

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, LATO SENSU EM EDUCAÇÃO INTEGRAL
CAMPUS ERECHIM

ROSENI MARIA CAMBRI

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Erechim

2014

ROSENI MARIA CAMBRI

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Monografia apresentada à UFFS, *Campus Erechim*, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Integral, sob a orientação da Professora Dr. Marilane Maria Wolff Paim.

Erechim

2014

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que sempre iluminou meu caminho, esteve ao meu lado para me amparar e acima de mim para me proteger e me iluminar, em toda minha caminhada, de vida e de universidade.

Aos meus pais, Celso e Rosane, que além da vida, me ensinaram valores e princípios, dentre eles a educação e o respeito ao próximo. Minha gratidão pelo carinho, pelos ensinamentos e incentivos.

Ao meu marido, Cleiton, pela compreensão e companheirismo, por sempre estar ao meu lado, não medindo esforços para que mais esta caminhada fosse concluída.

A Professora Marilane Maria Wolff Paim, que através dos diálogos compartilhou de seus conhecimentos, oportunizando maior interação com os estudos, contribuindo para meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Meu muito obrigada, pelo incentivo, disciplina, dedicação e disposição nos diálogos de orientação, tornando possível a concretização deste trabalho.

Aos colegas, pelo companheirismo e incentivo, compartilhando desafios e vitórias, contribuindo de uma ou de outra forma, para a realização deste trabalho.

Aos professores da pós-graduação em Educação Integral, que demonstraram ética, competência e capacidade de compartilhar conhecimentos e de propor momentos de aprendizagem, pesquisa e formação, que acrescentaram em meu crescimento, especialmente, acadêmico e profissional.

Minha gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como acontecem os processos de formação e atuação docente na educação integral das escolas públicas de educação básica brasileira. A necessidade de pesquisar este assunto surgiu durante a prática como professora de ensino fundamental e em contato com experiências de jornada ampliada, diante de dúvidas e incertezas quanto à qualidade do trabalho que ali se desenvolvia. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica que dialoga com diferentes autores, que por sua vez, abordam os temas que envolvem a pesquisa, como formação e prática docente, educação integral e qualidade da educação básica. Entende-se assim, que, uma educação integral de qualidade na escola pública está relacionada aos processos de formação docente inicial e continuada, a prática docente diária e seu diálogo com os processos de formação, e envolvida, pelo contexto no qual se realiza, de educação integral.

Palavras-chaves: Formação, Prática Docente, Educação Integral.

ABSTRACT

This search has as objective to understand how happen the training and teaching practice processes in integral education of the public schools of Brazilian basic education. The need to search this subject came up during practice as a teacher of elementary school and in contact with experiences extended school day, before questions and uncertainties about the quality of work going on there. Methodologically, it is a literature review that speaks to different authors, which in turn, talked the matter involving research, such as training and teaching practice, integral education and quality of basic education. Understand so that a integral education quality in public schools is related with the processes of initial and continuing training teaching, daily teaching practice and its dialogue with the training processes, and involved, with the context in which it happen, integral education.

Keywords: Training, Teaching Practice, Integral Education.

LISTA DE SIGLAS

- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança
- CAPES - Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
- CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro
- CEUs - Centros Educacionais Unificados
- CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança
- CIEPS - Centros Integrados de Educação Pública
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
- GT - Grupo de Trabalhos
- INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- IPES - Instituições Públicas de Educação Superior
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCT - Ministério da Ciência e da Tecnologia
- MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
- ME - Ministério do Esporte
- MEC - Ministério da Educação
- MINC - Ministério da Cultura
- MMA - Ministério do Meio Ambiente
- ONGs - Organizações não Governamentais
- PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE - Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPP - Proposta Político-Pedagógica
- SCIELO - Scientific Electronic Library Online
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Produções publicadas no Gt 08 – Formação Docente – da ANPED e no SCIELO, no período de 2009 a 2013.

QUADRO 2 - Produções encontradas no GT 08 – Formação Docente - da ANPED e no SCIELO, no período de 2009 a 2013, distribuídas por área temática identificada.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NA REVISÃO DA LITERATURA	13
2.1 Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPED e no SCIELO, no campo da formação docente e da educação integral	14
2.2 Quanto ao eixo da formação inicial	15
2.3 Quanto ao eixo da formação continuada	19
2.4 Quanto ao eixo da educação integral	21
2.5 Quanto ao eixo da prática docente	24
3 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE	30
3.1 Formação docente.....	30
3.1.1 Compreendendo alguns conceitos sobre formação inicial e formação profissional ou continuada	32
3.2 A docência como profissão	36
3.3 O processo de ação/formação docente	40
3.4 Diálogos possíveis entre a docência como profissão e o processo de formação docente ..	45
4 EDUCAÇÃO INTEGRAL	47
4.1 Um pouco de história	47
4.1.1 John Dewey e a sua contribuição para a escola de educação integral	47
4.1.2 Anísio Teixeira e as escolas parque	48
4.1.3 Darcy ribeiro e os CIEPs	51
4.2 Contexto político	53
4.3 Compreendendo os conceitos de educação integral e educação em tempo integral	56
4.4 A educação integral em movimento	59
5 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO ATUAL	62
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

A educação integral tem sido tema de grande importância especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, onde prevê o aumento gradativo de tempo de permanência do aluno no ambiente escolar, assim pode-se dizer que, no Brasil a educação integral tem sido vista também sob o aspecto da ampliação do tempo de escola, tem-se assim o uso do termo educação em tempo integral.

A partir do contato com a experiência de ampliação do tempo de permanência do aluno no ambiente escolar, em turno contrário, vivida em uma escola de rede pública municipal, na qual atuo, começaram a surgir indagações sobre as concepções de educação integral e qual sua relação com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, bem como, sobre as atividades desenvolvidas e a formação dos docentes para trabalhar neste turno contrário.

Sobre as diferentes concepções de educação integral ao longo das experiências desenvolvidas no Brasil, serão feitas abordagens em um capítulo específico, abordarei a concepção que norteia a educação integral no momento atual e, que está presente no texto referência para o debate nacional, a partir do qual, muitas outras iniciativas de educação integral surgiram no país. Assim, as diferentes experiências e concepções permitem afirmar que,

(...) a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação ‘mais completa possível’ para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (BRASIL, 2009, p.16).

Sobre a formação docente para a educação integral, notar-se-á ao longo desta pesquisa, que nada ou muito pouco se tem. Apesar de o Brasil, a partir do Plano Nacional da Educação – PNE aumentar progressivamente os investimentos na formação docente, percebe-se que maior é o investimento na formação continuada e que, ainda restam lacunas na formação docente inicial e, especificamente para a educação integral.

Certamente, mudanças nos cursos de formação inicial docente precisam acontecer, porém vejo como urgência a formação docente que se faz na reflexão da prática diária. É responsabilidade das secretarias de educação, dos governos municipais, estaduais ou federal, promoverem cursos de aperfeiçoamento profissional docente, no entanto, é responsabilidade

de cada docente também, acompanhar as mudanças, interagir e preparar-se para atuar na sala de aula.

Por esse motivo, como educadora, me proponho a pesquisar a educação integral e a formação docente que se constrói hoje no país, para aprofundar teoricamente o tema em questão, compreender, refletir e intervir na prática docente no novo contexto de educação, e ainda, para que esta pesquisa possa auxiliar outros professores que atuam na escola de educação integral que se desenvolve no país.

Entendendo que, pesquisa é a busca de informações a respeito do tema a que se propõe estudar, uma busca que se faz em materiais já publicados, procurando rever conceitos, entendimentos, a fim de discutir outras possibilidades do tema, de acordo com um novo contexto. Segundo Demo (1990, p.17), a pesquisa é

(...) processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca. Pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. O caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria, para o que é mister lançar mão de todos os instrumentos de apoio: professor, material didático, equipamentos, informação, mas, no fundo, ou é conquista, ou é domesticação (DEMO, 1990, p. 17).

Ainda, o mesmo autor, fala da pesquisa como princípio científico e educativo, e da pesquisa como diálogo e processo do cotidiano, de modo que,

(...) a) pesquisa como princípio científico e educativo faz parte integrante de todo o processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto. b) pesquisa como diálogo e processo cotidiano, integrante do ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base de aprendizagem que não se restrinja à mera reprodução. Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (DEMO, 1990, p. 42-43).

Ao pesquisar coletam-se dados, analisam-se fontes, confrontam-se ideias tidas nos materiais já publicados com as novas ideias, fazendo surgir novos posicionamentos e teorias, assim,

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção

do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa ou de um grupo no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 1, 2).

Toda pesquisa, para seu bom desenvolvimento e coerência, necessita de metodologia, objetivos claros e procedimentos técnicos, que a concretizarão. Assim, Conforme Gil (1999, p.42-43) esta é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, sendo exploratória, pois se analisam dados a partir de referências bibliográficas e documentais, tendo como material de pesquisa livros e artigos científicos.

A metodologia de pesquisa inclui, por sua vez, as concepções teóricas, as técnicas de abordagem e o potencial investigativo do pesquisador, devendo, junto com a teoria apresentar-se de forma clara e coerente.

Tendo como objeto de investigação a formação docente para a educação integral, problematizo como acontece a formação docente para a educação integral que se desenvolve na escola pública de educação básica no Brasil. O objetivo da pesquisa é compreender de que forma ocorrem os processos de formação docente inicial e continuada, desdobrando-se em outros dois objetivos mais específicos, a formação docente para a educação integral e, a educação integral que se propõe hoje no país. Para isso, dialogo com Veiga (2009) e Marques (2006). A escolha destes dois autores justifica-se pela sua significativa contribuição nas pesquisas quanto aos processos de formação docente, analisando-os desde as primeiras concepções até o momento atual.

Para o bom andamento da pesquisa e esclarecimento do tema abordado, foi definida uma ordem de pesquisa, por isso, a mesma se encontra dividida em seis capítulos, de modo que, na introdução busca-se justificar a importância da pesquisa, apontando a metodologia e os procedimentos teóricos escolhidos para a realização da mesma. O segundo capítulo situa o problema da pesquisa, fazendo uma revisão da literatura, a partir da análise, leitura e fichamento de artigos publicados no Grupo de Trabalho – GT 8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e no Scientific Electronic Library Online – SCIELO, nos últimos cinco anos (2009, 2010, 2011, 2012 e 2013). Após o levantamento e, de acordo com os dados obtidos, os mesmos foram agrupados por área temática, para então analisar os seguintes eixos em destaque: formação docente inicial, formação docente continuada, educação integral e prática docente. Assim, pode-se investigar o que havia de publicações recentes nesta área, e com que intensidade esta temática vinha sendo objeto de pesquisa.

O terceiro capítulo faz uma abordagem dos processos de formação docente, definindo primeiramente o termo formação, procurando entender conceitos de formação inicial e formação profissional ou continuada e, em seguida, através dos autores Veiga (2009) e Marques (2006), é abordada a docência como profissão e o processo de ação/formação docente, finalizando com um diálogo entre a docência como profissão e o processo de formação docente.

O quarto capítulo inicia com um pouco de história sobre a educação integral, em seguida, aborda concepções e experiências educacionais brasileiras com os educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, também busca compreender o contexto político em que se desenvolvem as diferentes experiências de educação integral no país. Ainda neste capítulo há uma abordagem dos conceitos de educação integral e educação em tempo integral, entendendo a educação integral em movimento.

O quinto capítulo busca apontar as perspectivas de formação docente e educação integral no contexto atual. Para encerrar a pesquisa, nas considerações finais, faço uma retomada dos objetivos, apontando algumas possibilidades de interlocução entre a educação integral e a formação docente.

2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NA REVISÃO DA LITERATURA

No decorrer deste capítulo busco situar o problema de pesquisa no contexto da literatura no campo da formação docente para a educação integral nos últimos cinco anos. A definição pelos últimos cinco anos justifica-se, tendo em vista, que foi nesse período que, iniciou-se uma discussão mais acentuada sobre Educação Integral no Brasil. Tendo como base para análise e reflexão os trabalhos publicados sobre Formação de Professores no GT 08 das reuniões anuais da ANPED e no SCIELO, no período de 2009 a 2013.

Na primeira etapa da pesquisa realizei as leituras dos diversos trabalhos publicados nos últimos cinco anos nos sites da ANPED (www.anped.org.br) e do SCIELO (www.scielo.org). Para melhor organização de cada um deles sistematizei uma ficha contendo os seguintes dados: autor, título, instituição, agência financiadora, ano, objeto de pesquisa, objetivos, local da pesquisa, metodologia, orientações teóricas e conclusões.

Assim, durante o período que compreende os anos de 2009 a 2013 foram publicados no site da ANPED GT 08 – Formação de Professores, um total de 08 trabalhos escritos. Destes, 04 foram publicados em 2009, 01 em 2010, em 2011 não houve nenhuma publicação, 02 foram publicados em 2012, e 01 publicado em 2013.

No mesmo período, de 2009 a 2013, foram publicados no site do SCIELO, um total de 19 trabalhos sobre formação docente e educação integral. Sendo 03 publicados em 2009, 05 em 2010, 02 publicados em 2011, 04 publicados em 2012, e 05 publicados em 2013.

Para a análise prévia de tais materiais não foram estabelecidas categorias a priori, estas, foram sendo construídas durante o percurso deste estudo. Assim, no decorrer do trabalho de pesquisa dois eixos se destacaram. Logo, optei por aprofundar os estudos e discutir sobre a formação docente e a educação integral.

Desse modo, divido este capítulo em duas partes, sendo que, na primeira, apresento o levantamento dos trabalhos da ANPED e do SCIELO no campo da formação docente e da educação integral; as produções publicadas e a sua distribuição por área de temática. Ressalto que, como não é de meu interesse, neste primeiro momento, abranger neste estudo o tempo integral, desde já, optei por não selecionar artigos que tratassem somente deste tema. No entanto, no decorrer da pesquisa foi possível encontrar artigos que, ao abordar formação docente e educação integral também abordaram tempo integral.

Na segunda parte do texto, procuro discutir os dois eixos que se destacaram no decorrer da pesquisa; o eixo da formação docente, e, o eixo da educação integral.

2.1. Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPED e no SCIELO, no campo da formação docente e da educação integral

Conforme levantamento, durante o período de 2009 a 2013 foram publicados no GT 08 – Formação Docente – das reuniões anuais da ANPED, 08 trabalhos; e neste mesmo período, foram publicados no SCIELO, 19 trabalhos. Para melhor visualização quantitativa dos dados obtidos, organizo um quadro com a distribuição dos trabalhos publicados durante o período de 2009 a 2013.

QUADRO 1 – Síntese das produções publicadas no Gt 08 – Formação Docente – das reuniões da ANPED no e SCIELO, de 2009 a 2013.

ANO	TRABALHOS PUBLICADOS	
	ANPED	SCIELO
2009	04	03
2010	01	05
2011	-	02
2012	02	04
2013	01	05
TOTAL	08	19

Fonte: <http://www.anped.org.br> e <http://www.scielo.org>.

Os trabalhos analisados, também foram agrupados por temas que, durante o período de leituras, se destacaram, seguem-se: Educação Integral, Formação Docente Inicial, Formação Docente Continuada, e, Prática Docente.

O Quadro 2 organiza, as produções sobre Formação Docente e Educação Integral, publicadas na ANPED e no SCIELO, no período de 2009 a 2013, conforme temática identificada.

QUADRO 2 - Produções encontradas no GT 08 – Formação Docente - na ANPED e no SCIELO, de 2009 a 2013, distribuídas por área temática identificada.

ÁREA TEMÁTICA:	2009		2010		2011		2012		2013		TOTAL	
	ANPED ^A	SCIELO ^S	ANPED ^A	SCIELO ^S	ANPED ^A	SCIELO ^S	ANPED ^A	SCIELO ^S	ANPED ^A	SCIELO ^S	ANPED ^A	SCIELO ^S
EDUCAÇÃO INTEGRAL	-	-	-	-	-	-	-	3	1	-	1	3
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL	2	2	1	3	-	1	-	1	-	1	3	8
FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA	2	1	-	1	-	1	2	-	-	1	4	4
PRÁTICA DOCENTE	-	-	-	1	-	-	-	-	-	3	-	4

Fonte: <http://www.anped.org.br> e <http://www.scielo.org>.

Conforme o quadro acima apresentado é possível perceber que a área de maior abrangência de artigos publicados de 2009 a 2013, é a que se refere à formação docente inicial, com um total de 11 artigos; seguida pela formação docente continuada, com um total de 08 artigos; e com mesmo número de publicações se encontram prática docente, com 04 artigos; e, educação integral, também com 04 artigos. Ressalto que, os artigos contabilizados sobre educação integral, foram os que tinham em seu tema um vínculo com formação docente, pois no que se refere somente à educação integral ou tempo integral, é possível encontrar ainda outros artigos.

