

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
PRÓ-REITORIA DE P ESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO INTEGRAL
CAMPUS CIDADE

EDITE RIBEIRO DA LUZ

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DA FORMAÇÃO CONTINUADA ÀS EXPERIÊNCIAS
VIVIDAS

Erechim – RS

2013

EDITE RIBEIRO DA LUZ

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DA FORMAÇÃO CONTINUADA ÀS EXPERIÊNCIAS
VIVIDAS

Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao
Curso de Pós-graduação em Educação Integral da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS,
como recurso parcial para obtenção de título de
ESPECIALISTA, no ano de 2014/I

Orientadora: Adriana Loss

Erechim – RS

2013

A nossa querida Mãe, Elzira Ribeiro da Luz, (in memoriam), pelo esforço incondicional para garantir a todos os filhos o acesso à educação e cuja “maior tristeza” foi não ter aprendido a ler e escrever.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Adriana Loss, pela orientação brilhante, pela paciência e dedicação com que me ajudou a construir este trabalho.

A todos os professores, pelo profissionalismo, capacidade de escuta, respeito e tolerância mesmo na discordância de ideias. Pelo apoio e incentivo para seguir adiante.

Aos colegas de curso pela partilha da dúvida que permitisse buscas e possibilidades, de saberes e sonhos que fortaleceram minhas utopias.

Ao meu filho João Pedro, pelo amor. Pela compreensão e cumplicidade. Pelo apoio incondicional.

A minha família pela primeira educação, a do amor, do respeito e solidariedade. Pelo testemunho de persistência e honestidade.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. 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”. (FREIRE, 1991, p. 58)

RESUMO

O presente trabalho “Educação Integral: Da Formação Continuada às Experiências Vividas” propõe uma reflexão sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Integral em Jornada Ampliada, objetivando estudar, analisar e apresentar apontamentos teóricos e experiências adquiridas enquanto profissional da educação, nas dimensões da docência e da gestão. O estudo monográfico, na abordagem qualitativa, foi desenvolvido com base na metodologia bibliográfica e a partir dos registros por mim organizados durante o processo profissional. Assim, organizamos a monografia em: contextualização histórica da educação integral; o que dizem alguns teóricos referentes à formação continuada; e, as contribuições teórico-prática para propostas inovadoras de formação continuada, na perspectiva freiriana. Compreendemos que diante da sociedade contemporânea em constante transformação, do complexo cenário da educação brasileira e das múltiplas funções atribuídas à escola, o paradigma da educação integral emerge como possibilidade de transformação desse cenário. No entanto seguido por diversos desafios, em especial o da formação continuada dos professores, concebida como processo dinâmico e criativo, conectada às escolas, seus contextos e demandas e, dialeticamente relacionando teoria e prática construir a práxis. Assim entendida é possível apontar a formação continuada dos professores, como motor propulsor na construção do paradigma da educação integral que nos propomos ajudar a construir.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral. Formação Continuada de Professores. Experiências profissional na Formação Continuada.

ABSTRACT

This paper "Integral Education: From the experiences Continuing Education" proposes a reflection on the continuing education of teachers in the perspective of Integral Education Extended Day , aiming to study, analyze and present theoretical approaches and professional experiences as education, on dimensions the teaching and management. The monographic study, a qualitative approach was developed based on bibliographic methodology and from the records held by me during the process professional. So we organized the monograph: historical contextualization of integral education, what some theorists regarding continuing education, and the theoretical and practical proposals for innovative continuing education, Freire's perspective on contributions. We understand that in the face of contemporary society in constant transformation, the complex scenario of Brazilian education and the multiple functions assigned to the school, the paradigm of holistic education emerges as the possibility of transforming this scenario. However followed by several challenges, in particular the continuing education of teachers conceived as dynamic and creative process, connected to schools, their contexts and demands and, dialectically linking theory and practice building praxis. Thus understood is possible to point out the continuing education of teachers, as a propeller in the construction of the paradigm of holistic education that we intend to help build.

KEYWORDS: Integral Education. Continuing Teacher Education. Professional Experiences in Continuing Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL – DOS PRECURSORES HISTÓRICOS AOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	14
1.1 Educação Como Formação Integral	14
1.2 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	16
1.2.1 Anísio Teixeira e a Escola Parque	16
1.2.2 Darcy Ribeiro e o CIEPs.....	18
1.2.3 Programa Mais Educação – Indução a Educação Integral	19
1.2.4 Parâmetros que Legitimam a Importância e Necessidade da Educação Integral ..	21
1.2.5 Educação Integral Concepções e Características	23
1.2.6 “Uma Formação Mais Completa Possível	24
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DIFERENTES OLHARES.....	29
2.1 A Formação ao Longo da História	29
2.1.1 O Paradigma do Professor Reflexivo	30
2.1.2 A Escola “Locus” da Formação dos Professores	32
2.1.3 Formação Continuada Exigência Para o Exercício Profissional	34
2.1.4 Da Inconformidade a Ação	35
3 ENTRE EXPERIÊNCIAS O OLHAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	38
3.1 O Contexto e os Sujeitos do Processo	39
3.2 Estrutura e Organização dos Módulos	40
3.3 Das Velhas Práticas ao Novo Jeito de Ensinar e Aprender	40
3.4 Um Novo Olhar Para a Escola	41
3.5 Passo a Passo na Construção da Autonomia	41
3.6 Sair de Sena	42
3.7 Conflitos, Sentimentos e Sentidos	43
3.8 Arte, Cultura e o Novo Jeito de Caminhar	44
3.9 Na Escola Estudante Agora Tem voz	45
3.10 O Jardim e o Jardineiro	46
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. 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. (FREIRE, 1991, p.58)

Durante os anos de 2009 a 2013, integrando a Diretoria de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação do Município de Erechim, como coordenadora do Programa de Educação em Tempo Integral – PROETI, compartilhei com as(o) companheiras de equipe do desafio de implantar e implementar o Programa Mais Educação – PME, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e implantado no município em 2010 com o objetivo de fomentar a educação integral (BRASI/2007).

Ao longo desse período nos deparamos com inúmeros desafios no sentido de garantir condições para a efetivação das múltiplas oportunidades de aprendizagens oferecidas através do PME, desenvolvido no contra turno escolar. Entre esses desafios a ampliação e qualificação dos espaços e tempos escolares, a formação continuada dos professores, monitores e estagiários que passaram a integrar o coletivo das escolas, evidenciaram novos desafios, possibilidades e limites que provocaram debate e busca de soluções coletivas, no âmbito do Sistema Público Municipal e das escolas de ensino fundamental inicialmente e a partir de 2012 de duas escolas de educação infantil que passaram a atender seus estudantes em tempo integral.

Nesse sentido buscou-se responder a curto e médio prazo, entre outras, a necessidade de formação dos estagiários, monitores e professores das diferentes atividades, dos macros campos de Apoio pedagógico, Esporte e lazer, Cultura e artes e Comunicação e uso de mídias, com a realização de encontros mensais de estudo avaliação e planejamento dos monitores, por escola; formação específica por macro campo, Grupo de Reflexão Pedagógica em Educação Integral coordenado pela Diretoria de Educação Integral, e grupo de estudo das escolas de tempo integral, coordenado pela Divisão de Educação Infantil da SMEd, bem como encontros de formação dos professores e funcionários do Sistema municipal, tendo como foco a qualificação da aprendizagem. Além de dois Fóruns de Educação Integral, com socialização de experiências exitosas de educação integral de Apucarana-PR, Belo Horizonte, Palmas-TO, entre outras.

Tal experiência nos fez dar continuidade a muitas indagações com relação à formação continuada dos professores e dos demais trabalhadores do Sistema Público Municipal, na perspectiva da Educação Integral. De modo que, víamos como desafio a necessidade do processo contínuo, sistemático, criativo e reflexivo para a articulação efetiva da teoria e prática para os contextos e peculiaridades de cada escola na

dinâmica da educação integral de jornada ampliada; capaz de integrar saberes científicos e saberes populares, comunidade escolar, cidade e o campo, numa grande comunidade educativa.

Nesse sentido, entre muitas perguntas buscamos novos olhares e discussões no curso de Pós-graduação, Especialização em Educação Integral na Universidade Federal Fronteira Sul-UFFS, 2012 e 2013, para fortalecer ainda mais o desejo de aprofundar a Formação continuada de professores, na perspectiva da educação integral.

As leituras, estudos, debates e diálogos reascenderam velhas inquietações, entre elas, compreender os limites, “feiuras” e “bonitezas” da escola a partir da prática pedagógica dos seus professores, perseguidas desde o início da minha trajetória profissional no Estado do Maranhão, como educadora popular, corroboradas com a graduação em Pedagogia na Universidade de Passo Fundo/UPF, (1992-1997), o trabalho com formação de professores, nos municípios de Riachão e Feira Nova-MA.

Tudo isso somado aos quatro anos de atuação junto à Secretaria Municipal de Educação de Erechim, já mencionados fortaleceu a crença na dimensão humanizante da educação, no seu potencial libertador e transformador capaz de fazer da escola, espaço e tempo de interação, criação e recriação de conhecimentos, e, lócus da formação continuada dos professores.

Os estudos e debates durante a especialização, os inúmeros questionamentos levantados pelos professores e monitores de diferentes municípios e escolas, trazendo situações práticas do cotidiano escolar evidenciaram de um lado o processo já construído e vivenciado no interior das escolas, com vida, esporte, poesia, ritmo e corporeidade pulsando. Por outro, conflitos, angústias e desafios que mereciam atenção: Que tipo de formação continuada é passível de possibilitar aos professores o embasamento teórico e prático necessário à construção do seu saber-fazer pedagógico?

Para prosseguir nesse caminho aprofundamos o estudo do pensamento e produções de teóricos e pesquisadores eleitos referenciais para o aprofundamento do tema em questão, Educação Integral: Da Formação Continuada às Experiências Vividas, tendo por objetivo estudar, analisar e apresentar apontamentos teóricos e experiências adquiridas enquanto profissional da educação, nas dimensões da docência e da gestão, visando contribuir para os estudos e o debate a dessa temática em vista da construção de novas práticas pedagógicas que respondam aos contextos e demandas da escola.

Nossa proposta inicial, no primeiro esboço do projeto de pesquisa, era de trazer para análise a formação oferecida pelo Sistema Público Municipal aos educadores do Programa Mais Educação, em desenvolvimento nas escolas municipais e aos professores e demais profissionais da educação, o que demandaria também pesquisa de campo. Ao partilhar a ideia com nossa orientadora, ponderando sobre o fato de estarmos, profissionalmente envolvida no trabalho de coordenação do Programa Mais educação e formação de professores do Sistema Público Municipal de Erechim e manifestando a intenção de revisitar as memórias do trabalho

realizado no Maranhão, optamos pela pesquisa bibliográfica e relato de experiência que acreditávamos traz elementos teóricos e práticos para contribuir na reflexão a que nos propomos.

Redefinido o projeto que aponta como problema, qual a formação de professores responderá às exigências da Educação Integral? Tendo como hipóteses: a) A formação acadêmica e a formação continuada oferecida atualmente aos professores pelas universidades (currículos e práticas) e Sistema Municipal de Ensino não respondem às exigências da prática docente em Educação Integral; b) As experiências e/ou vivências no mundo social, escolar, familiar e do trabalho influenciam de forma positiva ou negativa na prática profissional dos professores.

