expressa:

Eu enfatizo dentro das possibilidades, conversando com os colegas para saber exatamente as dificuldades que eles estão encontrando. Procuo saber o que eles estão trabalhando, de modo que, durante a hora de estudo (reforço) eu possa visualizar bem as dificuldades encontradas para melhor trabalhar.

Nesse excerto narrativo, observamos que a professora dialoga com seus pares na tentativa de realizar uma prática que contribua com a aprendizagem dos alunos. Demonstra uma pedagogia cuidadosa com sua prática, buscando o melhor para seus alunos, por sua disposição em promover articulação que englobe todas as práticas educativas dos professores, tendo em vista a proposta de ensino de escola de tempo integral.

Seu relato nos autoriza dizer que realiza uma articulação parcial das atividades, tendo em vista que, mesmo considerando seu visível esforço, não demonstra articulação em outros momentos. Para este caso como, por exemplo, durante a elaboração de projetos. Mesmo assim, consideramos positivo seu propósito e sua disposição, embora sua preocupação esteja centrada em ajudar os alunos durante as horas de estudo, e não em promover uma rede de discussão com seus pares mediada pela reflexão crítica.

Sabemos da complexidade que é realizar um trabalho integrado, visto que somos fruto de uma cultura educacional que, em vários casos, prima pela fragmentação do conhecimento, pois, na ótica de Fernandes (2001, p. 20), “o paradigma educacional vigente (unidimensional, monocultural e compartimentado disciplinarmente) está articulado com o paradigma científico dominante [...]”. Compreendemos, portanto, a dificuldade da professora, visto que, na contemporaneidade, o conhecimento se revela compartimentado, fundamentado na especialização e na racionalidade técnica, como se os conhecimentos não tivessem relação uns com os outros.

Foi, pois, sob a égide dessa visão fragmentada que a universidade se reorganizou, trazendo um forte componente positivista. Para Behrens (2011, p. 22), a influência do pensamento newtoniano-cartesiano compartimentou o saber, “[...] repartiu o todo, dividiu os cursos em disciplinas estanques, em períodos e em séries. Levou as universidades a se organizarem dividindo a ciência em centros, departamentos, divisões e seções”. Com essa forma de organização, os professores ficaram limitados as suas respectivas especializações, perdendo de vista a consciência global da realidade.

Na narrativa da professora **Laís**, vemos que procura contemplar as necessidades dos alunos com os fazeres de sua prática educativa:

Procuro articular as atividades e incluí-las às necessidades reais dos alunos, por exemplo, a feira de ciências tem um tema, dentro daquele tema que é colocado, procuro incluir as necessidades dos alunos. Tínhamos uma aluna que desmaiava, então, tivemos a necessidade de trabalhar a temática “alimentação saudável”. A feira de ciência é um projeto que vem da SEDUC e nós elaboramos o projeto da escola, a partir do tema proposto, procurando contemplar todas as disciplinas.

Ao narrar sua experiência e, também, a situação vivenciada com a aluna, a professora Laís revela a disposição da escola preocupada em aproximar suas práticas das necessidades discentes. Essa questão é importante, tendo em vista que os alunos precisam se encontrar na escola onde estudam, percebendo que os conteúdos trabalhados são representativos, ou seja, que eles têm (e terão) utilidade na vida prática, de modo que se sintam estimulados a estudar cada vez mais.

Sobre a articulação com outras disciplinas, a professora citou apenas o projeto da Feira de Ciências. De acordo com Zabala (2010, p. 141), o trabalho com projetos, dentre outros, inclui-se entre os métodos globalizadores “[...] porque seu ponto de partida não decorre da lógica das disciplinas”. Na perspectiva dessa modalidade metodológica, a organização dos conteúdos ocorre em função de sua capacidade de relacionar as diferentes áreas do conhecimento, o que é importante quando desejamos articulação entre as práticas educativas. Reiteramos nosso reconhecimento em relação ao projeto de ciências, mas entendemos que a articulação aconteça em outros momentos, como, por exemplo, durante o planejamento das aulas, viabilizando trabalhar interconectando as disciplinas, atitude que, no entanto, não foi evidenciada no relato da professora.

Essa ideia de trabalhar com projetos é proveitosa, pois, como alerta Behrens (2011), fragmentar conteúdos conduz os professores e os alunos a práticas pedagógicas limitadoras, pois conduzem o professor e o aluno certa limitação no que diz respeito a conteúdos, à reprodução do conhecimento, que se prende à repetição. Assim, a ideia é que os professores, cada vez mais, trabalhem com métodos que se distanciem da reprodução e da cópia, abandonando a repetição enfadonha, a rigor, quase sem sentido para os alunos.

Ainda sobre essa temática, apresentamos a narrativa da professora **Solange**:

Converso com meus colegas acerca dos conteúdos que estão sendo ministrados por eles, a fim de coordenar com os meus. Percebo que facilita a aprendizagem dos alunos, pois percebem que o que estou ensinando tem uma utilidade prática.

A professora/interlocutora expõe que realiza um trabalho que se articula com os demais no que se refere às atividades de sala de aula. Não visualizamos, no entanto, em sua narrativa, como, de fato, se opera essa articulação e esse envolvimento com as demais disciplinas e com as ações dos demais professores. Comparando a prática de ensinar a uma harmoniosa sinfonia, na qual todos os instrumentos e todos os acordes se alinham em busca do melhor som, sem perder de vista que são distintos entre si, pois o violão se diferencia do piano, por exemplo. Destacamos a necessidade de esses elementos estarem articulados em função do intento único: realização da musicalidade.

Assim é a produção do conhecimento, que também exige articulação de diversos aspectos para que a sintonia com diferentes campos seja fortalecida e concretizada. É consensual, nesse sentido, que a produção do conhecimento não estará garantida apenas com a articulação das disciplinas por meio das práticas educativas, porém sem esse movimento articulador se torna mais difícil realizar um trabalho em ambiente de escola de tempo integral, que visa à construção do ser humano em todas suas dimensões.

Nessa perspectiva, retomamos a afirmativa de prática educativa do professor como processo complexo influenciado por variáveis, como as possibilidades dos professores, as condições físicas da escola, a disponibilização de tempo, dentre outras. Para Zabala (2010, p. 16), “[...] a prática é algo fluído, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.”. Assim, atestamos que compreender a prática educativa de professor requer enxergar a aula como um microsistema dentro de um sistema maior que envolve outros condicionantes, como já explicitado ao longo deste estudo.

Mediante essas considerações, dizemos que a articulação da prática educativa realizada pela professora **Cecília** ocorre por meio do seu envolvimento com projetos e outras atividades, conforme revela seu relato:

Procuro articular minhas atividades de sala de aula com as demais atividades existentes na escola, já que me envolvo em projetos interdisciplinares que a escola executa. Geralmente, o desenvolvimento dos projetos acontece duas vezes por ano, um no primeiro semestre e outro no segundo. Sempre participo de tudo que é oferecido pela escola, contribuindo com o que minha disciplina permite contribuir, e dialogando com meus colegas sobre suas atividades. [...] o planejamento é outro momento que aproveito para discutir com meus colegas sobre questões inerentes ao dia a dia da escola como, por exemplo, indisciplina dos alunos, conteúdos a serem trabalhados. Momento no qual buscamos alternativas para solucionar problemas encontrados e realizar um trabalho mais articulado.

O trabalho com projetos parece ser um mecanismo pedagógico que faz parte do cotidiano da escola de tempo integral, inclusive por se mostrar como uma forma eficiente de promover a necessária articulação entre as disciplinas, tendo em vista seu caráter interdisciplinar. Ressaltamos, contudo, que só se concretiza a interdisciplinaridade se houver intuito claro, por parte dos professores, para essa finalidade. Conforme Ferreira (2005, p. 34), “Não havendo intenção de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar e integrar sem, no entanto, estarmos trabalhando interdisciplinarmente”. Nesse sentido, reforçamos que a interdisciplinaridade requer maturidade daqueles que a praticam, visto que é norteada pela humildade, pela intenção, pelo trabalho coletivo, pelo respeito, dentre outros requisitos.

Embora o que buscamos neste eixo não tenha sido exatamente saber se as práticas educativas realizadas pelas professoras concretizam ou não a interdisciplinaridade, a compreensão desse fenômeno facilita conhecer o que propicia essa articulação no interior dessas práticas. Evidencia-se, por conseguinte, que a professora **Cecília** articula sua prática a partir de projetos e demais atividades desenvolvidas na escola. Acrescenta que esses projetos são trabalhados no primeiro e no segundo semestres letivos, portanto duas vezes durante o ano.

A narrativa da professora revela que se trata de uma profissional empenhada em realizar um trabalho colegiado, diante do entendimento de que “[...] o planejamento é outro momento que aproveito para discutir com meus colegas [...]”. Essa atitude nos leva a inferir que a articulação entre as atividades existe, e não somente durante a elaboração e execução dos projetos. Compreendemos a necessidade de o professor se comportar como um agente de mudança proativo, pois deve promover discussões mediadas pela reflexão crítica a partir das

necessidades detectadas, tendo em vista que o professor é a figura que está mais próxima do aluno. Não queremos dizer que, nesse quesito, a escola também não tenha sua responsabilidade, mas que o professor não deve esperar que a instituição sinta as necessidades por ele e busque alternativas. É seu dever, assumir a responsabilidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, os dizeres da professora revelam que sua prática educativa se aproxima de um trabalho que prima pela coletividade, devido sua disposição para dialogar com seus pares, para se envolver com as atividades propostas pela escola e para também propor, não se atendo somente ao âmbito de sala de aula. Essa atitude da professora **Cecília** evidencia sua afinidade com o diálogo, que, na visão de Freire (2016b), enseja uma via de mão dupla, deixando espaço para o contraditório e possibilitando a realização de um trabalho engajado com o desenvolvimento de todos os que atuam em ambiente de escola de tempo integral. A dialogicidade, como frisa esse autor, é para os sujeitos condição *sine qua non*, pois a comunicação é fundamental no intercâmbio de saberes e práticas, essencial na concretização dos projetos pedagógicos.

Com esse entendimento e considerações, passamos a analisar o conteúdo da narratividade da professora **Ana**, que, assim, se expressa:

Não há uma articulação porque não tem esse suporte para realizar um trabalho mais articulado com as demais áreas. Eu procuro, mas não tenho espaço.

O exposto nesse excerto narrativo faculta chegarmos à compreensão de que a ausência de um suporte articulativo entre as atividades realizadas pela professora leva a um trabalho individualizado e solitário, apontando para o não entendimento de que “a interlocução, a conversa, é a essência do ato educativo” (GUTIÉRREZ, 1999, p. 66). A interlocução é o encontro de pessoas que respeitam e valorizam as experiências dos outros. Nesse movimento de “encontros” estabelecemos o compartilhamento de ideias, favorecendo a necessária articulação entre as práticas educativas de professores, de modo que essas práticas não se restrinjam à reprodução do conhecimento.

Corroborando esse pensamento, Behrens (2007, p. 39) ressalta a pertinência de “[...] um trabalho coletivo, colegiado, articulado, no qual a participação, o envolvimento e a cooperação teriam processos de conscientização e de

interdependência [...]”. Assim, o professor estabelece um diálogo no qual as ações são compartilhadas, favorecendo o desenvolvimento de uma prática educativa que busca a formação na sua dimensão global, por meio da reflexão crítica sobre essa prática educativa. Quando a professora Ana expressa: “Eu procuro, mas não tenho espaço”, deixa visualizar certa dificuldade de realizar uma prática que se comunica com as demais. Reiteramos, nesse sentido, que o ato educativo consiste em tomar decisões, assim o professor decide o que fazer e como fazer em sua ação docente, guiado pela intenção educativa que norteia o processo de ensino-aprendizagem, compreendido na escola de tempo integral.

Atentamos, entretanto, que o fracionamento do conhecimento traz situações complicadas para a humanidade. Nas palavras de Behrens (2011), ao compartimentarmos o conhecimento, isolamos o homem de suas emoções, levando-o à solidão e à aridez de sentimentos como afetividade, solidariedade, sensibilidade, dentre outros valores que são caros para o desenvolvimento de pessoas equilibradas e aptas para a convivência em sociedade. Para isso é preciso evitar a racionalidade que prima, sobremaneira, pela formação do intelecto. Reforçamos que, em razão de sua proposta de ensinar e de aprender, a escola de tempo integral tem na sua essência o propósito de buscar a formação da criança, do jovem e do adolescente em todas as suas dimensões, resgatando os valores que foram abandonados em prol de um pensamento newtoniano-cartesiano, que parte do pressuposto de que, para conhecer o todo, é preciso dividi-lo em partes e estudar cada uma separadamente.

Se a professora **Ana** revela que procura, mas não encontra esse espaço, entendemos que deve buscá-lo, provocá-lo, exercitando sua criatividade pedagógica, no sentido de trabalhar tendo em vista a “missão” e o “compromisso” da escola de tempo integral, qual seja: tomada de decisão, postura política na intensificação do debate necessário em defesa dos objetivos da escola e do alunado. Acreditamos, ainda, que a escola também deve canalizar esforços para essa finalidade, não deixando somente a cargo dos professores.

Nessa processualidade analítica, acessamos à narrativa da professora **Luciana**, que ao contrário do que nos relatou a professora **Ana**, no que concerne ao empenho em descobrir caminhos e empreender ações que viabilizam a necessária articulação, assim registra seu depoimento:

Procuro promover uma articulação com as outras áreas. O material que eu trabalho são assuntos da nossa realidade. Converso com os colegas para saber o que eles estão trabalhando. Eu tenho textos que envolvem alimentação saudável, ciências, esporte e cultura. Nossa escola é interdisciplinar, estamos sempre envolvidos com os mesmos projetos.

Percebemos nos ditos (e não ditos) pela professora Luciana que existe comprometimento em fugir da fragmentação ao efetivar sua prática educativa. Buscando, sempre, articulá-la com as demais áreas do conhecimento. Essa prática não é tarefa simples de ser realizada, em virtude da vivência, ainda, do paradigma monocultural que, de acordo com Fernandes (2001), tem sua origem na especialização do conhecimento. Sabemos, contudo, que a articulação entre as práticas se faz necessária em função do compromisso da escola em promover uma cultura que priorize o todo, de modo que se atinja uma visão global do que pretendemos conhecer. Cabe, pois, ao professor empreender esforço individual e coletivo em prol da própria mudança de postura diante dos fazeres docentes, sem deixar que esse pensar diferente, em vez de promover a mudança, leve ao isolamento.

A atitude de comprometimento da professora Luciana se aproxima da visão de Freire (2016b), que defende que é preciso ter a ousadia em diferentes momentos da vida no uso de sua autonomia enquanto processo de amadurecimento intelectual e pedagógico, na tomada de decisões, no encaminhamento, na participação e na realização de sua prática educativa, notadamente no que diz respeito a conversar com os seus pares, a buscar novas fontes para enriquecimento de sua prática. Assim conceber e assim agir evidencia disposição da mencionada professora em alcançar a pleiteada articulação entre as áreas de ensino no cenário pedagógico da escola lócus deste estudo.

Na fala da professora **Luciana**, o isolamento não é uma realidade na escola lócus da pesquisa, como assim refere: “Nossa escola é interdisciplinar, estamos envolvidos nos mesmos projetos”, o que deixa claro a existência, na escola, de articulação entre as práticas das professoras, embora esse fato não tenha sido evidenciado nas narrativas de todas as professoras participantes deste estudo, como a da professora **Ana**, por exemplo.