Ainda de acordo com o quadro acima apresentado, pode-se perceber que o processo de formação docente para a educação integral, é um campo de pouca pesquisa. Dessa forma, também expandi minha busca para referenciais bibliográficos impressos, que viessem a abordar o tema, os quais tratarei na sequência do trabalho.

2.2 Quanto ao eixo da formação docente inicial

Durante a pesquisa realizada na base de dados da ANPED e do SCIELO, destacaram-se os autores Saviani (2009) e Scheibe (2010), os quais investigaram aspectos históricos e teóricos da formação docente inicial no Brasil.

Saviani (2009), através de sua pesquisa, destaca aspectos históricos e teóricos, no que diz respeito à formação docente no Brasil. Nos aspectos históricos, registra o quanto tem sido tardia a preocupação com a formação docente, retoma Comenius, no século XVII, o qual já então apontava para a necessidade de uma formação para o trabalho docente, reforçando que,

no Brasil, assim como em muitos outros países, somente a partir do século XIX tem início um processo de formação mais específico para o trabalho docente.

Os processos de formação pelo qual os professores passavam nos anos finais do século XIX e início do século XX, baseavam-se numa formação em que predominava dominar os conhecimentos a serem transmitidos, sem qualquer técnica ou didática para fazê-lo. A partir da década de 30, do século XX, com a expansão da escola nova e as ideias inovadoras de Anísio Teixeira, a preocupação na formação docente, passou a contemplar três aspectos, sendo: princípios e técnicas, matérias de ensino e práticas de ensino, visando uma formação humana e científica mais significativa. A partir de então, a formação docente passa a ter um sistema com duração de quatro anos, no qual “(...) três anos para o estudo das disciplinas específicas, (...) e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p.146).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1971 é que haverá propriamente uma preocupação, tanto da legislação, quanto das escolas de formação, ou então, universidades, no que diz respeito à formação de professores. É a partir de então, que inicia um processo de formação mais específico para cada área do conhecimento humano, segundo Saviani (2009, p.147), “Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração).” Desse modo, é notória a descontinuidade no processo de formação docente, o qual, ainda hoje, não tem um padrão para a preparação docente, nem tão pouco uma política formativa que de conta de tantos outros problemas que agravam a formação docente e a qualidade da educação brasileira.

No que diz respeito aos aspectos teóricos, o autor aponta dois modelos de formação docente no país, um cultural cognitivo e outro pedagógico-didático, ainda afirma que “(...) a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores” (SAVIANI, 2009, p.149).

Segundo o mesmo, as universidades preocupam-se ainda com um currículo formativo, o qual “(...) centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p.149), esquecendo-se de uma formação mais abrangente, que envolva objetivos e competências específicas para a docência.

Desse modo, um apontamento importante do autor, diz respeito à junção dos dois modelos de formação docente citados, o dos conteúdos culturais-cognitivos e o do

pedagógico-didático, articulados adequadamente; também se faz necessário levar em conta, o ato docente que se dá no interior das escolas, a relação professor-aluno, a articulação forma-conteúdo, de modo que, somente através da integração desses aspectos se torna possível uma formação docente ampla e qualitativa.

No término de sua pesquisa, Saviani (2009, p.153) aponta que:

(...) a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho.

Logo, entende-se que, assim como o processo de formação docente exige ser abrangente, de forma a desenvolver além dos aspectos culturais e cognitivos, também os aspectos pedagógicos, para que o profissional docente esteja em condições para atuar em sala de aula; também os aspectos profissionais como remuneração, carga horária de trabalho, número de alunos em sala de aula, entre outros, precisam ser levados em conta, para que haja profissionais docentes realmente comprometidos na sua função de ensinar.

Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como 'sociedade do conhecimento', as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis (SAVIANI, 2009, p.153).

Investir em educação, seja na formação docente, na estrutura física das escolas, na remuneração dos profissionais, é condição primeira para a construção de uma educação de qualidade. Saviani (2009, p.154), argumenta que:

Enfim, é claro que, com esse projeto, será resolvido também o problema da qualidade da educação: transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, (...) Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes (...).

Compreende-se assim, que, formação e valorização docente, são dois aspectos fortemente ligados quando se discute sobre a educação no Brasil. No que diz respeito ao momento atual, entende-se que, as diferenciadas pesquisas que tenham abordado estes aspectos, demonstram um movimento em nível de diferentes instâncias governamentais,

propondo mudanças nos cursos de formação docente, e quanto ao regime de trabalho e valorização profissional.

Scheibe (2010), por sua vez, aborda mais especificamente a formação docente para a educação básica no Brasil, a necessidade de reestruturação quanto à participação da União no processo da educação, lançando alguns dados quanto aos investimentos relacionados à formação e valorização docente. Enfatiza a falta de um sistema nacional de educação no Brasil, apontando as diferenças e a fragmentação da profissão, em nível federal, estadual ou municipal, referentes aos planos de carreira, salários, e jornadas de trabalho.

Quanto aos cursos de formação inicial, a autora ressalta que as condições não são satisfatórias, para tal, aponta a falta de clareza no perfil profissional da prática docente, como também, a necessidade de assumir prioridades, e tornar a profissão mais atrativa e competente, a fim de alcançarmos uma educação de qualidade.

Segundo a autora, falta colaboração entre os entes federados, é necessário que a formação docente se torne foco das políticas nacionais assim, através do Plano Nacional de Educação – PNE e suas definições, se torna possível construir um caminho de colaboração e consolidação de ações que atendam a formação inicial e continuada. “Ao lado de estratégias políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores, precisam ser melhoradas as suas condições de trabalho, de carreira e de remuneração” (SCHEIBE, 2010, p.987).

Finalizando seu trabalho, a autora aponta para a necessidade de avaliação da formação e da ação docente, de modo que seja possível identificar lacunas e necessidades do sistema educacional, e auxiliar no processo de formação continuada, visando assim, a qualidade social da educação.

Ambos os autores aqui apresentados, reforçam a necessidade de investimentos, além da reestruturação e melhoria dos cursos de formação inicial, também apontam para a necessidade de rever a valorização salarial do professor, as condições de trabalho e os planos de carreira. Scheibe (2010), reafirma a necessidade de articulação entre escola e universidade, entre a teoria e a prática docente.

2.3 Quanto ao eixo da formação continuada

Durante as pesquisas realizadas no banco de dados da ANPED e do SCIELO, destacaram-se os autores Souza e Tozetto (2011) e Mariani e Carvalho (2009), os quais apresentam fatores importantes no que diz respeito à formação continuada do profissional docente.

Para os autores Souza e Tozetto (2011), a formação docente está integrada a profissionalização docente, entendida a formação como “(...) um conjunto de ações sobre a prática pedagógica na escola (...)” (SOUZA e TOZETTO, 2011, p.5880); entende-se assim que, a formação relaciona-se com o contexto social, histórico e cultural em que a escola está inserida.

A própria escola, é tomada como local de interação, de apropriação de saberes, de relação com o mundo, local onde se ensina e se aprende, onde se relacionam teoria e prática a fim de ambas dialogarem num processo contínuo de aprendizado, de formação; tão logo “Aos professores hoje é lançado um grande desafio: acompanhar, aprender e realizar as grandes transformações na escola” (SOUZA e TOZETTO, 2011, p.5881).

Aos professores, cabe muito mais do que mediar os processos de aquisição do conhecimento, mas é necessário uma postura capaz de articular os conhecimentos cotidianos com os conhecimentos científicos, de forma a interagir com o conhecimento, a fazer do processo educativo uma ação ampla e complexa; cabe transformar os conhecimentos de mundo, as informações do senso comum em possibilidades científicas de estudo, compreendendo as múltiplas dimensões do conhecimento. Todo esse processo de interação com o outro, com o senso comum, com o mundo, é um processo formativo que deve ser feito e refeito diariamente.

Quanto à formação inicial do docente, os autores referenciam Gatti (1997), afirmando que falta uma visão integradora entre a teoria dos cursos e a complexidade da sala de aula, e, isso inviabiliza uma formação contextualizada. É necessário estreitar a relação escola/universidade, teoria/prática de modo que, a própria prática seja objeto de reflexão.

Conforme Souza e Tozetto (2011, p.5883), e de acordo com as novas propostas em educação, tem-se claro que, “(...) a realidade social das escolas urge por mudanças no processo formativo dos docentes”; mudanças que, conforme afirmam, virão dos cursos de formação, e não de programas governamentais.

Quanto à formação continuada, os autores reforçam que, este deverá ser um processo dinâmico de investigação da própria prática, compreendendo os atos, discutindo as ações, investigando a própria atuação, pois, pesquisar enquanto atua possibilita desenvolver um

saber educacional, justificar as situações e práticas educativas, dando sentido e significado a práxis, contribuindo com o próprio trabalho docente para a teoria e o ensino da educação.

Esse processo de formação continuada envolve a ação dialética, um ir e vir, um processo de reflexão e reconstrução de acordo com as necessidades do contexto, com a realidade social e histórica, buscando assim, “(...) um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento” (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998, p.248), pois, na reflexão da prática se solucionam problemas, se sentem as reais necessidades educativas, e, através desta práxis reflexiva se transforma o discurso teórico em ações.

Por sua vez, Mariani e Carvalho (2009), trazem o processo de formação continuada segundo uma perspectiva emancipadora, onde a educação tem para si o desafio de formar o ser humano em suas múltiplas potencialidades, abrindo espaços para a reflexão, a interrogação e a autoavaliação de suas ações enquanto agente social.

A formação docente, por sua vez, dá-se num contexto em que se confrontam, de um lado, o mundo tecnológico e do trabalho, e de outro, a humanização e a construção de uma sociedade democrática, fazendo surgir “(...) questionamentos e inquietações quanto aos saberes docentes necessários a uma prática pedagógica de qualidade” (CARVALHO e MARIANI, 2009, p.2406). Pois, em se tratando da qualidade da educação, esta, está relacionada ao compromisso histórico, político, ético e estético de transformação social.

Para uma ampla formação docente, a qual seja capaz de formar sujeitos históricos, atuantes na transformação social, fazem-se necessários subsídios teóricos e práticos, a fim de pensar, avaliar, refletir e repensar a prática, mudando significativamente o processo de ensino aprendizagem, superando para isso, também, o “(...) modelo de educação, pautado na memorização e reprodução mecânica e descontextualizada do conhecimento, (...)” (CARVALHO e MARIANI, 2009, p.2407).

De mesmo modo, Carvalho (2005, p.20), relata que

(...) a ‘mudança só se efetivará à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, visto que ‘pensar a prática’ é o ponto de partida para alterá-la. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza de sua ação’.

Os autores também ressaltam que, a proposta pedagógica deve ter ação reflexiva e dialógica, devendo ser articulada com a transformação da pessoa e da sociedade, proporcionando para isso um ensino voltado para a transformação do aluno em um ser ativo e participativo, integrando a sua realidade à realidade social e histórica, o que também exige uma relação professor-aluno horizontal, de sujeito para sujeito, sem mais sobreposição de um

sobre o outro, o professor passa assim, da função de transmissor de conteúdos à função de mediador do processo educativo. Esse movimento também é registrado por Freire (1996), quando aborda em sua obra, que o exercício da docência exige diversos saberes, entre os quais, alguns fundamentais, como: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificação das palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, e, competência profissional.

A partir dos escritos de Freire e a pesquisas analisadas nesse trabalho é possível registrar que a formação inicial e continuada é fator decisivo para transformar a educação, pois a formação que oportuniza refletir sobre as concepções e práticas educativas transforma a prática pedagógica. No entanto, somente a formação de professores não garante as mudanças educacionais de que necessitamos, outros fatores precisam ser revistos, como “(...) valorização do profissional docente, condições estruturais das escolas, planos de carreira entre outros” (CARVALHO e MARIANI, 2009, p.2416).

Ambos os autores, ressaltam em seus trabalhos a importância de um processo de formação continuada, realizada integrada entre a escola, a universidade e os diferentes contextos de aprendizagem; bem como, uma formação que possibilite, aos docentes, a reflexão da própria prática, possibilitando novas teorias e novas práticas educativas, além de novas ações como educadores. De mesmo modo, faz-se notar a importância da valorização docente, através de melhores salários, condições de trabalho e da reestruturação de planos de carreira; fatores que, juntos possibilitam a formação docente e a melhoria da qualidade da educação.

2.4 Quanto ao eixo da educação integral

As autoras Bezerra (2012) e, Lobato, Mendonça e Pereira (2012), por sua vez, trazem uma abordagem do processo de formação docente enquanto escola de tempo integral.

Bezerra (2012), em sua pesquisa, aborda a necessidade da escola de tempo integral, de acordo com as mudanças sociais que tem ocorrido no Brasil e no mundo nas últimas décadas, chamando a atenção para a necessidade de mais conhecimento e de integração entre as diferentes classes sociais e as diferentes gerações; no entanto, se há uma necessidade de

escola em tempo integral, também há uma necessidade de formação docente para atuar nessa escola.

Dentro dessa necessidade de escola em tempo integral, a autora também apresenta outros fatores que são dificuldades na construção de um sistema nacional de educação, dentre eles, a oferta de educação para todos, a educação integral em escola pública, a organização dos espaços educativos, a política nacional de ampliação de tempos e espaços escolares, e a imagem do professor.

Segundo a autora, “(...) os desafios são vários e grandes, mas é na formação continuada e por meio de investimentos nos sistemas educacionais que se chegará à oferta de educação integral e integrada em todas as escolas brasileiras” (BEZERRA, 2012, p.4). Isso quer dizer, que, somente através de investimentos na formação docente e no sistema educacional brasileiro como um todo, é que se fará uma educação integral neste país.

Ainda, conforme Bezerra (2012, p.4), “(...) as escolas vivenciam mudanças de paradigmas, e de seus profissionais são requeridos novos conhecimentos, novas formas de atuação e, logo, contínua formação”, de modo que, formar-se professor implica mais do que obter conhecimentos teóricos e práticos, “(...) implica em se colocar no movimento contínuo de compreensão das ações do cotidiano educacional” (BEZERRA, 2012, p.4).

A educação integral tem trazido consigo mudanças na organização do sistema educacional, bem como, no trabalho docente, exigindo deste profissional um acompanhamento de tais mudanças, comprometendo-se com uma formação contínua, que exige novos conhecimentos, exige novas maneiras de ensinar, exige integração com o outro e com mundo.

A formação continuada é um processo que ocorre dentro e fora da jornada de trabalho docente, através de estudos, reflexões sobre a teoria e a prática, discussões, confrontação de experiências, ações estas que precisam ocorrer constantemente, de maneira a transformar e construir novos conhecimentos. Dessa forma, questões como “(...) a identidade profissional, a valorização dos saberes docentes e a prática centrada na reflexão do cotidiano escolar (...)” (BEZERRA, 2012, p.5), devem ser levadas em conta quando na elaboração de programas de formação docente.

Outros fatores como a ampliação do tempo de trabalho docente em uma única escola, tempo dedicado ao planejamento de atividades docentes incluso da carga horária de trabalho, valorização profissional e salarial, também influenciam a formação docente e a qualidade da educação. Para isso se faz necessário uma política educacional voltada para a formação continuada de professores, especialmente no que diz respeito à escola pública brasileira.

Assim, a autora encaminhando-se ao fim de seu trabalho, reforça que a formação continuada é, além de uma “(...) exigência legal, uma necessidade e um direito do profissional da educação (...)” e, que, “(...) o processo de formação continuada oportuniza aos professores novas significações e novos sentidos para a prática docente, (...)” (BEZERRA, 2012, p.6-7).

Por fim, a formação docente é um movimento que se processa no cotidiano, através de novos conhecimentos e técnicas, do preparo profissional e do verdadeiro comprometimento com a aprendizagem. Segundo Falsarella (2004, p.51), “A formação continuada de professores é ponto-chave para transformar a cultura do fracasso que impera nas escolas brasileiras em cultura do sucesso.”

Lobato, Mendonça e Pereira (2012), também abordam a formação continuada de professores para a escola de tempo integral, afirmando a necessidade de ações que dialoguem com os diferentes espaços educativos desta escola de tempo integral.

Segundo Branco (2011, p.247), “(...) a formação continuada de professores deverá ser considerada prioritária (...)”, sendo que, a formação de professores é o primeiro grande desafio para a concretização da escola de educação integral em tempo integral.

Faz-se necessário repensar também aspectos que envolvem as práticas educativas, os procedimentos de ensino, a organização curricular, entre outros que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, tendo que, a escola de educação integral visa, além da aprendizagem cognitiva, a formação nas dimensões culturais, políticas e sociais do sujeito.

Conforme as autoras, “(...) atuar na escola de tempo integral requer do educador ações diferenciadas, articuladas, novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem” (LOBATO; MENDONÇA; PEREIRA, 2012, p.3).