Por fim, a partir das indagações, das buscas e estudos constituímos a estrutura desse trabalho monográfico, assim organizado:

Na primeira seção, intitulado, Educação Integral – Dos Precursores Históricos ao Desafio da Formação de professores fizemos uma breve contextualização e conceituação da educação integral a partir de Pistrk, educador socialista russo idealizador dos fundamentos da escola do trabalho.

Do campo educacional brasileiro trouxemos os dois referenciais históricos da educação integral, Anísio Teixeira que projetou e idealizou o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro conhecido como Escola Parque, em Salvador na Bahia durante a década 1950 e Darcy Ribeiro com a criação dos Centros Integrados de Educação – CIEPs, no Rio de Janeiro nos anos 1980.

Essas duas experiências constituem referencial para a terceira experiência brasileira na perspectiva de educação integral, o Programa Mais Educação (PME) instituído pelo Ministério da Educação (MEC) e desenvolvido nas diferentes regiões do país, em parceria com os estados e municípios.

Concluindo a primeira seção apresentemos os parâmetros legais, que ao longo da história legitimaram a necessidade e possibilidade de efetivação da educação integral em jornada ampliada, seguidos de algumas características desse novo paradigma, a educação integral, concebido como “uma formação mais completa possível do ser humano” o que nos levou a perguntar: Qual a concepção de estudante, professor, currículo, metodologia e avaliação em educação integral?

Como possíveis respostas, a essa e outras questões, apresentemos na segunda seção as produções de pesquisa e o pensamento crítico e contundente de Freire, Pimenta, Shon, Nóvoa, Veiga e Moll, a cerca da formação de professores.

A partir da leitura e análise cuidadosa de algumas das obras desses autores, pudemos destacar alguns elementos significativos sobre a prática social de educar e a suas exigências, entre as quais a necessidade de uma formação inicial e continuada concebida como uma ação

intencional, dialética e criativa, tendo como princípios e, ao mesmo tempo conteúdo, a escuta, como condição para o diálogo, a problematização e reflexão vinculando teoria e prática em vista da práxis. Uma formação que coloque os contextos e demandas como ponto de partida, possibilitando aos professores condições para uma prática pedagógica contextualizada e comprometida com o pleno desenvolvimento dos educandos e sua inserção consciente e crítica na sociedade contemporânea.

Na terceira sessão apresentemos o relato da experiência com a formação de professores, desenvolvida no município de Feira nova do Maranhão, num período de dois anos. A mesma refere-se a um programa de governo, como uma ação inicial proposta pela Secretaria de Ensino Fundamental – SEF/MEC visando à implantação dos Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Os PCNs em Ação, considerando o contexto de desigualdades sociais e econômicas do estado do Maranhão, com os piores índices educacionais, significou a primeira oportunidade para os professores refletirem sobre a ação educativa, para além da única possibilidade de trabalho a que tiveram acesso.

A proposição de diferentes estratégias, metodologias e concepções a cerca dos sujeitos e da prática de ensinar e aprender, utilizando-se de ferramentas e matérias do próprio contexto imprimiram novas cores, ritmo e criatividade a pratica cotidiana dos professores, até então orientada pelo senso comum, a concepção tradicional de educação, da escola autoritária e excludente que tiveram.

Tentando ser fiel ao processo construído pelos cento e vinte professores municipais, marcado pela persistência, o conflito e a emoção das pequenas (grandes) conquistas como superar o medo, soltar a voz e falar da própria experiência, relatemos essa experiência procurando identificar elementos teóricos e metodológicos que nos remetem ao referencial teórico que embasou este estudo e, contribuíram para o alcance dos objetivos explicitados no final do relato.

Por fim apresentamos algumas possíveis considerações finais, abertas a outras possibilidades de continuidade que possam configurar em novas pesquisas buscando contribuir para propostas inovadoras que efetivem a prática da formação continuada no interior da escola, na perspectiva da educação integral.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL – DOS PRECURSORES HISTÓRICOS AOS DESAFIOS ATUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 Educação como formação integral

Ao longo da história da educação encontramos produções de diferentes autores, na perspectiva da educação integral, ou formação integral, como foi denominada na época, entre elas O Capital, de Marx (1985) e Fundamentos para a Escola do Trabalho, de Pistrak (1981).

O pensamento educacional, a partir do século XVIII, orienta-se com base em duas correntes opostas de pensamento: O positivismo dialético de Augusto Conte (1798-1883) e o materialismo dialético de Carl Marx (1818-1883). Contrapondo-se ao positivismo, ao modelo de sociedade e ao processo de produção gestado sob a direção da burguesia. E, a partir da crítica a economia política e ao modelo de educação burguesa Carl Marx (1818-1883) elabora o materialismo histórico dialético e apresenta suas ideias sobre a educação da classe trabalhadora.

A concepção marxista de educação propõe uma formação integral que une educação e trabalho e uma escola de tipo único que já faziam parte das ideias dos pensadores clássicos. Essa concepção compreende três aspectos:

A educação intelectual; a educação corporal, tal como se consegue com os exercícios de ginásticas e militares; a educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos da indústria (MARXS; ENGELS, 1962, P. 60)

Optamos por apontar aqui as produções de Pistrak (1981) sobre educação escola e trabalho, pela aproximação de suas produções e pela influência do pensamento de Marxista quanto ao entendimento da educação, enquanto amplo processo de formação do homem, presente nas produções de Pistrak.

A Escola do Trabalho constituiu-se como a primeira experiência de Formação Integral do trabalhador. Orientada pelo materialismo histórico dialético, propõe uma prática pedagógica que dê ao trabalhador condições para que possa intervir teórica e politicamente nos processos produtivos e sociais.

Pistrak (1981) a partir da sua experiência como pedagogo na escola de Lepechinsky, subordinada ao Narcompross (Comissariado da Instrução Pública) apresenta algumas ideias sobre como se constitui a pedagogia social da escola do trabalho.

A Escola do Trabalho tem como princípios a relação com a realidade e a auto-organização dos estudantes. A partir do estudo da realidade atual busca-se a construção do novo e, o objetivo da escola é formar trabalhadores completos, a partir da formação tecnológica e social. O trabalho ocupa lugar central, ou seja, “encontra-se no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinada a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação” (PISTRAK, 1981, p.42).

O trabalho é o elemento de importância sociopedagógica na construção desse processo e a prática pedagógica visa tornar o ensino dinâmico, evidenciar as mudanças e a ação recíproca dos fenômenos proporcionando não só o estudo da realidade, mas contribuindo para o educando interferir nela. E, a ciência deve ser ensinada como um meio para o educando conhecer e transformar a realidade. Dá-se a integração entre a escola, os conhecimentos e a vida. Para que isso aconteça o ensino deve deixar de ser livresco e passar a estudar a realidade do ponto de vista da intervenção, visando sua transformação.

Segundo Pistrak (1981, p.37), o objetivo do estudante é adquirir a ciência e, “os objetivos do ensino e da educação consistem na transformação dos conhecimentos em concepções ativas”. Articula-se assim, ciência, realidade e trabalho em vista da formação de trabalhadores completos.

A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação na vida. Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático afim de possibilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. Ela deve acostumá-lo a analisar explicar o seu trabalho de forma científica ensinando-lhe a se elevar do problema prático a concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (PISTRAK 1981, p. 75-6).

Para Pistrak(1981) a passagem da vida à escola se dá por mediações através de “projetos” ou “iniciativas”, desenvolvidos seis meses antes do término dos estudos, quando abandona-se o trabalho puramente teórico e os estudantes dedicam-se a prática, ao projeto.

A concepção Marxista de formação integral parte da superação da divisão do trabalho e propõe a união do trabalho manual ao trabalho intelectual, considerando o processo histórico-concreto de construção da sociedade, sob o qual a formação integral se constrói. A perspectiva é que com a formação integral os trabalhadores atinjam o domínio científico e tecnológico do novo processo de produção em desenvolvimento e obtenham as condições para a construção de uma estrutura social, na qual os trabalhadores se constituam como classe dirigente. (MARX E ENGELS, 1999).

A formação integral, na perspectiva socialista compreende os conceitos de politecnicidade e as preposições pedagógicas da Escola do Trabalho e da Escola Unitária.

De acordo com Gadotti (2006, p. 61).

Para Marx, a Omnilateralidade não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas. É a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho. Ele concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total. Não a concebe como concebia o individualismo grego, como o desenvolvimento pessoal e competitivo de dons “naturais” individuais. A educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais.

Ainda, para Gadotti (2006, p. 62), “A teoria e a prática educacional são insuficientes se não vierem ao encontro de uma sociedade em que a divisão do trabalho foi abolida”.

Portanto, se a educação possibilitar uma formação Omnilateral, o ser humano desenvolver-se-á em todas as suas dimensões, possibilitando a superação das dicotomias e sua emancipação.

Nessa perspectiva, apresentamos a seguir três experiências em educação integral do Brasil. A primeira idealizada e protagonizada por Anísio Teixeira, na década de 50 em Salvador e a segunda de Darcy Ribeiro que dá continuidade aos ideais de Anísio nos anos 80 no Rio de Janeiro. Ambas as experiências constituem referencial teórico para as demais experiências de educação integral, realizadas no Brasil como, a terceira experiência aqui relatada, o Programa Mais Educação instituído pelo Ministério da Educação (MEC) e desenvolvido em milhares de municípios brasileiros, em parceria com os estados e municípios.

1.2 Experiências de Educação Integral no Brasil

1.2.1 Anísio Teixeira e a Escola Parque

Falar da educação integral no Brasil nos remete necessariamente ao legado de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, os primeiros a conceber e concretizar uma escola para além do seu tempo e vinculada aos sonhos de uma sociedade verdadeiramente democrática, que nas palavras de Anísio, “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no País a máquina que prepare a Democracia. Essa máquina é a escola pública”. (Manifesto dos Pioneiros, 1932).

Anísio, que nas palavras de Antônio Houaiss “foi um profeta do saber, da cultura e da transformação social, sobretudo da transformação social” (Anísio em movimento, 2002 p. 64) propunha uma educação na qual a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais e mais artes industriais, desenho, música, dança e

educação física, saúde e alimentação à criança, visto que não era possível educa-la no grau de desnutrição e abandono que vivia”. (Educação Integral- Texto referencia para o debate nacional, 2009, p. 15).

Essa concepção, Anísio colocou em prática com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola-Parque, em Salvador, na década de 1950. Nesse centro aconteciam as atividades historicamente entendidas como escolares, trabalhadas nas chamadas Escolas-Classe bem como outra série de atividades acontecendo no contra turno escolar, no espaço que Anísio denominou de Escola Parque (Educação Integral- Texto referencia para o debate nacional 2009, p. 15).

Segundo Moll (2012, p. 75) a escola-parque foi:

Uma escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista e ligado ao mundo do trabalho. Porém, sem se deixar alienar pelo mercado, com condições de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos estudantes, principalmente dos estudantes das classes populares.

Na década de 60, Anísio Teixeira, na presidência do INEP, foi convocado pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira. A comissão organizou o Sistema Educacional da capital, que pretendia o então presidente da república, viesse a ser o modelo educacional para todo o Brasil. O Sistema educacional elaborado criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para o nível educacional elementar foi concebido um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, porém mais avançado. (Educação Integral- Texto referencia para o debate nacional 2009, p. 17).