Ainda sobre a fragmentação do conhecimento, aspecto que dificulta ou até mesmo inviabiliza a articulação das práticas educativas, encontramos em Morin



(1991) que a especialização teve/tem sua importância no desenvolvimento científico-tecnológico do mundo ocidental, pois, ao compartimentar o conhecimento e estudá-las até a exaustão, possibilitou-se avanço no conhecimento científico. Esse fato, porém, ocasionou problemas aos cientistas, uma vez que, ao se debruçarem apenas sobre sua área específica, perdiam o contato com o todo. Diante dessa realidade, afirmamos a importância de o professor ser um *expert* em sua área, mas sem perder de vista a interdependência entre ela e as demais áreas, visando à totalidade do ato de conhecer a partir de uma prática articulada com todos os professores que compõem a escola, seja durante a elaboração e execução de projetos, seja durante os planejamentos, seja durante os momentos de estudos.

Assim como a professora **Luciana**, constatamos que também a professora **Helena** realiza uma prática educativa articulada, buscando sintonizar-se com as demais práticas existentes na escola, como fica evidenciado no fragmento seguinte:

Procuro envolver os conteúdos fazendo uma ligação com os assuntos que estão sendo trabalhados pelos colegas e com os projetos. Agora, estamos trabalhando “justiça”, aí vou lá para a história e faço um link com a “justiça social”. Vou para a bíblia e falo da justiça de Salomão e faremos uma peça teatral, levo para o dia a dia e mostro na prática atos que acontecem e são injustos. Agora, simulamos uma eleição, foram escolhidos candidatos e criados partidos políticos. Na simulação, a escola era o país. Essa atividade teve o objetivo de os alunos entenderem que o poder emana do povo, e que se um determinado político está no poder, fomos nós que o elegemos...

Conforme a narrativa da professora Helena, é possível visualizar um trabalho constatamos um trabalho articulado com as demais disciplinas e com os projetos desenvolvidos na escola. A prática da mencionada professora representa a possibilidade de recuperação da totalidade do conhecimento produzido, fato que constitui uma oposição à fragmentação do saber e ao antidiálogo entre as disciplinas que compõem a matriz curricular da escola de tempo integral, realizando um trabalho que articula escola, professores e comunidade.

A prática educativa da professora está, assim, assentada no diálogo, possibilitando a construção de novos conhecimentos por meio da integração entre professores e alunos, de modo que o saber vai sendo tecido coletivamente, tendo como ponto de partida a problematização de uma realidade social, no caso, “as

eleições, os partidos políticos”. Dizemos, desse modo, que a tarefa do educador deve superar os limites da sala de aula, atravessar os contornos escolares e alcançar a dimensão social mais ampla, pois a formação para uma vida cidadã é uma atribuição da escola, e, mais especificamente, da escola de tempo integral, na qual processos que envolvem justiça e solidariedade adquirem certa urgência para construção de uma sociedade mais humana e igualitária.

De acordo com Freire (2016a), o diálogo entre professores e alunos não os tornam iguais. São seres distintos por muitos motivos, sendo que a condição de ser professor, em si, traz as marcas que os diferenciam dos aprendizes. Como sujeitos dialógicos, é preciso que esses grupos sejam estimulados a defender seus modos de ver os fatos, sem que se tenha uma estratégia de ensino em que um tenta confundir o outro. Ao contrário, trata-se de uma prática que pressupõe um profundo respeito entre os sujeitos envolvidos, visto que o ato de aprender só se torna possível quando o pensamento reflexivo crítico do educador não impede, mas estimula o pensamento reflexivo crítico do aluno, que acontece por meio do diálogo, do compartilhamento, da aliança com o outro, com certa dose de ousadia em buscar novos caminhos para a concretização de uma educação de qualidade para o alunado.

Ao concluir análise desse conjunto de narrativas das professoras envolvidas no estudo, que compreende o eixo analítico denominado “articulação entre as práticas educativas de professores”, constatamos que apenas três professoras, **Cecília, Luciana e Helena** realizam uma prática articulada com as demais professoras da escola, entendendo a necessidade de buscar novas formas de promover a formação do aluno. O fato é que essas professoras revelam compreender a urgência de efetivarem práticas solidárias, de modo que haja confiança para a construção de um ambiente escolar promotor de valores de justiça, paz e cidadania, que não são feitos apenas com vivência e técnica, mas também com afeto, sabedoria e disposição para empreender as necessárias práticas que os desafios de trabalhar em escola de tempo integral impõem.

Constatamos, também, que a professora **Ana** não realiza uma prática educativa articulada com os projetos da escola, tampouco com as práticas realizadas pelas professoras de outras disciplinas. Esse fato dá mostras de que o trabalho dessa interlocutora parece seguir isolado, como se os conhecimentos específicos que fazem parte de sua disciplina não tivessem nenhuma relação com

os demais. Essa atitude vai de encontro aos princípios norteadores de escola de tempo integral, que visa a uma formação plena dos educandos por meio da articulação e inter-relação entre as atividades no contexto de ensino.

Nas análises empreendidas, observamos que a articulação entre as práticas educativas desse conjunto de professoras ocorre de forma parcial, tendo em vista que não se concretizam por meio de todas as oportunidades de articulação oferecidas pela escola. Assim, reiteramos a necessidade de os professores, juntamente com todos os que fazem a escola, estarem envolvidos em um único projeto: formar pessoas para (re)construir uma sociedade mais democrática, justa, participativa e feliz.

Como sabemos, a escola de tempo integral, em comparação às demais escolas, caracteriza-se pela sua dinâmica diferenciada, em razão da extensão temporal e, por conseguinte, em razão do diferencial de seus propósitos pedagógicos e educativos, inclusive em relação aos professores no quesito implementação de formação continuada, que oportuniza maior envolvimento, integração e articulação das atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem da escola cenário da presente investigação.



*CAPÍTULO VI*

*POSSIBILIDADE DE REELABORAÇÃO REFLEXIVA CRÍTICA DA  
PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORES EM ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL*

## CAPÍTULO VI

### POSSIBILIDADE DE REELABORAÇÃO REFLEXIVA CRÍTICA DA PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORES EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

*Atualmente é a formação continuada de professores que se encontra na ordem do dia.  
(António Nóvoa )*

Em que consiste uma prática educativa reflexiva crítica de professores em escola de tempo integral? Com Freire (2016a, 2016b), Zeichner (1993) e Giroux (1990), dentre outros, postulamos que a prática educativa reflexiva crítica consiste em ser capacitado para analisar a realidade sociocultural na qual se está inserido, de modo a tomar posição diante dos acontecimentos, visando transformá-la. Nesse sentido, entendemos que o contexto de escola de tempo integral requer práticas diferenciadas, tendo em vista seu propósito de ensino que visa dotar o alunado de conhecimentos e habilidades para viver no atual cenário.

Retomando alguns fios discutidos e conceituados, ressaltamos, especificamente, que as reflexões críticas dos professores se revelam nas ações políticas no contexto institucional, questionando as práticas naturalizadas historicamente. Nessa perspectiva, sobressai-se como uma das funções do professor seu gesto de pensar e trabalhar em favor de melhor possibilitar/viabilizar a formação de seu alunado, objetivando o exercício de uma vida autônoma apoiada em saberes e fazeres. Na visão de Liberali (2008, p. 40), “[...] refletir criticamente envolveria não só o pensar sobre a prática, mas o desenvolvimento de alternativas de atividade docente em uma perspectiva que veria o papel da escola como local não neutro”.

Respondido o questionamento que inicia este capítulo, frisamos acerca do consenso de que a profissão docente assume diversas faces, tendo em vista que na sua relação com os aprendizes o professor não somente informa, mas também forma, orienta, discute, ensina, aprende. Dependendo da postura adotada pelo professor, os alunos poderão assumir o papel de agentes sociais ou de simples receptores passivos de uma cultura que pouco ou nada parece não lhes dizer respeito. A defesa é, pois, em favor de os professores atuarem como formadores e informadores, uma vez que o contexto atual requer pessoas capazes de intervir no

seu meio social, revelando-se preparadas para agir em relação a sua própria vida e à vida da coletividade.

Nesse âmbito, comporta fazer referência a Nóvoa (1992a), que ao tratar acerca da formação continuada de professores, percebemos que esta assume caráter relevante, dadas as condições nas quais estamos inseridos, que impõem ao professor uma formação permanente que o capacite a dar as respostas aos desafios da contemporaneidade. Esse entendimento diz respeito a preparar pessoas atuantes e críticas, com autonomia para viver em sociedade. Ter autonomia significa ter conhecimentos, ser portador de consciência crítica e de não se deixar guiar ingenuamente por outrem. Conforme Foucault (2010), é imprescindível que ao homem não falte a capacidade de pensar, de ter liberdade e condições de decidir por si mesmo, tendo em vista que a ausência dessa condição subtrai seu papel de sujeito, passando à condição de pessoa guiada e ajustada ao meio social. Para o autor, esse estado é denominado de consciência acrítica, configurando-se como ausência de reflexão crítica, que conduz a viver em obediência ao que está posto.

Convém mencionar, nesse sentido, a responsabilidade que tem a escola de tempo integral, considerando sua proposta de formar os educandos em todas suas dimensões, o que justifica, inclusive, a ampliação do tempo de permanência dos alunos e dos professores no contexto escolar, fato que amplia a responsabilidade de todos os envolvidos na instituição. É, na verdade, como reza a Constituição Federal (1988), a educação de tempo integral deve se voltar para formação de cidadãos capazes de fazerem da sociedade na qual estão inseridos um lugar melhor para viver e para conviver, respeitando e se fazendo respeitar, em prol de uma sociedade justa igualitária.

Com essa reflexão, sinalizamos para a efetivação da análise e interpretação dos dados da pesquisa. Este capítulo, que também se ocupa da visão analítica e compreensiva dos dados, está organizado em dois momentos: primeiramente, apresenta o perfil docente das interlocutoras, tendo empregado como dispositivo para produção dos dados a entrevista reflexiva, momento no qual as interlocutoras narraram sobre o tempo de experiência profissional docente, formação acadêmica e período de experiência em escola de tempo integral. O segundo momento de análise corresponde às contribuições dos encontros formativos para o processo de reelaboração da prática educativa, no que se refere a aspectos metodológicos atinentes a como ministrar aulas, planejar atividades e avaliar as aprendizagens dos

alunos. Para cumprimento dessa finalidade, utilizamos as cartas pedagógicas escritas durante os encontros formativos, funcionando como dispositivos de produção de dados, oportunidade em que as interlocutoras refletiram acerca do seu fazer pedagógico, apresentando propostas de reelaboração de futuras práticas educativas.

### 6.1 Perfil profissional docente

Conforme anunciado, no presente capítulo, esse primeiro movimento analítico incidiu sobre os dados que revelam o perfil profissional docente, evidenciando aspectos relacionados com a experiência profissional docente, com a formação acadêmica e com o exercício profissional docente em contexto de escola de tempo integral. As revelações dos dados oportunizam maior compreensão de nosso objeto de estudo, que trata sobre a prática educativa de professores em escola de tempo integral, o que requer formação e experiência docente para atendimento às demandas específicas dessa proposta de ensino.

Nesse sentido, diante da compreensão de que a experiência profissional docente é um dado relevante para o objeto de estudo, realçamos que um dos critérios adotados para seleção das interlocutoras foi a experiência de, no mínimo, cinco anos. A seguir, apresentamos configuração da formação acadêmica, bem como da experiência profissional docente das interlocutoras:

**Quadro 8** – Formação acadêmica e experiência profissional docente

Professora/codiname	Formação acadêmica	Tempo de experiência profissional docente
Maria	1 graduação - 1 especialização	20 anos
Márcia	1 graduação - 1 especialização	21 anos
Carmem	2 graduações - 2 especializações	20 anos
Laís	1 graduação - Não cursou especialização	10 anos
Solange	1 graduação - Não cursou especialização	12 anos
Cecília	2 graduações - 1 especialização	24 anos
Ana	2 graduações - 2 especializações	20 anos
Luciana	1 graduação - 3 especializações	14 anos
Helena	2 graduações - especializações	20 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Analisando, temos a confirmação de que as professoras interlocutoras possuem larga experiência profissional docente, de acordo com o tempo decorrido no magistério, condição que configura um dado importante para a construção da prática educativa, visto que as interlocutoras se encontram em situação consolidada na profissão docente. Este aspecto favorece o fazer pedagógico do professor. Na verdade é como reforçam Tardif e Lessard (2009), as experiências docentes advêm do labor diário, ou seja, das práticas do dia a dia nas quais o professor está envolvido. Nessa perspectiva, consideramos que a experiência acumulada durante o exercício docente possibilita a realização de uma prática educativa compatível com as exigências da escola de tempo integral.

Os dados convergem para o que Huberman (1995) denomina de fase da diversificação, que corresponde ao período dos sete aos vinte e cinco anos de serviço docente. Segundo o autor, essa fase possibilita ao professor diversificar, criar, recriar, (re)planejar, enfim, inovar metodologias de ensino e de avaliação. Essa desenvoltura do professor em seu fazer profissional, associando-se a um bom relacionamento com seus pares e com a comunidade escolar, tendo em vista o tempo decorrido, a aquisição de novas experiências e o fato de encontrar inserido na realidade educacional.

Os dados deixam entrever que as interlocutoras deste estudo tiveram tempo para trabalhar seu amadurecimento profissional, mostrando-se aptas a reverem suas concepções sobre ser professor diante do seu fazer pedagógico, pois as experiências vivenciadas ao longo da carreira possibilitam tomar decisões acertadas em cada situação de ensino.

Outro fator de relevo para compor o perfil analítico diz respeito à formação acadêmica das professoras interlocutoras, conforme demonstra o Quadro 8. Este quadro evidencia que as nove professoras/interlocutoras são portadoras de formação de nível superior, sendo que Carmem, Ana, Cecília e Helena possuem duas formações em nível de graduação. No que se refere a curso de pós-graduação, Laís e Solange não realizaram, até o momento, curso dessa parte formativa, enquanto Carmem, Ana, e Luciana realizaram mais de um curso, tendo Maria, Márcia, Cecília e Helena realizado um curso de pós-Graduação. Diante desse quadro, dizemos que a maioria das professoras mostra que se preocupam com sua formação continuada.

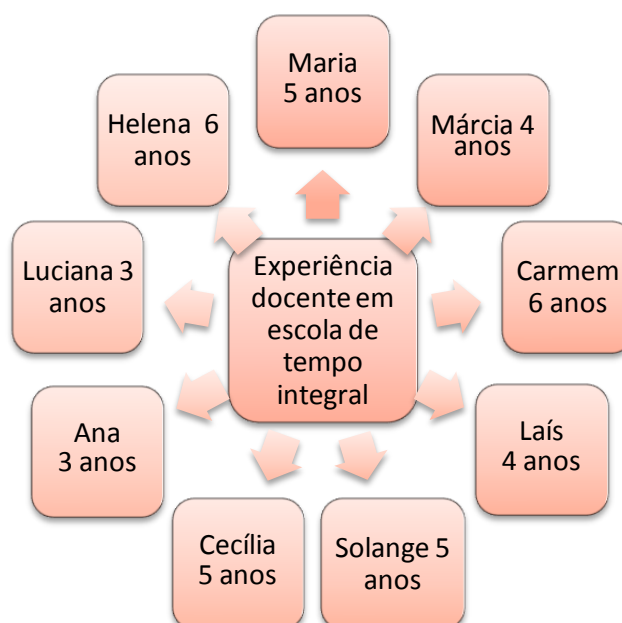


A esse respeito, reiteramos a necessidade de os professores investirem em formação acadêmica que os habilite a responder satisfatoriamente às demandas inerentes à função que desempenham. Assim, entendemos que buscar formação em nível de pós-graduação é relevante, embora, nem sempre, seja decisivo para a efetivação de uma prática educativa que atenda às necessidades exigidas pelo contexto de ação docente. Conforme Giesta (2005, p. 70), “O professor como profissional tem um comprometimento com a construção coletiva da conscientização do trabalho que realiza na escola, bem como com o aprimoramento de seus conhecimentos gerais e específicos”. Nesse sentido, os conhecimentos específicos aliados à experiência profissional docente são ferramentas que assumem representatividade na efetivação da prática educativa em contexto de escola de tempo integral, a considerar sua especificidade de ensino.