O professor da escola de educação integral que se busca concretizar no Brasil, precisa ser um profissional incansavelmente em processo de formação, inovação e aprendizado, alguém capaz de inovar a forma didática e metodológica em que se dá o ensino e a aprendizagem. Segundo Lobato; Mendonça; Pereira, (2012, p.4),

(...) exigem-se práticas pedagógicas diferenciadas, criativas que contemplem esses outros espaços e permita construir a transversalidade entre saberes escolares e práticas comunitárias. Mas para isso o educador necessita de capacitação, formação continuada para realizar tais ações, caso contrário não atenderá a proposta de educar integralmente seus alunos.

A escola de tempo integral tem como objetivo “educar integralmente seus alunos”, o docente que ali atua necessita estar preparado, através de uma formação que lhe ofereça criatividade, inovação, criticidade e transformação; ferramentas das quais fará uso constante

em sua prática, proporcionando novos tempos, espaços e modos de aprender, fazendo da prática pedagógica uma prática social.

As autoras aqui apresentadas ressaltam a importância da formação continuada para o docente da escola de tempo integral, o docente das novas propostas de educação integral que o país vem revelando. Ambas reforçam a necessidade de revisão nos programas de formação docente, uma formação mais coerente com os princípios e fundamentos da educação atual, uma formação contínua, que leve em conta a prática docente, os diferentes contextos e realidades educacionais.

2.5 Quanto ao eixo da prática docente

O autor Oliveira (2013) e as autoras Santos e Dias (2013), trazem uma abordagem de prática pedagógica, segundo as mudanças que tem ocorrido no campo da educação nas duas últimas décadas, e mais precisamente nesta última, bem como, abordam a influência da formação superior nestas mudanças das práticas pessoais e profissionais de docentes.

Oliveira (2013), aponta a semelhança das mudanças e reformas educacionais que vem ocorrendo em países de diferentes “[...] contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais (...)” (OLIVEIRA, 2013, p.19). Fato este que aponta a atual reforma educacional brasileira, como permanente mudança, o que logo nos faz entender, que, a escola de tempo integral, de jornada ampliada é fato concreto no sistema educacional brasileiro; assim como em outros países. Sendo assim, essa mudança na estrutura do ensino brasileiro afeta, e, conseqüentemente, muda também a representação que se tem de prática docente.

Implementa-se assim, um novo modelo de prática pedagógica, sendo necessárias novas orientações desde aos cursos de formação inicial até os de formação continuada de professores. Assim, a formação continuada

(...) centrada atualmente no desenvolvimento de competências profissionais, implica, entre outras coisas, o desenvolvimento, por parte dos docentes, de uma compreensão profunda dos diferentes saberes escolares disciplinares a serem ensinados, bem como a capacidade de torná-los acessíveis aos alunos (...) (OLIVEIRA, 2013, p.20).

Pois, a prática docente, passa agora a ser entendida como uma ação que intervêm no processo educativo, como mediação que constrói e reconstrói os conhecimentos de maneira socializada, sendo o aluno o principal ator neste processo de construção de saberes. E para isso, para este novo profissional mediador do conhecimento, é que se fazem necessárias novas ações pedagógicas, novas práticas diferenciadas.

As novas práticas, por sua vez, em contato contínuo com os cursos de formação também serão ferramentas de transformação de outras práticas, promovendo primeiramente, um maior domínio e mais eficiência do professor, quando na intervenção do processo educativo; segundo, será possível desempenhar um processo de formação centrado no desenvolvimento profissional e na construção da identidade docente; e terceiro, esta formação cumpre também uma função teórica, capaz de produzir novos saberes sobre as práticas docentes.

É um ir e vir constante, entre prática docente – formação/reflexão - ação de novas práticas – formação/reflexão - ação, a fim promover mudanças significativas no processo de formação docente, auxiliando com novas teorias, e no processo pedagógico, com novas práticas.

No entanto, é importante destacar que, a partir da leitura das pesquisas realizadas, é possível perceber que, a mudança efetiva nas práticas docentes ainda é um processo lento, visto que, envolve diversos fatores, dentre os quais cabe ressaltar a visão de educação e de ensino do docente, a visão socioeducativa de acordo com as situações de aprendizagem, a atuação e intervenção docente no processo educativo, a aprendizagem e as suas finalidades, o conteúdo a ser desenvolvido, as ferramentas utilizadas, dentre outros de extrema importância no que diz respeito ao trabalho docente e ao processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Oliveira (2013), a relação entre saberes e práticas docentes apresenta três perspectivas diferenciadas, mas que se complementam. Assim seguem-se a perspectiva epistemológica, a perspectiva didática e a perspectiva mediadora. A primeira delas, a perspectiva didática, faz referência ao saber, aos conhecimentos de ensino, e o acesso a esse conhecimento, segundo Oliveira (2013, p.22), “(...) é focalizada a relação de professores e futuros professores com o saber, a representações do estatuto atribuído aos conhecimentos de ensino e das modalidades privilegiadas de acesso a esses conhecimentos (...)”.

A segunda perspectiva, a didática, relaciona-se ao modo como tais conhecimentos são transpostos no processo de ensino e aprendizagem, “(...) em que o olhar se volta para o tratamento dos conhecimentos, do ponto de vista da transposição didática ou de qualquer outra forma de estruturação dos conhecimentos, visando a seu ensino e a sua aprendizagem, (...)” (OLIVEIRA, 2013, p.22).

E, a terceira perspectiva, a mediadora, diz respeito a forma como o professor realiza o processo de mediação entre o conhecimento e os alunos. Segundo Oliveira (2013, p.22), esta perspectiva é

(...) focalizada na intervenção educativa do professor, do ponto de vista das situações de ensino-aprendizagem propostas, dos dispositivos utilizados, das estratégias empregadas, dos processos avaliativos postos em prática, da estruturação das atividades de aprendizagem, da integração das tecnologias, (...).

Assim, após analisar ambas as perspectivas, o autor conclui em sua pesquisa, que

(...) o papel docente e a organização didática da sala de aula não têm sido transformados substancialmente nos últimos anos; e que o protagonismo dos professores e a transmissão diretiva dos conteúdos curriculares seguem ocupando a maior parte do tempo em sala de aula e das interações entre professores e alunos (OLIVEIRA, 2013, p.25).

Torna-se evidente a necessidade de uma formação inicial comprometida, e de uma formação continuada indispensável aos professores, os quais possam analisar as práticas docentes, de maneira a reformulá-las, a fim de que se concretize as mudanças educacionais no sistema educacional brasileiro.

As autoras Santos e Dias (2013), por sua vez, abordam através de um trabalho de pesquisa por elas realizado, o processo de formação docente e sua influência na prática profissional e pessoal docente, atentando para algumas mudanças, mas também algumas permanências de práticas docentes ocorridas durante o processo formativo.

Segundo as autoras, o percurso escolar realizado pelos docentes tem forte influência na construção da identidade profissional e pessoal dos mesmos. A escola como instituição e as práticas ali realizadas marcam de maneira significativa a construção da identidade docente, evidências estas, que estão presentes em vários estudos sobre a formação e a prática docente.

Segundo Chaves (2006, p.165), "na profissão docente a escola é uma instituição onipresente, na qual ingressamos na infância e dela só nos apartamos na aposentadoria".

Desse modo, nos parece claro que o profissional docente torna-se aquilo que vivencia em toda sua caminhada pessoal, ou seja, a relação formação humana e formação profissional está intrinsecamente ligada, especialmente quando se trata do profissional docente que, conforme as autoras, e de fato é, vivencia o ambiente formativo escolar durante toda a sua vida. Assim, entende-se que "(...) os contextos sociais, o pertencimento social e as políticas educacionais exercem um peso considerável na história de vida dos docentes" (SANTOS; DIAS, 2013, p.52).

Conforme as autoras, dentre vários aspectos, a relação família-escola envolve algumas configurações, que por sua vez, são fundamentais no resultado escolar das crianças e, logo, na formação humana e profissional, principalmente no que diz respeito à camada popular. Destacam-se assim as seguintes configurações "(...) formas familiares da cultura

escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.” (SANTOS; DIAS, 2013, p.52). Assim, a formação de muitos docentes está fortemente arraigada a uma estrutura social, econômica e cultural que envolve estas configurações, por sua vez refletidas na relação família-escola.

Quanto às práticas docentes, pode-se perceber, segundo as autoras, que até meados dos anos 70, o acesso aos estudos determinava-se principalmente pela classe social pertencente, logo, a desigualdade social e cultural fora vivenciada por muitos estudantes de classes sociais inferiores, os quais eram reprimidos pelo sistema escolar, aspecto este, que está fortemente marcado na formação escolar de muitos docentes.

Outros fatores além do acesso a escola, como o acesso ao mundo cultural (livros, teatros, cinema, exposições), a exigência do esforço, da disciplina e da obediência das regras impostas, além da prática dos docentes nos anos iniciais de estudo, também marcaram os docentes que iniciavam seus estudos, ou seus primeiros contatos com o mundo das letras neste período, e provavelmente de forma mais negativa.

Por sua vez, a partir dos anos 90, aspectos como a confiança no sistema educacional, a confiança no que diz respeito a ‘ser capaz’ repassada aos estudantes, as práticas docentes diferenciadas, também marcaram a trajetória e possivelmente a prática de muitos docentes que hoje atuam nas escolas, mas desta vez, de forma mais positiva, servindo de base para uma nova atuação docente.

A busca por uma formação profissional, também revela a importância do uso da linguagem no processo formativo

(...) de todos os elementos que compõem uma situação de aprendizagem, a linguagem do professor se constitui no mais importante de todos eles. Assim, para o sucesso ou o fracasso dos alunos, quanto mais distante o indivíduo estiver em relação à linguagem acadêmica, o que ocorre com uma frequência muito grande com aqueles oriundos das classes populares, mais chance de fracassar nos estudos ele terá (SANTOS; DIAS, 2013, p.59).

Isso nos chama a atenção para o distanciamento, muitas vezes ocorrido, entre o docente e o discente da formação inicial, mas que nos serve também para o contexto de ensino da formação básica.

Sobre a prática docente as autoras ressaltam que

(...) o trabalho do professor em seu cotidiano é repleto de situações novas e imprevistas, e para dar conta delas o docente é obrigado a improvisar respostas, mas esse ato não é simplesmente uma repetição mecânica, pois ele obriga o professor a inovar (SANTOS; DIAS, 2013, p.59).

Segundo as autoras, em sua pesquisa ainda foi possível apontar que, a formação docente superior torna possível uma mudança nas maneiras de preparar aulas, de conduzir e corrigir as atividades desenvolvidas pelos alunos, possibilitando também, sair do livro didático e utilizar diferentes materiais que oportunizam novas aprendizagens, além de considerar o conhecimento prévio dos estudantes e tomar os erros como diagnóstico para avaliar o nível de aprendizagem. Todos esses aspectos, se considerados quando na atuação docente, tornam possíveis novas e diferenciadas práticas pedagógicas, realmente relevantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, conforme as autoras, o fato de estudar, preparar-se para a profissão docente e atuar como docente, ao mesmo tempo, faz com que a reflexão sobre a prática seja constante, assim é possível perceber, a importância da formação continuada do profissional docente, como também a troca de experiências entre os próprios docentes, de forma a enriquecer as práticas.

Outro aspecto relevante é o que diz respeito às diferentes formas de expressão e manifestação da cultura, como cinema, teatro, exposições, que fazem com que o docente, possa através de suas vivências enriquecer “(...) o seu repertório de saberes e (...) ir além dos conteúdos existentes nos livros didáticos em suas aulas” (SANTOS; DIAS, 2013, p.60), propiciando aos alunos novas visões e novos aprendizados acerca da cultura.

Assim, as autoras concluíram que, um curso superior proporciona crescimento pessoal e profissional, no entanto, ainda não oferece a transformação necessária para formar uma identidade docente que atue com a qualidade almejada. E, tendo que, grande parte dos docentes são oriundos de camadas populares, é necessário que se entendam “(...)quem são esses sujeitos, suas trajetórias escolares e pessoais, suas particularidades” (SANTOS; DIAS, 2013, p.63), afim de refletir sobre os cursos de formação, compreendendo os limites e os desafios da formação e da atuação docente.

Após leituras realizadas das pesquisas apresentadas na ANPED e de pesquisas disponibilizadas no SCIELO, as quais possibilitaram o conhecimento das diferentes pesquisas que abordaram a formação e a prática docente, reafirmo a necessidade de desenvolver uma pesquisa que envolva mais leituras e novos escritos sobre o aspecto da formação docente para a educação integral. Uma pesquisa que possa apontar aspectos relevantes para que a formação docente resulte na capacidade de agir e refletir na própria prática, de refazer-se, reconstruir-se de acordo com as necessidades do cotidiano, uma formação continuada que seja na e para a educação integral.

3 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

3.1 Formação docente

Abordar o processo de formação docente implica muito mais do que algumas concepções de formação ou de docência, implica entender um processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, que ocorre em um determinado tempo histórico, dentro de uma sociedade regida por uma cultura e um modelo político que, por sua vez, determinam a ordem e a prioridade dos acontecimentos.

Situamo-nos, num país essencialmente capitalista, onde, o trabalho docente tem sido considerado como mão de obra para suprir a necessidade do mercado e atender a demanda da população. E, quando tratamos da escola pública brasileira, o profissional docente tem sido considerado, como mão de obra barata, pois nem mesmo a legislação possibilita que, financeiramente, seja cumprido um parâmetro nacional.

Embora tenha sido esta a real configuração do trabalho docente, é importante ressaltar aqui, que há perspectivas de mudança neste quadro, o que parece encaminhar para uma valorização destes profissionais, tanto no fator financeiro, quanto no que se refere a outros fatores como condições de trabalho, carga horária condizente com as tarefas, e, o aspecto que mais nos interessa aqui, o processo de formação.

Quanto às perspectivas de mudanças então citadas, se encontram tanto na legislação federal quanto em planos e programas de governo, dentre eles, o PNE, que tem todas as suas ações voltadas para a qualidade da educação. Uma das ações do PNE é quanto à formação docente, através do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR,

(...) que é resultado de um conjunto de ações do MEC, por meio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), neles sediadas, com fins à melhoria da formação do corpo docente brasileiro (MEC, 2009).

Dentre as ações de formação docente estão os cursos com turmas especiais de licenciatura, segunda licenciatura e formação docente continuada, visando oportunizar a todos a formação exigida para o exercício do magistério, além da melhoria da qualidade da educação básica no país.

No campo da legislação, também se encontram ressalvas, no que estabelece a formação continuada juntamente à formação inicial. Segundo Bezerra (2012, p.6-7), a formação continuada é

(...) uma exigência legal, uma necessidade e um direito do profissional da educação no intento de se alcançar uma educação de qualidade. Os artigos 63, inciso III e 67, inciso V, da LDBEN enfatizam que o processo formativo deve ser contínuo. Isso significa dizer que o conhecimento humano, em qualquer área está em contínua transformação e construção. Todos sofrem o impacto das mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, que exigem uma constante adaptação às novas formas de vida, de trabalho. Para nossa satisfação pessoal e competência profissional, necessitamos de atualização frequente e permanentemente.

Além da clareza com que expõe a legislação, a autora também esclarece no uso de suas palavras, o que se propõe na legislação e o que realmente deve ser o processo formativo docente. A mesma, ainda acrescenta que,

O artigo 63, inciso III da LDBEN, determina aos Institutos Superiores de Educação manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. O *caput* do artigo 80 dispõe que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. O artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, prevê que os municípios, e supletivamente o Estado e a União, deverão realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício. (BEZERRA, 2012, p. 7).

Assim, entende-se que, se houve um longo período de estagnação do processo formativo docente, há também, nos últimos anos, “(...) um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente” (SHEIBE, 2010, p.996).

Ao falar de mudanças no processo formativo docente, cabe definir, o que se entende por formação docente, de maneira que, compreendendo o termo, facilitará a compreensão do assunto em discussão. Segundo o dicionário Aurélio online (2013), formação significa “Ação ou efeito de formar ou formar-se (...); Educação, instrução, caráter: pessoa de boa formação.” E, formar denota: “Criar, dando forma. / Dar certa configuração a; (...) / Instruir: formar o espírito. / (...) Ir-se desenvolvendo; progredir. / Concluir o curso de uma faculdade; doutorar-se. / Educar-se, instruir-se, preparar-se.”

Bandeira (2006), também busca em seu trabalho entender os conceitos de formação docente, para tal cita o conceito de formação, segundo o dicionário Aurélio de língua portuguesa, no qual “(...) o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos” (BANDEIRA, 2006, p. 02). Logo adiante, menciona Freire (1996), o qual

(...) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Parodiando Freire, ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo. (BANDEIRA, 2006, p.02).

Segundo a autora, e conforme as palavras de Freire (1996), cada um é capaz de formar-se constantemente, não acumulando saberes, mas questionando, pesquisando, indo ao encontro das diversas formas de conhecimento, a fim de desenvolver-se pessoal e

profissionalmente. E ainda, conforme estudos, a formação docente, está deixando a dimensão acadêmica e abrangendo o contexto escolar, o terreno profissional, o local onde o processo educativo e formativo realmente acontece .