Ainda, de acordo com o caderno – Educação Integral – Texto referencia para o debate nacional, em Brasília, as primeiras quatro superquadras, onde está situado hoje o centro histórico da cidade, receberam cada uma, uma “Escola Classe” e Jardins de Infância. E na superquadra 308 Sul foi construído a “Escola Parque” destinada a receber os alunos da “Escola Classe” no turno complementar, para o desenvolvimento das atividades físicas, esportivas artísticas e culturais.

Para Moll (2012, p. 129):

Seu projeto educacional transcendia o aumento da jornada escolar. No entanto esse aumento se fazia (e se faz) necessário, como condição para uma formação abrangente, uma formação no campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político e moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas pela cultura escolar.

O idealismo educacional de Anísio e Darcy estava vinculado “ao sonho de uma sociedade efetivamente democrática”, na qual os “conhecimentos e as vivências educativas” fossem partilhadas “entre todos os seus cidadãos e cidadãs” dando-lhes “suporte para a inserção plena na vida e na sociedade”. (MOLL 2012, p. 129).

Ainda, segundo a autora tanto Anísio como Darcy “projetou um desenho arquitetônico diferenciado de escola, que contemplasse espaços significativos para os processos de socialização e construção de conhecimentos”. Espaços como “amplas bibliotecas, espaços esportivos, cozinhas e refeitórios pátios” para o convívio informal, “salas temáticas para a dança, o teatro, as artes e os trabalhos manuais, além dos prédios específicos” para estudos dos conteúdos curriculares, denominados “escola classe, nome que ainda hoje identifica as escolas públicas de Brasília” (DF). (MOLL, 2012, p. 129-130).

A segunda experiência, apresentada a seguir, representa uma continuidade das ideias de Anísio, cujas causas por ele defendidas passam a ser defendidas por Darcy, em especial as causas sociais.

1.2.2 Darcy Ribeiro e os CIEPs

A influência do pensamento de Anísio na vida e obra de Darcy é inegável, conforme declaração do próprio Darcy:

Aprendi com o mestre Anísio Teixeira – e a duras penas tento cumprir este preceito – que o compromisso do homem de pensamento é com a busca da verdade. Quem está comprometido com suas ideias e a elas se apegar, fechando-se à inovação, já não tem o que receber, nem o que dar. É um repetidor. Só pode dar alguma contribuição quem está aberto ao debate. (RIBEIRO, 1984, p. 3)

Em Darcy Ribeiro encontramos além do admirador o seguidor dos ideais e da luta de Anísio, um lutador incansável pelo direito à educação de qualidade para todos e uma cidadania de fato, a partir da opção de classe e da busca de identidade.

Darcy concretiza sua concepção de Educação Integral com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs, concebidos por ele a partir das experiências de

Anísio Teixeira e arquitetados por Oscar Niemeyer durante o governo de Leonel Brizola no rio de Janeiro.

Conforme Moll (2012, p. 131) para Darcy:

A Escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. a metade dessa atenção e às vezes menos ainda a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida.

Outra experiência significativa (2000-2004), apresentada no Caderno de Educação Integral – Texto referencia para o debate nacional, é a dos Centros Educacionais Unificados – (CEUs), instituída por decreto municipal e vivida na cidade de São Paulo, se faz presente no debate, embora não pretendesse tempo integral, tem sua importância reconhecida nos estudos de Santos (2004) ao destacar a persecução de articular os atendimentos de creche, educação infantil e fundamental, desenvolvendo atividades educacionais, recreativas e culturais em um mesmo espaço físico, na perspectiva de que os centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária.

Colocando-se incondicionalmente na luta pela vida, sobretudo dos índios, na luta pela demarcação contínua das terras indígenas, Darcy dá continuidade a luta pela educação e a democracia iniciada por Anísio e contribui significativamente na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96 que leva seu nome.

Na sequência apresentamos a experiência mais abrangente e atual de educação, na perspectiva de educação integral em jornada ampliada, o Programa Mais Educação criado pelo Ministério da Educação (MEC) e desenvolvido em parceria com os estados e municípios, em milhares de escolas do País.

1.2.3 Programa Mais Educação – indução à Educação Integral.

O Programa Mais Educação (PME) instituído pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como objetivo fomentar a educação integral através de atividades socioeducativas no contra turno escolar.

Para além da compreensão conceitual o PME exige a efetiva busca de um projeto pedagógico articulado com o projeto educativo da escola, superando a ideia de turno e contra turno (MOLL, 2009).

Essa exigência requer o envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar no sentido de construir coletivamente um projeto educativo que responda as necessidades, peculiaridades e diversidade, social, cultural e contextual de seus educandos. Um projeto que contemple a educação integral, como direito e condição para o pleno desenvolvimento do educando.

Na prática, a operacionalização do programa requer um repensar do projeto educativo da escola para além dos seus muros, buscando a integração das atividades no seu projeto pedagógico, a articulação com a comunidade e com outros espaços públicos como praças, centros culturais ginásios esportivos entre outros, na perspectiva da cidade educadora.

O programa Mais Educação propõe a ampliação da jornada escolar, através da realização de atividades diversificadas no contra turno escolar, no espaço escolar e em espaços públicos e comunitários em articulação com outros setores da sociedade.

A estratégia do programa é a ampliação dos tempos e espaços dando oportunidades educativas, o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas afins, como também as famílias e os diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. A Educação integral, associada ao processo de escolarização pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (Programa Mais Educação. Passo a Passo - Caderno Instrucional do Programa Mais Educação, 2009).

Segundo Moll (2012, p. 133), “um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua **preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em mais do mesmo**, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral” (grifos nosso).

Ainda, conforme Moll (2012, p. 133) “trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares”.

Com base nessas experiências e concepções pode-se afirmar que a Educação Integral se caracteriza por uma formação “mais completa possível” para o ser humano. Uma formação que considere o ser humano nas suas múltiplas dimensões.

Por fim, a partir desses recortes teóricos, dos estudos e debates a cerca das diversas experiências de Educação Integral que “floresceram” nos diferentes estados e municípios brasileiros podemos afirmar que a Educação Integral já constitui um diferencial significativo na História da Educação brasileira, principalmente no que se refere a ampliação dos tempos e espaços educativos, da valorização da diversidade de saberes e do resgate do princípio constitucional, a educação como direito de todos. No entanto, também cabe reconhecer que temos um longo caminho a percorrer, para de fato transformar o legal em real, seja pelos desafios que se colocam no sentido de “superar o paralelismo turno e contra turno e de

fazer interagir o que pode parecer “dois currículos”. pela necessidade de construção da educação integral como política pública, capaz de romper “com os ciclos de exclusão” que marcaram a vida de “pais, avós, tios e vizinhos” de milhões de estudantes. Seja pela necessidade da formação de professores/educadores e gestores da educação integral, com a qual o presente estudo pretende contribuir. (MOLL, 2012, p. 139-142).

Na sequência, entendemos ser pertinente, apresentamos os parâmetros legais que referendam a educação integral na perspectiva da jornada ampliada, os quais além de legitimar a importância e necessidade da educação integral confirmam o processo percorrido para se chegar à concretização de ações e programas indutores da educação integral.

1.2.4 Parâmetros que Legitimam Importância e Necessidade da Educação Integral

Nos últimos anos, a começar pela Constituição Federal - CF de 1988, parâmetros legais preconizam a importância da educação integral na perspectiva da ampliação da jornada escolar. No Art. 205 estabelece que “a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988).

Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90 busca “garantir à criança e ao adolescente a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, a fim de possibilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade”. E no seu Art. 53 complementa a proposição de “obrigatoriedade do acesso e permanência da criança e adolescente na escola”, reconhecendo que o seu desenvolvimento integral requer uma forma específica de proteção e, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público do qual a escola faz parte (Educação Integral- Texto referencia para o debate nacional, 2009, p. 22).

Por sua vez a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 além de reiterar os princípios constitucionais, prevê que “a jornada escolar deve incluir no mínimo quatro horas em sala de aula, devendo ser ampliada gradativamente”. E “o ensino fundamental deverá ter a ampliação progressiva para o regime de tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Art. 34 e 87). Além disso, ao prever que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais”, amplia os espaços e aponta possibilidades de outras práticas educativas (Educação Integral - Texto referencia para o debate nacional, 2009, p.21).

Também, em 1996 é criado o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL 2007 b). Instituído pelo Decreto federal nº 6.253/2007 visa dar condições para que o direito a

educação em tempo integral seja garantido a todos. Para tanto amplia as possibilidades de oferta da educação integral e passa a diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas não apenas por modalidade e etapas da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar, igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o ano letivo.

Nessa perspectiva “é lançado pelo Ministério da Educação – MEC, em abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”, o qual “imbrica diversas ações para os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação nacional, visando construir o que foi denominado “visão sistêmica Da educação” (Educação Integral- Texto referencia para o debate nacional, 2009, p. 23).

Na sequencia, também em abril de 2007, surge o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – alicerce básico do PDE”, tendo como objetivo “conjuguar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade”, visando assegurar a qualidade da educação básica, na perspectiva da Educação Integral. (Educação Integral – Texto referencia para o debate nacional, 2009, p. 23).

Nesse sentido o Compromisso Todos pela Educação fortalece “a importância e necessidade da ampliação das possibilidades de permanência do educando na escola”, buscando tanto a qualificação do processo de ensino-aprendizagem quanto “a participação em projetos socioculturais e ações educativas” que possam “dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões humanas, sociais e do território da cidade” (Educação Integral- Texto referencia para o debate nacional, 2009, p, 24).

Vale ressaltar a proposição da educação integral no Plano Nacional de Educação (PNE) que deve orientar (orienta) a educação brasileira no período (2011-2020), no congresso Nacional desde 2010 para aprovação. O PNE propõe na meta seis “oferecer educação integral em 50% das escolas públicas de educação básica” e aponta seis estratégias específicas, para concretização dessa meta, entre elas a 6.2 Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, o programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (MOLL, 2012, p.136-137).

Cabe ainda evidenciar que apesar da educação integral, na perspectiva da jornada ampliada encontrar respaldo legal em diversas legislações, necessita ainda ser efetivada em ações estratégicas de aplicação nos mais diversos e complexos cenários da educação brasileira, para que se efetive enquanto política pública de educação.

Antes de adentrarmos no tema principal do nosso trabalho: a Formação Continuada de Professores entendemos ser importante apresentarmos também, as principais concepções e características da educação integral, na perspectiva da construção da Política Pública de Educação Integral em jornada ampliada, que fazemos a seguir,

1.2.5 Educação Integral – Concepções e Características

A partir do breve recorte da história da educação (pensamento de Marx e Pistrak) e das experiências brasileiras de educação integral (Anísio, Darcy e Programa Mais Educação), acima relatado, podemos afirmar que a educação integral inicialmente denominada “formação integral” considera o ser em suas múltiplas dimensões e reporta-se a formação de “cidadãos completos”, seres ativos, cuja formação possibilite intervir teórica e politicamente na realidade social. Atualmente a educação integral representa uma “formação mais completa possível do ser” e pressupõe a ampliação da jornada escolar, dos espaços educativos, ressignificação dos currículos escolares e das relações educador/educando, escola/comunidade, na perspectiva da qualificação da educação básica.

