



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

EDITE RIBEIRO DA LUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE ERECHIM: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO
INTEGRAL**

ERECHIM

2018

EDITE RIBEIRO DA LUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE ERECHIM: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO
INTEGRAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim

ERECHIM

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó –SC
Brasil

CIP – Catalogação na Publicação

Luz, Edite Ribeiro da

Formação continuada de professores das escolas da rede municipal de Erechim: limites e possibilidades para Educação Integral/Edite Ribeiro da Luz. – 2018.
126 f.

Orientadora: Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE, Erechim, RS, 2018.

1. Formação Continuada de Professores. 2. Docência. 3. Educação Integral. I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Identificação da obra elaborada pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

EDITE RIBEIRO DA LUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE ERECHIM: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO
INTEGRAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, defendida em banca examinadora em 04/10/2018.

Orientadora: Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS – Erechim

Profa. Dra. Jaqueline Moll – UFRGS

Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim – UFFS – Erechim

Dedico este trabalho à nossa querida mãe, Elzira Ribeiro da Luz (*in memoriam*), cuja maior tristeza foi não ter aprendido a ler e escrever, pelo amor e esforço incondicional para garantir a todos nós o acesso à educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pela sabedoria, força e persistência, que me possibilitaram transpor as barreiras e os desafios e chegar até aqui.

À minha família, pela primeira educação: a educação do amor, do respeito, da solidariedade; pelo exemplo de honestidade, luta e resistência; pela compreensão, pelo incentivo e pelo apoio constante.

Ao meu filho João Pedro, pelo amor, pela compreensão, pelo companheirismo e pelo apoio incondicional.

Aos colegas de curso, pela partilha da dúvida, das ideias e dos conhecimentos, pelo companheirismo e pela amizade.

A todos os professores, pelo profissionalismo, pela capacidade de escuta, pelo diálogo, respeito e pela tolerância, mesmo na discordância de ideias, pelo compromisso com a educação e a democracia.

À minha orientadora, professora doutora Marilane Wolf Paim, pela orientação brilhante, paciência, dedicação e pelo respeito com que me ajudou a construir este trabalho.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema “Formação continuada dos professores das escolas da rede municipal de Erechim: limites e possibilidades para a Educação Integral”. A pesquisa dá-se a partir das inquietações e constatações da pesquisadora ao longo da sua trajetória profissional, da educação básica ao ensino superior, acerca da necessidade da formação continuada de professores. Assim, configura-se como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, documental e pesquisa de campo, tendo como procedimentos a entrevista e o grupo focal, desenvolvidos em duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino do município de Erechim. Os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores pedagógicos, gestores e professores das escolas. Teve-se como objetivos investigar, identificar e analisar a proposta de formação continuada de professores da rede de ensino, para a verificar como essa rede subsidia o trabalho pedagógico dos docentes, na perspectiva da Educação Integral. Entre as conclusões a que se chegou, pode-se destacar a necessidade da formação para a prática pedagógica, articulada com as demandas do contexto escolar. Destacamos também que o Programa Mais Educação (PME), desenvolvido nas escolas durante sete anos, foi apontado como um período em que a formação continuada efetivou-se e contribuiu para as necessidades da escola e dos professores. Por fim, os professores ressaltam a importância da parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul para o desenvolvimento da formação continuada. Da voz dos professores, sujeitos da pesquisa, emergem os princípios para a formação continuada de professores, produto da dissertação.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Docência. Educação Integral.

ABSTRAC

This research has as its theme “Continuing Education of Teachers of the Schools of the Erechim Municipal Network: Limits and possibilities for Integral Education”. The research is based on the researcher's concerns and observations throughout her professional career, from basic education to higher education, about the need for continuing teacher training. Thus, it is configured as a qualitative research of bibliographical, documentary and field research character having as procedures the interview and focal group developed in two elementary schools of the municipal teaching network of the municipality of Erechim. The research subjects were the pedagogical coordinators, managers and teachers of the schools. The purpose of this study was to investigate, identify and analyze the proposal of continuing education of teachers of the educational network, in order to verify how it subsidizes the pedagogical work of teachers, in the perspective of integral education. Among the conclusions reached, it is possible to emphasize the need of training for pedagogical practice, articulated with the demands of the school context. We also emphasize that the More Education - SME program developed in schools for seven years was pointed out as a period in which continuing education has become effective and has contributed to the needs of the school and teachers. Finally, the teachers emphasize the importance of the partnership with the Federal University of the South Frontier for the development of the continued formation. From the voice of the teachers, research subjects emerge the principles for the continued formation of teachers, product of the dissertation.