Quanto à formação docente, Lagar (2011, p.1), entende que:

Assim, a formação docente diz respeito ao movimento de formar (dar forma), de constituir o professor de torná-lo profissional, dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão. Essa constituição docente liga-se à ideia de inacabamento; (...) Esse processo de formação de professores pode ser inicial ou continuado. A primeira etapa é condição para que o sujeito possa ingressar em uma profissão; a segunda ocorre quando o sujeito já possui a certificação e lhe permitiu o acesso ao campo profissional e encontra-se na condição de pesquisador, investigador dos fundamentos que subsidiam a sua prática.

Entende-se assim, por formação, o ato de educar-se, instruir-se, desenvolver-se, preparar-se para; na intenção de estar apto a realizar definidas tarefas. Formação é também todo o processo de aquisição de conhecimento, do desenvolvimento de potencialidades, desde a forma mais simples até a mais complexa e elaborada; também seja de forma teórica, através do estudo de diferentes autores, ou de forma prática, estando em contato com a realidade, agindo e interagindo com o outro.

3.1.1 Compreendendo alguns conceitos sobre formação inicial e formação profissional ou continuada

Após entender o que a legislação atual e os planos de governo propõem sobre formação docente, e entender o conceito de formação que aqui se discute, cabe agora compreender também os conceitos de formação inicial e de formação profissional ou continuada.

Compreende-se como formação inicial, o ensino escolar e universitário que forma o sujeito para exercer determinada profissão; no caso da docência, a mesma ocorre com períodos de alternância entre a teoria e a prática, habilitando o profissional docente às suas funções. Como formação profissional, ou continuada, entende-se aquela, a qual é realizada por sujeitos que já exercem uma profissão e buscam desenvolver-se em suas habilidades, aprimorando-se.

Segundo Borges (2010, p.53), formação inicial “É a formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência a

educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal”, é a partir desta primeira formação que o docente passa a ser reconhecido como tal.

Da autora Dagmar D. S. Bezerra (2012, p.4) vale ressaltar a formação docente como um “(...) movimento contínuo de compreensão das ações do cotidiano educacional”, ou seja, além do processo de formação inicial que requer todo um embasamento teórico, a formação também é compreensão da realidade, da atuação, da ação diária docente e discente.

Quanto aos processos de formação continuada, a autora ainda aponta que “(...) há variadas concepções (...), desde as tradicionais (cursos de ‘reciclagem’ em serviço ou fora dele), quanto as que consideram a proposta de formação contínua como ‘processo de reflexão sobre a prática’ (BEZERRA, 2012, p.5). A primeira destas concepções é vista como superficial, embasada em uma perspectiva simplesmente reprodutora, no entanto, a segunda apresenta a formação numa perspectiva de mundo ampliada e contextualizada.

Scheibe (2010), traz algumas observações quanto aos cursos de formação inicial, reforçando a insatisfação nas condições de formação docente, apontando para a falta de um perfil profissional docente, para a falta de um sistema nacional de educação no Brasil, o que torna a profissão docente diferenciada e fragmentada. Aponta assim a necessidade de “(...) implementar as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica (...)” (SCHEIBE, 2010, p.989), as quais possam romper com um modelo de formação docente que prevalece a mais de sete décadas, onde cada um aprendia especificamente o que iria ensinar. Reforça-se assim, a urgência de um processo formativo que integre as diversas áreas do conhecimento humano e científico.

Quanto à formação continuada, entendida como processo que se dá de forma permanente na profissão docente, Scheibe (2010), aponta em sua pesquisa, dentre os novos desafios da educação nacional brasileira, a necessidade de novos investimentos. Dentre estes novos investimentos necessários para uma boa formação e atuação docente, cita o PNE (2011-2020) que tem, dentre as prioridades, a valorização e formação docente.

De acordo com Libâneo (2000, p.123), “A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores.” Assim, entende-se que o processo de formação docente deve ser constante, entendendo que o conhecimento humano está em constante desenvolvimento, construção, e, sendo o professor, meio pelo qual o conhecimento se constrói e refaz, é indispensável sua atuação nesse processo.

Para Coelho (2002, p.137), outros aspectos influenciam no processo de formação docente:

Aspectos financeiros: remuneração condigna com o exercício responsável e crítico da docência; aspectos profissionais: jornada de trabalho, horário para realização de atividades que não sejam as de sala de aula; aspectos epistemológicos: habilidades específicas das diferentes áreas de conhecimento, tempo de estudo e pesquisa; aspectos político-pedagógicos: relações entre o sistema central e o escolar, relações entre os diversos segmentos presentes na escola, entre outras possibilidades.

Compreende-se que, quando levadas em conta, a identidade profissional, a valorização docente, tanto dos saberes, quanto salarial, a prática com foco na reflexão do cotidiano; os programas de formação serão realmente efetivos.

Para Falsarella (2004), a formação continuada é um direito do profissional da educação, e está relacionada ao seu desenvolvimento como indivíduo, e no comprometimento com seu trabalho. Em sentido amplo, a formação é um “(...) processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional”, em sentido estrito, é uma “(...) forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposta ao docente, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à autonomia profissional” (FALSARELLA, 2004, p.55).

Ainda, segundo Lagar (2011, p.1-2),

A formação continuada diz respeito às atividades formativas desenvolvidas pelo profissional que possui titulação, que lhe foi conferida na formação inicial, esteja este ou não no exercício da profissão. São exemplos de formação continuada: a participação em eventos, tais como: congressos, colóquios, seminários; em cursos promovidos pelas secretarias estadual e municipal de educação e pelos sindicatos de classe, pelas universidades e demais instituições de ensino, dentre outros.

A partir das considerações dos diferentes autores, entende-se, que o processo de formação docente ocorre, ou deveria ocorrer conforme estas definições; entendendo que, pela primeira etapa, de formação inicial, é obrigatório que o profissional docente passe. Tendo a primeira etapa, formação inicial, como a formação teórica e prática, através dos estágios supervisionados, indispensáveis aos cursos de licenciaturas. Já a segunda etapa, de formação profissional ou contínua, também se tornou indispensável, visto que, há sempre novas maneiras de aprender e de ensinar.

Como formação docente inicial, tem-se os cursos de graduação, que por sua vez se dão em faculdades, centros universitários e universidades, cada qual com suas grades curriculares e períodos de duração que, sendo licenciaturas, vão de três anos e meio a cinco anos, em regime intensivo, à distância e curso presencial normal, reconhecidos é claro pelo MEC.

Como formação docente continuada, tem-se os cursos de pós-graduação, que se dão em instituições de ensino superior, os seminários, simpósios, palestras, encontros, entre outros, que ocorrem tanto nestas instituições de ensino superior como nas próprias escolas de educação básica, em grupos menores de formação docente.

Formação docente, analisada, sob diferentes aspectos e diferentes autores, remete ao aprimoramento do profissional para o trabalho da docência, ao desenvolvimento de habilidades a fim de, no convívio com o outro, desenvolver um processo de ensino e aprendizagem, mediando conhecimentos, interagindo, modificando o conhecimento já existente, ensinando; e ainda, formação docente como um processo de aperfeiçoamento humano, que se dá em nível inicial e continuado, aperfeiçoamento que se faz através da teoria, da prática e da contextualização com as diferentes realidades.

Após as leituras realizadas, e a percepção da inexistência de materiais que abordam o tema de minha pesquisa, ou seja, especificamente formação docente para a educação integral, direcionei-me a uma busca em outros materiais. Optei então pela leitura de alguns livros que viessem a auxiliar nesta pesquisa, para tanto, destaco “A aventura de formar professores” de Ilma Passos Alencastro Veiga, e “A formação do profissional da educação” de Mario Osorio Marques.

As leituras desses novos materiais me proporcionaram entender de forma mais clara o processo de formação docente, no entanto, em ambos os escritos, a grande ênfase dá-se ainda no processo de formação inicial, com algumas aberturas para a formação continuada, para a experiência docente construída em sala de aula e levada para os cursos de formação, de maneira a ser objeto de estudo e reflexão, auxiliando assim numa melhor formação.

Os autores Marques (2006) e Veiga (2009) investigaram a formação docente inicial e com alguma abordagem a formação continuada, apontando aspectos relevantes da formação docente, no que diz respeito aos cursos de licenciatura.

3.2 A docência como profissão

A docência como profissão tem sido abordada por Veiga (2009) nas diferentes pesquisas e trabalhos produzidos; a autora aborda aspectos históricos da formação docente no Brasil, apontando as perspectivas e os desafios desta profissão; em seguida, aborda a docência como profissão, e dentro desta, o processo didático na ação docente; para finalizar fala ainda da docência no ensino superior.

A autora, em seu trabalho, aponta as contradições vivenciadas entre o processo de formação e a prática docente, ressaltando os novos desafios a serem enfrentados e as novas possibilidades de formação do profissional docente. Aponta assim, propostas de mudança e transformação nos cursos de formação, enfatizando que

(...) ficam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada dos professores, bem como um novo posicionamento de todos os que trabalham na educação (VEIGA, 2009, p.14).

A escola, como se tem vivenciado, passou a ter muito mais que a função de ensinar, passou a conviver com a grande diversidade cultural e social, com as diferentes realidades unidas em alguns metros quadrados delimitados pelo espaço da sala de aula, assim, “(...) é preciso alertar para o processo de ampliação das suas funções que ultrapassa os limites de suas possibilidades” (VEIGA, 2009, p.15), e atentar para o cuidado de não se perder na função de ensinar, de não confundir o processo de ensino, tendo clara a diferença entre práxis pedagógica escolar e práxis pedagógica social.

Conforme a autora, a formação de professores no Brasil, aponta para duas perspectivas, a de tecnólogo do ensino e a de agente social. A perspectiva de professor como tecnólogo do ensino

(...) define-se pela lógica do poder constituído, e procura adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado. A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseando-se no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar (VEIGA, 2009, p.17).

Sob essa perspectiva, os conhecimentos são centrados nas competências preparando para o prático, para o fazer sem conhecer os fundamentos deste fazer, não há assim uma relação com a realidade social ampla.

A segunda perspectiva, de professor como agente social, por sua vez

(...) defende uma discussão política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria. A educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação (VEIGA, 2009, p.18-19).

Segundo esta, a formação docente desenvolve-se numa perspectiva de educação crítica e emancipadora, o que, segundo a autora, requer construção e domínio sólido dos saberes da docência; unicidade entre teoria e prática; ação coletiva; autonomia; explicitação

da dimensão sociopolítica da educação e da escola; e, competências sob uma ação contextualizada, sabendo agir / reagir.

Essas duas perspectivas de formação docente chamam a atenção, para a necessidade de inovação urgente na proposta de formação, a qual está ainda, muito centrada no saber fazer, no como fazer, na padronização, no planejamento, na uniformidade, sendo o professor, ainda o centro do processo de ensino, uma formação ainda descontextualizada, com planos ainda centrados na aprendizagem, na dimensão técnica, faltando à dimensão política e sociocultural.

Outros fatores, “(...) desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria” (VEIGA, 2009, p.18), também são discutidos pela autora, entendendo que, estes fatores externos ao processo formativo também influenciam na realização do mesmo. Há, portanto, a necessidade de inovar, urgentemente, a proposta de formação de professores, sendo necessário articular as dimensões “(...) científica, técnica, político-social, psicopedagógica, ética, estética e cultural” (VEIGA, 2009, p.21), ao processo formativo docente.

Conforme a autora, “No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, eles desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas” (VEIGA, 2009, p.24).

Dessa maneira, com as novas e diferenciadas funções da escola, a formação docente inicial requer sempre mais criatividade e ousadia, devendo ser mais centrada nas competências de cada um, formando o professor como um agente social, capaz de desenvolver uma educação de qualidade para todos, com amplo embasamento teórico, com perspectivas de uma educação crítica e emancipatória. A formação deverá ainda, ser um processo contextualizado, coletivo, que conheça a realidade prática sala de aula, e possa nessa, rever teorias e técnicas, segundo seu embasamento teórico e sua formação didática.

A formação docente exige, portanto, inovações, novas alternativas teóricas e metodológicas, renovação, criatividade, reflexão, contextualização, exige ver o ensino como prática social. Segundo Veiga, (2009, p.38) “Construir processos didáticos na perspectiva da investigação-ação (a prática e na prática) significa considerar a prática fortemente marcada pela maneira como os sujeitos a percebem e a constroem”, sendo assim, a prática docente diária, o contato com o outro, com o aluno, deve ser em si um processo de investigação, de percepção, de formação, que considera além dos próprios saberes, os saberes vindos do outro, a que, juntos, constroem o conhecimento e se fazem como prática social.

E ainda, tendo que, para haver um processo constante de formação são necessárias a construção e reconstrução da prática docente, “(...) se as propostas de formação de professores transcenderem o sentido puramente técnico e visarem competências profissionais complexas como a habilidade investigativa sobre (e na) prática, então serão necessariamente inovadoras” (VEIGA, 2009, p.39).

Há que se fazer do processo de ensino, do aprender, do pesquisar, do avaliar, ações recíprocas do processo didático, ações integradas entre professores e alunos, pois, conforme a autora, o ensino, em seu objetivo maior, deve proporcionar a construção do conhecimento, através do envolvimento do aluno nesse processo de construção.

“Ensinar significa mais que transmitir conhecimentos; significa desenvolver as potencialidades de uma pessoa” (VEIGA, 2009, p.56). Assim, como prática social, o ensino exige do professor, que este seja produtor e orientador da atividade didática para que os alunos desenvolvam seu aprender, exige que o professor seja mediador, que esteja preparado, comprometido e seja responsável, a fim de, fazer do aluno, através de atividades de pesquisa, de reflexão, de questionamento, de problematização, de compreensão crítica do mundo, um sujeito social.

(...) É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a iniciativa, a criação (Sacristán e Gomes, 1992, p.32).

O professor, enquanto ensina, ensina a ensinar, a aprender, a pesquisar, a avaliar, logo, também aprende, necessita buscar novos saberes a fim de auxiliar ainda mais nesse processo, de modo que, nas palavras de Freire (1996, p.30-31),

(...) Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando; intervenho, intervindo; educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Entende-se que, este deve por si, ser o trabalho do professor, além de ensinar, mediar o conhecimento, ser também um pesquisador, investigador e construtor deste conhecimento, de forma a estar sempre em processo de construção, uma construção inacabada, permanente.

Ainda em seu trabalho, a autora reforça a necessidade e a importância da formação vinculada à prática, as experiências vivenciadas em sala de aula, a um processo de também avaliação do que se ensina e de como se ensina, a fim de, sempre inovar, adequar, melhorar o processo de ensino. Enfatiza a pesquisa e reflexão como parte integrante da formação,

necessárias “(...) à problematização e à compreensão da prática docente, e, conseqüentemente, a elevação da qualidade do ensino” (VEIGA, 2009, p.65).

A pesquisa docente deve, portanto, estar conectada ao cotidiano da escola, de maneira a investigar “(...) o que se ensina, como se ensina e para que se ensina (...)” (VEIGA, 2009, p.65-66), afim de, em meio a este processo de mediação do conhecimento, poder se realizar a pesquisa e também a formação docente.

De mesmo modo, o professor deve ser um pesquisador freqüente de “(...) como os alunos aprendem, quais as condições objetivas e subjetivas que os influenciam, o que se aprende, quais os resultados” (VEIGA, 2009, p.66); transformando todo o processo de construção e aquisição do conhecimento, todo processo de ensino e aprendizagem, em fonte de pesquisa e de formação.

Nessa construção de saberes, nessa construção de conhecimentos de discentes e docentes, a avaliação também é fator importante. Não somente a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, do que o aluno aprendeu ou construiu de conhecimento, mas sim também a avaliação do que o professor ensina, da sua própria prática docente como compromisso com o processo pedagógico de qualidade.

Assim, ao avaliar o que ensina, o professor demonstra o comprometimento com o desenvolvimento dos alunos como pessoas, demonstra o caráter ético da prática que realiza, a consciência moral do seu trabalho como docente. Tão logo, este processo de avaliação é também um processo formativo docente, pois se analisando, se criticando, se autoavaliando, o professor faz e refaz sua própria prática.

Quanto à avaliação do aluno, esta deve ser sempre formativa, de forma que auxilia o aluno a aprender e a desenvolver-se; deve ser contínua, durante todo o processo de construção de conhecimentos, contribuindo assim para a evolução do aluno; o qual, por sua vez, também precisa avaliar o que aprende, para apontar o que aprendeu, e o que ainda precisa recuperar e desenvolver.

Esta avaliação formativa é a que tanto nossas escolas, nossos professores e alunos necessitam aprender a desenvolver. Uma avaliação que “(...) apresenta três características: é global, é democrática e participativa; é uma autoavaliação” (VEIGA, 2009, p.71).