Embora marcadas pela descontinuidade, as concepções e obras de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro constituem os dois marcos significativos que embasam o debate pela Educação Integral no Brasil e as experiências de Educação Integral em jornada ampliada desenvolvidas no País nos últimos anos.

Para Moll (2012, p. 130):

O legado desses dois gigantes da educação pública no Brasil impõe que tenhamos envergadura política e institucional para, a luz dos desafios contemporâneos em suas especificidades respondermos de forma irreversível ao desafio de ampliar as exíguas quatro horas diárias de escola que são oferecidas para a maioria dos estudantes brasileiros da educação básica.

Inspirados nas experiências de Anísio e Darcy, diversos estados e municípios, implantaram propostas e programas, na perspectiva da educação integral, com ampliação da jornada escolar, oportunizando atividades diversificadas aos estudantes no contra turno escolar. Porém, na maioria dos estados e municípios a educação integral ainda não constitui uma política pública de educação.

Conforme Teixeira 1958, (APUD, MOLL, 2012, p. 129).

Dia a dia, toma a nação maior e mais intensa consciência de si mesma, de seus problemas, de suas contradições, de suas desigualdades, de seus diferentes níveis e modos de viver, de suas distâncias físicas e psicológicas, de sua pobreza e de sua riqueza, do seu progresso e do seu atraso, e, reunindo todas as suas forças, prepara-se para uma nova integração, em um grande esforço de reconstrução e desenvolvimento. Nesse processo de reconstrução, nenhum problema é mais essencial que o da escola, pois por ela é que se efetivará o novo senso de consciência nacional e se afirmará a possibilidade de se fazer permanente e progressiva a grande mobilização do esforço brasileiro.

As palavras de Anísio, proferidas a mais de cinco décadas, retratam hoje, o contexto de desigualdade sociais do Brasil, sua diversidade, nos aspectos cultural, geográfico-humano e de desenvolvimento e, a crise educacional. E nos remete ao desafio da construção de uma Política Pública de Educação Integral, tarefa que o Ministério da Educação toma nas mãos buscando construir “a agenda educação integral”, resgatando e valorizando as experiências, propondo e realizando seminários e encontros nacionais, promovendo debates e apontando marcos legal para a construção do paradigma da educação integral.

Segundo Moll (2012, p. 130):

Se as políticas de educação básica no Brasil não tiveram no século XX a continuidade necessária ao seu amadurecimento, para a universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades, as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas foram florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes fóruns que, de norte a sul, reviveram projetos de uma educação democrática, unitária inspiradas em Anísio, Darcy, Freire e outros.

Como exemplo dessas expressões pode-se citar: A Escola Viva de Campinas/SP, a Escola Candanga de Brasília/DF, a Escola Plural em Belo Horizonte, a Escola Construtivista e Cidadã em Porto Alegre/RS entre tantas outras, somadas às Conferências Brasileiras de Educação, aos Fóruns Mundiais de Educação, no contexto dos Fóruns Sociais Mundiais, expressam a vitalidade que emerge em diferentes tempos, em um país que geração após geração, tem adiado o sonho de ver a totalidade de seus homens e mulheres convertidas em cidadãos e cidadãs (MOLL, 2012, p. 130).

Vale ressaltar que, as inúmeras experiências que se multiplicam pelo Brasil a fora, somadas, aos cinco anos do Programa Mais Educação, cuja previsão “para 2012-2014 é ultrapassar as 32 mil escolas, chegando às escolas do campo”, evidenciam a consolidação da proposta de educação integral em jornada ampliada (MOLL, 2012, p. 135).

Por fim, diante da complexidade do cenário educacional brasileiro e das múltiplas funções atribuídas hoje à escola, impondo-lhe o duplo desafio – educação-proteção, no contexto de educação integral em tempo integral ou jornada ampliada, ampliam-se as possibilidades de atendimento e aprendizagem e, conseqüentemente de abrangência da escola, o que “para uns a desfigura para outros a consolida como um espaço verdadeiramente democrático”. Assim, “falar em educação integral implica considerar as variáveis tempo com relação à ampliação da jornada escolar e, espaço com relação aos territórios em que cada escola está situada. Tempos e espaços educativos reconhecidos graças às vivências das novas oportunidades de aprendizagem”. (Educação Integral – Texto Referência para o debate nacional, 2009, p. 17-18).

Dessa forma Educação integral apresenta características que a diferenciam dos modelos de educação e de escolas tradicionais perpetuadas ao longo da história, que acreditamos ser possível desnaturalizar e transformar. Características que passamos a apresentar.

1.2.6 “Uma Formação Mais completa Possível”

Como já mencionamos, a educação integral caracteriza-se por “uma formação mais completa possível do ser humano”, o que significa dizer uma educação capaz de atender o ser humano na sua integralidade, em suas múltiplas dimensões. E nos leva a perguntar: Qual a concepção do estudante, professor, currículo, metodologia e avaliação em educação integral?

Diferente da concepção de estudante da educação tradicional, o estudante da educação integral é (ou deve ser) concebido como sujeito de aprendizagem, ser histórico-social e culturalmente situado. Ser cognoscente que aprende em diferentes tempos e espaços. Ser em interação, ativo, criativo e crítico.

Para corresponder às expectativas desse estudante o professor é um professor/educador, mediador/problematizador, (que interfere na aprendizagem com conceitos corretos), Pesquisador, reflexivo e autocrítico. Alguém escuta e promove o diálogo, trabalha com a emoção e valoriza a subjetividade. É querente no que diz e faz.

Ao que Paulo Freire chama de “olhar para a totalidade e entrelaçamento de aspecto e dimensões” do ser.

[...] o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com o os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular à dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar. (FREIRE, 1995, p. 54).

Por sua vez, o currículo deverá ser integrado e integrador, flexível e emancipatório, no qual os conteúdos científicos devem ir ao encontro da realidade do mundo, da vida e dos saberes que todos trazem para o processo em sala de aula.(2012).

Desde as primeiras experiências de educação integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro a mais atual, como o Programa Mais Educação, a ampliação da jornada escolar constituía e constitui “a condição necessária para uma formação integral que contemple os diferentes campos, da ciência, das artes, da cultura e do mundo do trabalho”. Uma educação que “possibilite o desenvolvimento do ser nas suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, política e ética/moral”. (MOLL, 2012).

A educação integral em jornada ampliada demanda outra característica, a metodológica, que na concepção histórico crítica é dialógica e proativa, promove o diálogo, provoca o questionamento, a busca da superação do conflito. Uma metodologia que exercita e perguntar e, o deixar-se perguntar crítica e reflexivamente. (2012).

A avaliação, para ser querente, deve ser processual e qualitativa possibilitando a auto avaliação de quem aprende e ensina e, reconstrução da prática a partir da percepção dos seus limites.

Consequentemente o processo de ensinar a aprender na educação integral é resultante da construção coletiva e interdisciplinar mediada pelo diálogo, asocialização dos saberes já

sistematizados, os saberes da vida e dos diferentes contextos. Acontece então o que como Moll (2010), acreditamos:

Trata-se de aproximar os tempos da vida dos tempos da escola, entendendo-os em seu continuum. Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita na sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada estudante possa conhecer as artes, as ciências, as matemáticas, a literatura para que possa, também(re)situar-se na cidade, compreendendo-a, compreendendo-se e incorporando-se a ela.

Essa é a educação que sempre e projetamos para a escola que queremos. Uma escola integrada com a vida, o trabalho, o sonho, a música, a poesia, o esporte, o aprender a ler, aprender a conhecer e lutar pelo direito a uma “formação mais completa possível do ser”, que não fez parte da formação que tivemos.

Assim, expressamos uma poesia que foi escrita em minha infância, para contribuir nessa reflexão. Poesia esta que representa o sonho de muitas crianças em frequentar a escola e o esforço que meus pais e muitos outros fizeram para possibilitar aos filhos esse sonho (direitos de todos) de frequentar a escola e através do estudo conquistar uma vida melhor.

ESCU TA PAPA I DO CÉU!

Hoje papai foi pra cidade
 Tentar vender a terra.
 É tudo o que ainda temos.
 A mana já está em Campo Pequeno,
 Pra se tratar a saúde.
 Dizem que precisa de muito dinheiro
 Pra pagar os médicos.
 A peste matou todos os animais,
 As galinhas, tudo!
 A colheita?
 Papai disse que não vai dar pro gasto.
 Vê se dá uma força pra gente Papai do céu!
 Se papai vender a terra
 A gente vai morar na cidade.
 E vou poder ir pra escola
 Vou ficar com vergonha
 Pois já tenho dez anos
 E nunca fui pra escola.
 Ah! Papai do céu,
 Ajuda também pra mana ficar curada.
 A gente nunca saiu separada.
 Eu sei que vou sentir saudades daqui.

Eu sei que vou sentir saudades daqui.
 Do rio, da minha pedra, do lençol dourado (o
 trigal).
 De olhar o céu colorido,
 Quando o sol vai embora
 Pro outro lado do céu.
 De você eu não vou sentir saudades,
 Você vai com a gente,
 Mamãe diz que Deus está em toda a parte
 Só mais uma coisa papai do céu!
 Dizem que na cidade as casas têm janelas de
 vidro
 A gente pode ver a chuva cair, de dentro de
 casa!
 Não é lindo?
 Eu sonho muito com uma casa assim.
 Mas, sonho muito mais em ir para a escola.
 Se não der as duas coisas eu prefiro a escola.
 Ajuda a gente Papai do Céu!
 Mamãe também reza pra você todas as
 noites.
 Às vezes até escuto ela chorando baixinho.
 Obrigado Papai do céu!

(Edite Ribeiro da Luz, 1997)

Foi durante a minha graduação em Pedagogia na UPF (1992/1997), ao rememorar minha infância e, a luta para ingressar e permanecer na escola, que passei a compreender o processo de exclusão que acontecia (ou acontece) na escola e passei a acreditar e a lutar pela construção de uma escola na qual a vida, a realidade, o sonho, a arte e a cultura façam parte do seu projeto educativo, de educação integral para todos. Boa parte dessa trajetória de luta se deu através do

trabalho com a formação de professores (1998-2006) no Maranhão, o que pretendemos relatar no quarto ponto do presente trabalho.

Antes, porém apresentamos a seguir, o pensamento dos principais teóricos e pesquisadores do tema em estudo, a formação de professores, com os quais comungamos e cujo pensamento tem embasado nosso trabalho com a formação continuada de professores ao longo de nossa trajetória profissional.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DIFERENTES OLHARES

2.1 A Formação dos Professores ao Longo da História

Conforme Branco (apud Moll 2012, p.247) “para entender como deverá ser feita a formação continuada dos professores que atuarão na educação integral é preciso antes verificar como tem se dado a formação desses profissionais da educação ao longo da história da educação”.

Como não é possível retomar todos os períodos da história da educação, apresentamos aqui alguns elementos que marcaram o processo de formação dos professores a partir da LDB 9.394/96, focalizando também o pensamento dos autores acima mencionados, em especial sobre a formação continuada e seus desafios frente ao paradigma da educação integral.