Palavras-chave: Continuing Teacher Education. Teaching. Integral Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de produções, autores, instituição e ano de publicação.....	35
Quadro 2 - Produções por categoria e ano de publicação	36
Quadro 3 - Relação de trabalhos sobre formação de professores - tema, autor (es), instituição e ano de publicação.	52
Quadro 4 - As técnicas e os sujeitos da pesquisa	87
Quadro 5 - Princípios orientadores da proposta de FC dos professores da rede municipal de Erechim.....	106

LISTA DE SIGLAS

ADS – Agência de Desenvolvimento Solidário
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
CNE – Conselho Nacional de Educação
DEIDHUC – Diretoria de Educação Integral, Direitos humanos e Cidadania
CUT – Central Única dos Trabalhadores
FAE – Faculdade Anglicana de Erechim
FCP – Formação Continuada de Professores
FEBF – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FC – Formação Continuada
FD – Formação Docente
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPE – Grupo de Pesquisa em Educação
GT – Grupo de Trabalho
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEs – Instituições de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
OBEDUC – Observatório da Educação
ONGs – Organizações Não Governamentais
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPDG – Proposta de Projeto Didático de Gênero
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PJ – Pastoral da Juventude
PME – Programa Mais Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico
PPGLA – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PUC – Pontífice Universidade Católica
RMC – Região Metropolitana de Campinas
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SMED – Secretaria Municipal de Educação
SME – Sistema Municipal de Ensino
UANs – Unidades de Alimentação e Nutrição
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNB – Universidade de Brasília
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville
UPF – Universidade de Passo Fundo
URI – Universidade Regional Integrada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 EU ENQUANTO PESQUISADORA: DE QUE LUGAR EU FALO	21
2.1 A CAMINHO DA ESCOLA.....	23
2.2 A PEDAGOGIA, O REENCONTRO COM A ESCOLA.....	26
2.3 A PESQUISA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	28
2.4 NOVOS CAMINHOS: NOVOS DESAFIOS	30
2.5 EDUCAÇÃO X TRABALHO: UM OUTRO OLHAR	31
2.6 A EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM NOVO PARADIGMA.....	32
3 REVISÃO DA LITERATURA	35
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANPED 2012 – 2016.....	35
3.1.1 O que dizem as pesquisas.....	36
3.1.2 Formação docente.....	37
3.1.3 Formação continuada de professores	40
3.1.4 A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação ..	48
3.1.5 Experiências educativas na perspectiva da educação integral.....	49
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SCIELO 2012 - 2016.....	52
3.2.1 Formação docente: desafios, conflitos e possibilidades a partir do PIBID	53
3.2.2 Formação continuada cooperativa e as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores.....	60
3.2.3 Programa mais educação: avanços e desafios na perspectiva da educação integral	64
3.3 RETOMANDO E APROFUNDANDO CONCEITOS.....	74
3.3.1 Formação continuada de professores	74
3.3.2 Formação continuada: diferentes olhares e concepções	75
3.3.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	78
3.5.4 A educação integral no Brasil.....	79
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	84
4.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	86
4.2 OS SUJEITOS E AS TÉCNICAS DE PESQUISA	87
5 ACHADOS DA PESQUISA – ARTICULANDO/DIALOGANDO COM A PESQUISA DE CAMPO	89

5.1 PESQUISA DOCUMENTAL	89
5.2 PESQUISA DE CAMPO: A VOZ DOS SUJEITOS	92
5.2.1 A formação continuada dos professores: o que dizem as gestoras, coordenadoras pedagógicas e professores	92
5.2.2 Refletindo e dialogando com os sujeitos e autores referenciais.....	94
5.2.2.1 Formação continuada como estudo e busca de solução para os problemas e as dificuldades.....	94
5.2.2.2 Formação como palestras motivacionais.....	96
5.2.2.3 Formação como possibilidade de reflexão sobre a prática.....	97
5.2.2.4 Formação como espaço-tempo de planejamento.....	98
5.2.2.5 Formação como compartilhamento de experiências	99
5.2.2.6 Formação como parceria	100
6 PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	105
6.1 PRINCÍPIOS PARA UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	105
6.1.1 Escola como locus da formação.....	106
6.1.2 Ação reflexiva sobre a prática	107
6.1.3 TEORIA CRÍTICA ORIENTADORA DA FORMAÇÃO.....	108
6.1.4 DIÁLOGO E TRABALHO COLETIVO.....	109
6.1.5 Contextualização.....	109
6.1.6 Socialização e constituição da identidade.....	110
6.1.7 O coordenador pedagógico como articulador da FC	110
7 CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS, NÃO FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) MODIFICADO I	123
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) MODIFICADO II.....	125