Finalizando este trabalho, a autora ainda aponta que a docência como profissão tem tido suas incumbências ampliadas e, do docente, tem-se exigido o desenvolvimento na dimensão individual, coletiva e universal, também, o compromisso educativo, o domínio da matéria, a capacidade de reflexão, e a capacidade para o trabalho em grupo. A docência, assim apresenta-se como um trabalho com duas finalidades: educativa e social.

3.3 O processo de ação/formação docente

O processo de formação docente tem sido abordado por Marques em suas diferentes pesquisas. Em seu trabalho publicado em 2006, o autor, após apontar um levantamento histórico dos cursos de formação inicial no Brasil, aprofunda seu tema sobre a formação e a profissão docente; em seguida aborda a reconstrução dos cursos de formação, estendendo-se a formação pedagógica, aos cursos de licenciatura, especialização além de outros cursos; por fim, aborda a formação continuada, o processo de ação/formação docente.

O autor, durante sua pesquisa, aponta que a política de educação no Brasil ainda segue um padrão vertical e central, partindo do estado como detentor e ditador do que deve ser realizado. Ressalta que somente em 1980, abriu-se espaço para discussão da formação docente e começou-se a pensar na reformulação dos cursos de formação docente, numa formação mais contextualizada e articulada as mudanças da sociedade.

Segundo o autor, é preciso superar a “(...) dicotomia entre os que pensam e os que executam o trabalho pedagógico” (MARQUES, 2006, p.29). Assim, tem-se que, ainda há uma grande lacuna a ser preenchida entre o que a legislação impõe, o que os cursos de formação oferecem e o que o professor realmente vivencia na realidade das salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Quanto aos cursos de formação, estes, por sua vez, ainda apontam métodos de ensino como se fossem receitas. Há, portanto, uma necessidade urgente de reformulação dos cursos de pedagogia e de todos os que formam professores, uma necessidade de reformulação na base comum, onde a formação docente possa ser contextualizada e articulada às mudanças da sociedade, onde possa ser construído o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico.

É preciso repensar a educação por todos os que nela estão envolvidos, desde professores e alunos, até coordenadores, diretores, secretarias de educação, universidades, ministério da educação, enfim, de todos os órgãos que aqui se envolvem como construtores e aprendizes do conhecimento, é urgente a revisão e reformulação de suas ações educativas.

No que diz respeito aos professores, um enfoque do autor é quanto à necessidade de o professor retornar a universidade para sua recapacitação e contribuição na formação de novos docentes, sendo a universidade também responsável pela política educacional, pela produção de materiais e apoio a escola pública. Segundo o autor, ainda há uma

(...) grande distância entre a escola que forma o professor e a prática em que deverá ele se empenhar, exigente de planejamento em conjunto, de conhecimentos sólidos, de uma visão consciente e crítica do mundo, de uma seleção dos conteúdos significativos, e dos valores a serem vivenciados, da atenção ao cotidiano, que permite dele fazer emergir o extraordinário (MARQUES, 2006, p.36).

Como também, há uma necessidade de “(...) engajamento político e crítico do professor numa educação para a revolução intelectual e moral” (MARQUES, 2006, p.36). É preciso mediar a ação educadora e a ação social, articular o saber socialmente produzido e o saber escolar, por sua vez, mais específico, articular ainda a competência profissional ao compromisso político, articulando assim teoria e prática, conteúdo e método, escola e universidade.

Ao mesmo tempo em que se ressalta a importância da educação e da educação de qualidade, se lembra as condições de trabalho e de salário do profissional docente, como também sua dignidade pessoal que aponta

(...) a responsabilidade que cabe aos educadores na redefinição dos rumos da educação brasileira e dos parâmetros da qualidade do ensino, só possíveis pela qualificação profissional e pela ação corajosa dos docentes nas salas de aula e nos espaços políticos da escola por eles assumidos (MARQUES, 2006, p.37).

Assim, uma formação de qualidade, exige do docente conhecimento científico, pedagógico e integrado, exige entendimento teórico compartilhado, novas competências, exige posicionamento social, ético e político, postura crítica frente à realidade, exige uma permanente reconstrução. Conforme Marques (2006, p.43),

(...) formação significa ruptura com o imediato, e natural, suspensão das posturas e comportamentos de rotina (...) implica manter-se aberto ao outro, às alteridades distintas e às possibilidades múltiplas, a pontos de vista distintos e gerais, que abrangem outros possíveis pontos de vista.

Formação docente faz também referência, ao modo de interpretação e vivência das diferentes culturas, ao princípio da pesquisa permanente, da autonomia do pensar, da prática social no contexto, de modo a relacionar os conhecimentos teóricos ao consenso produzido pela sociedade em que se insere, reforçando que as experiências vivenciadas também formam; abrangendo assim a dimensão ética e a dimensão política da profissão.

O autor também enfoca outros aspectos relevantes da formação docente levantando algumas indagações do que é para o professor a educação, qual é a educação que os professores fazem e a educação que querem, como articular teoria e prática, qualidade,

metodologias e tecnologias educativas; reforçando a necessidade de novas competências docentes, novos posicionamentos teóricos, sociais e políticos. Logo, na escola, o trabalho de qualidade, o nível de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas, dependem do dinamismo, do trabalho e da formação do professor, pois,

(...) a educação se exige como atuação proposital, explícita e sistemática de atores com preparo específico, em tarefas peculiares e dedicação exclusiva (Marques, 1988, p.165-166). É esse o educador que aqui falamos, com formação específica e entrega apaixonada ao exercício profissional do trabalho e ação educativa (MARQUES, 2006, p.60).

Conforme o autor é possível perceber que, construir a identidade profissional, o projeto político-pedagógico, as práticas e a reflexão teórica, são tarefas permanentes do educador. A formação docente dá-se, além do processo inicial, no contínuo, no dia-a-dia, na dinâmica das diversidades, nas experiências vivenciadas, numa práxis constante.

Cabe ressaltar também, a necessidade de articulação contínua e transformadora entre a escola e a universidade, de maneira a construir e reconstruir o saber, a linguagem, as relações, as estratégias e práticas, a identidade social, cultural e política de uma nova nação educadora.

Há, portanto, uma urgência na reconstrução dos cursos de formação docente, numa competência técnico-operativa, econômica e estratégica, sobretudo na dimensão política, formando sujeitos mais conscientes, organizados e produtivos, capazes de indagar e levantar hipóteses, num processo interativo de diálogo, de conhecimentos construídos nas relações sociais, conectando experiências e ação reflexiva.

A educação, por sua vez, não é senão esse processo de comunicação em que se encadeiam as gerações humanas e as formações sociais e, por suas perspectivas crítico-emancipatórias, transcendem a si mesmas num processo interativo dinâmico, e aberto ao questionamento constante, à revisão ou substituição da linguagem na qual as experiências se realizam e se interpretam (...) a educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, (...) mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participem de mesma comunidade de aspirações, uma comunidade discursiva de argumentação (MARQUES, 2006, p.75).

A educação é, portanto, a comunicação que se faz com o outro, o resultado dessa comunicação, é construção diária e conjunta, é indagação, questionamento, pesquisa, conclusão que se faz em cada ação.

Sobre o aspecto da formação continuada, o autor ressalta que “(...) formação significa ruptura com o imediato e natural, suspensão das posturas e comportamentos de

rotina (...) implica manter-se aberto ao outro, às alternativas distintas e às possibilidades múltiplas (...)” (MARQUES, 2006, p.49). De modo que, pode-se perceber a necessidade de articular a formação com a atuação profissional docente, um processo de práxis constante, de ação-reflexão-ação atrelada à teoria, capaz de discutir e construir as novas teorias da formação docente.

A docência é então, processo de construção, de práticas dialogais, de práticas educativas, vivenciadas nos espaços e tempos de sala de aula, da escola e para além dela.

Não se fará ensino de relevância social através de práticas artificialmente induzidas, de práticas provocadas ou realizadas em contextos alheios às experiências de vida e trabalho dos alunos ou ao contexto em que possivelmente exercerão sua profissão. Nem através de práticas parcializadas, descontínuas ou aleatórias, de práticas pontuais ou exclusivas de determinados momentos ou espaços (MARQUES, 2006, p.95).

As práticas realizadas em sala de aula devem, portanto, ser as práticas comuns de vida dos alunos, suas experiências, devem demonstrar a realidade e vivenciá-la, contextualizá-la, a fim de que, no contato com o outro, com outros contextos, também se conheça, se vivencie e se aprenda. Ainda, conforme Marques (2006, p.96),

As experiências que devem fomentar o ensino nos cursos são, em primeiro lugar, as experiências e vivências concretas dos alunos e professores. (...) Fazer dessas experiências de vida e de educação objeto de reflexão e estudo, reconhecer-lhes as lições, buscar na ciência a iluminação dos problemas que cada qual e todos enfrentam e tudo isso fazer em situação de reflexão e aprendizagem coletiva deve ser a preocupação primeira dos cursos, no afã de associar o fazer, o viver e o saber.

Durante toda a sua obra, o autor ressalta a importância da formação inicial, bem como, do processo de formação conjunta, se tratando de escola e universidade, estando a teoria e a prática em contínuo diálogo e constante processo de reflexão; trata-se de levar a universidade até a escola e a escola até a universidade, num processo de reconstrução das práticas através da reconstrução das teorias, ampliando, relacionando, refletindo, discutindo em novos patamares.

Para Marques (2006, p.103),

(...) a escola configura-se como tempo e lugar específicos de uma política de transformação social, em que se oportunizam situações educativas formais em espaços pedagógicos penetrados de intenções e provido dos meios e recursos demandados. Determina-se a ação educativa da escola pelo lugar social que ela ocupa na sociedade (...). A força viva da escola é sua atmosfera cultural, seu clima psicossocial e intelectual.

Tendo que, construção de conhecimento é a construção da sociedade, o educador, como ator fundamental nesse processo de construção, juntamente com o educando, deve propor a construção do conhecimento através de um trabalho coletivo, interdisciplinar, que relacione teoria e prática, e que esteja articulado à gestão democrática.

Segundo Marques (2006, p156), “Nem a educação será relevante, eficiente e eficaz a não ser que o pensado e o feito em sala de aula penetre as práticas sociais do cotidiano do educando e do educador para dar-lhes direção e impulso.” Reforça-se assim, a necessidade de interação social, e, a responsabilidade docente de articular os conhecimentos produzidos em sala de aula à vida social e cultural dos alunos, de modo que

“Não basta, assim, levar à sala de aula conteúdos criticamente selecionados e estrategicamente organizados, é necessário que professores e alunos se transformem, no cotidiano de suas práticas, em sujeitos/atores do seu ensinar e do seu aprender no ato mesmo do ensino-aprendizagem.” (MARQUES, 2006, p.170-171).

Quanto ao processo de formação, Marques (2006, p.190), conclui que, “Esta qualificação para a docência, na ativa participação a vida universitária e no exercício das tarefas concretas que a cada um compete, é, de fato, a mais relevante e decisiva.” A formação que se faz na experiência diária, no contato permanente entre escola e universidade, na contextualização entre sala de aula e realidade, é a que realmente fará diferença quando para um processo educativo de qualidade.

Do mesmo modo, Marques (2006, p.215), salienta que, “Cumprir-se, (...), no exercício da profissão a ação/formação do educador, ao mesmo tempo a construção da experiência profissional, reconstrução permanente do processo formativo formal (...); de maneira que, a formação profissional docente é um desafio constante, no qual as próprias práticas devam ser meio de formação, formação que em momento algum deve supor-se cumprida.

E, “Não basta entendermos a aprendizagem somente a partir de quem aprende. Importa entendê-la, igualmente, na atuação daquele com quem se aprende, (...)” (MARQUES, 2006, p.218). O professor é tão construtor do conhecimento quanto o aluno, é a partir da sua atuação com o aluno que se dará a verdadeira aprendizagem.

3.4 Diálogos possíveis entre a docência como profissão e o processo de formação docente

Após as leituras realizadas, dos autores Veiga (2009) e Marques (2006), torna-se ainda mais clara a necessidade de articulação entre a escola e a universidade, entre a docência

como atuação e a docência como processo de formação, de forma a construírem um diálogo constante para uma formação docente de qualidade.

A docência como profissão, tem exigido do profissional docente amplos saberes, que vão desde os mais específicos conhecimentos teóricos, até suas ações na prática diária da profissão. Quer dizer, não basta o professor saber somente seu conteúdo específico na área de sua formação e atuação, exigem-se desse, que tenha conhecimentos contextualizados e generalizados, de forma a ser um conhecedor das diversas áreas, podendo assim, auxiliar na construção do conhecimento que tanto se almeja.

O professor, precisa aqui, saber auxiliar na construção do conhecimento, reconhecendo a diversidade social e cultural que se insere na sua sala de aula, na escola e na sociedade como um todo. Reconhecer essa diversidade e saber trabalhar de forma contextualizada com ela, é uma das tarefas, que mais tem se exigido do profissional docente.

Outro ponto a ressaltar, quanto à atuação docente, são as amplas funções, que vão além da construção do conhecimento. O professor tem tido funções sociais, que muitas vezes, tem feito com que a função primordial da escola, de construir conhecimentos, fosse deixada em segundo plano, e, por vezes, tarefas como, cuidar das necessidades biológicas dos alunos, dos seus problemas familiares, do seu bem estar psicológico, têm sido tidas como funções da escola; até porque, depois de casa, para milhares de estudantes, a escola passou a ser o único lugar em que possam buscar ajuda e conforto.

Em meio a estas novas tarefas da escola, o professor tem se perdido na sua tarefa de ensinar; e por sua vez, a sociedade, como um todo, tem delegado a escola funções sociais que antes eram de outras instituições, da assistência social e do poder público. Dessa forma, compreende-se que, desenvolver as funções de auxílio social, tem sido um problema generalizado nas escolas públicas brasileiras, que buscando cumprir as mais variadas tarefas, auxiliar a todos, quando nas suas necessidades, acaba perdendo-se na sua tarefa, de construção de conhecimentos.

Tomado este como um problema, há de se pensar, como docentes e como cidadãos, quais são realmente as funções da escola? E, até onde podemos como cidadãos, com funções sociais, interferir na função profissional, na atuação e prática como docentes? Há de se pensar na função da escola, na função do profissional docente, e na função de cidadão que cada um exerce.

Quanto à escola, e nela, as práticas docentes realizadas, há de se questionar, como tem sido então, a formação destes docentes que estão atuando nas escolas públicas brasileiras? E mais, como a universidade tem se relacionado com a escola pública brasileira? Os cursos de

formação docente, de licenciaturas, têm se aproximado da realidade, futuro campo de trabalho?

Entende-se que, a formação docente no Brasil, passou por um longo período de estagnação, no entanto, nos últimos anos, houve significativas iniciativas de aproximação entre a escola e a universidade; se ainda não quanto aos cursos de licenciatura, ao menos, quanto aos cursos de extensão, que visam à formação continuada dos docentes que já atuam nestas escolas, buscando conhecer a realidade e compreender as dificuldades.

A universidade tem se aproximado da escola pública, e o professor por sua vez, tem voltado à universidade para retomar e aprofundar sua formação, possibilitando assim um diálogo entre a escola e a universidade. No entanto, ainda há uma necessidade de aproximação e de diálogo entre professores que formam professores e professores que atuam na escola pública, de modo a refazer a teoria existente, e melhorar a formação de novos profissionais docentes.

Assim, os profissionais docentes que atuam nas escolas públicas brasileiras, podem, através da volta à universidade, seja para outros cursos de licenciatura, para atualização profissional, para cursos de formação continuada; dialogar com esta universidade, compartilhando seus conhecimentos e suas práticas, e fazendo deste diálogo, um processo de construção de novos conhecimentos.

A docência enquanto profissão deve por si, ser autora da práxis constante, fazendo desta práxis um processo de formação, e através deste, também dialogar com outros diferentes processos de formação, que se dão na universidade. Essa práxis, esse processo de atuação e reflexão em conjunto, entre os docentes e com outras áreas do conhecimento, dentro e fora da escola em que atua, é que faz inovar o processo de construção de conhecimento e da prática pedagógica de qualidade.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL

4.1 Um pouco de história

Primeiramente, para que se possa compreender o modelo atual da escola brasileira, que almeja uma educação de qualidade e busca para isso um modelo de escola em tempo integral, acredito ser necessária uma busca histórica de alguns importantes educadores que colaboraram para as grandes transformações da educação escolar, principalmente no que diz respeito à escola pública brasileira.

Faz-se necessário, portanto, uma breve retomada histórica da educação integral para depois pontuar alguns aspectos de discussões atuais. O termo educação integral surgiu mais precisamente com o educador John Dewey nos Estados Unidos, e logo após foi inserido no Brasil (na década de 20 do século XX) pelo educador Anísio Teixeira, ambos eram pregadores de uma perspectiva liberal da educação; liberal porque buscava uma formação integral, através da qual o sujeito poderia participar de maneira mais ativa e democrática da sociedade, tinha então mais liberdade.