Antes, porém, de acordo com as experiências já apresentadas, vale lembrar que para Pistrak, sem uma teoria da pedagogia social nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções bem determinadas. (Pistrak 2005, p 24). E, em 1932, Anísio Teixeira propõe a criação da Escola de professores no Instituto de Educação do rio de Janeiro, incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal. Sendo esta a primeira experiência de formação de professores em nível universitário. Entretanto a experiência foi interrompida em 1938 (LIBÂNEO, 1997, p. 94).

Segundo Nóvoa, somente a partir de meados dos anos 80 começam a surgir na literatura pedagógica estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais. Biografias e autobiografias docentes, ou o desenvolvimento pessoal dos professores.

Finalmente em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, (lei nº 9.394/96) estabelece os referenciais para a formação de professores, abrindo possibilidades para o movimento da pesquisa sobre a docência.

No artigo 62, nova LDB assim dispõe sobre a formação dos profissionais da educação:

A formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Somente em 2009 a formação continuada de professores foi incluída no texto da LDB, através da lei nº 12.056/2009, estabelecendo que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

É nesse contexto de reformas, inquietações, conferências e decretos, da década de 90 que pesquisadores começam a investigar sobre como se dá a formação inicial continuada dos

professores, como constroem seus saberes, a identidade do professor e como isso se reflete na prática docente.

2.1.1 O paradigma do professor reflexivo

De acordo com Branco (apud Moll2012) a pesquisadora Pimenta (2002) analisou as origens, os fundamentos, os pressupostos as características dos conceitos do paradigma de professor reflexivo e professor pesquisador, no movimento em busca de valorização da formação e da profissionalização do professor surgidos a partir dos anos de 1990”.

A partir da articulação entre prático docente, reflexão e pesquisa a pesquisadora concebeu o paradigma da reflexão e da investigação na ação e sobre a ação. Segundo esse paradigma, o professor é um profissional concebido em contínuo processo de desenvolvimento e construção de sua autonomia, já que é capaz de refletir e investigar sua própria ação, dentro das condições estruturais, sociais, e históricas concretas. Sendo capaz de construir conhecimento crítico e propondo alternativas inovadoras e criativas diante das necessidades emergentes.

Para Pimenta (2002, 2005) “a pesquisa-ação é a modalidade de pesquisa que possibilita a constatação de que os professores que vivenciam processos de pesquisa-ação tem a possibilidade de refletir sobre suas práticas, sua condição de trabalho, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho”.

Conforme relato na sessão seguinte deste estudo, pude constatar ao longo do trabalho com formação de professores (2002/2006), que embora doloroso, o confronto com os “limites e possibilidades” da própria prática gera o conflito pessoal que leva a reconstrução da prática “ação - reflexão – nova ação = Práxis”.

Prosseguindo no trabalho com a formação de professores e na pesquisa sobre esse tema (Pimenta, 2009, p. 15), “contrapondo-se a corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram um simples reprodutor de conhecimentos, e/ou monitor de programas pré-elaborados”, Pimenta afirma “ser cada vez mais necessário o trabalho do professor enquanto mediador dos processos constitutivos de cidadania dos estudantes, concorrendo para a superação do fracasso e das desigualdades escolares”. E, para tanto, “impõe-se repensar a formação de professores, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes” (Pimenta, 2009, p. 15).

Segundo a autora “pesquisas recentes tem se voltado à análise da prática docente”, questionando por que nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares não se praticam as

teorias produzidas pelas investigações recentes da ciências da educação. (Becker, 1995) O que coloca em foco a formação inicial e continuada de professores.

Sobre a formação inicial pesquisas de (Piconez1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) tem demonstrado que:

Os cursos de formação desenvolvem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios desconectados da realidade das escolas, de forma burocrática e cartorial, não dando conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco contribuindo para gestar uma nova identidade do profissional docente.

Em consequência a prática dos professores formados é muitas vezes descontextualizada, não respondendo exigências das demandas da sociedade em constante mudança.

Em relação à formação continuada, “a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência ou de atualização dos conceitos de ensino. Esses programas tem se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, conseqüentemente as situações de fracasso escolar”, uma vez que não tomam “a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos”. (Pimenta 2009, p. 16).

Dessa forma por não tomarem “a prática como ponto de partida ou de chegada da formação”, somente “ilustram individualmente o professor” não possibilitando lhe “articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (Fusari, 1988) (Pimenta 2009, p. 16).

Segundo a pesquisadora para superar as questões apresentadas sobre a formação inicial, espera-se que a licenciatura “desenvolva nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”. (Pimenta 2009, p. 18)

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professores. (Pimenta, 2009, p. 18)

Portanto, é na formação inicial que se inicia a construção dos saberes docente a partir da realidade, necessidades e desafios da prática social de educar. E a partir da pesquisa da realidade, investigação e reflexão da própria prática que o professor vai construindo sua identidade profissional.

Conforme Pimenta (2009, p. 28), nessa perspectiva, configura-se “como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação”, as novas tendências investigativas sobre a formação de professores, valorizando o que denominam o professor reflexivo (Schön, 1990; Alarcão, 1996).

Contraopondo-se ao modelo tradicional Donal Schön (2000) defende o paradigma da racionalidade reflexiva e crítica e aponta questões importantes ao debate sobre a formação de professores para o exercício da prática reflexiva, entre elas “Quais as competências que os professores devem ter para ajudar os estudantes em seu desenvolvimento? Quais os conhecimentos e que saber-fazer ajudam os professores no desempenho de suas tarefas?”. (BRANCO, APUD MOLL 2012, P. 248)

Além dessas questões não respondidas, para o autor, há “uma situação de ação, de prática para qual ele dispõe de um de um corpo de conhecimentos que orienta suas ações e respostas de forma espontânea”, a qual ele “denomina de reflexão-na-ação”. (BRANCO, APUD MOLL, 2012, p. 249)

Em geral muitas das ações de trabalho rotineiras são resolvidas empregando esse conhecimento tácito e sem deliberação consciente, porém quando alguém se depara com problemas novos, desconhecidos e para os quais não dispõe de uma pronta resposta esse alguém é surpreendido e sua atenção é dirigida para o fato estranho. Essa atitude de surpresa e estranhamento leva à reflexão, a uma atitude consciente de busca de outras soluções para resolver o problema. É o pensamento do sujeito que volta para si próprio em busca de uma solução, e é essa atitude de retroação que Schön chama de reflexão-na-ação. É uma atitude crítica que leva a questionar os pressupostos do ato de conhecer-na-ação, que leva a questionar porque se fez determinada coisa e daquela forma. Ao pensar criticamente sobre o pensamento que orientou a ação bem ou mal sucedida é possível, nesse processo, reestruturar as estratégias de ação de que se dispõe, obter melhor compreensão dos fenômenos e repensar as formas como se concebe os problemas. Essa reflexão gera o experimento imediato, ou seja, leva a uma tentativa de aplicar as novas ideias, estratégias e compreensões para testar o poder de solucionar o problema. (MOLL 2012, P. 249)

É a partir da reflexão na ação e da sua ação que o professor reconstrói sua prática reconhece seus limites e, a necessidade da formação continuada. Reconhece-se um ser em permanente construção, um eterno aprendiz.

Para Schön (2000) “a reflexão-na-ação é um processo individual, do sujeito consigo mesmo”. Por outro lado, acreditamos e, a prática tem mostrado que num segundo momento, a partilha dessa experiência de “reflexão-na-ação”, no coletivo da escola enriquece o processo coletivo de reflexão no cotidiano da escola.

2.1.2 A Escola “Lócus” da Formação de Professores

Outro pesquisador que comunga com essa linha de pensamento é Nóvoa (1991), que defende o investimento nos projetos escolares e aponta a necessidade de se desenvolver uma prática de formação continuada de professores centrada na escola. Ao afirmar:

Emerge hoje um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de entre dois onde se decide grande parte das questões educativas. É necessário que se faça um investimento educativo nos projetos escolares e que se realize a prática de formação continuada centrada na escola, ao concluir que: A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz nesse esforço de inovação e de procura aqui e ali os melhores percursos para a transformação da escola. (NÓVOA 1991, p. 27)

Portanto a escola é o “locus” onde deve acontecer a formação dos professores, pois, é lá que acontece a prática pedagógica. Na escola o professor enfrenta questões que exigem respostas. É a partir das experiências ali realizadas que ocorrem as mudanças, não sendo possível defini-las previamente. Pois, é no movimento de mudança que as necessidades de formação são definidas.

Ainda, conforme Nóvoa (1991, p. 27)

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos e de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A formação inicial ou continuada de professores deve dar atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, reforçando a capacidade de relação e comunicação que constitui o fazer pedagógico.

Nessa perspectiva corrobora também o pensamento de Veiga (1998). Para essa pesquisadora a profissionalização requer o esforço da categoria em busca da mudança “tanto no trabalho pedagógico que exerce quanto na sua posição na sociedade” (1998, p. 76)

Conforme Veiga (1998, p. 76)

A profissionalização não é um processo que se constrói de forma endógena. O processo de profissionalização envolve o esforço da categoria para efetivar a mudança tanto no trabalho pedagógico que exerce quanto na sua posição na sociedade. Para isso o processo de profissionalização do magistério necessita de uma conjugação de esforços no sentido de construir uma identidade profissional embasada na articulação entre a formação inicial e continuada e o exercício profissional regulamentado por um estatuto social e econômico, tendo como referência a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, buscando atender a natureza específica do trabalho pedagógico.

É no coletivo da escola e da categoria, a partir das concepções e teorias que sustentam o processo de profissionalização que se dá a construção da identidade e valorização do seu fazer pedagógico e, o professor encontra sentido para a prática social de educar.

2.1.3 Formação Continuada, Exigência Para o Exercício Profissional.

No pensamento do mestre Paulo Freire, como nos demais pensadores e pesquisadores da formação de professores, acima apresentados, não encontramos a expressão “formação de professores para educação integral”, porém, desde o princípio de sua prática como educador e no pensamento apresentado nas suas diversas obras sobre a educação, encontramos a concepção de educação que entendemos corresponde a educação integral, uma vez que Freire considera o ser humano na sua “inteireza” na sua integralidade e defende em outras palavras “uma formação mais completa possível” para o ser humano.

Para Freire a educação significa um processo de humanização que não se faz sozinho, no isolamento. Supõe, diálogo e escuta. Problematização, participação ativa dos educandos, respeito e valorização dos seus saberes, da sua cultura, dos seus sonhos.

Para o mestre Paulo Freire “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1981, p. 79).

Conforme Benincá (2002, p. 99), ao abordar o tema da formação continuada de professores, “refletida enquanto exigência para o exercício profissional do professor e, fruto da reflexão da obra pedagógica de Paulo Freire” afirma que “o conceito de formação continuada decorre da compreensão de ser humano que embasa o pensamento pedagógico freireano, entendido como finito e inconcluso”.

Para Benincá, (2002, p. 99)

Na Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire mostra a sua preocupação com a humanização, tarefa permanente de todo ser humano que implica admitir o confronto dialético da desumanização: A desumanização não é apenas uma possibilidade ontológica, mas uma realidade histórica (Freire, 1983, p. 30).