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, inicial e continuada, a partir dos anos 90, está presente nos debates de congressos, simpósios, conferências e seminários, bem como em pesquisas, dissertações e teses de mestrado e doutorado, visando a aprofundar e socializar os conhecimentos produzidos na área, de modo a contribuir para a formação docente e o fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, configura-se a presente pesquisa, intitulada “Formação continuada dos professores das escolas da rede municipal de Erechim: limites e desafios para a Educação Integral”, que se dá a partir do interesse, das inquietações e constatações da pesquisadora, em especial a partir da sua atuação profissional junto à diretoria de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação. Investiga-se e analisa-se a proposta de formação continuada de professores desenvolvida junto a duas escolas da rede municipal, denominadas escolas A e B, buscando-se perceber de que forma essa proposta subsidia a prática pedagógica dos professores na perspectiva da Educação Integral.

A realização da pesquisa justifica-se pelas constatações da pesquisadora ao longo da sua trajetória de vida, formativa e profissional, inicialmente como estudante, mais tarde como professora e pesquisadora, da educação básica à universidade, bem como pelas contribuições que poderá oferecer aos estudos que vem sendo desenvolvidos sobre o tema em questão.

Das contradições, dos limites e das necessidades percebidas nos processos formativos pelos quais a pesquisadora também passou, nasce o interesse pela pesquisa, com o desejo de contribuir para a formação continuada de professores.

Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivo geral desenvolver um processo investigativo para identificar e analisar a proposta de formação continuada de professores ofertada pelo sistema público municipal de educação, a fim de verificar como ela subsidia o trabalho pedagógico dos docentes, na perspectiva da Educação Integral. Configura-se o problema da investigação da seguinte forma: qual a proposta de formação continuada de professores desenvolvida nas escolas da rede municipal de Erechim, na perspectiva da Educação Integral?

Na busca das possíveis respostas, são assumidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar a proposta de formação continuada de professores desenvolvida nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Erechim que oferecem Educação Integral em jornada ampliada;

- Investigar como os professores percebem e/ou concebem a importância e a necessidade da formação continuada que lhes é oferecida, em vista da prática pedagógica na perspectiva da Educação Integral em jornada ampliada;
- Compreender os limites e as possibilidades da formação continuada de professores face às demandas e necessidades dos professores;
- Elaborar e apresentar uma proposta e/ou princípios para a formação continuada de professores, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação Integral e das necessidades e demandas apresentadas pelos professores participantes da pesquisa.

Como a metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, investigativa, descritiva, desenvolveu-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, fundamentadas em Fonseca (2002), Gatti (2012), Gil (2010), Ludke e Andaré (1986), Mynaio (2002) entre outros, tendo como procedimentos metodológicos a entrevista e o grupo focal, por meio dos quais se estabeleceu uma relação de aproximação, diálogo, escuta das concepções, aceitação, significado e expectativas dos professores acerca da formação continuada, acolhendo-se suas sugestões e seus desejos e as necessidades do contexto escolar, a serem consideradas na elaboração do produto desta dissertação: princípios para a formação dos professores.

Na pesquisa bibliográfica, examinamos as produções de pesquisas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO) sobre a formação inicial e continuada de professores e sobre experiências educativas na perspectiva da Educação Integral, no período de 2012 a 2016, estudos esses desenvolvidos por mestrados, pesquisadores de universidades públicas e particulares em diversas regiões do Brasil. Buscamos ainda na literatura o embasamento teórico em autores pesquisadores do tema em questão, tais como Benincá (2002), Carvalho (2006), Freire (1991), Freitas (2002), Guará (2006), Gonçalves (2006), Moll (2012), Moreira e Candau (2005) Nóvoa (1991 e 1997), entre outros.

Segundo as pesquisas, é a partir da década de 90 que os pesquisadores, em um contexto de reformas, inquietações, conferências e decretos, começam a investigação sobre a formação inicial e continuada de professores, o modo como constroem seus saberes e como isso se reflete na sua prática docente.