Após Anísio Teixeira, outros educadores como Plínio Salgado e Darcy Ribeiro, também tiveram influência nos rumos dados à educação brasileira. Nomes como estes, influenciaram nas mudanças ocorridas na educação, na legislação e no sistema de ensino das escolas, bem como nas atuais perspectivas de educação integral.

4.1.1 John Dewey e a sua contribuição para a escola de educação integral

John Dewey foi um renomado educador do século XX, nascido nos Estados Unidos em 1859, que ficou conhecido pelas suas lutas em defesa de causas sociais, educacionais e políticas. Sua obra conta com 37 volumes, os quais abrangiam temas especialmente voltados à educação, filosofia, sociologia, psicologia e política; obras que até hoje são lidas, relidas e discutidas por diferentes pesquisadores.

Aspectos sociais como os processos de imigração, a revolução industrial, as desigualdades sociais, processos de urbanização e industrialização, a política pública e educacional, entre outros, influenciaram-no a lutar por mudanças através da educação. Em sua obra “Democracia e Educação” (1916), percebe-se a busca pela igualdade humana, pela democracia através da educação, Teitelbaum e Apple (2001, p.197), relatam que

Para Dewey, a democracia genuína não se referia simplesmente a agências e rituais governamentais, mas, pelo contrário, prendia-se com o processo dinâmico de uma participação diária activa e igual que incluía, não apenas o aparelho político formal, como também a cultura e a economia, em essência, *todas* as esferas da vida.

Compreende-se que para Dewey, a democracia ocorreria através da educação, a democracia era também um modo de vida em sociedade, em comunidade, e esta democracia só se tornaria possível através da escola, pois a escola deveria ser um pequeno modelo de sociedade.

Para Dewey, a chave do desenvolvimento intelectual, e conseqüentemente do progresso social, era a escolarização, sobretudo numa época em que as

influências educacionais de outras instituições (o lar, a igreja, etc.) decresciam tão drasticamente (TEITELBAUM e APPLE, 2001, p.198).

Para este educador, professores e alunos deveriam engajar-se ativamente nos acontecimentos sociais, na vida em comunidade, nas atividades diversificadas, “Assim, não só a escolarização universal era crucial na rápida transformação social, como também a ‘nova educação’ era vital, uma educação que era guiada pela perspectiva de que a escola é a vida e não uma preparação para a vida” (TEITELBAUM e APPLE, 2001, p.198).

Outro fator discutido pelo educador era o currículo das escolas, o qual, deveria ensinar a criança aquilo que realmente ela teria interesse em aprender, um currículo que levasse em conta a experiência social e o conhecimento humano, de forma a interligá-los.

(...) em vez de uma escola que permanece isolada da vida social, Dewey defendeu que a escola deveria assumir um papel participativo na transformação para uma melhor ordem social. Reconheceu a natureza das barreiras e distinções de classe e advogou que as escolas poderiam ajudar a eliminar tais barreiras (TEITELBAUM e APPLE, 2001, p.198).

Nesta perspectiva liberal, de John Dewey, a educação integral poderia acontecer independente do tempo de permanência do aluno na escola, e ela deveria proporcionar uma formação humana, moral, cultural, intelectual, enfim, o desenvolvimento pleno do indivíduo, uma formação para a democracia.

4.1.2 Anísio Teixeira e as escolas parque

Através de John Dewey, foi que o educador Anísio Teixeira pode conhecer a escola de educação integral, a qual visava formação ampla do estudante, e colaborar com seu trabalho para as novas perspectivas educacionais que o Brasil viria a ter.

Anísio Teixeira foi um dos grandes educadores brasileiros que defendia a idéia de ampliar a educação, com o intuito de ofertá-la a todos os brasileiros de forma igualitária. O mesmo, além de uma grande iniciativa de educação integral que previa o aumento do tempo de permanência dos alunos nas escolas, também foi organizador da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, Conselheiro em Educação na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, além de assumir cargos como a Secretária da Educação e Saúde, na Bahia, e de contribuir diretamente para a construção de duas importantes universidades em Brasília.

Durante sua gestão como secretário da educação na Bahia, Anísio Teixeira, construiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR,

(...) não se tratava de criar uma escola que funcionasse como complemento da educação recebida pela criança na sua família, quando a tinha, mas de oferecer às crianças de todas as classes sociais uma educação no sentido mais nobre da palavra. Em sua concepção, a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna (NUNES, 2009, p.123).

De modo que, através do CECR, criado na Bahia, entre as décadas de 50 e 60, Anísio desenvolveu a primeira experiência de uma escola pública de educação integral, dividida em Escola-classe (na qual ensinava matérias tradicionais) e Escola-parque (onde oferecia oficinas diferenciadas), visando assim uma formação humana, intelectual, cultural, moral, para o trabalho, uma formação completa do indivíduo.

Nesse aspecto Anísio diferenciou-se de Dewey, pois para Dewey a Educação Integral era possível em tempo normal de escola, para Anísio, a educação integral só ocorreria se o aluno permanecesse em tempo ampliado no ambiente escolar. Assim, o aluno que ia para a Escola-classe pelo turno da manhã, à tarde frequentava a Escola-parque, e, vice-versa.

Na concepção de Anísio Teixeira era preciso expandir as atividades educativas da escola primária, as oportunidades de comunicação entre os alunos e de vivência em diferentes atividades. Não se tratava de suprir carências culturais, mas de antecipar experiências que levassem a uma relação com o conhecimento necessário a um cotidiano que estava em mudança, (...) (NUNES, 2009, p.123).

Segundo Nunes (2009), o CECR tinha capacidade para uma média de quatro mil crianças, e um professor a cada vinte alunos; professores que tiveram cursos de aperfeiçoamento e alguns até ganharam bolsa no exterior. O CECR contava com quatro Escolas-classe e uma Escola-parque, com sete pavilhões, nos quais eram oferecidas práticas educativas.

(...) as Escolas-Classe tinham 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas os alunos permaneciam quatro horas aprendendo Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminhavam-se para a Escola Parque (e os que passaram a manhã nesta, iam para as classes) onde permaneciam mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com as atividades dos diversos setores. A diretoria, vice-diretoria, professores e serventes

destas escolas eram designados e mantidos pelo Estado, (...) (NUNES, 2009, p.123-124).

Nas Escolas-parque desenvolviam-se atividades de artes aplicadas, jogos, ginástica, recreação, grêmio, jornal, rádio-escola, banco, loja, música instrumental, canto, dança, teatro, leitura, estudo e pesquisa; “(...) abrigava, ainda, a direção e administração geral, o setor de Currículo, Supervisão e Orientação Educativa, a assistência médico-odontológica e alimentar aos alunos (NUNES, 2009, p.126).

Ainda, de acordo com Nunes (2009, p.127), o centro educacional pretendia

Integrar os alunos na comunidade escolar; torná-los conscientes dos seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros.

Através da educação seria possível elevar a cultura das classes populares. Seu maior princípio era reconstruir as bases sociais com a educação e pela educação. Anísio Teixeira queria provar que era possível uma educação integral em tempo integral, visto que a educação é direito do cidadão. Quando no discurso de inauguração do CECR, afirmou

Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável (TEIXEIRA, 1994, p.176).

Percebe-se que, era esta, uma escola completa, que ofertava atividades educativas diversas aos alunos, com o intuito de prepará-los para a realidade, de fazê-los vivenciar na escola a própria vida, de prepará-los para a verdadeira democracia. “O que distingue a proposta de Anísio Teixeira de outras propostas anteriores e/ou posteriores é sua concepção de que a educação é um direito civil que está na base da autonomia de sujeitos históricos individuais e coletivos” (NUNES, 2009, p.130).

O CECR, apesar dos inúmeros percalços e de muitas críticas, vingou, e se tornou referência para diversas outras iniciativas de educação integral que o país viria a ter. No que se refere às atuais iniciativas de educação integral da escola pública, pode-se dizer que muito há do CECR, desde as ideias de inovação na proposta de ensino das escolas até quanto às atividades desenvolvidas na ampliação do tempo escolar; no entanto, como todas as iniciativas de governo que têm a tendência de desaparecer na gestão seguinte, é necessário

que haja convicção, conhecimento e investimento, tanto humano quanto financeiro, para que a atual escola de educação integral se efetive.

4.1.3 Darcy Ribeiro e os CIEPs

Darcy Ribeiro, um intelectual em destaque numa geração comprometida com a educação, que almejava fazer ciência e fazer história, foi quem novamente trouxe a educação integral como pauta para o Brasil, na década de 80. Para Darcy, o desenvolvimento e a autonomia, dependiam do conhecimento e da ação engajada. Interessou-se pela educação através de Anísio Teixeira, porém diferenciou-se quanto aos seus ideais.

Darcy foi idealizador do que se pode dizer, a segunda experiência em Educação Integral. Criou os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, nos anos de 1980 e de 1990, no estado do Rio de Janeiro, através dos quais, seria possível oferecer educação e assistência social em todos os seus aspectos. Com uma ampla estrutura, havia espaço para estudos, para atividades diferenciadas e ainda para assistência.

Darcy Ribeiro fez parte de uma geração de intelectuais que pretendiam, através de mudanças, encontrar a solução para os problemas que o país enfrentava. Assim, através de uma escola de educação integral, pretendia dar aos menos privilegiados condições igualitárias de vida e de acesso ao conhecimento.

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

Darcy, em seu projeto, queria uma escola pública que além do ensino, atendesse a todas as necessidades da população mais carente “Um Ciep conteria nele mesmo, em sua dinâmica interna, todos os aspectos de assistência social: educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar” (BOMENY, 2009, p.114), de maneira que todas as crianças tivessem suas necessidades básicas supridas, a fim de então, poder dedicar-se ao aprendizado.

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece

gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o Ciep proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (RIBEIRO, 1986, p.48).

Esta proposta de educação integral era em si assistência pública, tinha como público-alvo a criança, assim o propósito era de educar a todas as crianças do país, levando a elas as condições dignas para que o ensino acontecesse, evitando que se produzissem mais analfabetos do que o país já continha. Segundo Bomeny (2009, p.116), “(...) A escola em tempo integral seria a chave da solução do problema do menor abandonado.”, e uma tentativa de redemocratização do país.

Dos 506 CIEPs, pouco mais de 300 continuam a funcionar, alguns em tempo integral, outros em tempo parcialmente integral. Muitos aspectos como gestão, espaços físicos, atividades desenvolvidas, deixaram seus aspectos positivos e negativos, que hoje servem de referência e exemplo no que diz respeito à escola de educação integral.

Segundo Bomeny, se trata de aprender com o tempo e a reflexão, pois, esta iniciativa de educação integral deixou como maior ganho, as reflexões sobre os desafios e os benefícios do tempo integral na escola pública, e ainda,

Os mitos que assombram e balizam diagnósticos sobre a educação brasileira são tão antigos quanto o esforço republicano em ampliar e aperfeiçoar o acesso à educação escolar fundamental. Alguns são mais fortemente contundentes: a educação e a escola salvam a sociedade e os indivíduos da escassez, da privação, da necessidade econômica e do fracasso profissional. É a escola a via de acesso aos bens construídos pela civilização. O segundo mito é que a escola é capaz de suprir as demandas socialmente relevantes que as outras instituições e agências de socialização – como a família, as associações e as instituições sociais – não conseguem atender. E por fim, a escola, como primeiro espaço de interação fora do ambiente primário de relacionamento, será capaz de preparar os indivíduos para a vida em sociedade. Socializará com os códigos e etiquetas de convivência de forma permanente e sistemática. Tudo aquilo que é essencial à formação humana e que a sociedade em suas instituições e fóruns não é capaz de suprir espera-se que a escola o faça. E se ela não for capaz de responder à altura, seu projeto está condenado ao fracasso. Desmistificar o papel e a função da escola talvez seja o primeiro passo (BOMENY, 2009, p.119).

E como dito pela autora, desmistificar o papel da escola, esclarecer seu papel e suas funções, bem como as funções da família e da sociedade, será um grande passo para que a escola de educação integral se concretize.

4.2 Contexto político

Tomam-se agora, os aspectos políticos da educação brasileira, e suas diferentes propostas, a fim de podermos compreender ainda mais a atual proposta de educação integral.

Segundo Pinheiro, 2009, a Educação Integral, no início do século XX, aparece como pilar fundamental para melhorar a qualidade da educação, em meio há um contexto marcado pela pós Revolução Industrial e pelo início da modernidade, onde se almejava a emancipação humana através de diferentes correntes ideológicas, dentre elas, cabe destaque, o positivismo e o socialismo.

Assim, no Brasil, neste início do século XX, diferentes correntes políticas viam a educação integral como “(...) uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais (...)” (PINHEIRO, 2009, p.25). Destacam-se neste período alguns movimentos de ideologia política da época, nas concepções: conservadora, socialista e liberalista da educação.

Na primeira concepção, conservadora, destaca-se o Manifesto de Outubro com Plínio Salgado, onde a educação integral era vista através da tríplice moral, cívica e espiritual, num alicerce político-conservador.

Na segunda concepção, socialista, através da influência anarquista e dos ideais de liberdade, justiça e igualdade, se destaca uma pedagogia libertária, onde eram necessários conhecimentos práticos e teóricos, e, o indivíduo se emanciparia e se formaria uma sociedade democrática, esta norteada por um alicerce político-emancipador.

Quanto à terceira concepção, liberalista, destaca-se Anísio Teixeira como precursor, defensor de uma escola única que respeitasse as particularidades do indivíduo, embasada na tríade ciência, industrialização e democracia, tinha como objetivo uma formação plena, que preparasse para a vida e o coletivo, além de obrigatória e gratuita. Outro destaque é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, após 1932, o qual via no estado o mantenedor da educação pública, atrelado a família e a escola, baseado em princípios de unidade, autonomia e descentralização da educação; assim a educação integral desenvolver-se-ia em aspectos físicos, morais e intelectuais, com bases pedagógicas e filosóficas.

A partir deste ponto histórico, surgem interpretações quanto ao tempo, espaço e aprendizagem, numa perspectiva de educação integral. Ganham destaque várias escolas de educação integral, entre elas o CECR, nas décadas de 50 e 60, e os CIEPs, nas décadas de 80 e 90, já citados anteriormente.

Outras iniciativas, em nível estadual e federal, ainda surgiram no final do século XX e início do século XXI. Destacaram-se assim os Centros Integrados de Atendimento à Criança – CIACs que, posteriormente passaram a denominar-se Centros de Atenção Integral à Criança

– CAICs, criados pelo governo Collor em 1991, em nível nacional, com a proposta de construir cinco mil escolas em todo o país, visando atender a criança e o adolescente da educação fundamental em tempo integral, através de programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros.

Em nível estadual, destacaram-se os Centros Educacionais Unificados – CEUs, instituídos por Decreto Municipal, na cidade de São Paulo, no período de 2000 a 2004, sem pretender o tempo integral, mas sim, a articulação entre a creche, a educação infantil e a educação fundamental, desenvolvendo atividades educacionais, recreativas e culturais em um mesmo espaço físico, tornando-se estes espaços, locais de experiências de convivência comunitária.

Assim o CECR, os CIEPs, os CAICs, e os CEUs, são reconhecidas como iniciativas de formação integral do educando, num tempo ampliado e de qualidade, sob quatro concepções: assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial.

Após tais observações, voltamo-nos ao momento atual, de uma nova tentativa governamental de implantação da educação integral, sob destaque do Programa Mais Educação, a nível federal, como uma ação indutora para a concretização da educação integral.

Como um programa de governo assistencialista, o qual se vivencia a partir da metade da primeira década deste século XXI no Brasil, e para esclarecer, mais especificamente, a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva, tem-se através da Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007, instituído o Programa Mais Educação, que visa a “[...] a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007).

Assim, o referido programa

(...) integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais

da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007, p.07).

Considera-se este um programa com objetivos e fins educacionais e assistencialistas, visto que, conforme portaria e decreto que instituem o mesmo, tem-se nas considerações e objetivos, claramente, uma política assistencialista, que busca, através da participação de diferentes setores da sociedade, e da realização em diferentes espaços sociais, implementar ações sócio-educativas de combate a pobreza e de inclusão social.

O referido programa aparece ainda, como indução a educação integral, a fim de que, cada estado e os próprios municípios possam, aos poucos, elaborar e implantar seus próprios programas de educação integral, assim, tem-se que

O Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2010).

E ainda,

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens (...) (BRASIL, 2007).

4.3 Compreendendo os conceitos de educação integral e educação em tempo integral

Tomadas até então, as diversas iniciativas de educação integral no Brasil, cabe ainda, esclarecer os diferentes termos utilizados nestas iniciativas. Assim, primeiramente faz-se necessário entender a diferenciação entre educação integral, e educação em tempo integral, para, a seguir, entender as definições mais específicas, de cada um desses termos.