Dessa forma “os professores que se regem pela “pedagogia tradicional” compreendem o ser humano como profissionalmente pronto a partir da diplomação” não havendo para estes necessidades nem interesse pela continuidade da formação. Por outro lado, os que concebem “o ser humano com base no paradigma hermenêutico-dialético, de um ser em construção”, admitem a necessidade da formação continuada e, colocam-se em constante busca de superação das velhas práticas e na construção de novas possibilidades, a partir da reflexão da própria prática, no coletivo da escola.

Na perspectiva freireana o projeto de educação, conhecido como pedagogia do oprimido, é um projeto que tem como referencia a “educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, educação que se propõe como um que fazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive finita e limitada” (FREIRE 1991, p. 72).

Nessa perspectiva de educação a formação de professores é um processo permanente e dinâmico que envolve a dimensão inicial e continuada, que entendemos, deve estar em consonância com o projeto político pedagógico da escola. É a partir desse projeto educativo que aponta com clareza a ação educativa que propõe, para quem, os sonhos que os sujeitos trazem consigo, o contexto em que estão inseridos e, necessita ser transformado, que o professor irá desenvolver a sua prática pedagógica.

Para Freire (1983), a educação para ser libertadora não pode ser neutra nem indecisa, improvisada. Alheia aos valores, aos sonhos, aos conflitos e aos saberes dos estudantes, da comunidade.

Assim entendemos o que Paulo Freire chama de inexistência da neutralidade e necessidade de tomar partido diante do conflito posto pela realidade. Ele que durante toda a sua vida constantemente perguntava: a favor de quem se faz educação, contra quem? Qual sonho se alimenta?

Como afirma, em *Educação como pratica da liberdade*.

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio. (...) Desde logo qualquer busca implica, necessariamente, numa opção. Opção pelo ontem, que significa uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo. Ou opção pelo amanhã, por uma sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeito da História. (...) A opção teria de ser também entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. (Freire 1983, p. 35-36)

A prática da educação libertadora e transformadora pressupõe uma tomada de posição diante da sociedade e suas desigualdades, do homem objeto ou sujeito da história, ciente de seus direitos e de seus deveres e conseqüentemente pela pratica de uma educação que escravize ou liberte. Para tanto se faz necessário uma formação inicial e continuada que faça da relação dialógica, da problematização e da participação ativa, princípios e conteúdos da formação dos professores.

Ciente que o professor tem um papel fundamental, na educação como pratica social, e na transformação da sociedade, temos também a convicção de que a formação continuada dos professores, numa perspectiva histórico crítica, é absolutamente fundamental, já que não nascemos prontos nem nos tornamos educadores de um dia para o outro, como nos ensina Paulo Freire.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. 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. (FREIRE 1991, p. 58)

Cabe ressaltar que, ser educador é também uma tomada de posição, que acontece a partir do processo de formação do professor, que passa a olhar a realidade como possibilidade e não como imutável, reconhece os limites da sua formação e necessidade de fazer-se educador, continuamente.

2.1.4 Da Inconformidade a Ação

Por fim não podemos deixar de trazer presente o pensamento da educadora, pesquisadora Jaqueline Moll, cuja trajetória constituiu-se “desde o princípio pela inserção investigativa em práticas que possibilitassem o acesso e a permanência com aprendizagem de grupos populares na educação institucionalizada através da escola”. (2000, p. 24)

Movida pela “inconformidade com os altos índices de “evasão” e repetência do ensino fundamental”, do chão das escolas da periferia e do morro à Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), Moll colocou-se incondicionalmente na defesa de uma escola democrática e da educação de qualidade para todos, através da “produção de trabalhos de intervenção pedagógica e pesquisa a cerca de alternativas internas a rede escolar, consolidando a convicção a cerca de possibilidades de superação de problemas de natureza “congénita” da instituição escolar”, ou seja, “a cerca da possibilidade de superação da lógica perversa da exclusão”. (2000, p. 24).

Para que isso ocorra, na perspectiva da educação integral, Moll aponta “a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação, como tema estruturante para a consolidação da agenda da educação integral” que acreditamos culminará numa política pública de educação integral. (2012, p. 142).

No âmbito específico das Faculdades de Educação e dos cursos de Licenciatura e de pós-graduação *Latu e Stricto sensu*, dos cursos normais de nível médio, há que se introduzir, via de regra, o debate dos temas relativos a educação integral, bem como o pensamento de Anísio Teixeira. Esses desafios dilatam-se na perspectiva da construção de pedagogias da práxis, interdisciplinares, que a partir do diálogo, do olhar, da sensibilidade em relação às práticas construídas e refletidas nas escolas, produzam saberes que façam sentido para a compreensão e a ação escolares cotidianas.

A inclusão da temática da educação integral, nos currículos dos cursos de graduação das Faculdades de Educação e Universidades, de formação inicial ou continuada dos professores é pressuposto fundamental para concretização do paradigma contemporâneo da educação integral,

como política, que os estados e municípios devem construir a partir dos projetos e ações inovadoras que Programa Mais Educação vem possibilitando desenvolver.

Por fim, para além de todos os desafios evidenciados no pensamento dos pesquisadores e pensadores da educação e da formação de professores, o desafio da formação de professores para a educação integral, acredito, é ao mesmo tempo, imprescindível e instigador.

Imprescindível pela grandeza do poder humanização da prática social de ensinar e aprender, numa relação dialética e prazerosamente proativa e criativa de possibilidades e sonhos.

Instigador pela dinâmica do duplamente de conhecer o conhecimento já existente e construir um conhecimento novo, sem deixar de fomentar a dúvida, a incerteza, sem medo de gerar o pensamento divergente.

2 ENTRE EXPERIÊNCIAS O OLHAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Normalmente ao concluirmos uma graduação, chegamos à escola com a mente cheia ideias acreditando que iremos transformar o mundo da escola e, ao nos depararmos com a realidade levamos um baque e nos damos conta que não fomos preparados para enfrentar a realidade da escola.

Não foi o que aconteceu comigo, por dois motivos: Primeiro porque estar no exercício docente era condição para cursar a Pedagogia, por isso eu estava mergulhada na realidade conflitiva de uma escola estadual de ensino fundamental no Município de Riachão/MA, o que contrastava duramente com as “teorias” estudadas na Pedagogia. Segundo porque tudo o que aprendi, “primeiro com amargura, depois com lucidez” me fez reconhecer nossas “próprias feiuras” (da escola que eu tive e da escola em que eu era professora) e me desafiava a combatelas, a transforma-las.

Assim, ao concluir a Pedagogia e assumir a coordenação geral de ensino na Secretaria de Educação de Riachão eu tinha certeza de que a transformação da escola só se daria com a transformação da prática dos professores e para tanto o caminho a seguir era o da formação inicial e continuada dos professores, uma vez que 80% dos professores não haviam cursado sequer o Magistério (2º grau, capacitação mínima exigida pela LDB 9.394/96) e os 20% com Magistério eram professores das séries iniciais e finais do ensino fundamental.

No entanto a experiência mais significativa que passamos a relatar se desenvolveu em Feira Nova do Maranhão, município que se emancipou de Riachão, onde atuei inicialmente como assessora pedagógica e nos dois últimos anos como Gestora da Rede Municipal de Ensino.

Minha opção pelo relato dessa experiência é por se tratar de uma proposta de formação que mesmo não utilizando o termo educação integral ou formação integral apresentou elementos metodológicos, conteúdos de estudo e reflexão da prática, que acreditamos ser imprescindível no processo de construção da “consciência de compromisso profissional” com a educação e com a transformação social e na prática pedagógica dos professores na perspectiva da educação integral em jornada ampliada.

Embora até então a educação integral ou formação integral não fizesse (ainda não faz) parte do currículo da Pedagogia, dos programas e materiais de formação, como o dos PCNs em Ação, que coordenados em Feira Nova, acreditamos que o que o processo iniciado no cotidiano das escolas aproxima-se do que constitui hoje característica principal da educação integral “uma formação mais completa possível do ser humano”. Conforme apontamos acima nos estudos e propostas de formação de professores.

“Não tenho Caminho Novo, o que tenho de Novo é o Jeito de Caminhar” Este era o lema que enunciava o Programa PCNs em Ação lançado pelo Ministério da Educação – MEC no ano

2000, como uma ação inicial proposta pela Secretaria de Ensino Fundamental – SEF/MEC visando a implantação dos Referenciais Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

Embora as críticas aos programas de Governo, pensados de forma padrão e propostos para as diferentes regiões do Brasil, com características e peculiaridades diferenciadas, os PCNs constituíram porta de entrada para outros programas de formação de professores, quase sempre aplicados inicialmente nas regiões mais carentes e com maior déficit educacional como as regiões norte e nordeste.

Por não se constituírem com políticas públicas e, sim indutoras destas, e por isso de adesão voluntária por parte dos estados e municípios os programas de Governo dependem da vontade política dos governos estaduais e municipais.

O programa PCNs em Ação foi desenvolvido nos anos de 2002 e 2003 junto a 120 professores municipais de Feira Nova do Maranhão. Programa que tivemos a honra de coordenar juntamente com os seis professores, coordenadores dos grupos de professores, conforme o segmento de atuação.

3.1 O Contexto e os Sujeitos do Processo

Feira Nova do Maranhão é um pequeno município localizado ao Sul do MA, com pouco mais de cinco mil habitantes. (censo do IBGE 2002).

Com uma economia baseada na agricultura de subsistência o município tem no serviço público sua principal fonte de trabalho e renda.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Feira Nova – 2003, o conjunto das escolas era denominado Rede Municipal de Ensino, composta por uma escola de educação infantil, cinco (5) escolas de ensino fundamental, duas (2) localizadas na sede do município e três (3) nos povoados; trinta e quatro (34) escolas multisseriadas de 1ª a 4ª série, localizadas na zona rural. Das escolinhas, como eram chamadas as escolas multisseriadas, algumas funcionavam na casa do Professor(a) que era também responsável pela merenda (alimentação escolar) e limpeza da sala de aula. Não havia água tratada, e algumas escolinhas eram cobertas de palha e de chão batido, porém limpas e organizadas, dependendo da iniciativa e criatividade do professor.

Dos 120 professores, 12 eram Professores alfabetizadores (Pré-escolar e EJA), 34 professores de escolas multisseriadas, 30 professores das séries iniciais e 50 das séries finais. A maioria dos professores tinha como formação o Magistério, alguns com graduação de História, Letras e Matemática (SMEd de Feira Nova/2003).

Na sua grande maioria os professores moravam na comunidade e atuavam também como catequistas, animadores da comunidade, principalmente na zona rural, além atuarem como professores. O que acredito foi o diferencial dos que assumiram o desafio de coordenar um grupo de professores, “muito diferente” de ser professor de crianças, como afirmavam de início.

O que passo a passo foi se desmistificando, na medida em que o processo de formação foi se desenvolvendo.

3.2 Estrutura e Organização dos Módulos

Apresentado através de um caderno de orientação para o coordenador geral e três cadernos, nas cores vermelho, amarelo e verde respectivamente para os professores de alfabetização, séries iniciais e séries finais. Cada caderno formado por diversos módulos, pensados tendo presente o público-alvo, a finalidade e objetivos a serem atingidos.

Embora os módulos apresentassem a mesma estrutura de organização, os conteúdos de estudo, os procedimentos e os materiais utilizados (textos e vídeos) eram diferenciados de acordo com o segmento de atuação dos professores, o que fazia a diferença no processo de cada grupo de professores, em especial pelos conflitos em relação a prática pedagógica, enfrentados e superados a duras penas.