A propósito, ressaltamos que o saber-fazer é condição primordial para a atividade docente, não acontecendo espontaneamente na vida do professor, ocorrendo por meio de um processo construído mediante algumas atitudes, dentre as quais, o comprometimento com novos estudos e engajamento docente nessas novas aprendizagens.

Como nosso horizonte é a prática educativa de professor em escola de tempo integral, registramos como pertinente o tempo de exercício docente nesse contexto, conforme a Figura 7:

**Figura 7** - Experiência profissional docente em contexto de escola de tempo integral



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A presente figura evidencia que, em relação ao tempo de atuação de cada professora em escola de tempo integral, o conjunto das interlocutoras encontra-se, assim, representado: duas professoras atuam há 3 anos; três professoras, há 5 anos; duas professoras, há 6 anos, e duas professoras, há 4 anos. Este fato demonstra que as professoras conhecem o cotidiano de escola de tempo integral, em função do tempo de exercício docente nesse contexto de ensino, onde têm a oportunidade de vivenciar experiências múltiplas, fortalecendo a prática educativa.

Essa compreensão converge com o pensamento de Grillo (2004) de que, dentre outras dimensões, a docência deve ser considerada a partir do contexto. Nesse sentido, convém que o professor esteja disposto a aceitar a nova realidade, buscando caminhos para superar as dificuldades do cotidiano escolar, sendo que, para tanto, é imperativo um trabalho colegiado que possibilite reflexões no sentido de enriquecer o contexto em que atua.

Nessa perspectiva, defendemos a escola de tempo integral como um espaço de formação onde os professores compartilham experiências e planejam, conjuntamente, ações visando à realização de práticas exitosas relacionadas à formação do alunado. Essa perspectiva requer do professor que disponha de tempo e conheça bem a realidade de uma escola de tempo integral, compreensão que também é partilhada com todas as professoras da presente pesquisa. Para Imbernón (2016b), a formação no espaço de atuação docente contribui para revisar e construir a teoria, contrariando o pensamento equivocado de que formação se restringe à atualização científica e pedagógica do professor.

Mediante esse olhar analítico, delineamos o perfil profissional docente das professoras interlocutoras do estudo, que como vimos todas possuem formação de nível superior e larga experiência profissional docente, sendo que, do conjunto de nove professoras, sete cursaram especialização na área em que atuam, todas as interlocutoras têm amplo conhecimento e vivência em contexto de escola de tempo integral, o que viabiliza a realização de práticas educativas diversificadas e significativas.

Encerrando nosso olhar e nossas considerações analíticas sobre este subitem, passamos a considerar o segundo momento de análise do presente capítulo, que diz respeito às narrativas que expressam as contribuições dos encontros formativos para reelaboração da prática educativa, tecidas com os dados advindos das cartas pedagógicas.

## 6.2 Encontros formativos: contribuições para a prática educativa

Como exposto, o propósito dos encontros formativos foi promover discussões com as participantes no sentido de conduzi-las a uma reflexão crítica sobre suas práticas educativas, de modo a tomarem consciência da complexidade inerente ao campo de estudo. Vislumbramos com a realização desses encontros a possibilidade de fazerem uma “releitura” de sua atuação, uma reflexão crítica acerca desses aspectos, de suas atuações, colaborações, compartilhamentos (ou não) nessa seara formativa/educativa e, nessa reflexividade a possibilidade de reelaboração de suas práticas educativas, seja no que concerne a aspectos teóricos e metodológicos relacionados a como ministrar aulas, planejar atividades e realizar avaliações, diante do entendimento de que o professor é um mediador de aprendizagens, portanto pode reinventar sua relação com o mundo, com seus alunos e com o conteúdo que ministra. Assim, os encontros formativos foram planejados visando motivar as professoras a se reverem enquanto agentes transformadores, tendo a reflexão crítica como propulsora para a realização do debate, valorizando os saberes profissionais construídos durante o exercício docente.

Reiteramos que esses encontros formativos aconteceram na escola lócus da pesquisa, tendo em vista a condição das interlocutoras de professoras com dedicação exclusiva, fato que foi amplamente relatado e lembrado pelo grupo durante as entrevistas, pois consideram que essa condição dificulta a busca por formação continuada, ainda que reconheçam sua necessidade para o aprimoramento e desenvolvimento de práticas inovadoras e criativas. Com efeito, García (1997) reforça que a formação docente deve ser vista como um *continuum*, independentemente do propósito que encerra. Para o autor, o que há de mais significativo em um curso dessa natureza é o desenvolvimento profissional docente, uma vez que traz um sentido de evolução, ultrapassando o entendimento de reciclagem ou formação em serviço.

Anunciamos, por conseguinte, que este segundo momento analítico dos dados narrativos do estudo organiza-se em duas seções, assim denominadas: **Tomada de consciência da prática educativa e Propostas de reelaboração da prática educativa**. Para dar curso às análises, caminhamos por entre as narrativas das professoras como forma de compreender a contribuição dos encontros

formativos para suas práticas educativas, com amparo advindo dos teóricos que subsidiam a presente investigação.

### 6.2.1 Tomada de consciência da prática educativa

Conscientizar-se representa um despertar para alcançar novos voos rumo à conquista de novos horizontes, rumo à ascensão de novos papéis, na perspectiva de renovar-se, de inovar e reforçar nossa atuação profissional docente, no sentido, também, se for o caso, de tomarmos consciência, primeiramente, dos problemas e das situações que nos trazem desconforto no âmbito cotidiano de nossa prática educativa, e agir, isto é, dar o primeiro passo para a mudança, conscientes de que não se trata de tarefa fácil devido à complexidade de que se reveste a prática educativa. A esse respeito, Perrenoud (2001) faz algumas considerações acerca da complexidade que vivenciamos no contexto de ensino e sobre a responsabilidade que cada um precisa assumir. Para esse autor, mesmo quando temos consciência, enfrentar a complexidade não é tarefa fácil, tendo em vista as contradições pessoais, bem como a existência de conflitos entre os atores que figuram no ambiente escolar, sobre as decisões a serem tomadas.

Nesse contexto, colocamos o professor de escola de tempo integral como responsável pela implementação de práticas educativas diversificadas, favorecendo as mudanças necessárias rumo a um trabalho que promova a emancipação dos alunos, entendendo que esse trabalho envolve a ação consciente dos diferentes atores que compõem o contexto escolar.

Neste bloco de análise, fica evidenciado que, à medida que as discussões aconteciam durante os encontros formativos, as interlocutoras tomavam consciência da sua prática educativa e da sua responsabilidade diante do contexto de ensino, situações que envolveram momentos de reflexão crítica, como expresso pelas interlocutoras Maria, Márcia, Carmem, Laís, Solange, Cecília, Ana, Luciana e Helena.

#### 6.2.1.1 Narrativa da professora Maria

Nesses dois últimos meses os encontros e as discussões contribuíram bastante para minha prática educativa, pois me levaram

a refletir e analisar a minha prática. Os questionamentos compartilhados me levaram a uma reflexão crítica sobre minha prática, que considero um pouco tradicional, mas sempre procurando dinamizar. Essa formação proporcionou mais segurança e conhecimentos que contribuíram com minha prática educativa futura, entendi que na formação o momento fundamental é o da reflexão crítica, assim pretendo agir com meus alunos. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática.

A narrativa da participante revela que os encontros formativos colaboraram para uma nova tomada de consciência de sua prática, o que permite dizer que os encontros formativos foram significativos para a professora Maria, tendo em vista que a levou a um movimento de autocrítica quanto a sua atuação docente e ao desejo de mudança. Segundo sua opinião e sua narratividade, as reflexões empreendidas nos encontros possibilitaram a convicção de assumir uma mudança na sua prática educativa, no que concerne a posturas diante das aulas e dos alunos, no que diz respeito a sua formação continuada, compreendendo melhor o sentido e a necessidade de adoção de uma reflexão crítica nas tomadas de decisões e efetivação de seus saberes e fazeres docentes.

Dizemos, pois, que ao atingir o nível de reflexão crítica, o professor revela condição e compromisso em renovar, em transformar sua maneira de trabalhar, em razão da aquisição dessa criticidade. Conforme Liberali (2008), reflexão crítica corresponde a uma forma de agir mais humanizada, na qual os professores atuam como agentes sociais dentro da instituição, reconhecendo a diversidade cultural existente na comunidade educativa e fora dela. Logo, ao refletirem criticamente, os professores passam a ser agentes transformadores responsáveis pela formação de pessoas críticas e atuantes dentro da sociedade em que vivem e atuam.

#### 6.2.1.2 Narrativa da professora Márcia

Considero que esses encontros formativos contribuíram grandemente com minha atuação profissional, pois me levaram a refletir criticamente sobre minha prática pedagógica, visando uma melhor atuação da mesma. Entendi que na prática docente é importante enxergar os alunos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

O fragmento em análise revela, dentre outros aspectos, que os encontros formativos oportunizaram à professora o exercício reflexivo crítico sobre sua prática educativa, ensejando superação de uma postura que, na sua visão, não contempla todas as necessidades dos alunos. Revela seu entendimento acerca do aluno que precisa ser respeitado em suas necessidades intelectivas, sociais, afetivas e ou psicológicas, as quais devem ser trabalhadas em equilíbrio para a formação do aluno.

Diante desse entendimento, defendemos cursos de formação continuada que capacitem os professores para formar profissionais reflexivos. Conforme Imbernón (2010, p. 55), “O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente [...]”, ou seja, dentre as principais tarefas da formação de professor, sobressai-se o desenvolvimento da capacidade de adotar a prática da reflexão crítica sobre o processo educativo e a realidade social, de modo a reconhecer, cada vez mais, sua responsabilidade de formar pessoas para viver e trabalhar na contemporaneidade. Assim compreendendo, evidencia-se que não basta o domínio de conhecimentos específicos inerentes a sua área de atuação, pois a realidade sempre está a exigir diversificação de saberes e fazeres, continuamente.

#### 6.2.1.3 Narrativa da professora Carmem

Os encontros formativos terem acontecido no ambiente escolar foi a decisão mais acertada das quais participei, uma vez que nos oportunizou realizar discussões conjuntamente com os colegas de trabalho. Esse fato contribuiu para a elevação da qualidade do debate, tendo em vista que as dificuldades sentidas por mim são bem parecidas com as dificuldades encontradas pelos meus colegas de trabalho, já que vivenciamos a mesma realidade. Durante os encontros, pude perceber e tomar consciência de como estou formando meus alunos, já que as discussões me levaram a avaliar minha prática educativa.

O fragmento em análise nos permite dizer que a formação continuada realizada no ambiente de trabalho dos professores é um expediente que fortalece as práticas educativas no contexto de escola de tempo integral, considerando-se a jornada de trabalho dos professores e demais agentes que atuam nesse espaço.

Nesse sentido, um ponto destacado pela professora **Carmem** diz respeito ao envolvimento de todos os professores, pois, segundo sua narrativa, esses encontros favorecem aos professores vivenciar as mesmas situações dilemáticas existentes no espaço de atuação docente, portanto é interessante que essas situações sejam discutidas conjuntamente. É, na verdade, como reforça Ronca (2011), gestar um curso de formação continuada para professores de escola de tempo integral requer que direcionemos nosso olhar para as necessidades inerentes a esse contexto, que impõe uma visão diferenciada sobre os papéis do professor, do aluno e do conhecimento.

A narrativa em tela ainda evidencia que os encontros formativos possibilitaram à professora refletir sobre sua própria prática, aspecto necessário para um melhor direcionamento e redirecionamento do seu fazer pedagógico, aspecto que converge para os dizeres de Zeichner (1993), quando adverte que o professor reflexivo assume algumas atitudes, dentre as quais destaca a capacidade de aceitar o novo, de modo que pense sobre por que está a realizar determinadas práticas em sala de aula.

#### 6.2.1.4 Narrativa da professora Laís

Os encontros formativos foram de grande valia para meu processo de amadurecimento profissional, uma vez que oportunizaram refletir criticamente sobre a responsabilidade de trabalhar em escola de tempo integral. As discussões empreendidas durante o curso me levaram a refletir sobre necessidade de formar o meu aluno integralmente, ainda tivemos a oportunidade de conhecer outras experiências de escola de tempo integral, e isso nos ajuda a entender que os problemas existem em qualquer escola, mas que podem ser superados quando trabalhados em equipe.

Sobre os encontros formativos e sua representatividade, a narrativa da professora **Laís** deixa entrever, dentre outras pontuações singulares, a importância que é dada ao desenvolvimento profissional docente, uma vez que a professora demonstra preocupação e comprometimento em amadurecer profissionalmente, entendendo que desenvolver-se, intelectual e profissionalmente, não diz respeito somente a acumular cursos, mas saber resolver os problemas que se apresentam no dia a dia da escola. Desse modo, os encontros formativos levaram a professora

**Laís** a revelar que possui consciência da complexidade de trabalhar em contexto de escola de tempo integral, considerando a responsabilidade dessa proposta de ensino.

Nesse sentido, comporta evocar Cavaliere (2007), ao ressaltar que a ampliação do tempo diário de permanência do aluno na escola justifica-se de diversas formas. Dentre elas destacamos a ampliação do tempo devido à mudança da concepção de educação escolar, ou seja, o papel designado à escola de formar cidadãos para a vida. Esse entendimento converge com o pensamento da professora, que se sente desafiada a formar seu aluno integralmente, pois conceber a escola de tempo integral somente como uma oportunidade de melhor rendimento escolar limita o sentido de “ampliação”, “aprofundamento”, “renovação/ inovação”, nessa proposta de ensino.

#### 6.2.1.5 Narrativa da professora Solange

As discussões empreendidas durante os encontros formativos contribuíram para ampliar meus conhecimentos, uma vez que me levaram a refletir sobre o processo educativo, com isso me fez perceber a necessidade de reavaliar constatemente minha prática e fazer as mudanças necessárias para melhor formar meus alunos, considerando que as necessidades dos alunos vão se modificando com o tempo. As reflexões críticas realizadas durante esses encontros formativos me levaram a uma reflexão mais aprofundada sobre a prática educativa, de modo que me favoreceu analisar e adequar minha metodologia, tendo em vista que os alunos necessitam de um olhar cuidadoso de nossa parte para que sua vida escolar não seja desperdiçada.

O relato da professora **Solange** aponta para ampliação de conhecimentos, reflexões sobre o pensar educativo, necessidades de reavaliação da prática, reflexões críticas, adequações metodológicas, dentre outros aspectos que a literatura nesse campo considera positivos, tendo em vista que um dos objetivos específicos do estudo perspectiva a possibilidade de reelaboração das práticas educativas em escola de tempo integral. A compreensão é de que a interlocutora contemplou, explícita ou implicitamente, os “arranjos e rearranjos” que conduzem o professor a tecer reflexões críticas e não críticas que sinalizam a determinação de



reelaborar sua prática educativa. Assim, mostra seu desejo e sua responsabilidade em realizar um trabalho que colabore com o desenvolvimento do seu alunado.