Gatti (2014) destaca algumas das principais pesquisas realizadas, evidenciando que o número de pesquisas sobre a formação de professores cresceu muito nos últimos anos. Conforme aponta André (2009 e 2010), na década de 1990, o volume proporcional de

dissertações e teses da área de educação, com foco na formação de professores, era em torno de 7%, atingindo-se 22% em 2007.

Na revisão da literatura encontramos um número significativo de pesquisas sobre a formação docente, as quais identificam elementos comuns que constituem a formação inicial do professor e a sua identidade profissional, com destaque para os saberes da experiência e a prática pedagógica como resultantes dos percursos formativos, de socialização e atuação profissional, mediados pelas interações sociais que se dão durante a atividade laboral e relacional.

São pesquisas qualitativas desenvolvidas em escolas municipais e em universidades, tendo como objeto de pesquisa a ação docente em que os autores/as dão voz aos professores, por meio de conversações (grupo focal), narrativas, entrevistas, registros, relatórios, entre outros.

Como resultados, destacam-se iniciativas positivas em relação à formação inicial e continuada dos professores, em especial por parte do governo, dos sistemas municipais e universidades públicas, com destaque para a política nacional de formação de professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como possibilidade de inserção dos acadêmicos, futuros professores, nos espaços escolares ainda no processo de formação, bem como a aproximação entre a universidade e a comunidade. Por outro lado, revela-se um distanciamento entre a formação inicial e a formação continuada de professores. Como consequência, os professores apresentam lacunas no processo de formação que necessitam ser superadas por meio da formação continuada.

Em relação à formação continuada, os estudos apresentam um número considerável de programas e propostas de formação continuada de professores implantadas pelos sistemas municipais, porém pensadas sem a participação dos professores e, muitas vezes, sem considerar as demandas dos contextos escolares.

Segundo Pimenta (2009), “a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência ou de atualização dos conceitos de ensino. Programas esses que têm 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 em seus contextos”. (PIMENTA, 2009, p. 16).

Ressalta-se a importância e necessidade de dar voz aos sujeitos para quem essa formação continuada é destinada, pois são eles que, com sua visão de mundo, seu contexto histórico, social e cultural, poderão repensar/planejar ações, políticas ou programas de formação continuada que correspondam às expectativas e necessidades.

Constatou-se também certo consenso quanto à concepção, finalidade e lócus da formação continuada de professores, tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Carvalho (2006) define a formação continuada como aquela que se desenvolve como processo, privilegia a prática reflexiva, integra a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente, diferenciando-se dos processos formativos que ocorrem de forma esporádica.

Segundo Freitas (2002), a continuidade da formação profissional deve ser um processo permanente de desenvolvimento, entendida como proposta mais ampla, na qual o homem, produzindo a si, também se produz em interação com o coletivo.

De acordo com Moreira e Candau (2005, p. 23), é necessário destacar a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Para Nóvoa (1997), a formação do professor não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim, pelo trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, o autor defende o investimento em projetos escolares e aponta a necessidade de se desenvolver uma prática de formação continuada de professores tendo a escola como local.

Em relação às experiências educativas na perspectiva da Educação Integral, os pesquisadores apresentam relatos de experiências a partir do Programa Mais Educação (PME), desenvolvidas em diversas regiões e estados brasileiros, como política de indução à Educação Integral. O PME suscitou novas práticas educativas por meio de atividades diversificadas de aprendizagens, desenvolvidas no contraturno escolar e implementou uma nova dinâmica no modus operandi das escolas. Tais perspectivas representaram diversos desafios enfrentados pelas escolas, tanto na gestão administrativa como na gestão pedagógica, com destaque para a formação continuada de professores.

Na pesquisa de campo, os resultados da interlocução com os sujeitos, por meio da entrevista e do grupo focal, evidenciaram diferentes concepções sobre a formação continuada, concepções essas que, analisadas em diálogo com os autores, a partir das categorias elaboradas com base na voz dos sujeitos, reafirmam a importância e a necessidade da formação continuada de professores, em vista de uma prática pedagógica que possibilite a formação integral do ser

(estudante), ou seja, o desenvolvimento do estudante nas suas múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, socioculturais e éticas.

Nesse sentido, a formação continuada configura-se como possibilidade de estudo e busca de solução para os problemas e as dificuldades, como possibilidade de reflexão sobre a prática, como espaço-tempo de planejamento, como espaço de compartilhamento de experiências e como parceria. Ressalta-se também a necessidade da formação continuada no lócus da escola, que possibilite a análise crítica da prática e realidade em que os estudantes estão inseridos. Reconhece-se o papel da universidade como instituição formadora, espaço de produção de pesquisas e de conhecimentos que precisam estar vinculados à formação continuada.