A educação integral vem sendo discutida no Brasil desde o início do século XX, como já citado, neste período, houve diferentes iniciativas e programas almejando uma educação integral. O que se percebe é que no momento atual há uma diversidade de programas que visam à educação integral ou educação em tempo integral, ou seja, a educação

integral passou a ser vista sob o aspecto da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola.

Ao ampliar um pouco mais esse entendimento, percebe-se que a ideia de educação integral não é recente, tendo a mesma, surgido ainda na Paidéia grega com a intenção de uma formação completa dos sujeitos, formando o corpo e o espírito humano. Segundo Gadotti (2009, p.21), “(...) a educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolve ao longo de toda a vida.”

No período moderno, mais especificamente com o movimento anarquista, ou a pedagogia libertária, Bakunin aponta três elementos indispensáveis a educação integral, sendo, “(...) - um nascimento higiênico; - uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação fundada no respeito ao trabalho, razão, igualdade e liberdade; e - um meio social onde cada indivíduo usufruiria inteira liberdade e igualdade” (BAKUNIN apud GALLO, 2010, p.30).

Nota-se que, a educação integral, segundo esta perspectiva, não dependia somente da educação escolar, como também da família, do ambiente de vivência, do meio social onde o sujeito vive e se relaciona com outros. Segundo Bakunin, a educação revolucionária tinha duas características fundamentais: educar o homem integralmente e para a liberdade.

Também nessa perspectiva, Bakunin aborda, além da educação infantil, também a educação adulta, dos trabalhadores, a qual possibilitasse aos sujeitos, através da instrução integral, emancipar-se econômica, política, intelectual e moralmente. Ainda, segundo Gallo (2010, p.29), “(...) uma educação para a liberdade deve ser também uma *educação integral*, em que o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas e características.”

A concepção anarquista contribui para as concepções atuais de educação integral, e, segundo Cavalieri, in Coelho (2010, p.40),

O ponto típico desse conjunto de pensadores é a perspectiva de que a educação seria transformadora, na medida em que reunisse o trabalho intelectual com o manual, a educação científica com a industrial, harmonizando os aspectos físico, moral e intelectual da formação.

Dessa forma, compreende-se que a educação integral é a formação para a autonomia e para a emancipação do sujeito, uma formação que não se dá apenas na escola, mas também nas situações do cotidiano.

A formação integral dos indivíduos não está adstrita ao processo formal e intencional de ensino, pois tem sua base nas esferas da vida cotidiana, (...). Inicia-se no nascimento e prossegue com a aprendizagem do universo

cultural, durante todo o processo de desenvolvimento das pessoas, pois é na vida cotidiana que se objetivam as ações humanas e nela se inscrevem os resultados do conhecimento humano, de suas conquistas e desafios (GUARÁ, 2006, p.17).

Assim, compreende-se que a educação integral envolve uma participação conjunta, entre escola, família, sociedade e organizações, agentes educativos com diferentes conhecimentos e saberes, dispostos a colaborar com o processo de educação de outros sujeitos.

Na perspectiva atual de educação integral, e segundo o que dispõe a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei n.9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n.8.069/90), o PNE, compreende-se a educação integral através da ampliação de permanência dos alunos no ambiente escolar. Assim, conforme as diferentes leituras previamente realizadas destacam-se os termos educação integral e educação em tempo integral.

Educação integral, diz respeito a uma formação humana, onde se desenvolvam as competências, valores e condutas moral, intelectual, cultural do sujeito, independente do tempo em que o mesmo permanece na escola. E esta educação, se faz na escola, na família, no bairro, na cidade, na sociedade, enfim, em diversos lugares que educam; portanto, como seres humanos, somos todos responsáveis pela formação integral do outro.

Já a educação em tempo integral, faz alusão ao tempo em que o aluno passa a freqüentar a escola, além do seu turno normal de estudo. Tempo integral ou turno integral, nas definições atuais, refere-se ao tempo contrário ao de sala de aula, em que o aluno permanece no ambiente escolar, realizando atividades diferenciadas do seu currículo normal de ensino, a fim de obter uma melhor formação.

Entende-se assim, que, os termos tempo ou turno integral fazem alusão a educação integral, logo, a partir daqui, tomar-se-á somente o termo educação integral para melhor esclarecimento.

Cabe aqui, aprofundar um pouco mais estes conceitos. Segundo Guará, 2009, o tema educação integral, tem sido discutido, nos últimos anos, a partir de diferentes perspectivas e enfoques. Assim, numa primeira compreensão a educação integral aparece “(...) no registro da escola de tempo integral, com foco nas horas dedicadas aos estudos. Nessa direção, o Plano Nacional de Educação indica a obrigatoriedade da expansão do horário escolar para o período integral, (...)” (GUARÁ, 2009, p.70).

Numa segunda compreensão, a educação integral aparece em estudos que abordam o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, numa perspectiva de sujeitos,

(...) essa integralidade se processaria pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas das crianças e adolescentes. (...) compreende o homem como um ser uno e integral, que precisa evoluir plenamente num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano (GUARÁ, 2009, p.70).

Em uma terceira concepção, a educação integral é vista sob uma perspectiva interdisciplinar, na qual, ocorre a

(...) integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando especialmente o currículo escolar. A ênfase na articulação de conhecimentos e disciplinas que objetiva a integralização de experiências e saberes no processo educativo considera que as práticas educativas devem abrir-se a experiências e conteúdos transversais. (...) propõe uma estreita articulação que contemple o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral (GUARÁ, 2009, p.71).

Num último conceito, a autora nos traz a educação integral a partir

(...) da necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos pela articulação da escola com as muitas ações comunitárias que, em parceria com ela, podem compor um programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais da comunidade (GUARÁ, 2009, p.70-71).

Compreende-se assim, que ambas as concepções são válidas para o estudo que aqui se realiza, entendendo que, a fim de proporcionar ao educando uma formação ampla, completa, geral, se aproprie de diferentes espaços que possam educar, e, se utilize diferentes métodos, em diferentes situações que venham a proporcionar o desenvolvimento integral.

4.4 A educação integral em movimento

Segundo Fernanda Pinheiro, 2009, o direito de todo o cidadão a educação, tem referência, primeiro, nos textos da Constituição de 1988, na qual a educação é um direito “universal, gratuita, democrática e de qualidade”. Também, a partir da LDB de 1996, o Brasil passou a ter amparo legal e suporte para as diversas iniciativas de Educação Integral, seja em esfera federal, estadual ou municipal.

Seguem-se ainda, outras referências quanto à educação integral no ECA, na LDB e no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PDE, nos quais, a educação integral deve ser ofertada em período ampliado ao turno escolar, com atividades diferenciadas, subsidiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB;

menciona-se ainda, o plano de compromisso Todos pela Educação, com metas a serem alcançadas até 2022. Iniciativas diversas que almejam a melhoria da qualidade da educação.

Em seu trabalho, Pinheiro, 2009, ainda discute fortemente o Programa Mais Educação, a nível federal, onde destaca a Portaria nº17/07, que institui o programa com metas para uma educação integral baseada em atividades socioeducativas, oferecidas no contraturno escolar, em espaços intra, inter ou extraescolares, capazes de desenvolver nos estudantes a capacidade de aprender a conhecer, a ser, a conviver e a fazer, desenvolvendo assim as múltiplas dimensões e abrangendo todas as áreas do conhecimento.

O programa, segundo a autora, organiza-se, em sua parte normativa, em oito categorias que darão suporte para sua concretização do mesmo, sendo: tempo escolar (turno e contraturno), ações socioeducativas (atividades diversificadas), espaço educativo (intra, inter e extraescolar), ações integradas (parcerias), intersetorialidade (conjunto de políticas públicas), assistência social (proteção, ações sociassistenciais), diversidade (valorização e inclusão) e formação integral (completa).

Também conta com a colaboração dos seguintes ministérios: Ministério do Esporte, Ministério da Cultura, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente, cada qual com um programa de atividades direcionadas, que contribuem coletivamente para a efetivação da educação integral.

O Programa Mais Educação, divide-se ainda nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e Educação Econômica; os quais, posteriormente tem suas atividades específicas definidas.

Segundo Jaqueline Moll, diretora de currículos e educação integral 2013, sobre o Programa Mais Educação,

Trata-se de uma **ação estratégia** do Governo Federal para induzir a **efetivação da Educação Integral** enquanto política pública. Assim, por meio do repasse voluntário de recursos, garante a **ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas**. Consequentemente, busca contribuir para a melhoria da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, bem como para fomentar debates em torno de **novas metodologias** de trabalho, **novos olhares aos currículos** e à **prática pedagógica** (MOLL, 2013).

Nos últimos anos, destacam-se ainda outras experiências de educação integral, com ampliação da jornada escolar e com atividades e metodologias diversificadas, que visam proporcionar uma formação mais completa do estudante.

Em Belo Horizonte (MG), foi criado em 2006 o programa Escola Integrada, em nível municipal, o qual “(...) concebe a educação como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito e tem, como objetivo, a formação integral dos alunos de 6 a 14/15 anos do Ensino Fundamental (...)” (BRASIL, 2009, p.18). Programa este, que contempla a ampliação da jornada escolar para nove horas diárias, ofertando atividades diversificadas e articuladas com a Proposta Político-Pedagógica – PPP – de cada instituição educativa.

O programa Escola Integrada é coordenado pela Secretaria Municipal de Educação e articulado a outros setores da prefeitura, além de contar com a parceria de Instituições de Ensino Superior, de Organizações não Governamentais - ONGs, de artistas, de comerciantes e de empresários do município. Para sua realização utiliza espaços das escolas, das comunidades, além de outros espaços físicos e culturas da cidade, capazes de serem utilizados como espaços educativos.

Outro programa reconhecido como experiência positiva de educação integral é o Bairro Escola, do município de Nova Iguaçu (PR), iniciado em 2006, o qual

(...) sustenta-se em dois conceitos básicos: ‘Cidade Educadora’ – que parte da ideia de que a educação não ocorre apenas nos limites da escola, mas em todos os espaços da comunidade – e ‘Educação Integral’ – uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo (BRASIL, 2009, p.19).

O programa oferece atividades sócio-educativas, tanto culturais quanto esportivas, em horário extraclasse e turnos contrários aos de aula. Essas atividades são realizadas em diferentes espaços que se transformam em espaços de aprendizagem, estabelecidos através de parcerias locais, estimulando assim a integração da criança com o local onde mora. As atividades são embasadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelo projeto político pedagógico de cada escola, e, desenvolvidas por monitores, tanto oficinairos como voluntários.

Em Apucarana (PR), desde 2001 implantou-se o Programa Educação Integral, o qual

(...) procura ultrapassar o senso comum de uma divisão entre turno e contraturno, ou de tempo integral limitado à ampliação das horas diárias de permanência do aluno na escola. Para tanto, considera o educando sob uma dimensão de integralidade para atender os aspectos cognitivos, político-

sociais, ético-culturais e afetivos. A ênfase desse Programa recai sobre o desenvolvimento das capacidades de compreensão, domínio e aplicação dos conteúdos estudados, razão pela qual a oferta de atividades complementares artísticas, culturais, sociais ou esportivas e de acompanhamento individualizado do desenvolvimento do educando, é considerada em uma perspectiva de interdisciplinaridade, voltada para os efetivos resultados de aprendizagem (BRASIL, 2009, p.19).

Este programa se firmou de forma estratégica sob quatro pactos, sendo, Pacto pela Educação, Pacto pela Responsabilidade Social, Pacto pela Vida e Pacto por uma Cidade Saudável, propondo assim parcerias com a comunidade e firmando a “(...) participação de empresas, instituições de ensino superior, clubes de serviço, associações, instituições militares, ONGs, famílias, voluntários e outros” (BRASIL, 2009, p.20).

A experiência de Apucarana motivou diversos outros municípios no estado do Paraná e de São Paulo, dentre outros, a implementar programas de educação integral. Também notam-se, diversas outras experiências de educação integral, de iniciativas municipais e estaduais, que visam ofertar a educação integral, através da ampliação dos espaços educativos e, sobretudo, requerendo uma melhoria da qualidade da educação.

Entende-se assim, que, conforme a concepção atual, em que se enfatizam diversas atividades, atreladas a diversos setores da sociedade e com a participação da escola, família e comunidade, a educação integral necessita de um contexto amplo para se fazer valer. Tendo que a escola é um dos espaços para aprender, é indispensável o apoio de diversos setores da sociedade, bem como, uma base quantitativa (tempo/escola) e qualitativa (atividades/formação humana integral) na efetivação das propostas de educação integral, de modo que, tempo, espaço e aprendizagem sejam os focos para uma educação de qualidade.

5 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO ATUAL

Abordar a formação docente e a educação integral no contexto atual exige compreender um processo de mudanças que ocorre tanto nos cursos de formação docente quanto na escola de educação integral que se desenvolve hoje no país. Compreendo que se vivencia um momento histórico para a educação, e que, decisões tomadas neste momento conduzirão o futuro de milhões de crianças e jovens de todo o país.

Tem-se discutido a necessidade de mudanças nos cursos de formação docente, bem como de adaptação destes cursos a realidade da escola pública brasileira, ressaltando que, se

temos uma escola de educação integral, necessitamos de um professor com formação para trabalhar com as crianças e jovens que freqüentam esta escola, mas um professor que não se constrói somente no interior das universidades, dentro das salas de aula, e sim, no contato com a escola pública e com as diferentes realidades que ali se encontram.

Muitas pesquisas realizadas, como dos autores Veiga (2009) e Marques (2006), apontam estagnação e atraso da estrutura dos cursos de formação docente inicial, se comparada aos avanços da globalização e do mundo contemporâneo, apontando assim a necessidade de mudança nestes cursos, tanto na sua estrutura curricular, a qual ainda forma o professor estático e padronizado, quanto na sua integração com a escola, apontando a falta de diálogo entre a universidade e a escola de educação básica.

Temos hoje outra concepção de escola, que desenvolve mais que a tarefa de ensinar, isso, devido é claro, as mudanças ocorridas também no mundo do trabalho e na forma de organização social, portanto, melhorar os cursos de formação, ousar, criar, investir na qualidade e formação docente, bem como na estrutura e condições de trabalho nas escolas, são questões importantes.

Diferentes pesquisas de autores como Veiga (2009), Marques (2006), Oliveira (2013), Saviani (2009), Bezerra (2012), dentre outros discutidos neste trabalho, também apontam para a necessidade de contextualização entre os cursos de formação e a escola de educação básica, a necessidade de contato entre o professor que esta se formando e o seu campo real de atuação (a sala de aula da escola de educação básica), o contato e o diálogo entre o professor que está em processo de formação e o professor que atua na escola, um diálogo onde a experiência é o próprio processo formativo.

Assim, de acordo com as diferentes leituras realizadas, percebe-se que, há uma preocupação em aperfeiçoar os cursos de formação docente de modo a atender à realidade da escola de educação integral. A própria legislação brasileira tem reconhecido a necessidade de mudança nos cursos de graduação e de formação continuada docente, assim, desenvolveram-se alguns projetos focando a formação docente. Segundo Richit (2010, p.178)

Essas propostas buscam promover a formação de profissionais da educação, capacitando-os para desempenhar os novos papéis exigidos pela escola pública, bem como adequar o ensino oferecido às demandas da sociedade e do mercado de trabalho em transformação. Contudo, ainda não alcançamos resultados significativos em virtude das dimensões do país, da especificidade de cada contexto social, das questões políticas e econômicas que comprometem investimentos em educação, dos problemas sociais que têm impactos na escola.

Conforme a autora, propostas de formação docente para a educação integral que se firma, existem e estão em desenvolvimento, no entanto, a dimensão do país e suas diversidades são fatores que influenciam no resultado positivo destas propostas. A mesma, ainda destaca alguns programas de formação docente, como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, criada em 2004, com o intuito de promover a formação de docentes da educação básica e o desenvolvimento dos alunos, cuja meta “(...) consiste em um amplo processo de articulação dos órgãos gestores da educação, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo as universidades públicas e comunitárias” (RICHIT, 2010, p.178).

Ainda sobre este programa, a autora destaca que, além da formação continuada dos docentes, procura desenvolver a autonomia através da colaboração, a qualificação da prática docente, a autonomia intelectual e profissional, a interação entre os saberes pedagógicos e a prática docente, a reflexão sobre a prática, a articulação entre os componentes curriculares, e, o fortalecimento do trabalho coletivo. Conforme Richit (2010, p.178) “(...) a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual. (...) esse processo deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico, (...) e é componente essencial da profissionalização docente e precisa estar incorporada ao cotidiano da escola.”

Outros programas ainda podem ser citados, como viabilização ao processo de formação docente e de qualidade da educação, dentre eles o Pró-letramento, iniciado em 2006, e que “(...) consiste em um programa de formação continuada de professores, voltado à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental” (RICHIT, 2010, p.179).