A professora Solange enfatiza que o curso favoreceu reverberações positivas sobre sua prática educativa, fenômeno que denominamos de conscientização, que, segundo Freire (2010), não ocorre espontaneamente, mas por meio de estudos. Assim, é importante pensar sobre as ações do professor mediante tomada de consciência do fenômeno, de modo que seja instrumentalizada para refletir criticamente sobre seus fazeres e suas práticas profissionais.

Quando a professora relata que as necessidades dos alunos vão se modificando, exigindo que a prática também se modifique, revela o entendimento de que age pensando no que vai ensinar e como vai ensinar. Conforme Liberali (2008), o professor materializa o processo reflexivo a partir de quatro ações, quais sejam: descrever, informar, confrontar e reconstruir sua prática. Em sua narrativa é possível identificar que a professora **Solange** busca reconstruir sua prática, notadamente ao mencionar ou reconhecer que os encontros viabilizam “[...] analisar e adequar minha metodologia”.

Assim, a convicção diante da narratividade da interlocutora é que os encontros formativos foram significativos para condução dos professores à consideração sobre a necessidade de construção e reconstrução das práticas educativas, uma vez que possibilitaram um mergulho no seu fazer docente, analisando as necessidades dos alunos e de suas práticas no contexto da escola de tempo integral.

#### 6.2.1.6 Narrativa da professora Cecília

Os encontros promovidos deram suporte à reflexão sobre minha prática, sobre como estou trabalhando, que, de acordo com o que vimos nos encontros, um professor reflexivo é aquele que leva seus alunos a pensarem criticamente. Essa postura contribui bastante para a formação do cidadão mais consciente e comprometido com a sociedade. Durante os encontros formativos, descobri-me uma professora reflexiva e crítica, considerando que por meio das discussões sempre levo meu aluno a refletir sobre questões inerentes ao conteúdo, sempre buscando uma correlação com a realidade na qual estamos inseridos.

A professora **Cecília**, em sua narrativa, destaca que os encontros formativos proporcionaram momentos de pensar sobre seu fazer docente, inclusive, tomando consciência de que está no caminho que leva à realização de uma prática reflexiva crítica. Nesse sentido, justifica que estabelece com seus alunos uma relação dialógica, uma vez que promove discussão a respeito das temáticas inerentes ao conteúdo em estudo, fazendo ligação compreensiva com a realidade, permitindo a conclusão de que o paradigma norteador da sua prática educativa se coaduna com a reflexão crítica.

Autores como Zeichner (1993), Freire (2016a; 2016b) e outros afirmam que o professor que reflete criticamente como uma prática pessoal, como um estilo pedagógico, de igual modo, estimula seus alunos a esse movimento de pensar sobre a realidade que o cerca, o que configura uma atitude de professor reflexivo crítico. É bem verdade que, para tal, outros elementos são necessários, a exemplo de investimento em formação e do trabalho colegiado, os quais encontramos em outros espaços, justificando a autodeclaração da professora Cecília.

Conforme Zeichner (1993), a reflexão implica responsabilidades e ponderação por parte do professor, que sempre questiona o porquê de estar fazendo o que faz. Nesse processo reflexivo, o professor se liberta de aprisionamentos impostos pela cultura escolar e ultrapassa exigências meramente utilitárias de apresentar resultados imediatos, em atendimento a demandas burocráticas de ensino.

Desse modo, constatamos na narrativa da professora **Cecília** que ela não se prende puramente à burocracia do ensino, tendo preocupação com a formação de seus alunos, no sentido de que se tornem mais conscientes ou mais sintonizados com o seu meio social mais amplo. Essa atitude da professora demonstra compromisso e responsabilidade no seu fazer docente, pois busca realizar um trabalho que contempla a formação plena dos alunos.

#### 6.2.1.7 Narrativa da professora Ana

Certamente, os encontros serviram para ampliar meus conhecimentos, pois me levaram a repensar as práticas pedagógicas realizadas em escola de tempo integral, reconhecendo que nossa prática pode ser melhorada diariamente. As discussões levaram-me a refletir criticamente sobre o meu fazer diário, possibilitando a fazer uma retrospectiva desde a graduação até o presente momento. Esse movimento me fez entender a importância dos cursos de formação

continuada que favorecem discussões coletivas com todos os profissionais envolvidos no processo de ensino em escola de tempo integral.

A narrativa da professora **Ana** traz dados que nos permitem perceber que a realização dos encontros formativos contribuiu para seu processo de amadurecimento e crescimento profissional docente, pois, com base nas experiências vivenciadas, percebe que pode redimensionar sua prática educativa, a partir de um olhar indagativo acerca de seu fazer docente em escola de tempo integral, pela convicção e compromisso de que é sempre possível fazer melhor nossa prática docente cotidiana, de que é sempre possível melhorar o nosso jeito de ser e de fazer o nosso cotidiano profissional em escola de tempo integral.

Emerge da voz da interlocutora a valorização da formação continuada em contexto de escola de tempo integral como forma de subsidiar sua prática educativa, quando reconhece a importância de favorecer “discussões coletivas com todos os profissionais envolvidos no processo de ensino”. Assim, sua narrativa é comprovadora de que reconhece a formação profissional docente como sendo um processo inconcluso, resultando, daí, sua necessidade de continuidade. É, de fato, como reforça Imbernón (2010a), a formação continuada é um prolongamento da formação inicial que ganha força no contexto da atuação docente.

Nessa perspectiva, Giolo (2012) acrescenta acerca da necessidade de estar previsto na carga horária do professor de escola de tempo integral um espaço para estudos, que corresponde à formação continuada no contexto da escola. Entendemos que a formação acontecendo no ambiente de trabalho garante o alcance de melhores resultados, por propiciar discussões e compartilhamento de experiências entre os que vivenciam a mesma realidade. Assim, dizemos que os encontros formativos favoreceram à interlocutora a aquisição de consciência do seu fazer pedagógico, posto que proporcionaram um olhar crítico e a convicção da necessidade de que a formação continuada aconteça no espaço de ação docente.

#### 6.2.1.8 Narrativa da professora Luciana

Os encontros formativos me fizeram realizar uma grande viagem em torno do meu próprio eixo, que inclui meu itinerário formativo, bem como minha prática educativa em escola de tempo integral,

instigando-me a sempre buscar leituras para melhorar cada vez mais minha prática. Esse movimento reflexivo me fez observar a importância de uma prática articulada com as demais práticas existentes na escola, bem como pensar sobre o nosso planejamento, pois é a partir dele que tudo acontece. Confesso que sempre fui adepta de uma prática que se desenrolasse por meio do diálogo, levando os aprendizes a uma grande discussão. Assim, acrescento que estes encontros proporcionaram-me maior segurança para prosseguir na minha profissão docente.

Resumidamente, traçamos o resultado de nossa leitura analítica da narrativa da professora Luciana: realização de “grande viagem” em torno de seu próprio eixo, no caso, trabalhar e colocar em prática a autorreflexão; busca de leituras para aprofundamento compreensivo da própria prática educativa; entendimento do movimento reflexivo como colaboração para uma visão mais positiva em relação à adoção de uma prática articulada e compartilhada, que possa levar os aprendizes à vivência da dialogicidade. Conjuntamente, esses aspectos trabalhados e compreendidos durante os encontros formativos favorecem a vivência e a segurança no prosseguimento de sua ação docente em escola de tempo integral.

De forma similar, a professora **Luciana** também considera que os encontros formativos foram significativos para ela, na medida em que lhe oportunizaram rever seus processos formativos, bem como pensar sobre sua responsabilidade de trabalhar em escola de tempo integral. A interlocutora revela convicção e disposição com o que desenvolve em sua prática educativa, em particular ao fazer referência à reflexividade, aos propósitos pedagógicos, ao seu itinerário formativo. Em razão dessa compreensão, se diz comprometida com leituras, com ações articuladas com outras práticas, com o planejamento pedagógico e com o diálogo, pensando não só em si, mas, sobretudo, na aprendizagem dos alunos.

Em convergência com o pensamento de Cavaliere (2007), a escola de tempo integral pode ser uma forte aliada na formação de pessoas aptas para viver em uma sociedade complexa. Para tanto, é preciso que goze de condições necessárias, que incluem não somente a estrutura física da escola, mas também que professores sejam preparados, orientados e apoiados na realização de práticas diversificadas que elevem a formação do alunado, por meio do compartilhamento de experiências e da reflexão.

O relato da professora **Luciana** nos leva a articulá-lo ao pensamento de Giesta (2005, p.62), quando expressa que “A formação inicial e contínua do professor com enfoque crítico-reflexivo facilita dinâmicas de autoformação contínua e participativa no contexto educacional”, condição que sinaliza a possibilidade de formulação de estratégias para superar práticas tradicionais, intimamente relacionadas à formação permanente de caráter reflexivo crítico. Em meio à vivência de processos formativos, a professora revela que encontra elementos para questionar a cultura escolar, notadamente a que se apresenta como rótulos e ideias pré-concebidas sobre como dar uma boa aula. Em sua narrativa, encontramos marcas que apontam para uma ação questionadora embasada no diálogo com seus pares, na reflexão crítica, na leitura que forma e informa, no seu “jeito” de planejar e de fazer a ação docente acontecer.

Ao afirmar que os encontros lhe deram maior segurança para continuar na profissão de professora, corrobora a visão de Giesta (2005) de que os processos formativos pelos quais passa o professor fortalecem sua formação, na medida em que “[...] ele assume maior responsabilidade profissional e maior autonomia na organização escolar. Com isso, sentirá maior segurança para livrar-se de manipulações de determinadas regras e técnicas prescritas [...]”. A professora reitera em sua narrativa que os encontros formativos reforçaram sua disposição, sua segurança e autonomia para inovar e reelaborar seu fazer docente, com práticas que se revelem com mais chances de êxito para o professor e para seu alunado.

#### 6.2.1.9 Narrativa da professora Helena

No decorrer dessa formação os teóricos trabalhados contribuíram para fazermos uma reflexão crítica sobre nossa prática educativa. Assim como trouxeram informações sobre a realidade de escola de tempo integral. Portanto, as temáticas aqui discutidas ampliaram meus conhecimentos como educadora, pois é assim que sempre me coloquei, uma vez que sempre tive o firme propósito de não somente ensinar, mas educar meus alunos para a vida. As reflexões aqui empreendidas me fizeram pensar sobre uma questão muito importante, que é a necessidade de estarmos sempre renovando e inovando nossa prática a depender das necessidades dos nossos alunos, tendo em vista que tudo se transforma, portanto nossa prática também precisa acompanhar as mudanças.

Relendo de forma analítica os ditos narrativos da professora Helena, percebemos algumas semelhanças com os relatos registrados pelas demais interlocutoras do estudo, fato que não nos causa estranheza dado que todos tratam do mesmo “mote”: os encontros formativos e suas contribuições para a reelaboração da prática educativa. A interlocutora reconhece a importância de eventos/encontros como espaços de formação continuada, realçando que fortalecem a prática dos professores, por proporcionarem o exercício de uma formação reflexiva, que subsidia, segundo seu entendimento, decisões importantes a serem demandadas na concretização da prática docente em prol da formação cidadã dos alunos.

Acrescenta, a esse respeito, a necessidade de formar pessoas para viverem a democracia, conhecendo seus limites e sabendo respeitar os direitos dos demais, ao enfatizar que as discussões empreendidas durante os encontros formativos enriqueceram seus conhecimentos enquanto educadora, que é como se considera, tendo em vista a responsabilidade de formar seus alunos para a vida. Essa compreensão converge com a visão de Imbernón (2010b, p. 55): “Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”, isto é, profissionais sintonizados com as necessidades complexas e desafiadoras inerentes à realidade do século XXI.

A professora **Helena** argumenta acerca da importância de os cursos de formação favorecerem inovação de sua prática educativa, em face das necessidades da contemporaneidade. Essa questão sobre os processos formativos é também considerada por Imbernón (2010a, p. 40): “Pode-se pensar que a solução é fácil: ignorar os processos formativos que não provocam inovação e pronto!” Deixando de lado processos formativos que, na sua opinião, não surtem muito efeito ou o efeito é aligeirado em termos de formação, não é tarefa simples. Mas, é como nos diz esse autor, as coisas, os fenômenos (principalmente em educação) não são tão simples assim quanto parecem e o quanto desejamos que fossem: munindo os professores de estratégias de ensino, por exemplo.

Associamo-nos, portanto, ao entendimento de Imbernón (2010a) e dos demais autores que evocamos para dar suporte a esse trânsito analítico de dados, diante da compreensão de que é necessária que seja promovida uma cultura de formação que se empenhe em desenvolver formas metodológicas diferenciadas, a exemplo da possibilidade de autoformação, e em consolidar a relação entre os que

estão inseridos no contexto escolar. Esse novo formato de formação possibilita ao professor pensar no seu fazer docente e, portanto, na viabilidade de ousar inovar e renovar, a cada dia, sua prática educativa.

Diante das análises empreendidas sobre esse conjunto de narrativas correspondentes aos encontros formativos “Por uma prática educativa reflexiva crítica de professores em escola de tempo integral”, apreendemos sinalizações e afirmações que atestam a importância e a necessidade da promoção de cursos de formação continuada que tenham como premissa momentos formativos que orientem os professores para a reflexividade crítica e que os instiguem à reelaboração da sua prática. Esse processo reflexivo possibilita que o professor adquira autonomia e passe a ser ele mesmo o protagonista da sua prática, adquirindo segurança e autonomia para inovar e para promover as mudanças que se fizerem necessárias nesse âmbito.

Ao finalizar este bloco de narrativas, surge a compreensão de que as professoras participantes deste estudo revelaram consciência acerca da complexidade que envolve o trabalho em escola de tempo integral, bem como da necessidade de adoção de práticas que enriqueçam e fortaleçam as aprendizagens dos alunos, considerando o que é específico da escola de tempo integral, que vive cotidianamente desafios para efetivação de sua proposta de ensino. Assim, entendemos que a operacionalização de um projeto coletivo de formação que reúna diversos atores e diversificados saberes e fazeres, alimentados continuamente por reflexões críticas sobre a prática pedagógica, possa, de algum modo, favorecer mudanças na prática educativa dos professores. Para tanto, destacamos a necessidade de que a equipe pedagógica da escola juntamente com os professores promovam esses momentos, tornando a escola de tempo integral também um espaço de formação permanente do professor, como se encontra previsto, implicitamente ou explicitamente, em seus objetivos, em sua proposta pedagógica.

### 6.2.2 Propostas de reelaboração da prática educativa

Este bloco de análise contém dados em forma de propostas de reelaboração da prática educativa das professoras interlocutoras deste estudo, evidenciadas por meio de narrativas tecidas nas cartas pedagógicas que foram escritas durante os encontros formativos. Essas propostas dizem respeito a aspectos relacionados a

metodologias – desenvolvimento de aulas, planejamento de atividades e avaliação da aprendizagem dos alunos, conforme expressos nos fragmentos narrativos que se encontram sob análise neste subitem.

#### 6.2.2.1 Narrativa da professora Maria

Penso que o mais importante a ser considerado em uma aula é a abertura que o professor dar diante das inquietações dos alunos. Acho que preciso fazer com que eles participem mais das aulas, de modo a promover uma grande discussão. Esse método de trabalhar exige considerar os conhecimentos do aluno, e isso é o que proponho fazer daqui para frente nas minhas aulas.