Da interlocução com os sujeitos da pesquisa emergem os princípios para uma proposta de formação continuada de professores, os quais constituem o produto deste estudo, elaborados não de forma aleatória, mas em consonância com os significados, os valores e as suas expectativas, assumindo os limites da própria formação e a necessidade de fazer da escola espaço-tempo de formação e de construção da identidade profissional.

Além das considerações iniciais que constituem a introdução da pesquisa, configura-se o desenho da pesquisa em seis (6) capítulos.

O segundo capítulo contextualiza a trajetória formativa e profissional da pesquisadora, apresentando recortes da sua memória, desde o seu ingresso tardio na escola até a chegada na universidade, como professora e pesquisadora, um processo forjado pelo desejo de estudar, pela persistência e resistência, em meio às contradições da sociedade e da escola.

O terceiro capítulo é constituído pela revisão da literatura, apresentando o que dizem as pesquisas sobre a formação de professores, a partir das pesquisas publicadas pela ANPED e SciELO, no recorte temporal de 2012 a 2016, abordando também as experiências educativas na perspectiva da Educação Integral, desenvolvida a partir do Programa Mais Educação e de outros programas, criados por iniciativa de alguns estados e municípios, entre outros estudos que compõem o embasamento teórico do tema.

O quarto capítulo, por sua vez, apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa qualitativa, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, os procedimentos adotados para a coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa, com base nos autores de embasam a pesquisa de abordagem investigativa descritiva.

No quinto capítulo, apresentamos os achados da pesquisa, em análise dialógica reflexiva, com os referenciais teóricos que embasam o estudo e, como resultado, as concepções

dos professores sobre a formação continuada, apresentadas em categorias, como uma, e não única, forma de compreender o pensamento expresso.

Por fim, no sexto capítulo, trazemos os princípios para uma proposta de formação continuada de professores, expressão do pensamento dos professores que reconhecem a formação continuada como fundamental para uma educação que se quer desenvolver, comprometida com a formação crítica dos estudantes, possibilitando-lhes analisar criticamente a realidade em que estão inseridos e agir em vista da sua transformação.

Na última parte, tecemos algumas considerações necessárias, não finais, abertas a outras possibilidades e compreensões.

2 EU ENQUANTO PESQUISADORA: DE QUE LUGAR EU FALO

Somos fruto de nossas memórias, de nossas escolhas, opções e utopias que nos movem em direção aos nossos sonhos. Como seres históricos e sociais “inacabados ou inconclusos”, trazemos marcas de nossas trajetórias e vivências e estamos “na busca constante de ser mais” (FREIRE 2002, p. 27). Para compreender o porquê de nossas escolhas e opções, buscamos sempre as raízes da nossa história de vida, os contextos de nossas trajetórias, da vida.

Segundo Marilena Chauí (2005), por meio da memória, podemos dizer quem somos, reunindo o que fomos e fizemos ao que somos e fazemos. A memória é a garantia de nossa identidade.

Seja individual ou coletiva, a memória traz o que possui maior significação e, por isso, geralmente, não guardamos um fato inteiro, mas, sim, os detalhes mais significativos ou mais marcantes de um determinado fato ou circunstância, sendo, portanto, síntese dos acontecimentos. “A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais”. (CHAUÍ, 2005, p. 125).

Assim, o interesse em compreender as atitudes ou indiferenças dos meus primeiros professores e, porque não, de muitos professores ainda nos dias atuais em sala de aula, faz parte da minha memória, o que também me motivou ao estudo, à docência e à pesquisa sobre a formação de professores. Por isso, recorro à memória e apresento alguns recortes da minha trajetória de vida pessoal e profissional, em especial da minha infância, do meu sonho de frequentar a escola, o que só se concretizou aos dez anos de idade.

Tudo começa no ano de 1968, com essa prece/poesia que permaneceu em minha memória até o dia em que consegui escrevê-la. Trago-a, neste momento, porque acredito que ela representa a prece silenciada, o sonho não verbalizado de muitas crianças por esse Brasil afora que não chegaram à escola ou, se chegaram, “deixaram” a escola ou a escola as deixou, pelos mais diversos e sabidos motivos.

ESCUATA PAPAÍ DO CÉU!

Escuta Papai do céu!

Hoje papai foi à cidade

Tentar vender a terra.

É tudo o que ainda temos.