Cada coordenador de grupo recebeu um caderno de orientação contendo o passo a passo de cada encontro, organizado em sequências didáticas, propondo atividades individuais e coletivas para os grupos de professores.

3.3 Das Velhas Práticas ao Novo Jeito de Ensinar e Aprender

Buscando desenvolver as competências necessárias aos professores alfabetizadores, o estudo exigiu destes a revisão de suas concepções de aprendizagem e alfabetização, conhecimento das diferentes concepções de texto, evolução de escrita, processos de leitura, papel da interação entre os alunos, metodologias de resolução de problemas, orientações didáticas para alfabetização, gêneros de texto adequados ao planejamento de atividades de alfabetização e formas de organização dos conteúdos.

Os procedimentos estabelecidos para o desenvolvimento de cada encontro possibilitaram a elaboração de diferentes processos de aprendizagem, planejamento coletivo, trabalhar com Projetos, resolução coletiva de problemas identificados pelo grupo em relação à alfabetização de crianças jovens e adultos, análise da evolução da escrita dos alunos e de situações didáticas de alfabetização com textos.

O desenvolvimento de cada encontro, através das sequências didáticas, com tempo, procedimentos e materiais definidos, possibilitaram sempre a análise e contextualização da prática dos professores buscando a construção individual e coletiva de novas posturas, estratégias e

possibilidades de superação dos conflitos explicitados durante o processo de estudo e reflexão em vista de uma nova prática.

3.4 Um novo olhar para a escola

Para os professores das séries iniciais o desafio proposto, além da análise da própria prática educativa foi retroceder no tempo, recordar o seu processo de formação e reconhecer as marcas deixadas pela escola em suas vidas e a partir daí, analisar a função social da escola, as diferentes concepções e propostas de educação, confrontando essas concepções e propostas com a escola em que atuavam e as práticas desenvolvidas no dia a dia da escola.

Já para os professores das séries finais, além da análise da trajetória de formação e profissional, foram desafiados ao estudo de dez módulos, começando por: Um olhar para a escola; Adolescência e juventude em vista do estabelecimento de relações harmoniosas e significativas; Reconhecer a importância da ética e da articulação do trabalho das diferentes áreas e conteúdos de ensino e, avaliar a escola percebendo seu papel social e as capacidades que se espera desenvolver nos estudantes.

Para a análise das diferentes disciplinas a pergunta proposta era por que o como ensinamos e aprendemos, Educação Física, Artes, História, Geografia, Língua Portuguesa e Inglês, abordando também os problemas sociais e projetos de trabalhos?

3.5 Passo a Passo na Construção da Autonomia

A adesão ao programa por parte do município de Feira Nova, através da Secretaria Municipal de Educação foi o primeiro passo para a concretização dos PCNs em Ação, que se constituiu na porta de entrada para outros programas como, Escola Ativa, Pro letramento, formação continuada dos professores e, conseqüentemente o processo de qualificação da educação municipal.

Como segundo passo, em abril de 2002, aconteceu a Formação dos Coordenadores Gerais e Coordenadores de Grupo, estes selecionados entre os professores municipais com formação em Magistério, dois para cada segmento de atuação dos professores, a saber, Educação Infantil/Alfabetização, séries iniciais e séries finais do ensino fundamental.

Para os coordenadores gerais do programa exigia-se uma graduação preferencialmente em Pedagogia, por isso, embora não fizesse parte do quadro de professores do município foi convidada para coordenar o programa.

A formação foi realizada no município de Carolina, que constituía o Polo de formação ao qual Feira Nova pertencia, marcando pessoal e profissionalmente a vida dos professores coordenadores que passaram a vislumbrar novos horizontes, possibilidades e descoberta de capacidades e habilidades pessoais, até então desconhecidas por eles mesmos, tais como, liderar um grupo, vencer os próprios medos e superar os limites impostos pela limitada formação do magistério.

De início ninguém se sentia seguro para coordenar, embora em dupla, um encontro de oito horas de estudo aos sábados e quatro horas aos domingos pela manhã. Porém, aos poucos o medo e a insegurança deu lugar à busca de subsídios de leitura, estratégias e metodologias que foram garantindo segurança e autonomia na condução do processo de coordenação dos encontros mensais.

Na sequência veio o desenvolvimento do programa como um todo, o que exigiu de cada um, especialmente das coordenadoras, muito estudo, dedicação, determinação e auto superação.

A cada encontro de preparação que acontecia no sábado anterior ao do encontro, algumas vezes as coordenadoras se deslocando até Riachão, a 70 km de estrada de chão, onde eu residia, outras vezes eu me deslocando até Feira e lá preparando com elas, conteúdos, estratégias e os materiais para o encontro.

A humildade com que cada coordenador se colocava diante dos colegas, a valorização do saber do outro foi gerando confiança e coletividade no grupo. Segurança, clareza e autonomia nos coordenadores que muitas vezes tinham que adotar estratégias para superação das dúvidas e impasses não previstos, lançar desafios e instigar a reflexão. Além adaptar as atividades a realidade do grupo, fazendo de cada encontro um dia de superação e de descoberta do jeito novo de caminhar.

3.6 Sair de Sena

Como coordenadora geral do programa minha função era assessorar os coordenadores na preparação e realização dos encontros de estudo, subsidiando-os com leituras complementares e metodologias que fortalecessem a curiosidade, a busca e a criatividade. Ajudá-los a conquistar a segurança e autonomia e, aos poucos sair de sena deixando-os exercer de fato a coordenação, embora devesse estar presente, em todos os encontros e, no primeiro encontro fazer a apresentação do geral programa aos professores e convidados.

Foi um grande desafio que exigiu a revisão de leituras e teorias que somente quando colocamos os pés no chão da prática percebemos o que nos falta e, que é na prática que as teorias se confirmam e ganham o verdadeiro sentido.

Foi um aprender mediado por muito diálogo e paciência, pois muitas vezes aquilo que nos parecia óbvio era desconhecido ou difícil de ser compreendido.

Formados numa escola que nos ensinou que “quem sabe o professor” o estudante “nada sabe” e que “a realidade está pronta e não pode ser mudada”, precisamos bem mais do que teoria para desconstruir e construir novos pensamentos, novos olhares e possibilidades.

Acompanhando alguns momentos nos diferentes grupos, fui provocada a participar das discussões de modo tão natural que alguns professores perguntavam se havíamos combinado.

Era simplesmente a conjugação do verbo construir na primeira pessoa do plural, pois, quando se constrói um aprendizado juntos, aprende-se a buscar e valorizar a participação do outro visando enriquecer um processo que é de todos, onde todos ensinam e aprendem.

3.7 Conflitos, Sentimentos e Sentidos.

Inúmeros conflitos e descobertas marcaram cada encontro de formação realizado ao longo dos dois anos de PCNs em Ação.

Construir uma linha de tempo, identificando os principais momentos históricos estabelecendo relações com a história da educação e as diferentes tendências educacionais foi um processo fascinante e instigador de muitas leituras e questionamentos, tanto para os professores alfabetizadores quanto para os do ensino fundamental que precisaram repensar suas concepções e reconstruí-las a luz de teorias e propostas de Carlos Brandão e Paulo Freire, Vygotski, Piaget, Ana Teberoski, Isabel Solé, Cesar Coll, Antônio Zabala, entre outros.

Dar-se conta do quanto à escola marcou a vida de cada um, tomar consciência de que a prática é consequência da escola que tiveram e admitir que a sua prática fosse tradicional e distante da educação libertadora e transformadora foi doloroso, manifestado em revolta e até lágrimas, nos momentos de relatos e trocas de experiência que marcaram cada encontro.

Filmes como, Nenhum a Menos, a Sociedade dos Poetas Mortos, Cuida Bem de Mim, Gênio Indomável, De Volta para o Futuro, entre outros, complementaram os momentos de estudos e desafiaram os professores a novas práticas educativas.

Para os professores alfabetizadores, muitos atuando em escolinhas multisseriadas, acostumados a trabalhar com a velha cartilha, alfabetizar com textos eram algo inconcebível, inicialmente, tanto quanto admitir que todos têm condição de aprender, que o “erro” faz parte do processo de construção da aprendizagem, admitir a existência de outras formas de avaliar, de planejar e de ver o estudante, que não um sem luz, demandou tempo, dimensão tão distante da prática de ensinar e aprender.

Desatar esses e outros nós exigiu paciência histórica, muito diálogo, estudo e reflexão sobre o que é educação, que como nos ensina Paulo Freire, exige que “começemos por pensar

sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação” (FREIRE 1979, pg. 27).

Possibilitar essa reflexão, esse pensar da educação, a partir da trajetória de vida escolar de cada um, ajudando-os a perceber o próprio “inacabamento e as possibilidades de vir a ser” (FREIRE 1979) como pessoa e como educador acredito, ter sido o grande Plus, do programa que provocou desconstrução e reconstruções de pensamentos e posturas que fizeram com que os professores, exceto os que optaram por deixar a escola, o que também considero um mérito, optassem por cursar uma graduação e, pela formação continuada buscando a qualificação necessária a passagem de professor a professor educador.

Do confronto da escola que tinham com a escola necessária, que aos poucos passaram a acreditar ser possível construir, nasceram propostas de Seminários, grupos de estudo e projetos por escola. O que em médio prazo, possibilitou aos professores e diretores das escolas elaborarem coletivamente o primeiro Projeto Político Pedagógico das escolas municipais, num grande mutirão das comunidades escolares, envolvendo, pais, professores, estudantes e funcionários das escolas.

3.8 Arte, Criatividade e o Novo Jeito de Caminhar.

A prática do registro no “caderno volante” através da memória, elaboradas a cada encontro por um participante, desenvolveu e fortaleceu a competência da escrita e, revelou habilidades na criação de acrósticos, repentes, poesias e paródias.

A cada novo encontro a memória era lida pelo professor que a elaborou, possibilitando o resgate dos aspectos significativos do encontro anterior. E um novo relator era convidado a assumir a tarefa do registro.

Cada professor também tinha o seu caderno de registro pessoal, no qual cada um, a seu estilo registrava o desenvolvimento de cada encontro.

Esse caderno serviu de subsidiopara a atividade final do programa quando os professores de cada segmento elaboraram coletivamente e, socializaram numa grande plenária o processo construído coletivamente ao longo dos dois anos de PCNs.

Com arte e criatividade, através do Teatro, música, painéis, repentes e paródias os professores revelaram o que aprenderam e ensinaram revelando o jeito novo de caminhar que Feira Nova passou a empreender através dos professores municipais.

Entre as leituras sugeridas aos coordenadores durante a formação, duas foram fundamentais ao desempenho e comprometimento dos coordenadores, Educação e Mudança e Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire dando sustentação à descoberta do próprio inacabamento enquanto seres histórico-sociais, suas possibilidades de vir a ser e a construção da

autonomia, que passou a fazer parte da prática educativa de cada um, tendo como objetivo a formação de seres críticos e participativos.

3.9 Na Escola Estudante Agora tem voz

As leituras, a troca de experiências, avaliação e a reflexão sobre suas práticas, por um período de dois anos possibilitaram aos professores descobrirem-se seres em construção, capazes de lutar pelas condições necessárias a sua autoconstrução e valorização profissional (qualificação, formação continuadas, concurso público e Plano de Cargos e salários) contribuindo na reconstrução da identidade pessoal e profissional dos professores.