A narratividade em análise revela que a professora é uma profissional comprometida com seu fazer docente, tendo em vista, inclusive, que elege o diálogo como proposta de reelaboração da sua prática, valorizando os conhecimentos dos alunos, o que significa que busca ouvi-los, propiciando um ambiente favorável para que se sintam seguros ao longo dos estudos e discussões. Esse fato é, por si só, representativo para o processo de ensino-aprendizagem, posto que, para aprender (e para ensinar também), precisamos de ambiente favorável. Nesse sentido, a postura da professora em se colocar como mediadora do processo e não como transmissora de conhecimentos faz com que o aluno se sinta motivado para se manifestar, confiante que sua fala será acolhida pela professora e pela turma como um todo.

Essa convicção tem sintonia com o posicionamento de Santos (2010), ao destacar a necessidade de reconhecimento da diversidade de conhecimentos que permeia o contexto social. Para o autor, é premente que haja uma interconexão entre eles, de modo que novos conhecimentos sejam adquiridos sem que se desprezem os já adquiridos. Assim, no contexto de sala de aula, é importante que o professor valorize também os conhecimentos dos alunos, mesmo que eles sejam menos prestigiados socialmente, fazendo com que haja ampliação e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

A reelaboração das práticas educativas no contexto da escola de tempo integral é o horizonte perspectivado por nós, enquanto pesquisadora, em função da proposta de ensino que esse tipo de escola encerra. Sabemos que não basta



aumentar o tempo de permanência diária na escola, a escola requer práticas significativas para os alunos, o que, necessariamente, passa por um trabalho embasado na reflexão crítica dos professores, notadamente no sentido de buscar solucionar situações que permeiam no cotidiano da escola e da sala de aula.

#### 6.2.2.2 Narrativa da professora Márcia

[...] pretendo realizar atividades que envolvam toda turma, de modo que eles se percebam como responsáveis por suas próprias aprendizagens, dentro de um diálogo que instigue pensar, refletir sobre as questões subjacentes ao conteúdo proposto, de modo que eles tenham uma formação que contemple os aspectos social, psicológico, intelectual e afetivo.

Diante da presente narrativa, observamos que a professora pretende realizar uma prática vigilante, de modo que todos os seus alunos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Expressa ainda que suas aulas não se darão por meio de uma prática tradicional, na qual os alunos são meros receptores, já que todos serão envolvidos. A narrativa evidencia que a professora está empenhada em fazer com que os alunos atinjam um nível de amadurecimento que lhes permitam perceber que também são responsáveis por suas aprendizagens. Como vemos, este propósito não se resume em uma tarefa fácil, pois exige do professor compromisso com o seu fazer docente, requerendo um adequado planejamento de atividades direcionadas a essa finalidade.

A exemplo da professora **Maria**, a interlocutora **Márcia** também apresenta uma proposta de trabalho a partir os encontros formativos, que diz respeito ao trabalho pedagógico mediado pelo diálogo, em que os alunos terão representativo papel na sala de aula, no sentido de que a professora pretende reforçar sua prática pedagógica com a inserção de mais tarefas, estudos, discussões escritas e orais que instiguem os alunos a pensar e a se expressar, cada vez mais, reflexiva e criticamente, tendo como suporte os conteúdos em estudos das diferentes disciplinas trabalhados em sala de aula.

Considerar esses aspectos é colocá-los em prática no seio de seu fazer pedagógico em escola de tempo integral, como propósito de reelaboração dessa prática, supõe adotar o pensamento de Freire (2016b), dentre outros estudiosos dessa questão, que entende que a dialogação implica conexão compreensiva com a

responsabilidade social, compromisso com a mudança requerida pela contemporaneidade, apoiados e mediados pelo movimento da reflexão crítica. Segundo o entendimento desse autor, a falta de diálogo não corresponde à ausência de respostas, mas à ausência de criticidade nessas respostas. Reforçando que é por meio do diálogo que se constrói a ponte que leva à reflexão crítica da realidade, ensejando ação e transformação por meio de práticas inovadoras e criativas.

### 6.2.2.3 Narrativa da professora Carmem

[...] necessito trabalhar mais conjuntamente com meus colegas, de modo que minha prática atenda às necessidades dos meus alunos.  
[...] diante das dificuldades encontradas no dia a dia, acredito que fazer um planejamento compartilhado seja uma alternativa, pois é o que me proponho a fazer.

Como proposição para uma prática futura, a professora registra, dentre seus propósitos a realização de um trabalho colaborativo com seus pares, no que concerne, principalmente, ao planejamento de ações pedagógicas, vislumbrando a ampliação e o fortalecimento das necessidades de aprendizagens de seus alunos. Nessa direção, aponta que tem consciência de que essa conduta ajudará a ambas as partes, alunos e professores. Aos alunos, sobremaneira, na dimensão que intenciona trabalhar coletivamente, que contemple uma formação mais ampliada, tendo em vista que as decisões tomadas na colegialidade têm mais chances de serem acertadas, pois passam por uma discussão e por uma reflexão crítica dos envolvidos, favorecendo um leque diversificado e enriquecido de sugestões a serem encampadas.

Percebemos na fala da professora forte senso de responsabilidade diante do seu fazer docente, com destaque para o momento do planejamento. Diante da complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem, revela que compartilhar experiências é um caminho que leva ao enriquecimento de ações, só para citar um dos benefícios desse trabalho em associação com os demais professores da escola. Essa disposição tem sintonia com os ditos de Perrenoud (2001), que delineia linhas de conduta frente à complexidade, dentre as quais enfatizamos a de reconhecer sua existência e não querer resolver sozinho como um caminho salutar rumo à busca de soluções para as dificuldades do dia a dia. Nesse

sentido, sendo a complexidade uma dimensão cultural da sociedade e da instituição de ensino, refletir com os pares é uma atitude fundamental para vivenciar o ensino e todos os seus circunstanciais.

A propósito, esse autor considera que o fenômeno da taylorização educacional deixou muitas marcas que dificultam a realização de uma prática educativa integrada, portanto vê a necessidade de a escola possuir um eixo condutor capaz de promover a comunhão no trabalho de todos que dela fazem parte, de modo que, juntos, por meio de estudos e reflexão, possam encontrar soluções para impasses encontrados no cotidiano escolar.

#### 6.2.2.4 Narrativa da professora Laís

Trabalhar em equipe é um ponto muito importante, pois é o que intenciono fazer daqui para frente, aprimorar mais ainda essa habilidade de trabalhar compartilhando ideias e experiências. [...] outra questão que pretendo fazer é diversificar minha prática, de modo que meu aluno se sinta atraído para assistir minhas aulas.

De certa forma, percebemos em **Laís** o exemplo da professora **Carmem**, que, nas linhas e entrelinhas de sua narrativa expressa compreensões que dizem sobre a importância de trabalhar em equipe, em vista das dificuldades presentes no dia a dia de uma escola de tempo integral. Para dizer da representatividade desse tipo de trabalho, aludimos a Imbernón (2010a), e suas considerações a esse respeito, definindo-o como uma processualidade que envolve estudos, reflexões, experimentações e constantes e repetidas discussões realizadas com o grupo de professores da escola, dialeticamente considerando, discutindo, argumentando de forma colegiada, tendo em vista colocar-se diante de sua tendência crítica e emancipatória.

A narratividade da professora Laís, articula-se ao pensamento de outras interlocutoras, no que concerne à compreensão de que um trabalho colegiado abre portas para a realização de uma prática educativa que responda, positivamente, aos desafios da contemporaneidade. Sua compreensão é de que, se existe uma ação sintonizada entre todos os professores imbuídos do mesmo objetivo, será possível atingir maior nível de poder de decisão no ambiente escolar, o que pode também favorecer o exercício de práticas reflexivas críticas, uma vez que as discussões

empreendidas requerem reflexividade sobre o ser e o fazer docente em escola de tempo integral.

Outra proposta apresentada pela professora interlocutora vislumbra a diversificação da sua prática, aspecto que converge e sintoniza com o pensamento de Franco (2012), quando define que a adoção de uma prática diversificada auxilia, qualifica, diferencia e enriquece os processos de ensino-aprendizagem, apontando para ações positivas, como a possibilidade de alunos e professores fazerem uma leitura de mundo, cada vez menos limitada. Implica dizer que não basta diversificar as práticas, pois importa que elas não se restrinjam apenas a uma forma diferenciada de obter e produzir informações, sem que haja uma leitura reflexiva crítica dessas informações. Para a autora, portanto, urge a necessidade de o professor desenvolver práticas qualitativamente diferenciadas, pois somente assim o aluno será capaz de alcançar o patamar de consciência crítica requerido pela realidade social do século XXI.

#### 6.2.2.5 Narrativa da professora Solange

Avaliar meus alunos sempre foi uma inquietação, então, pretendo daqui pra frente pensar na avaliação não somente como uma forma de atribuir uma nota, mas antes de tudo, verificar os pontos de fragilidade dos meus alunos, de modo que na próxima unidade eu possa retomá-los. Agindo assim, acho que vou conseguir realizar um trabalho mais humanizado, pois os alunos vão me olhar e enxergar uma pessoa que estou ali para ajudá-los e não para castigá-los.

Esse fragmento evidencia que a professora Solange se compromete no seu propósito de reelaboração de prática educativa a se responsabilizar com o processo e o sucesso da aprendizagem de seu alunado. Para tanto, revela a convicção de que essa tarefa não pode ser delegada ou responsabilizada a outrem. No contexto compreensivo de uma prática reflexiva crítica, definimos como representativo o propósito da mencionada professora. Nessa perspectiva, sua narratividade dá mostras de seu comprometimento (mais ampliado) com a tarefa de ensinar e com o aprender do aluno e que se preocupa em transformar o espaço da sala de aula em lugar de harmonia e bem-estar. Revela, ainda, forte senso de humanidade, sensibilidade, ao dizer que intenciona ser vista como uma pessoa que faz o bem, sendo necessário para essa finalidade canalizar maior volume de esforços.

A professora apresenta como proposta de reelaboração de futuras práticas o formato de planejar as avaliações, atitude que consideramos relevante no processo educativo, ao adotar a avaliação como uma forma de diagnóstico para nortear sua prática educativa, o professor demonstra para o alunado que a avaliação não tem caráter punitivo, funcionando como um meio de conhecer melhor suas necessidades.

Luckesi (2018) defende que o resultado do processo avaliativo funcione como forma de subsidiar a prática educativa dos professores, transformando o processo em aliado, na condição de um instrumento necessário, fazendo com que os estudantes sob nossa responsabilidade aprendam o suficiente, avisando-nos quando necessitam de mais investimentos, ou ainda, a nos avisar que investimentos eles ainda necessitam. Assumindo essa postura diante do processo avaliativo, o professor estabelece com seus alunos uma relação de parceria, na qual se criam vínculos de confiança que se estenderão para a vida, contribuindo com seu crescimento pessoal e desenvolvimento social e, por extensão, contribuindo com o crescimento pessoal e profissional do professor.

#### 6.2.2.6 Narrativa da professora Cecília

Sempre estou reelaborando minha prática, tanto na forma de como ministrar minhas aulas, bem como na forma de planejar minhas atividades e avaliações, a depender das necessidades percebidas. Penso que no processo de ensino-aprendizagem nada adianta se a avaliação não for bem elaborada, pois percebo que muitas vezes os alunos erram questões que sabem. Então, terei mais cuidado quanto à linguagem empregada para elaborar as questões, de modo que seja mais clara e objetiva. Outro ponto importante diz respeito aos meus estudos, pois pretendo intensificar juntamente com meus colegas na própria escola.

Em sua narratividade, a professora **Cecília** deixa perceber seu compromisso com a adoção de uma postura reflexiva crítica, com uma postura de comprometimento com a revisão e reelaboração de sua prática educativa em escola de tempo integral. Nesse sentido, registra que sempre reelaborou sua prática dependendo das necessidades requeridas pelo contexto de ensino, essa atitude revela que está se encaminhando para assumir a condição reflexiva, o caminho de criticidade. Deixa claro sua inquietude, ou seja, seu propósito diante do processo de

ensino-aprendizagem, não se acomodando diante dele, investindo seus esforços para alcançar êxito no seu labor docente, uma vez que, quando busca um modo mais adequado de ministrar aulas, planejar atividades e avaliações, revela estar atenta a esse processo, e querendo sempre melhorar sua prática. Visa, assim, à realização de um trabalho que favoreça aos alunos a aquisição de saberes para garantir seu lugar na vida social em situação de igualdade, em situação de produtividade profissional.

Como proposta de reelaboração de futuras práticas educativas, a professora **Cecília** pretende rever e cuidar mais da linguagem empregada em suas avaliações. A esse respeito, Luckesi (2018, p. 147) se manifesta dizendo que “[...] quem elabora um teste escrito ou uma tarefa a ser desempenhada pelo estudante, necessita estar atento à utilização de uma linguagem compreensível por parte daquele que responderá às solicitações efetuadas”. De fato, o instrumento de coleta de dados sobre as aprendizagens dos alunos deve ser o mais compreensível possível, a fim de que possam responder satisfatoriamente ao que lhes é solicitado.

Outra proposta apresentada por **Cecília** diz respeito ao desejo de intensificar os estudos na colegialidade, isto é, juntamente com seus colegas de trabalho. Esse é um ponto que assume representatividade na prática da professora, pois, conforme o conjunto de narrativas inscritas neste texto, constatamos que a professora desenvolvia pesquisas na internet, como forma de implementar seus estudos e conseqüentemente sua prática educativa.

#### 6.2.2.7 Narrativa da professora Ana

Os encontros formativos contribuíram significativamente para melhorar minha prática diária, pois me fizeram refletir sobre a necessidade de fazer mudanças quando necessário durante os planejamentos, sempre considerando as necessidades dos alunos, bem como estar sempre em articulação com as demais áreas de ensino fortalecendo a realização de atividades interdisciplinares que, em muito contribuem para uma melhor aprendizagem. [...] então, centrar atenção na forma de planejar minhas aulas, bem como articular minhas atividades com as demais existentes, é o que me proponho a fazer, de modo que possa colher melhores resultados no que se refere às aprendizagens dos meus alunos.

A professora traz algumas proposições a serem implantadas na sua prática educativa no âmbito de escola de tempo integral, dentre as quais uma nova forma de planejar suas atividades, ensejando mudanças quando se fizerem necessárias. Essa atitude demonstra um olhar crítico sobre sua prática, pois, conforme Contreras (2002), somente por meio da criticidade o professor questiona o seu fazer pedagógico. De acordo com esse autor, trata-se de um movimento necessário, uma vez que possibilita repensar os referenciais teóricos e metodológicos, bases que sustentam a prática educativa, aventando-se, ainda, a possibilidade de realizar um trabalho que não se limita à reflexão e à ação em sala de aula. A reflexão proposta pela professora **Ana** é mais ampla, atingindo a criticidade, visto que não se limita ao cumprimento de regras tecnocratas, também propondo mudanças e sua efetivação.

A interlocutora ainda coloca em seu horizonte de mudanças uma possível articulação com as demais áreas, ponto que reiteramos como importante para o ambiente escolar, especialmente para a escola de tempo integral, cuja estrutura organizacional (discutida neste estudo) prevê um trabalho articulado com as demais atividades, de modo que a clássica divisão turno e contraturno não fragmente o trabalho, as ações, os estudos, como se fossem estanques, desarticulados entre si. A esse processo desarticulador Morin (1991, p. 18) denomina de inteligência cega: “Assim, chega-se à inteligência cega. A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os objetos daquilo que os envolve”. O autor aduz que essa forma de pensar desintegra, divide as ciências, fato que produz obscurantismo, tendo em vista que não há ligação entre os elementos que constituem o saber. Acrescentamos, nesse sentido, que a falta de sinergia entre as partes inviabiliza a reflexão crítica do professor. A propósito, esse exercício reflexivo se apresenta como representativo para a professora **Ana**, notadamente quando demarca seu firme propósito de promover um diálogo à luz da reflexão crítica em contexto de escola de tempo integral.