A mana já está em Campo Pequeno,

Para tratar a saúde.
Dizem que precisa de muito dinheiro
Para pagar os médicos.
Aqui, a peste matou todos os animais,
As galinhas, tudo!
A colheita? Papai disse que não vai dar para o gasto.
Vê se dá uma força para a gente Papai do céu!
Se papai vender a terra, a gente vai morar na cidade.
E vou poder ir para a escola.
Vou ficar com vergonha,
Pois já tenho dez anos.
E nunca fui à escola.
Ah! Papai do céu,
Ajuda também para a mana ficar curada.
A gente nunca saiu separada.
Eu sei que vou sentir saudades daqui.
Do rio, da minha pedra, do lençol dourado (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
E 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 para eu ter as duas, prefiro a escola.
Ajuda a gente Papai do céu!
Mamãe também reza para você todas as noites.
Às vezes até escuto ela chorando baixinho.
Obrigado Papai do céu.

(Oração que ficou em minha memória, do período em que moramos no interior e eu sonhava em ir para a escola).

2.1 A CAMINHO DA ESCOLA

Filha de pequenos agricultores do interior do Rio Grande do Sul, a segunda de sete filhos, tive uma infância difícil como a da maioria das crianças filhas de trabalhadores. Desde pequena, ajudava a cuidar dos irmãos menores para os pais trabalharem na roça. Adorava quando minha mãe ia lavar roupa no rio, antes de o meu irmão nascer, quando minha irmã e eu íamos com ela e brincávamos na água até o anoitecer. O rio era meu lugar preferido. Foi minha maior perda, quando mudamos para a cidade, em 1968.

Meu grande sonho era ir para a escola, como faziam algumas crianças, com nove ou dez anos, que conseguiam vencer a distância e chegar à escola mais próxima, que ficava a mais de cinco quilômetros de onde morávamos. Esperei muito por esse dia, mas só aconteceu em definitivo após duas tentativas frustradas. Primeiramente, quando minha irmã mais velha completou dez anos e fizemos a tentativa de vencer a distância e frequentar a escola. Saíamos de casa com o céu ainda estrelado para chegar à escola de manhãzinha. Conseguimos resistir por duas semanas, mas minha irmã adoeceu e a escola ficou para trás.

No ano seguinte, abriu uma escolinha bem próxima de nossa casa. Parecia um sonho. Formamos uma turma bem diversificada em idade, tamanho e nível de aprendizado. Algumas já haviam cursado o primeiro ano. Outras, o segundo ano e, a maior parte, sequer conhecia o ABC. Mais uma vez não concluímos o ano. Veio o inverno, a neve e a peste, matando todos os animais e as plantações.

Meu pai resolveu vender a terra e, em abril de 1968, mudamos de Vila Trindade, hoje Trindade do Sul, para Erechim. Nesse mesmo mês, comecei a frequentar a escola, agora pertinho de casa. Eu nem acreditava, finalmente eu ia para a escola. Porém, desde o primeiro dia, a ideia que eu fazia da felicidade que sentiria por estar na escola começou a ser desfeita, de modo cruel: “Tirem essa negrona daqui. Ela está me atrapalhando. Eu não consigo enxergar no quadro, tirem ela daqui”. E assim eu rodava a sala toda, chorando baixinho, com medo de que um dia me colocassem para fora da sala de aula. Na minha ingenuidade de criança, não conseguia compreender porque minha presença incomodava tanto. Afinal, a escola não era para todos? E eu era apenas uma menina de dez anos, negra, filha de pais analfabetos, que só depois que seus filhos estavam na escola, sentindo na pele o peso do analfabetismo, desafiaram-se a também enfrentar a escola e, no Mobral, aprenderam a rabiscar seus nomes.

Conforme Moll (2000, p. 83), estudos de Haddad (1991) apontam que o Mobral e o Ensino Supletivo, instituídos respectivamente pelas Leis 5.379/67 e 5.692/71 – no auge da ditadura militar – representam, contraditoriamente, pelo período e pela forma através das quais são produzidas, ampliação da possibilidade de acesso ao sistema educacional.

Permanecer na escola passou a ser um desafio que exigiu muita força de vontade e resistência. Tornei-me a aluna que ainda hoje alguns professores desejam ter: calada e quietinha, sempre no mesmo lugar, onde me permitiam ficar.

O tempo foi passando e, em silêncio, fui aprendendo o poder das palavras e, como diz o poeta, “[...] confesso que aprendi, primeiro com amargura, depois com lu(z)cidez, a ver nossas próprias feiuras [...] do ser humano e da escola”. (MELLO, 1975).