Porém, acompanhando a caminhada profissional dos professores por mais três anos, creio que o principal resultado alcançado se deu na prática pedagógica dos professores. No dia a dia das escolas onde os estudantes passaram a ter voz, expressando seus pensamentos, saberes, sentimentos e sonhos.

O protagonismo dos estudantes passou a ser exercido e a sala de aula deixou de ser o único espaço educativo. Descobriu-se na horta o campo de futebol, a sombra da mangueira também se podia aprender e ensinar.

Ferramentas como a TV escola, filmes, música e teatro passaram a fazer parte da sala de aula.

O agente de saúde, o líder comunitário entre outros, foram convidados a partilhar seus conhecimentos com estudantes e professores.

Aconteceram as primeiras “Feiras Pedagógicas” onde os estudantes orgulhosos apresentavam seus trabalhos à comunidade, resultado dos projetos desenvolvidos nas escolas. Num processo que iniciou timidamente e se tornou comum nas escolas de ensino fundamental.

Além do que já citamos como resultados alcançados, no início de ano de 2004, trinta e seis (36) professores municipais de Feira Nova ingressaram no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e em outras faculdades de Educação a Distância.

Foi criado o Sindicato dos Servidores Públicos de Feira Nova e em 2005 aconteceu a primeira eleição direta de diretores das escolas municipais, com ampla participação das comunidades escolares, confirmando o que afirma Paulo Freire, “O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse uma decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto”.

O Compromisso profissional com a educação, com formação continuada e com a transformação teve seu marco inicial com esse Programa de Formação que propunha como objetivos:

- ✓ Apresentar alternativas de estudo dos Referencias Curriculares a grupos de professores e especialistas em Educação;
- ✓ Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (da Educação Infantil e Ensino Fundamental), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação;
- ✓ Contribuir para o debate ea reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica;
- ✓ Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a pratica de encontros para estudar, trocar experiência e para o trabalho coletivo nas escolas, entre outros.

Objetivos esses que acredito foram alcançados a médio e longo prazo uma vez que o tempo foi sempre um limitador e como se sabe, a mudança, em especial das nossas convicções pessoais, marcadas pelas práticas tradicionais autoritárias e excludentes da educação que tivemos exige tempo, estudo e reflexão e compromisso pessoal.

Coordenar esse programa de formação foi para mim a possibilidade de concretizar ou reaprender na prática, coletivamente, o que aprendi durante a Pedagogia, reafirmar as convicções formadas ao longo da minha formação e desfazer preconceitos aos quais muitas vezes nos apegamos para justificar práticas descomprometidas e antidemocráticas.

3.10 O Jardim ou o Jardineiro?

Como nos ensina Ruben Alves (2002), perguntar qual a mais importante a teoria ou a prática e como perguntar:

O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo os sonhos estão cheios de jardins. O que faz um jardim são os sonhos do jardineiro. Importa saber que um não existe sem o outro, um prescinde do outro para existir.

Assim a teoria ganha sentido, torna-se compreensível ao ser exemplificada pela prática do professor, que fazendo uso de uma teoria constrói conhecimentos. No entanto apoderar-se da teoria necessita ter por base uma prática capaz de justifica-la comprová-la. Mesmo que num primeiro momento a associação da teoria com a prática pareça sem sentido, como acontecia nos primeiros estudos sobre o construtivismo, mencionado nos textos de estudo dos PCNs, como algo já estudado e conhecido pelos professores, que nesse caso “nuca tinha ouvido falar”, afirmaram os coordenadores na preparação do encontro que abordava o tema, exigindo outras leituras pelos coordenadores.

Porém, a surpresa veio quando para introduzir o tema a coordenadora perguntou quem já havia estudado e saberia dizer alguma coisa sobre construtivismo. Após um longo silêncio uma professora disse não ter estudado sobre o assunto, mas, acreditava estar ligada a construção e para ela “a construção que acontecia na sala de aula não era só dela, tinha que vir do estudante”. Ela precisava acreditar que ele sabia alguma coisa e ajuda-lo na construção do conhecimento e ainda, “que essa construção não acontecia todinha num só dia não, era feita de muitas partes”.

As coordenadoras surpreendidas pela fala professora se olharam e tentando demonstrar tranquilidade valorizaram a partilha da colega e encaminharam para a leitura de texto, que ajudaria a entender a ideia apresentada e aprofundaria o tema do Construtivismo (apenas um recorte do encontro para ilustrar).

Em setembro de 2006 motivos familiares me trouxeram de volta a Erechim, onde a partir de 2009, na Secretaria Municipal de Educação – SMEd, integrando a Diretoria de Educação Integral, coordenei o Programa de Educação Integral – PROETI, que constituía-se de atividades diversificadas de esportes, artes, cultura e “reforço escolar” desenvolvidas no contra turno das escolas de ensino fundamental.

Para concluir deixamos a poesia de Tiago de Mello, que também nos ajudou a refletir sobre a educação, a nossa causa.

NÃO SOMOS MELHORES

A vida repartida dia a dia com quem vinha querendo que a vida
pudesse um dia ser vida, posso dizer que alguma coisa aprendi
(primeiro com amargura, depois com essa dolorida lucidez
que nos ensina a ver nossa feiura.)

Aprendi, por exemplo, que não somos os melhores.

Custou, mas aprendi.

Tempo largo levei para enxergar que era de puro desamor a chama
que crescia no olhar do companheiro.

Não somos nem melhores nem piores.

Somos iguais. Melhor é a nossa causa.

Todos os que chegamos dessas águas barrentas e burguesas, para dar
(pouco sabemos dar) uma demão na roda e transformar a vida injusta

dos que conhecem mesmo a banda podre, mostramos a nós mesmos, mais que aos outros,
a face verdadeira que levamos.

É repetir: melhor é a nossa causa.

Mas no viver da vida, a vida mesma, quando é impossível disfarçar,
quando não se pode ser nada mais do que o homem que a gente é mesmo,
na prática cotidiana da chamada vida, que é a verdadeira prática do homem,
fomos sempre e somente como os outros, e muitas vezes como os piores dos outros,
os que estão do outro lado, os que não querem, nem podem, nem pretendem
mudar o que precisa ser mudado para que a vida possa um dia
ser mesmo vida, e para todos.

THIAGO DE MELLO

In Poesia comprometida com a minha e a tua vida

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que dizer da sede, após saborear de tentas fontes cristalinas nas quais pudemos contemplar ao fundo nossas próprias feiuras, medos e limites? Como exorcizar nossos demônios se não tivermos coragem para encará-los? Como contemplar os jardins e sentir o perfume das flores, sem valorizar o jardineiro, sem acreditar no poder da semente, na necessidade de preparar a terra, condição para germinar a semente?

Perguntas e mais perguntas fervilham em minha mente desde que passei a revisitar leituras já conhecidas e experiências vividas. E, na medida em que o tempo avançava, outras perguntas surgiam, sempre misturando, a vida, a poesia, medo e esperança, cheiros, sabores e sentidos.

Assim vejo a educação e a urgência de torna-la integral, plena de vida, de sonhos, de utopias que a cada dia nos motivem a novos passos, tomadas de decisão, opção pelo amanhã, em favor do homem livre e senhor da história.

Enfim um novo paradigma está posto: A formação continuada de professores na perspectiva da Educação Integral urge ser recriada

Frente a esse desafio várias constatações, pensamentos, teorias e experiências apontam possíveis caminhos para exorcizar os demônios da crise educacional brasileira e encontrarmos respostas a tantas questões que assombram escolas e professores.

Felizmente não encontramos receitas ou respostas prontas, mas sim possibilidades, que podem e devem ser construídas, edificadas coletivamente no chão da escola.

- Faz-se urgente e necessário o repensar dos currículos, metodologias dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, os conteúdos de estágio e as formas de desenvolvimento, para que conectados a realidade possam contribuir efetivamente para a construção de novos saberes-fazeres dos professores na sua ação docente.
- A relação dialógica, a problematização, a dimensão do tempo e a atenção às dimensões pessoais, a valorização dos saberes e da cultura, o trabalho coletivo e da pesquisa devem constituir princípio e conteúdo da formação dos professores, seja inicial e ou continuada.
- O paradigma da educação integral precisa necessariamente ser incluído nos currículo dos cursos de graduação e pós-graduação das Faculdades de Educação, Universidades e demais instituições formadoras.
- Os sistemas de ensino, precisam urgentemente investir em programas de formação a partir das escolas, dos seus contextos e demandas.
- É preciso construir redes de formação envolvendo universidades sistemas de ensino e escolas considerando a complexidade das demandas das escolas e seus contextos, relacionando teoria e prática.
- Por fim é preciso acreditar na escola, esse gigante de concreto, que se tornou frágil. Porém, para acreditar na escola precisamos acreditar primeiro em nós mesmos, no poder

da prática de aprender e ensinar e, novamente se encantar com a escola, com a vida, de crianças, adolescentes e jovens.

- Não, não falo do encantamento romântico e descomprometido, falo do encantamento que gera conflito, cria laços e transforma. Um encantamento que exige tempo, tomada de decisão, conhecimento. Portanto, formação permanente.

Vele lembrar que a formação continuada, numa perspectiva histórico-crítica deve alimentar dia a dia esse processo de (re) encantamento com a escola, com seu fazer pedagógico, buscando a cada dia a qualidade para a educação básica e conseqüentemente fazer com que se efetive a educação integral em jornada ampliada a “formação mais completa possível do ser humana”, direito inalienável de todos, historicamente negligenciado, em especial as classes populares.

Ouso ainda, deixar como sugestão, para a prática da formação continuada de professores nas escolas, o método dos Círculos de Cultura, uma ideia que substitui a turma de estudantes ou a sala de aula. No caso pelo grupo de professores da escola.

Aplicado com ênfase a partir de práticas de alfabetização de adultos, no exercício pedagógico de Paulo Freire, inicialmente na região nordestina e mais tarde difundido nas mais diversas práticas educativas, em especial na formação de liderança nos movimentos populares.

Nos Círculos de Cultura que conhecemos e aprendemos a desenvolver também na formação de professores, todos se olham e se veem. Não há o professor que sabe tudo, mas, um animador ou coordenador das discussões, do estudo. Alguém que ensina e aprende. Orienta um grupo cuja maior qualidade pedagógica é o permanente incentivo ao diálogo, a problematização e a reflexão.

Na dinâmica do Círculo de Cultura, aprendem-se e se ensinam práticas inovadoras, solidárias, coletivas, populares, de pensar e de agir diante da realidade, do mundo.

REFERENCIAS

BENINCA, Elli; CAIMI, Flavia Eloisa (org.). Formação de Professores: Um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF. 2002.

BRASIL. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de abr. 2007.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade, 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança, 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação, 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2006.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009. (Série Mais Educação).

_____. Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros e espaços educativos. Porto Alegre: Grupo A. 2012.

_____. Histórias de Vida Histórias de Escola: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política, 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002. (Livro I, volume 1).

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Crítica da Educação e do Ensino. Lisboa: Moraes, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente, 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PISTRAK, E. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo. Brasiliense, 1981.

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