Também, desde 2006, tem sendo implementado o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, o qual ocorre em instituições de ensino superior cadastradas para realizar cursos de formação continuada com professores que atuam na rede pública estadual. Estes cursos realizam-se de acordo com as disciplinas específicas, contemplando assim as diferentes áreas do conhecimento, e ainda, “(...) por meio deste programa está sendo estabelecida uma política de valorização dos profissionais da educação, abarcando aspectos como reconhecimento profissional, incentivo salarial, carreira e formação profissional inicial e continuada” (RICHIT, 2010, p.180).

A valorização salarial é outra questão ainda fortemente discutida quando o assunto é valorização do profissional docente, no entanto, Richit (2010, p.181), aponta outras dimensões que, segundo ela, “(...) estão atreladas à questão salarial, como a criação de políticas de formação continuada coerentes com o modelo histórico-cultural do país, melhores

condições de trabalho e reconhecimento do papel social da profissão professor”. Assim, entende-se que juntamente a uma política de formação docente é necessário uma política de valorização, que perpassa o montante salarial e atinja a dimensão histórica, cultural e social do trabalho docente, valorizando-o em seu todo.

Cabe notar que,

(...) a capacitação e a formação de professores (inicial, continuada ou em serviço) têm preocupado os gestores da educação, mas os planos que vêm sendo concretizados ainda não produziram os resultados necessários, ou seja, mudanças na prática docente e na qualificação da educação (RICHIT, 2010, p.182).

Tenta-se entender, o porquê essa política de formação docente ainda não conseguiu atingir seus objetivos, chegar à sala de aula, à prática docente propriamente dita e atingir a qualidade da educação. Conforme visto, o MEC cria e implementa diversos programas, mas muitos deles não chegam as escola ou ao conhecimento dos professores, esse aspecto, segundo Richit (2010, p.191) “(...) revela a ruptura existente entre as esferas federal e estadual, assim como ressalta a dimensão continental do Brasil e a impossibilidade dos programas oficiais alcançarem todos os professores de todas as regiões”.

A mesma aponta, que conforme o exposto, sobre a dificuldade de oferecer uma formação docente igual a todos os profissionais do país, e, entendendo a diversidade existente,

(...) é preciso ampliar as ações autônomas, quer seja as promovidas pela escola ou por instituições envolvidas com a formação profissional docente. É preciso buscar parcerias que venham a somar-se aos esforços para melhorar a educação brasileira. (...) essas ações formativas autônomas podem colaborar nesse processo de qualificação da educação, pois, geralmente, são planejadas e concretizadas a partir das diretrizes oficiais e em sinergia com as necessidades específicas do contexto focado (RICHIT, 2010, p.191).

Assim, entende-se que, muito tem sido e está sendo feito, no que diz respeito ao processo de formação docente, seja inicial ou continuado, mas que ainda há muito que melhorar para que mudanças significativas ocorram na formação docente, e, em seguida, na escola pública de educação básica, agora integral.

Segundo Richit, o contato do professor com novas experiências formativas faz com que o mesmo mude suas atividades e reflita sobre sua prática, promovendo mudanças, e assim continuamente, constituindo-se num processo dinâmico de formação, mas antes de tudo é preciso que o docente queira e busque qualificar-se, como também é necessário incentivo e reconhecimento social e financeiro.

Ainda, como já ressaltado anteriormente neste trabalho, a LDB, no artigo 63, inciso III, determina que as instituições formativas devam manter programas de formação continuada para os profissionais da educação; no artigo 67, inciso II, se refere aos sistemas de ensino como responsáveis pelo aperfeiçoamento profissional continuado, auxiliando inclusive quanto ao licenciamento remunerado; e, no artigo 87, inciso III, prevê às diferentes instâncias da federação, realizar programas para a capacitação dos docentes em exercício.

Por meio do PNE a partir de 2001 e, inseridos neste, diversos programas e planos, como o PARFOR, tem aumentado significativamente os investimentos do governo federal com a formação de professores para a educação básica. Tem-se claro, que há, portanto, uma preocupação e um movimento de concretização de ações, no que diz respeito à formação docente, visando atender, de forma qualificada, a demanda da escola pública de educação integral.

Sobre a educação integral, a legislação, a partir da LDB de 1996, também nos deixa claro a ampliação gradativa do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, visando uma formação ampla. Quer dizer, é dever da escola ofertar a educação integral aos seus alunos, através da ampliação do tempo de permanência na escola, sendo em ambiente próprio ou em parceria com outros espaços educativos, bem como, é seu dever atender aos alunos oferecendo-lhes atividades diversificadas de formação.

Em nível federal tem-se vivenciado a implementação de um programa indutor da educação integral, o Programa Mais Educação, o qual serve de referência nacional para a consolidação de outros programas de educação integral; e ainda, com recursos e programas próprios, também se tem vivenciado um número significativo de iniciativas estaduais e municipais de implementação da educação integral.

Com todo o exposto até aqui, fica claro que, as funções da escola e do profissional docente têm sido ampliadas e tem tomado uma dimensão social, ou seja, a escola por si já não é autosuficientemente capaz de oferecer aos sujeitos a formação ampla que a legislação e os mesmos exigem, ela precisa do apoio, incentivo e da parceria de outras instituições como a família e a sociedade.

A educação integral, entendida como a formação ampla dos sujeitos, buscando desenvolver suas diferentes habilidades, é sim dever da escola, mas juntamente dos pais, da sociedade e do estado, ou seja, todos se tornam responsáveis pelo processo educativo, e a educação de qualidade somente poderá ocorrer quando todos estes se responsabilizarem por ela.

Quanto aos docentes que atuam na escola de educação integral, entende-se que há um tempo de adaptação, o qual os mesmos estão vivenciando, como também um processo de formação que ainda está em construção, por isso, acredita-se que tanto a formação quanto a escola de educação integral são processos em mudança, os quais ainda não é possível dissertar sobre o certo ou o errado, mas sim, pode-se apontar reflexões e caminhos a serem traçados e seguidos.

[...] a formação do professor é uma demanda constante. Cada vez mais ganhamos clareza que a formação inicial não é absolutamente suficiente para dar conta dos desafios que o docente enfrenta no seu cotidiano. Se a formação ao longo da vida é uma exigência em qualquer campo profissional, o é em especial no caso do professor (VASCONCELLOS, 2007, p.7).

É possível compreender, que há um reconhecimento quanto à necessidade de mudança dos cursos de formação inicial, e uma implementação numerosa de programas para a formação continuada docente, bem como, uma ampliação das tarefas e compromissos da escola de educação básica, o que faz crer que está se compondo uma nova identidade para a escola pública de educação básica brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolver desta pesquisa consistiu na busca da compreensão dos processos formativos docentes para a educação integral que se desenvolve hoje, na escola pública de educação básica no Brasil. Durante minha atuação como professora de escola pública municipal, presencio a ampliação da jornada escolar, com atividades complementares, as quais possibilitam ao aluno uma formação ampla. No entanto, dúvidas surgiram quanto à concepção de educação integral ali abordada, sua relação com a ampliação do tempo de

permanência dos alunos na escola, como também, quanto às atividades ali desenvolvidas e a formação dos colegas professores que atuam nesta proposta de educação integral.

Dessa maneira, durante o desenvolver do curso de especialização em educação integral, muitas dúvidas foram sanadas, mas a questão da formação docente para a educação integral ainda me inquietava. Assim, na tentativa de compreender como ocorrem os processos de formação docente inicial e continuada e, mais especificamente a formação docente para a educação integral e a educação integral que se propõe hoje no país, propus-me a desenvolver esta pesquisa, não para esgotar todas as possibilidades, mas sim para buscar elementos teóricos que pudessem auxiliar no entendimento dessas questões, bem como, na minha formação como docente.

Para dar início a esta pesquisa, foi necessário, após a delimitação do tema, uma busca em materiais bibliográficos, realizados nos sites da ANPED e do SCIELO, a fim de saber quais os escritos já existentes sobre o tema proposto e, a partir dos mesmos, poder dissertar sobre o novo. Logo no início desta busca por materiais bibliográficos, foi possível identificar a raridade da publicação no tema em questão, tendo sido encontrados poucos materiais que especificassem o mesmo, no entanto, nestes materiais foi possível identificar quatro eixos relevantes para a pesquisa, sendo, formação inicial, formação continuada, educação integral e prática docente.

Num segundo momento, com os eixos da pesquisa mais delimitados e, a percepção da inexistência de materiais que abordassem especificamente o tema de minha pesquisa, direcione-me a outros materiais, optei então pela leitura de alguns livros, que me auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, destaco os autores Veiga (2009) e Marques (2006), com as respectivas obras “A aventura de formar professores” e “A formação do profissional da educação”. Estas duas obras me possibilitaram entender a docência como profissão e o processo de ação/formação docente, ressaltando a necessidade de articulação entre a escola e a universidade, entre o professor que atua na sala de aula da escola pública e o professor que está em processo de formação na universidade, a fim de construir um diálogo constante para a efetivação da formação docente de qualidade. A práxis constante entre os docentes, com outras áreas do conhecimento, e com outras instâncias ligadas a educação, é que fará inovar o processo de construção de conhecimento e da prática pedagógica para uma educação integral.

Após compreender meu primeiro objetivo, a formação docente, ainda necessitava compreender um segundo, a educação integral que se desenvolve hoje no país. Um levantamento histórico fez compreender o caminho percorrido até então e suas heranças na

atual concepção de educação integral, como também, na forma como se desenham os diferentes projetos de educação integral, tentando reproduzir aspectos positivos ao mesmo tempo em que tenta inovar com outras possibilidades, e fazendo da educação integral um projeto, no qual, muitos são os colaboradores e responsáveis.

Finalizando esta pesquisa, é possível apontar as perspectivas da formação docente e da educação integral no contexto atual, entendo que, os cursos de formação docente inicial ainda necessitam de modificações a fim de atender a demanda da nova escola pública que esta se desenvolvendo no país, a escola de educação integral, ao mesmo tempo em que, a formação continuada torna-se indispensável para que os docentes possam acompanhar as mudanças propostas com a educação integral e, interagir no processo de formação ampla dos sujeitos.

Entendo que, a legislação muito tem feito a fim de proporcionar a formação docente continuada, bem como, para implementar a educação integral na escola pública de educação básica no país e, através das leituras realizadas, é possível apontar que, a formação docente e a educação integral, são dois processos em mudança no país, ao mesmo tempo em que se tenta implementar um, se necessita adaptar o outro.

Assim, é possível registrar que a formação docente para a educação integral, é uma formação que se faz no contato diário com as experiências de educação integral da escola pública, na reflexão das próprias práticas docentes, no diálogo entre a escola de educação integral e a universidade e que, educação integral não é somente ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, é o desenvolvimento de um trabalho amplo entre professores e alunos, e que tenha sentido na vida social do aluno.

Nesse sentido, não se esgotam aqui as possibilidades de pesquisa e entendimento sobre a formação docente para a educação integral, pelo contrário, que esta pesquisa sirva de elemento teórico para outros pesquisadores que buscam sobre o tema, e ainda, que possa auxiliar muitos colegas docentes que atuam na escola de educação integral, quando motivados a atualiza-se e a buscar a formação continuada, indispensável ao trabalho de qualidade.

REFERÊNCIAS:

AURÉLIO, Dicionário online. Disponível em: www.google.com.br. (Acesso em 08/12/13).

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de professores e prática reflexiva**. In: Revista Linguagens, Educação e Sociedade. 2006. Disponível em: www.anped.gov.br

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva. **Os professores e a escola de tempo integral: formação e concepções**. In: Revista Mediação – Educação, Cultura e Tecnologia, v.7, n.7, 2012. Disponível em: www.google.com.br

BORGES, Livia F. F. **Um currículo para a formação de professores.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papyrus, 2010, p. 35-60.

BRANCO, Veronica. **A política de formação continuada de professores para a educação integral.** In: MOOL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso 2012, p.246-257.

BRASIL, **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____, Ministério da Educação. **Programa Mais Educação Passo a Passo.** v.2. Brasília, 2009. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/secad

_____, Ministério da Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília. 2009. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/secad

_____, Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação. Brasília. 2007. Disponível em: www.mec.gov.br

_____, Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa mais Educação. Brasília. 2010. Disponível em: www.mec.gov.br

_____, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).** Brasília, 2009. Disponível em: www.mec.gov.br

_____, Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, 2009.

BOMENY, Helena. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro.** 2009. In: Em aberto, Brasília, v.22, n.80, p.109-120, abr.2009.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula.** Cuiabá. Edufmt. 2005.

CARVALHO, Ademar de Lima; MARIANI, Fábio. **A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire.** In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, PUCPR, 2009. Disponível em: www.google.com.br

CHAVES, Sílvia Nogueira. **Memória e autobiografia: nos subterrâneos da formação docente.** In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.161-176.

COELHO, Lígia M. C. C. **Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral.** In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (orgs.). **Educação brasileira e (em) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 133-146.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 1916

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo. Cortez, 1991.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. Coleção Série Educação Cidadã, v.4, Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2009.

GALLO, Sílvio. **A educação integral numa perspectiva anarquista**. In: Educação brasileira e (m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002, p.13-42.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, E. **Cartografias do trabalho docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação e desenvolvimento escolar: articulando saberes na escola e além da escola**. 2009. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.) Em aberto, Brasília, v.22, n.80, p.65-81, abr.2009. Disponível em: www.scielo.com.br

GUARÁ, Isa Maria F. R. **É imprescindível educar integralmente**. Educação integral, n.2, São Paulo: Cenpec. 2006.

JULKOVSKI, Adriana Salete; CAMPOS, Antônio Valmor de. **A educação integral e seus desafios**. p. 341- 352. In: CORÁ, Elsie José ; LOSS, Adriana; BEGNINI, Sergio. (Orgs.) **Contribuições da UFFS para Educação Integral em Jornada Ampliada**. Chapecó, 2012.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. **Concepções de formação docente**. 2011. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2000.

LOBATO, Iolene Mesquita; MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha; PEREIRA, Sueli Abadia Godoi. **A formação continuada de professores na escola de tempo integral**. In. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Itajaí – UFG - v.1, n.12, 2012 – Itinerarius Reflectionis- ISSN: 1807-9342. Disponível em: www.google.com.br

LOSS, Adriana Salete. **Educação Integral: a docência na perspectiva da interculturalidade**. In: CORÁ, Elsie José ; LOSS, Adriana; BEGNINI, Sergio. (Orgs.)

Contribuições da UFFS para Educação Integral em Jornada Ampliada. Chapecó, 2012, p.177-199.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação.** 5ª ed. Ijuí: Unijuí. Coleção Mario Osorio Marques. v.3. 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br>

MOLL, Jaqueline. **Política de Educação Integral no Brasil: ampliação de direitos para outros tempos e espaços educativos.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013.

NUNES, Clarice. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil.** In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.) Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, Anderson Araújo. **Apresentação do dossiê: O olhar da pesquisa em educação sobre o lugar e o papel dos saberes escolares disciplinares nas práticas docentes de professores e futuros professores: conseqüências para o ensino e para a formação docente.** 2013. In: Pro-Posições, v. 24, n. 1 (70), p. 19-27, jan./abr. 2013. Disponível em: www.scielo.com.br

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral.** (Dissertação: Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RICHIT, Adriana. **Avaliação da educação e formação continuada docente: horizontes e contradições nas políticas públicas.** 2009. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) / Associação Nacional de Política e Administração da Educação, v.26, n.01, p.173-193, jan./abr. 2010.

ROCHA, João Augusto de Lima (org.). **Anísio em Movimento.** Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, Coleção biblioteca básica brasileira, 2002.

RODERMEL, Jeanine. **A educação escolarizada em tempo integral: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública.** (Dissertação: Mestrado em educação) Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Lages – SC. 2010.

SACRISTÁN, J. G.; GOMES, A. I. P. **Comprender y transformar.** Madri: Morata, 1992.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. **Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares.** 2013 In: Rev. Bras. Educ.[online], vol.18, n.52, 2013, p. 49-64. Rio de Janeiro. jan./mar. 2013. ISSN 1413-2478. Disponível em: www.scielo.com.br

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** In: Revista Brasileira de Educação v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: www.anped.gov.br

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação.** 2010. In: Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível no site: www.scielo.org.br

SOUZA, Audrey Pietrobelli de; TOZETTO, Susana Soares. **A formação continuada e em serviço: uma experiência vivida por professores e pedagogos de uma escola de tempo integral.** 2011. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, PUCPR, 2011, p.5880-5893.

TEITELBAUM Kenneth; APPLE, Michael. **Clássicos: John Dewey.** 2001. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p.194-201, Jul/Dez 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Competência docente na perspectiva de Paulo Freire.** Revista de educação AEC, n.143, p.66-78. Abr. /Jul. 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus. 2009. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.