No entanto, como a vida também tem suas bonitezas, encontrei na escola e na comunidade pessoas felizes, capazes de nos ajudar a ver além das feiúras da vida, a perceber que, como diz a canção “cada um carrega em si o dom de ser capaz, de ser feliz”, e, com isso, aprendi a acreditar em mim mesma, superei barreiras, preconceitos e passo a passo tornei-me gente, comecei a soltar a voz. Afinal, como diz o sertanejo, “quem morre calado é sapo debaixo do pé do boi” e, com a ciência, aprendi que é pela linguagem que nos diferenciamos dos animais.

Com muita luta, silêncio e resistência, consegui permanecer na escola, venci o primário, o exame de admissão ao ginásio e para “recuperar o tempo perdido”, ilusão que tentam nos vender em belas embalagens com promessas de futuro melhor, quando o que desejam mesmo é que sejamos apenas mão de obra barata para o mercado de trabalho, cursei o supletivo à noite, podendo já trabalhar. E, em 1979, cheguei ao segundo grau, onde cursei “Técnico em Redator Auxiliar” e, fascinada pela teoria da comunicação, “verdade, imparcialidade”, comecei a sonhar com a universidade, embora percebendo o quão distante ela estivesse.

Como afirma Haddad, apud Moll (2000):

A educação escolar ofertada pelo Estado acabou por se constituir em elemento fundamental no interesse de preservação da ordem capitalista, através da hierarquização, ideologização, exclusão, formação e seleção de mão de obra necessária à reprodução social; ao mesmo tempo, contraditoriamente, permitiu o surgimento de ações que redefiniam a educação em objetivos emancipatórios das classes subalternas. (HADDAD, 1991, apud MOLL, 2000, p. 301).

De acordo com Kuenzer e Machado (1982), a pedagogia tecnicista tem sua oficialização, no Brasil, no final da década de 1960, no contexto da consolidação da fase monopolista do desenvolvimento capitalista, como uma das soluções para a baixa produtividade

do sistema escolar, altos índices de evasão e repetência, que impediam/dificultavam o “desenvolvimento econômico com segurança”. Nesse período, subsequente ao golpe militar de 1964, em que se vivencia a valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, a necessidade de formação de mão de obra para atender a esse novo modelo era premente.

Ao concluir o segundo grau (hoje ensino médio), o primeiro lugar no concurso de redação garantiu meu primeiro emprego com carteira assinada, em um jornal local, como auxiliar de redação. Foram dois anos de muito aprendizado e conflito entre a militância, na Pastoral da Juventude (PJ)¹, no movimento popular e o convívio com a classe média e a classe política da cidade, “poderosa e prepotente”.

Os lugares educativos, sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se tanto a problemáticas de posicionamento na sua vida cotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação como às questões e problemáticas ligadas à compreensão da natureza dessas próprias mutações. (JOSSO, 2007 p. 414).

A luta para não abrir mão dos valores que aprendi na minha família (honestidade, direitos, solidariedade), custou-me a demissão do jornal, justificada pela minha aprovação no vestibular para pedagogia e a impossibilidade de trabalhar e estudar devido à norma da empresa.

Após um semestre de Pedagogia, desempregada, sem condições de pagar a faculdade, “desisti” e mudei para Passo Fundo, onde trabalhei como secretária no Instituto de Teologia (ITEPA). Novamente, muito aprendizado e forte militância no partido político, na PJ, Movimento Negro e Grupo Missionário, por meio dos quais cheguei ao Maranhão, participando do intercâmbio entre as Dioceses de Passo Fundo e Balsas naquele estado, em junho de 1989.

Foi um mês de verdadeira enculturação. A diocese de Balsas comemorava seus 20 anos das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e centenas de comunidades dos pontos mais distantes vieram para celebrar a caminhada de fé e de vida, apresentada nas mais variadas formas, cantos, repentes, teatros, danças e louvores, além da partilha do alimento produzido na terra. Senti-me imensamente identificada nos relatos da luta do povo e na sua cultura e simplicidade. Não tive dúvida e, em fevereiro de 1990, estava de volta ao Maranhão e integrei-

¹ A Pastoral da Juventude (PJ) é uma organização de juventude ligada ao setor de juventude da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil CNBB). A PJ nasceu a partir de 1930, com a chamada Ação Católica, da qual herdou o método Ver, Julgar e Agir. Sua organização dá-se em grupos de jovens que protagonizam uma ação libertadora a partir da realidade.

me à comunidade de Riachão, onde primeiramente desafiei-me a “beber do poço alheio”, aprender com o povo, com a sua cultura e só depois partilhar do que levei na bagagem.