Outro ponto importante dentro de seus propósitos revela-se quando expõe a necessidade de articulação das atividades com as demais práticas existentes na escola, o que sintoniza com a compreensão de Coelho (2004) de que a elevação da qualidade do ensino em escola de tempo integral se efetiva ou melhor caminha sob a orientação da dialogicidade, de modo que não haja fragmentação dos conteúdos ministrados. É bem verdade que não basta resolver essa questão, mas, diante da disposição e do reconhecimento da interlocutora acerca desse fenômeno,

entendemos que a semente da consensualidade e comprometimento com a mudança já está devidamente plantada.

#### 6.2.2.8 Narrativa da professora Luciana

Como proposta para reelaborar futuras práticas, penso que deva investir em metodologias que leve meu aluno a ser proativo, ou seja, penso em problematizar, provocar o aluno de modo que ele busque respostas por meio da reflexão crítica, fazendo com que ele desenvolva argumentação, de modo a ser ele mesmo protagonista de sua própria aprendizagem, a alargar a sala de aula para outros contextos. Logicamente, tomarei cuidado para dar retorno as suas reflexões, curiosidades e inquietações. Cuidarei ainda para não extinguir a parte expositiva, pois a considero importante para o processo de ensino-aprendizagem.

Em conformidade com a narrativa da professora Luciana, seus propósitos de mudança reelaborativa de ações e prática educativa envolvem, dentre outros, o compromisso com o investimento em metodologias que colaborem com a proatividade de seu alunado, especialmente nos aspectos que levem os alunos à problematização, à provocação (saudável) necessária na busca de respostas a seus questionamentos, envolvendo-se e elaborando argumentações apropriadas e compatíveis com o conteúdo em discussão, revelando seu protagonismo reflexivo crítico.

Observamos, portanto, que se trata de uma profissional envolvida e empenhada com o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não mede esforços para alcançar resultados positivos junto a seus alunos. Sua narrativa mostra, ainda, que estamos diante de uma professora que não se prende a regras burocratizadas, tendo em vista sua proposta inovadora de reelaborar suas futuras práticas educativas.

A proposta de reelaboração da prática educativa apontada pela professora **Luciana** diz respeito à metodologia de ensino, sinalizando para uma forma criativa e inovadora de ministrar suas aulas, fugindo dos padrões tradicionais, inserindo-se nos parâmetros de uma abordagem reflexiva crítica, que vislumbra formar os educandos para que vivenciem sua autonomia em contextos de atuação. A esse respeito, Freire (2016b) ressalta que a educação assume representatividade diante desse processo, pois somente ela poderá levar os alunos à passagem de uma



“consciência Ingênua” para uma “consciência crítica”. Consideramos, pois, viável a atitude da professora, que com essa prospecção se coloca como mediadora de um processo que visa favorecer a emancipação dos seus alunos.

Essa discussão analítica de dados narrativos nos leva a pensar sobre a necessidade de o aluno atingir um nível de amadurecimento que lhe permita viver de forma autônoma em meio à sociedade, de modo a adquirir condições de não se deixar guiar por outrem. Leva-nos, ainda, a considerar sobre a liberdade, entendida como condição de não se tornar uma pessoa ajustada, que, segundo Foucault (2010), não se constitui como sujeito, pois vive em estado de consciência acrítica, em obediência irrestrita às normas preestabelecidas.

#### 6.2.2.9 Narrativa da professora Helena

Como proposta para melhorar, implementar minha prática futura, acho que deve ser no que se refere a minha metodologia de ministrar minhas aulas, penso que devo, sempre que achar necessário, levá-los a trazer questões a serem discutidas em sala de aula, de modo que antes eles pesquisem sobre a temática. Será uma experiência nova e desafiadora, tanto para mim quanto para eles que já estão acostumados a receberem todo o direcionamento do que vai ser trabalhado.

Em seu relato, a professora Helena evidencia uma postura inovadora e criativa quanto ao planejamento de suas aulas, pois apresenta como proposta uma forma diferenciada de ministrá-las. A interlocutora revela, desse modo, postura compatível com o professor comprometido com as aprendizagens de seus alunos, com o futuro de escola de tempo integral. Assim, revelando seus propósitos, deixa entrever forte senso de compromisso e amor à profissão, empenhando-se em fazer da sala de aula um lugar de interação. O entendimento é que a promoção de atividades que levem o aluno a pensar e a transpor suas curiosidades para o contexto de ensino, não é uma tarefa simples, visto que somos fruto de uma cultura na qual o professor é considerado o detentor do conhecimento, retirando-se, muitas vezes, a liberdade do aluno interferir no que é levado para a sala de aula. O aluno é, igualmente, partícipe importante desse processo.

A narrativa da professora expressa sua sensibilidade em compreender que o aluno, também, é detentor de conhecimentos, desejos e necessidades, os quais

precisam ser compartilhados, discutidos e questionados no espaço da sala de aula. Nesse sentido, a professora Helena se predispõe a mudar a forma de trabalhar a prática educativa para atender às demandas do alunado, numa clara demonstração de que compreende a necessidade de promover a reflexão crítica no seu exercício profissional docente. Nesse âmbito de discussão, fica configurada, conforme Tardif (2002), o propósito da professora em promover a interação entre os que compõem o cenário educativo, tendo em vista implementar a produção e construção dos saberes, seja no que concerne aos alunos, seja no que diz respeito ao professor.

Encaminhando a conclusão de nossos olhares analíticos, os excertos narrativos dispostos ao longo desse capítulo, dão mostras de que a reflexão crítica possibilita, dentre outros tópicos importantes, a reelaboração da prática educativa em contexto de escola de tempo integral, tendo em vista que a ação reflexiva leva o professor a uma prática destituída de ideias preconcebidas, reconhecendo-se como agente transformador que, juntamente com seus pares e com o alunado, constrói e reconstrói sua prática educativa. Assim, ratificamos a importância da participação dos professores em cursos de formação continuada em uma perspectiva que objetiva prepará-los, por meio da reflexão crítica, para o desenvolvimento uma prática autônoma e criativa em contexto de escola de tempo integral.

O processo de reflexão crítica empreendido durante os encontros formativos revelou que as participantes deste estudo apresentam proposições de reelaboração de suas práticas futuras, seja por meio de maior articulação das atividades, seja por meio do diálogo, seja por meio da reformulação de modos e “jeitos” de planejar suas atividades e avaliações. Evidencia-se como necessária uma prática comprometida com o desenvolvimento do aluno como um todo. Para tanto, faz-se requerer pensar sobre o que se ensina e como se ensina, ensejando reconstruir a prática educativa sempre que se mostrar necessário.

Um entendimento que se afigura é que a escola de tempo integral, quando bem organizada em seus aspectos pedagógicos e em seus espaços físicos, cria oportunidade de vivências sociais, possibilitando a formação integral do alunado, condição que contribui para o exercício de uma vida na comunidade em uma perspectiva colaborativa e não simplesmente competitiva. Segundo a opinião de Padilha (2012, p. 192), “Trabalhar com a formação continuada dos sujeitos para viabilizar a educação integral é outra exigência desse processo, compondo uma verdadeira sinfonia em torno do projeto que se quer construir [...]”. Assim, enseja a

percepção, o entendimento acerca da necessidade de a escola funcionar como um espaço integrado e bem articulado de formação continuada, de modo que, conjuntamente, os professores reflitam sobre sua própria prática. Isso significa que não somente o professor deve estar empenhado na tarefa de aprender a fazer cada vez melhor, mas também toda equipe da escola. Ainda enfatizamos a necessidade de dispêndio de recursos financeiros e materiais para operacionalização dos projetos gestados na escola, no sentido de colaborar com a efetivação dos propósitos dos professores.

Educar integralmente corresponde a trabalhar para garantir os direitos dos alunos, que precisam estar incluídos no processo de ensino-aprendizagem, que exigem que respeitemos suas diferenças e necessidades emocionais, físicas, intelectuais ou de outra natureza. Defendemos que essa deve ser, também, a premissa de todas as escolas, especialmente da escola de tempo integral, tendo em vista o tempo ampliado para a efetivação de suas atividades. Nesse aspecto, urge pensar não somente no ingresso dos alunos nessa escola, mas em sua permanência qualificada, o que demanda que suas aprendizagens sejam significativas, proporcionando-lhes condições de emancipação para que possa transitar e trabalhar autonomamente em seu contexto sociocultural.



*FIOS ENTRELAÇADOS, FIOS TECIDOS: TERMINANDO, POR ENQUANTO...*



## ***FIOS ENTRELAÇADOS FIOS TECIDOS: TERMINANDO, POR ENQUANTO...***

*E assim chegar e partir  
São só dois lados da mesma viagem  
O trem que chega  
É o mesmo trem da partida  
A hora do encontro é também despedida  
A plataforma dessa estação  
É a vida desse meu lugar  
(Milton Nascimento)*

Certo dia, em passado recente, partimos em busca da realização de um sonho que se coaduna com realização de uma necessidade profissional, em um curso de doutorado a cujo final estamos chegando. Chegando e registrando o tempo da caminhada expressa na construção do texto desta tese. Sintonizada com o estudo, com a pesquisa, revisitamos hoje a mesma plataforma que deu suporte à nossa partida, só que, agora, nesses tempos de retorno. Não obstante a plataforma seja a mesma, seu visual, seus contornos e entornos se revelam mais elaboradas, pintados de novas cores, revelando novas nuances, apresentando mais complexidade. É, portanto, chegada a hora, conforme a epígrafe, do encontro para finalizar, para poder dizer “até mais”, porque “O trem que chega é o mesmo trem da partida”.

A verdade é que é preciso continuar a estudar, talvez em outra plataforma... O futuro dirá. O certo é que precisamos concluir a última etapa da viagem, ação que ora fazemos, tecendo os fios conclusivos, revendo o percurso realizado: seus encaixos e percalços. Os encaixos foram o propósito, o objetivo, o objeto, já os percalços estão representados pelas dificuldades e nas fragilidades reconhecidas nessa necessidade, em meus saberes. Fomos, assim, de escrita em escrita, de reflexão em reflexão alcançando este momento da tessitura dos fios conclusivos, do entrelaçamento... do surgimento de um tecido: este capítulo conclusivo. O acabamento da tese. Seu fechamento, por enquanto...

Este estudo nos levou a refletir sobre nosso processo formativo desde os primeiros anos escolares, passando pelos anos vivenciados na Escola Normal Oficial de Picos, oportunidade na qual entendíamos a necessidade de dar continuidade aos estudos, até chegar ao ensino superior. Levou-nos, ainda, a

rememorar nossos primeiros anos de docência até o presente, quando nos encontramos na condição de professora formadora em processo de formação permanente, tentando fortalecer e enriquecer nosso fazer docente, ampliando nossa formação... Estudando... Pesquisando sempre...

À medida que fomos conhecendo as histórias e necessidades formativas das professoras interlocutoras deste estudo, bem como sua prática educativa, também íamos sendo tomadas pelo sentimento de participantes da pesquisa, tendo em vista que, ao rememorar nossa vida acadêmico-profissional, não nos colocávamos no passado, mas no presente, pois memória, no sentido estrito do termo, é atualização. É a arte de trazer para o momento lembranças do passado. Assim, juntando-nos às professoras participantes da investigação, encontramos-nos na mesma plataforma da estação, como expressa nos versos do poeta Milton Nascimento na epígrafe deste capítulo. E assim, chegar e partir são dois lados da mesma viagem.

Na plataforma da estação como lugar de encontros e despedidas, encontramos-nos, cada uma com suas diferentes histórias acadêmico-profissionais. Ainda em alusão à epígrafe, dizemos (metaforicamente) que representamos o mesmo trem, pois somos pessoas com vidas entrecruzadas que guardam suas singularidades. Assim é a plataforma (vida), onde nossos sonhos e esperanças se misturam com outras histórias, transformando e enriquecendo nossa existência e, sem dúvida, nossa prática educativa.

O entendimento é que essa pesquisa foi sendo tecida por meio de interações, assim nos colocamos como mediadora no processo de construção das reflexões sobre a prática educativa, na convicção de que pesquisar envolve também compromisso social, tendo em vista a construção de conhecimentos. Esse fenômeno foi vislumbrado durante o processo investigativo como uma forma de fortalecer e enriquecer as demandas/ações pertinentes ao ensino-aprendizagem em contexto de escola de tempo integral.

Ao chegar nesta fase, momento em que buscamos inspiração para delinear a finalização escrita (conclusão sempre provisória), recorreremos ao problema central: Como ocorrem as práticas educativas de professores em escola de tempo integral, tendo a formação continuada como possibilidade de reelaboração reflexiva crítica? Esse chamamento é para dizer sobre a compreensão desse problema. Tornou-se necessário conhecer as histórias contadas pelas professoras participantes do estudo por meio das narrativas e, para responder a esse problema, foi preciso conhecer

essa história acadêmico-profissional de cada uma delas, de modo que compreendêssemos a importância da reflexão crítica para a reelaboração dessas práticas.

Responder a esse questionamento leva-nos à construção de outras questões necessárias para nortear o estudo, conforme descritas na introdução, abordando, em relação ao contexto de escola de tempo integral, à organização do trabalho pedagógico, às necessidades formativas de professores, o modo como acontecem as práticas educativas dos professores e como as reflexões críticas empreendidas durante os encontros formativos viabilizaram (ou não) a reelaboração dessas práticas.

Sobre a organização do trabalho pedagógico, consideramos dois aspectos: espaço e tempo. No que se refere ao espaço, os dados da pesquisa dão mostras de que, mesmo sendo permitido que a extensão do tempo possa ser realizada em espaços extraescolares, o CETI Nossa Senhora da Conceição realiza todas as suas atividades pedagógicas no interior da escola. Quanto a isso, o estudo evidenciou que a escola goza de boas condições físicas, pois conta com salas amplas e climatizadas, embora não disponha de um refeitório para que alunos e professores possam fazer suas refeições conjuntamente e de forma confortável, aproveitando esse momento para socializar experiências ou para algum entretenimento, um bate papo, o que ensejaria o estreitamento de laços de amizade e de afetividade. Em poema denominado “A escola”, encontramos que este é o “espaço para fazer amizades, lugar de se fazer camaradagem, ora, em um lugar assim, é mais fácil estudar, aprender e ser feliz” (FREIRE, 1996).

No que diz respeito ao tempo, a escola segue o ordenamento da Matriz Curricular da Secretaria de Estado da Educação do Piauí, que determina o cumprimento de 9 (nove) horas diárias de permanência do aluno na escola. Esse tempo não obedece à clássica divisão turno e contraturno, considerando que as atividades recreativas e pedagógicas são distribuídas de forma intercalada, oportunizando diálogo entre elas. Esse fato é visto por nós como relevante para que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola contribua significativamente com os processos de sua formação, tendo em vista a dinâmica de organização adotada na escola. Constatamos, porém, que mesmo a escola fugindo da clássica divisão, a integração entre as práticas educativas, ainda, deixa a desejar,

visto que parte das interlocutoras deste estudo registram sobre dificuldades para articular suas práticas com os demais professores.

Os dados evidenciam que a forma como a escola está organizada, no que se refere ao tempo, favorece que o contexto de ensino seja transformado em espaço de formação, uma vez que, durante a semana, ocorre destinação de um turno para formação na própria escola, bem como momentos para planejamento. A propósito, exceto a professora Cecília, as demais professoras não relataram o uso desse tempo para dar continuidade aos estudos, seja por meio de leituras, seja por meio de pesquisa na internet, entre outros.

Os discursos em forma de dados analisados viabilizam a percepção de que a escola proporciona momentos de acompanhamento pedagógico para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, como também destina horas de estudos para que realizem atividades, acompanhados por professores. Tanto o acompanhamento pedagógico, quanto as horas destinadas a estudos se fazem necessários para que os alunos alcancem melhores resultados em suas aprendizagens, principalmente porque esta é a finalidade precípua da escola lócus da pesquisa realizada. Os dados mostram preocupação com o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas não conseguimos visualizar a mesma preocupação com os demais campos, ainda que se trate de uma escola cuja proposta de ensino é a formação plena do alunado.

Sobre o perfil profissional docente das interlocutoras do presente estudo, atestamos que todas possuem uma larga experiência profissional docente, desde a posse de formação em nível superior, sendo que Carmem, Cecília, Ana e Helena possuem dois cursos superiores. As narrativas evidenciam que sete, das nove professoras, cursaram especialização, sendo que todas têm amplo conhecimento e intensa vivência em contexto de escola de tempo integral, o que favorece a realização de práticas educativas diversificadas e significativas no contexto de sua atuação docente.

Os relatos de cada uma das professoras revelam singularidades de suas histórias acadêmico-profissionais. Apresentam elementos que, por vezes, se aproximam e, por vezes, se afastam da realidade de escola de tempo integral. Sobre as histórias que compõem o conjunto de narrativas que tratam acerca das necessidades formativas, conforme avançávamos nas análises, íamos percebendo que muitos desejos e aspirações das professoras, decorrentes de necessidades



sentidas durante o exercício de sua prática educativa, relacionam-se a aspectos instrumentais de ensino, no sentido de habilitação para realização de um trabalho significativo para os alunos.

A construção, a “costura” desta conclusão traz, entre as evidências expressadas, por exemplo, que uma professora refere não necessitar de formação, talvez porque não sinta o vazio intelectual de conhecimentos específicos relacionados à sua área de atuação. Essa é apenas sua pressuposição... Porque o fato é que todos nós necessitamos de formação continuada, em serviço, ou em outro formato, a fim de garantir, assegurar conhecimentos atualizados e sintonizados com seu campo de atuação.

Formar-se e informar-se será sempre salutar aos alunos e aos professores, principalmente, considerando-se a dinamicidade do contexto global contemporâneo, mediatizado, célere, que exige, nos dizeres de Moran (2007), uma educação e uma prática educativa não submissa a modelos engessados, marcados pela monotonia “didática”, pela repetição reiterada. Contrariamente, defende uma escola, uma prática educativa demarcada pela investigação, pela provocação desafiadora, para todas as escolas e níveis de ensino. Assim, a formação continuada volta-se para o processo de reflexão crítica, levando os professores a revisitarem e a examinarem os pressupostos ideológicos que fundamentam sua prática educativa, favorecendo questionamentos sobre suas concepções de ensino e de ser professor. Essa reflexão possibilita ao professor maior autonomia para discernir sobre o que fazer e como fazer em seu *métier* pedagógico.

É bem verdade que nem sempre é possível generalizar que as professoras necessitam de formação que as levem a entender que formação continuada não corresponde à atualização científica, tampouco a curso preparatório com regras para ministrar uma boa aula, tendo em vista as idiosincrasias que permeiam o campo educativo e a sala de aula em particular. Existe a compreensão, entretanto, de que precisávamos gestar encontros formativos que as direcionem para o campo reflexivo crítico, de modo que, ao rememorarem sua prática educativa, encontrem espaço para realização de autocrítica sobre seu fazer pedagógico.

A realidade é que as professoras participantes concebem a formação como processo contínuo, de modo a atender às necessidades sentidas pelos formandos, visando fortalecer e enriquecer sua prática educativa. O não atendimento dessa necessidade descaracteriza o processo de formação profissional docente, uma vez

que o percurso formativo se caracteriza pelo desenvolvimento da competência docente, e não pelo acúmulo de certificados.

No que concerne aos investimentos formativos, todas as professoras relataram a importância de a formação acompanhar o movimento do percurso profissional, como forma de oportunizar mais conhecimentos, favorecendo realização de práticas educativas exitosas no ambiente de escola de tempo integral, ficando evidenciada, no entanto, a dificuldade de dar prosseguimento aos estudos em razão da condição de regime de trabalho integral na escola lócus da pesquisa. Nesse sentido, a maioria das professoras demonstrou o não reconhecimento (aproveitamento) do tempo destinado para formação no contexto de ensino.

Diante dessa compreensão, defendemos a ideia de que a escola lócus da pesquisa possua em seu quadro uma equipe de profissionais que desenvolva um trabalho de assessoria aos professores, ou que estabeleça parcerias com profissionais universitários, de modo que a formação docente aconteça em seu espaço de trabalho, atendendo as suas reais necessidades, de modo que a formação tenha caráter contínuo, oportunizando aos professores a realização de práticas compartilhadas, rompendo com o individualismo, favorecendo a formação colaborativa do conjunto de professores que prima pela coletividade, pelo aumento do capital pedagógico dos envolvidos.

Sobre a articulação das práticas educativas das professoras com as demais atividades realizadas na escola, somente algumas afirmaram fazê-la parcialmente, e somente uma desenvolve seu trabalho de forma isolada, evidenciando-se a necessidade de a coordenação pedagógica da escola realizar ações que promovam a realização de uma proposta de atuação conjunta, não esperando que os professores, por si sós, promovam esse trabalho colegiado integrado com os demais, mediante a compreensão da necessidade de romper com a cultura da compartimentação do conhecimento nas ciências, sob pena de o processo de ensino-aprendizagem não atingir seu propósito de preparar o alunado para uma vida cidadã, tendo em vista que sua proposta de ensino visa a uma formação que contemple as dimensões intelectual, emocional e social, aspecto que reforça a importância da articulação entre o corpo docente da escola.

Quanto à descrição das práticas educativas, as narrativas revelam que a maioria das interlocutoras desenvolve práticas tendentes a se concretizarem sob a égide técnica, posto que o planejamento segue programação predeterminada, sem

prévia reflexão sobre o conteúdo ensinado, realçando maior preocupação com o ensino. Com algumas exceções, percebemos o compromisso de adaptação de conteúdo às necessidades dos alunos, assim como traços sinalizadores de existência de uma abordagem reflexiva crítica no trato com o conhecimento veiculado, seja por meio da problematização, seja pelo recurso das discussões empreendidas, agregando novos conhecimentos ao capital cultural dos alunos.

Quanto aos encontros formativos, constatamos na análise do conjunto das narrativas das professoras participantes, sobre a necessidade de promoção de cursos de formação continuada destinados a professores do CETI Nossa Senhora da Conceição, na própria instituição de ensino, considerando o exíguo tempo para buscar formação fora do ambiente de ensino. Outra constatação que confirma esse entendimento é a de que, sendo promovida no próprio contexto de trabalho, a formação abrange maior número de professores, aspecto importante para que as dificuldades encontradas durante o fazer docente sejam discutidas na colegialidade.

O estudo permite constatar, ainda, que os encontros formativos favoreceram momentos de reflexão crítica que permitiram às professoras mergulhar em sua prática educativa, levando-as a tomar consciência das idiosincrasias inerentes ao fazer pedagógico de escola de tempo integral, movimento necessário para uma autoavaliação de suas ações no que concerne ao ensino. Confirma-se, pois, que a adoção desse tipo de formação contribui para o processo de construção de uma prática autônoma, criativa e segura, que deve ser construída por meio do diálogo, sintonizada com as exigências advindas da contemporaneidade.

As narrativas dão mostras de que os encontros formativos oportunizaram às professoras reverberarem sua prática educativa, na medida em que apresentaram proposições de reelaboração de práticas futuras, intencionando torná-las mais articuladas com as demais ações na escola. As propostas enfatizam um trabalho que tem o diálogo como via possibilitadora da reflexão crítica, visando também despertar a consciência crítica do alunado. As narrativas contêm, ainda, proposições no sentido de planejar as aulas em atendimento às necessidades dos alunos, em vez de somente atender a sugestões e propostas estabelecidas, de modo a contribuir com a formação plena do aluno. Expressaram ainda intentos de alterações no planejamento das avaliações de aprendizagem dos alunos.

No âmbito das reflexões tecidas ao longo dos encontros formativos sobre a prática educativa em escola de tempo integral, confirmamos nossa tese de que a

reflexão crítica empreendida durante formação continuada possibilita reelaboração das práticas educativas, notadamente, na voz da professora **Ana**, por exemplo. Diante das possibilidades de reelaboração das práticas educativas pontuadas pelas participantes do estudo, destacamos o poder formativo das narrativas, por sua função de serem, ao mesmo tempo, método investigativo, reflexivo e formativo, na medida em que possibilitam obter dados para a investigação e oportunizam reflexões sobre a prática acadêmico-profissional. Neste caso particular, a reflexão ocorreu durante o percurso da investigação, porém mais intensamente durante os encontros formativos, com as situações formativas narradas nas cartas pedagógicas.

Ao concluir estas considerações, surge um sentimento de que as reflexões conjuntamente tecidas com as professoras participantes oportunizaram-nos concretas e válidas aprendizagens, enquanto pesquisadora e professora formadora, em especial sobre as práticas educativas em escola de tempo integral, tendo em vista o papel do professor diante da responsabilidade de formar pessoas para uma vida autônoma, o que demanda revelar-se protagonista de sua própria formação, por meio de cursos, compartilhamento de experiências entre outros expedientes que visem a uma formação plena, articulada com todos os que estão inseridos em escola de tempo integral, alinhando-se ao pensamento de Nóvoa (2009, p. 31) de que “[...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes”, ao que acrescentamos integrar-se à realidade dos sujeitos sociais de escola de tempo integral, em atendimento às agendas sociais escolares vigentes neste século XXI.



## REFERÊNCIAS



## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, D. A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In: FAZENDA, I. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARROS, J. D. A. **Os conceitos: seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- BEHRENS, M. A. **A formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- \_\_\_\_\_. O paradigma da complexidade e a contribuição de Paulo Freire na formação de professores. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. (Org.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BERBEL, N. A. N. O exercício da práxis por meio da metodologia da problematização: uma contribuição para a formação de profissionais da educação. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. (Org.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.
- BERTAUX, D. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BORGES, R. M. **Atividades físicas e dança na educação integral de jornada ampliada: práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento integral do educando**. 2017. 155f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Congresso Nacional, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das

Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília-DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF: Gráfica do Senado, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Lei n. 8.069/90 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (ECA). **Diário Oficial da União**. Brasília-DF: Gráfica do Senado 1990.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n<sup>os</sup> 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Médio**. MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRANCO, V. A política de formação continuada de professores para a educação

integral. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANTUÁRIO, V. M. **O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí**. 2017. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPI. 2017.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, I. M. R. **Programa escola integral no Amazonas: um desafio sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus**. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2016.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100. Especial. out., 2007. p. 1015-1035.

\_\_\_\_\_. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80. 2009. p. 83-96.

\_\_\_\_\_. **7 Palestra proferida pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Villela Cavaliere no II Seminário Nacional de Educação Integral**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <Segundotempo/maiseducacao/default.jsp>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 139-58.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010. p.129-141.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

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

\_\_\_\_\_. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 27. 2004. Caxambu: Sociedade, democracia e educação: Qual universidade? 2004. p. 1-17.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINE, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Argos Editora, 2002.



COSTA, A. F. M. da. **A prática do coordenador pedagógico no contexto da escola de tempo integral**: desafios da educação integral e integrada. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, 2015.

CUNHA, M. I. da. Pesquisa e pós-graduação em educação: o sentido político e pedagógico da formação. In: SILVA, A. S. da.; SILVA, I. B. da.; ORTIGARA, V. (Org.). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento**: abordagens contemporâneas. Criciúma, SC: UNESCO, 2013. p. 61-76.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012.

DEMO, P. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Lisboa: Didáctica, 2007.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

DOURADO, A. C. S. **Olhares sobre a escola de tempo integral**: o professor, o currículo e a racionalidade pedagógica. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPI. 2016.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, J. V. **Saberes, competências, valores e afetos necessários ao bom desempenho do/a professor/a**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.

FERREIRA, M. S. **Buscando caminhos**: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos. Brasília: Liberlivro, 2009.

FERREIRA, M. E. de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 31-57.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 4 ed. São Paulo. UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo. UNESP, 1964

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. A escola. **Rizoma Freiriano.** Rhizome Freirian -n. 8. 290. Instituto Paulo Freire de España, 1996.

\_\_\_\_\_. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 11. n. 2. maio/ago., 2005. p. 327-345.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas, Julho, n. 119, p. 191- 204. 2003.

\_\_\_\_\_.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GEBER, S. P. **As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral**. 2015. 159f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Belo Horizonte, 2015.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente? Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo en posmodernidad y educación. En De Alba, A. comp), **Posmodernidad y educación**, 1998. p. 90-98.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, ago./dez. 2006. p. 129-135.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GUTIÉRREZ, F. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KINCHELOE, L. J.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 165, 1989.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEAL, L. M. de S. **Saber ensinar língua materna**: vivências da prática pedagógica no ensino médio. 2012. 141f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora; Livraria Universitária, 2008.

LIMA, M. da G. S. B. A prática pedagógica e a produção de saberes docentes: conhecimentos, experiências, perspectivas. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; CARVALHO, M. V. C. de. **IV encontro de pesquisa em educação da UFPI**: a pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina-PI: EDUFPI, 2006.

LIMA, M. S. L. A carta como elemento de formação de professores. Salvador, **Entreideias**, nº 8, 2004. p. 155-162.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MACIEL, A. C.; SILVA, C. A. da. Fundamentos da concepção de educação integral: uma análise das políticas educacionais, entre 1996 e 2014. In: \_\_\_\_\_; GANZELI, P.; COSTA, S. da. (Org.). **Sentidos da educação integral**: conceitos, programas e implicações na realidade educacional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. Brasília, **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MEDRANO, E. M. O; VALENTIM, L. M. S. A indústria cultural invade a escola brasileira. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 54, agosto/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5270.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MIZUKAMI, M da G. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, J. **Educação integral no Brasil**: itinerários na construção de uma política pública possível. 2011. Disponível em: <[https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16-ed-integral\\_1510177343.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16-ed-integral_1510177343.pdf)>. Acesso em: 04 ago.2017.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: \_\_\_\_\_. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-148.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOURA, M. P. de C. **A formação do professor do ensino médio e o desafio da educação integral: currículo e prática pedagógica.** 2015. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPI. 2015.

NEIVA, S. da S. **Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades.** 2016. 189f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992a. p. 139-158.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Histórias de vida: perspectiva metodológica. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992b.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro professor.** Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRRN, 2010.

PADILHA, P. R. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.189-206.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S de.; COELHO, L. M. C. da C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo. **Instrumento**, Juiz de Fora v. 16, n. 1, jan/jun. p. 47-58, 2014.

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

PAULA, S. G. de. Formação continuada de professores: perspectivas atuais. Belo Horizonte, **Paidéia**, ano. 6, n. 6, jan/jun, 2009. p. 65-86.

PAULA, E. M. A. T. **Cartas pedagógicas: estratégias didáticas revisitadas para novos tempos**. São Paulo: CRV, 2018.

PEDROSO, L. A. Indústria cultural e educação: situando o tema. In: PEDROSO, L. A.; BERTONI, L. M. (Org.). **Indústria cultural e educação (reflexões críticas)**. Araraquara: JM Editora, 2002. p. 07-12.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo. In: NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAUI, Secretaria Estadual de Educação do Piauí. **Projeto Político Pedagógico CETI Profa. Júlia Nunes Alves**. Teresina, PI: CETI, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. **Matriz Curricular para o Ensino Fundamental**. Teresina, PI: Coordenação Estadual dos Centros de Tempo Integral, 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. **Matriz Curricular para o Ensino Médio**. Teresina, PI: Coordenação Estadual dos Centros de Tempo Integral, 2018.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: SALLUM JR, B. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 43-93.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. Oeiras, Portugal: Celta, 1999.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RONCA, V. F. Desafios para consolidação da educação integral. In: CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói-RJ: Wak, 2002.

RUDGE, M. A. L. Educação integral na agenda pública: as distinções necessárias. In: CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 32-83.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e para a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, S. A. I. **Valores em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, R. M. da C. M. da. **Dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos: desafios da prática docente na escola de tempo integral**. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. 2016.

SILVA, A. M. C. J. e. **Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral**. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais-Faculdade de Educação. 2013.

SOARES, R. M. de F. **A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI**. 2014. 233f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPI. Teresina. 2014.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 1999.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

SZYMANSKI, H. A prática reflexiva com famílias de baixa renda. In: **Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Bauru: SEPQ., 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73. Jan./mar., 1959. p. 78-84.

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.





*APÉNDICE (S)*



## **APÊNDICE A- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

UNIVERSIDADE FEDEAL DO PIAUÍ - UFPI  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORANDA: Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes  
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

### **TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** Práticas educativas de professores em escola de tempo integral: formação continuada como possibilidade de reelaboração reflexiva crítica

**Pesquisador responsável:** Maria da Glória Soares Barbosa Lima

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí

**Telefone para contato:** (86) 999310066

**Local da coleta de dados:** Escola de tempo integral Nossa Senhora da Conceição

Os pesquisadores do presente estudo se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio de carta pedagógica e de entrevista gravada junto a professores da Escola. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal do Piauí- UFPI por um período de 5 anos sob a responsabilidade da Sra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

## APÊNDICE B- DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORANDA: Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes  
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

### Declarações dos(s) Pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP  
Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (orientadora) e Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes (Orientanda), pesquisadoras responsáveis pela pesquisa intitulada **“Práticas educativas de professores em escola de tempo integral: formação continuada como possibilidade de reelaboração reflexiva crítica”**, declaramos que:

- assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12 , de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- assumimos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Maria da Glória Soares Barbosa Lima da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- o CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- o CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

## APÊNDICE C- CARTA DE ENCAMINHAMENTO

UNIVERSIDADE FEDEAL DO PIAUÍ - UFPI  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORANDA: Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes  
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Teresina, \_\_\_/ \_\_\_\_/ 2018

Profa. Dra. Maria do Socorro Ferreira dos Santos  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Caro Professor,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**Práticas educativas de professores em escola de tempo integral: formação continuada como possibilidade de reelaboração reflexiva crítica**”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

**Pesquisador responsável- Maria da Glória Soares Barbosa Lima**

CPF: xxx.xxx.xxx-xx

Instituição: Universidade Federal do Piauí- UFPI  
Área: Doutorado em Educação  
Departamento: Centro de Ciências da Educação  
Campus Ministro Petrônio Portela –Ininga-Fone0(xx)8632371214/32155820  
CEP 64049-550 – Teresina/PI E-Mail:educmest@ufpi.br

## **APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE**

UNIVERSIDADE FEDEAL DO PIAUÍ - UFPI  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE<sub>d</sub>  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORANDA: Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes  
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR COMO INTERLOCUTORA DA PESQUISA**

**Título do projeto:** “Reelaboração das práticas educativas de professores em escola de tempo integral: possibilidades”,

**Pesquisador responsável:** Maria da Glória Soares Barbosa Lima

**Instituição/departamento:** Universidade Federal do Piauí

**Telefone para contato:** (86) 999310066

**Local da coleta de dados:** Escola de tempo integral Nossa Senhora da Conceição

**Caríssimo (a) professor (a),**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) de uma pesquisa em educação sobre Prática educativa. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte a responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

O objetivo desta pesquisa é analisar as possibilidades de reelaboração das práticas educativas, a partir da reflexão crítica. Norteada pelas seguintes questões: Como ocorrem as práticas educativas de professores na escola de tempo integral? Quais as necessidades formativas de professores na escola de tempo integral? Como se organiza o trabalho pedagógico em escola de tempo integral? Como as reflexões

críticas empreendidas nos encontros formativos possibilitam a reelaboração das práticas educativas em escola de tempo integral?

A pesquisa a ser desenvolvida é de natureza qualitativa de caráter narrativo. Esta forma de investigação representa uma era pós-paradigmática em que surgem novas configurações, devido às exigências contemporâneas. Este formato metodológico proporciona uma riqueza de experiências, na medida em que acontecem as interações entre pesquisador e pesquisados. A narrativa é sempre um testemunho orientado pelo interesse de conhecimento do pesquisador, que planeja suas ações na tentativa de desvendar o que lhe é interessante (BERTAUX, 2010). Assim, buscaremos conhecer o cotidiano de escola de tempo integral, bem como articulação de suas práticas nos diferentes contextos da escola lócus da pesquisa.

Para tanto, utilizaremos como recursos de produção de dados, a entrevista reflexiva, bem como a carta pedagógica produzida durante 07 (sete) encontros formativos. Estes procedimentos nos permitirão conhecer os percursos acadêmico-profissionais dos participantes deste estudo, ainda promoverá uma formação que proporcionará possibilidades de reelaborar as práticas educativas, na perspectiva reflexiva.

Portanto, sua participação nesta pesquisa consistirá na produção de uma carta pedagógica escrita durante os encontros formativos e na realização de uma entrevista. Este Estudo realizar-se-á em dois momentos distintos, primeiramente iremos fazer as entrevistas reflexivas. Depois disso, iremos fazer os encontros formativos.

Os dados obtidos serão analisados e interpretados posteriormente à luz de teóricos que fundamentam o presente estudo. Afirmamos que esta pesquisa não lhe acarretará nenhum custo, porém pode acarretar algum dano moral, tendo em vista que serão levados à falar sobre suas práticas. Pensando nisso, cuidaremos para que as discussões e reflexões empreendidas sejam no intuito de fomentar e enriquecer as bases teórico-metodológicas que norteiam práticas educativas em escola de tempo integral.

Ressaltamos que você terá acesso, aos pesquisadores desse estudo, em qualquer momento do estudo para esclarecimento de eventuais dúvidas. Asseguramos que os dados da pesquisa, fornecidos por você, terão privacidade e que os sujeitos não serão identificados em nenhum momento da pesquisa, sem por meio de autorização prévia, mesmo durante a divulgação do estudo.

## Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu,

RG: \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa – Prática educativa em escola de tempo integral- como interlocutor (a). Concordo em participar do Curso de Formação Continuada e construir uma carta pedagógica contendo reflexões acerca das discussões empreendidas nesta, bem como de realizar uma entrevista que versará sobre o cotidiano da escola, bem como sobre minhas práticas educativas, ainda falarei minha história acadêmico-profissional e fornecerei dados sobre minhas necessidades formativas. Eu discuti com a doutoranda Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os objetivos do estudo, os procedimentos a serem utilizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste Serviço.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Nome do (a) interlocutor (a) da pesquisa

Assinatura do (a) interlocutor (a) da pesquisa

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.**

**Testemunhas:**

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Assinatura do pesquisador responsável

**Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Centro de Convivência L09 e 10- CEP: 64.049-550 - Teresina – PI.

tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep



## **APÊNDICE E- CONSIDERAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA REFLEXIVA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORANDA: Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes  
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Convencionalmente, a entrevista é considerada como uma técnica que se realizada com êxito, adquirimos respostas aos nossos questionamentos. Com esse entendimento, o entrevistado é visto e tratado como um simples informante, que passivamente dá informações acerca de uma temática. A partir de Minayo (1996), a pesquisa em ciências humanas é tratada como ato de interatividade entre pessoas, assim, a investigação precisa considerar o caráter de interação social existente entre pesquisador e pesquisado.

Entendendo que a entrevista face a face é um momento de interação, no qual entra em cena toda uma trama de percepções entre entrevistado e entrevistador, como preconceitos, expectativas, dentre outros, o entrevistador tem conhecimentos e busca informações, enquanto o entrevistado também tem conhecimentos e organiza suas respostas. Nessa dinâmica interativa, o entrevistado busca ganhar confiança, de modo que adquira maior contingente de informações (SZYMANSKI, 2004).

A partir da compreensão da interatividade existente durante a entrevista, na qual está em jogo sentimentos, emoções e expectativas, nos valem da entrevista reflexiva como técnica de produção de dados, considerando que esse formato faculta aos envolvidos na trama, melhor oportunidade de se posicionarem, tendo em vista que possibilita um movimento de reflexividade, já que o entrevistado pode voltar e mudar sua narrativa, quando direcionada pelo entrevistador por meio de recursos como, por exemplo, o de esclarecimento.

## **QUESTÃO NORTEADORA PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA REFLEXIVA**

Como você desenvolve sua prática educativa em contexto de escola de tempo integral?

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA REFLEXIVA**

**1 Quais as suas necessidades formativas?**

**2 Você busca formação continuada? Comente**

**3 Como você articula sua prática docente com as demais práticas existentes na escola?**

**4 Qual a base teórica que fundamenta sua prática?**

**5 Que metodologia você utiliza para ministrar suas aulas?**

**6 Como você avalia seus alunos?**

**7 Como você planeja suas aulas?**

Obrigada pela contribuição!!!

Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes  
Doutoranda

Teresina- PI  
2018

## **APÊNDICE F- CONSIDERAÇÕES SOBRE A CARTA PEDAGÓGICA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORANDA: Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes  
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Diante do atual contexto, escrever cartas não é tarefa comum, visto que a tecnologia possibilita interação rápida e eficaz com o mundo. Porém, ousou nesta pesquisa usar as cartas pedagógicas como instrumento de produção de dados. A exemplo de Paulo Freire, que também escreveu e publicou cartas pedagógicas em obras como “Cartas à Guiné-Bissau”, “Cartas à Cristina” e “Pedagogia da Indignação”, recorremos a este dispositivo investigativo. Escrito em primeira pessoa, a carta pedagógica oportunizará à interlocutora do estudo expressar seus sentimentos, suas compreensões e impressões dos momentos formativos que aqui passamos, bem como tecer comentários sobre propostas de reelaboração reflexiva crítica, no que se refere a aspectos metodológicos de como ministrar aulas, planejamento de atividades e avaliação das aprendizagens.

### **INSTRUÇÕES PARA A ESCRITA DA CARTA PEDAGÓGICA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE OS ENCONTROS FORMATIVOS**

Querida interlocutora,

Ao refletir acerca dos encontros formativos que venho ministrando nesta instituição de ensino ao longo destes dois últimos meses. Entretanto, algumas questões começaram a surgir em meu pensamento: 1 Na sua concepção, qual o modelo de professor que melhor se adequa à realidade de Escola de Tempo Integral? Por quê? 2 Mediante estudos realizados neste curso, como você considera sua prática educativa? 3 Que saberes são requisitados/construídos para o exercício docente em Escola de Tempo integral? 4 Em que medida estes encontros e estas discussões contribuíram com a prática educativa de Escola de Tempo Integral, na

qual você atua? 5 Em que medida estes encontros formativos contribuíram para ampliar seus estudos? 6. Você considera que as reflexões críticas empreendidas durante os encontros formativos possibilitam reelaboração reflexiva crítica, no que se refere a aspectos metodológicos de como ministrar aulas, planejar atividades e avaliar as aprendizagens dos alunos?

Mediante instruções, solicitamos escrita de uma carta pedagógica dando respostas e discutindo as referidas indagações. As informações escritas nesta carta serão de extrema relevância, visto que corresponde a *corpus* linguístico da pesquisa, que facultará reflexão crítica acerca da prática educativa.

Cordialmente,

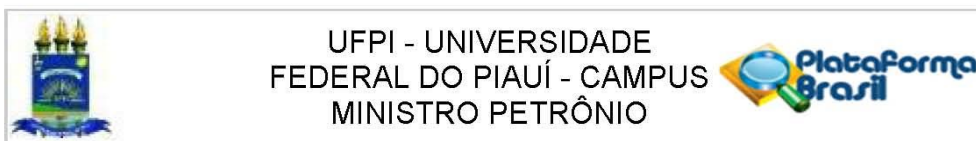
Uma amiga de profissão

Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes  
Doutoranda



*ANEXO (S)*

## ANEXO A – Autorização do CEP para realização da pesquisa



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Reelaboração das práticas educativas de professores em escola de tempo integral: possibilidades  
O público alvo da pesquisa corresponde a professores de escola de tempo integral

**Pesquisador:** Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 10469219.0.0000.5214

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.303.882

#### Apresentação do Projeto:

Formação continuada e prática educativa de professores em contexto de escola de tempo integral têm sido ideal presente na educação brasileira, tendo em vista a importância de construção de uma prática docente que afirme a educação como direito de todos. É desafio para a educação integral: formar os alunos em todas as suas dimensões, física, psíquica e intelectual. A formação continuada constitui-se como elemento necessário para os professores. O estudo em pauta tem como objeto: práticas educativas de professores em escola de tempo integral. Tem como objetivo analisar as possibilidades de reelaboração das práticas educativas em escola de tempo integral, a partir da reflexão crítica. Mediante objetivo, a investigação desenvolve-se a partir das seguintes questões: Como ocorrem as práticas educativas em escola de tempo integral? Quais as necessidades formativas de professores de professores em escola de tempo integral? Como se organiza o trabalho pedagógico em escola de tempo integral? Como as reflexões críticas empreendidas durante os encontros formativos possibilitam a reelaboração das práticas educativas em escola de tempo integral? O embasamento teórico assenta-se nas ideias de Franco (2012), Vásquez (2007), Cavaliere (2007), Freire (2016), Imbernón (2010a; 2010b), Giroux (1990) McLaren (2000), dentre outros. Tem como metodologia a pesquisa narrativa de caráter biográfico fundamentada nos princípios de Delory Mombberger (2012), Nóvoa (2010), Ferrarotti (2010)

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.303.882

relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: <http://ufpi.br/cep>

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1315916.pdf	23/04/2019 15:52:33		Aceito
Outros	LATTES10.pdf	23/04/2019 15:50:19	Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes	Aceito
Outros	TC10.pdf	23/04/2019 15:48:56	Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE10.docx	23/04/2019 15:44:40	Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes	Aceito
Outros	CE10.pdf	23/04/2019 15:37:49	Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes	Aceito
Outros	INSTRUCOESDARTAPEDAGOGICA.doc	28/03/2019 15:30:34	Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTA.doc	28/03/2019 15:27:44	Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes	Aceito
Outros	Lattes.pdf	26/03/2019 20:16:27	Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO1.pdf	26/03/2019 20:03:34	Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMITE.docx	21/03/2019 10:38:37	Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODEPESQUISADORES.pdf	21/03/2019 10:37:27	Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAONSTITUCIONAL.pdf	21/03/2019 10:36:43	Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

Página 04 de 05

TERESINA, 06 de Maio de 2019

Assinado por:  
**Maria do Socorro Ferreira dos Santos**  
 (Coordenador(a))