Inicialmente, trabalhei na educação popular, juntamente com a equipe paroquial, no atendimento às CEBs, onde aprendi muito e, de certo modo, reencontrei minhas raízes. Os desafios da realidade das comunidades, especialmente do sertão (zona rural), com a falta de escolas, o desejo de formação das lideranças e dos jovens, motivaram-me e convenceram-me a voltar aos bancos da universidade.

2.2 A PEDAGOGIA, O REENCONTRO COM A ESCOLA.

No final de 1992, recebi um telefonema do querido mestre Elli Benincá, que me ofertou uma bolsa de estudos para voltar a cursar Pedagogia, interrompida em 84. Ele sabia do meu sonho de concluir a Pedagogia e, ao se aposentar na Universidade de Passo Fundo (UPF), disponibilizou parte do seu salário para custear os estudos de jovens que desejassem cursar o ensino superior.

Pensei em recusar, pois, para cursar a Pedagogia de férias, eu necessitava comprovar estar exercendo o magistério e o meu trabalho, naquele momento, era na educação popular, junto às comunidades do sertão.

A escola havia sido o lugar que mais me marcara negativamente e eu não queria estar nesse lugar. “Existe outra escola, que podemos e estamos lutando para construir, uma escola para todos, com educação de qualidade, com diálogo e participação. Tenho certeza de que você vai se apaixonar e também lutar por ela”. As palavras do mestre Benincá persuadiram-me. Aceitei o desafio e, por cinco anos, desloquei-me duas vezes por ano, em julho e em janeiro, do Maranhão para Passo Fundo, para cursar a Pedagogia de férias na UPF.

Nos dois anos seguintes em Riachão/MA, substitui uma professora que ia para Belém fazer sua especialização, trabalhando a disciplina de ensino religioso com oito turmas dos anos finais do ensino fundamental.

O trabalho com os estudantes foi desafiante. O material oficial para ensino religioso, disponibilizado pela escola, era o manual da Campanha da Fraternidade, que, naquele ano, era sobre a Juventude, “Juventude Caminho Aberto”. Não precisava de um tema melhor e lancei mão do jornal Mundo Jovem e de outros materiais para tornar as aulas significativas. Incentivei os alunos a lerem e, na biblioteca da escola, encontrei algumas obras que apresentei aos estudantes, falando também de outros livros que já havia lido. Em pouco tempo, conquistei a

todos, que me procuravam até na hora do intervalo, para tirar dúvidas e informar-se sobre como participar do grupo de teatro e da PJ.

Comecei a me encantar pela escola. Aliando os desafios da sala de aula com os conhecimentos da Pedagogia, passei a acreditar que a educação era o caminho para ajudar os jovens a superar o senso comum de que “as coisas sempre foram assim” e de que estudar não faria diferença para quem morava naquele lugar. O acesso ao conhecimento era o primeiro passo para uma análise crítica da realidade e passei também a despertar os sonhos que eu percebia adormecidos e que, por vezes, manifestavam-se timidamente em expressões como “Bem que eu quero acreditar, mas dizem que faculdade é coisa pra rico. Filho de pobre tem mesmo que aprender a trabalhar”.

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

Nesse sentido, para Vasconcellos (1995), o conhecimento, na perspectiva libertadora, deve estar articulado a uma compreensão crítica da realidade e essa visão crítica significa buscar as verdadeiras causas das coisas, superando a aparência, buscando a essência dos processos, sejam naturais ou sociais, o que implica, portanto, a constituição de um planejamento capaz de superar o senso comum, a visão fragmentada, parcial e sincrética das informações e dos conhecimentos.

Aproximei-me dos professores e percebi a maioria desanimada e descrente da educação, do seu fazer pedagógico. “O que eles podem esperar do futuro nesse lugar? Não resolve iludi-los, falando de direitos, de oportunidades, aqui isso não existe”, diziam-me alguns; outros, curiosos, perguntavam-me sobre a Pedagogia, só ouviam falar de Letras, História, Matemática, mas Pedagogia? Valia a pena percorrer toda essa distância para fazer esse curso? Essas e outras questões foram abrindo caminho para o diálogo, a troca de experiências e conhecimentos, encontros de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica.

Para Nóvoa (1992, p. 16), a identidade do professor apresenta-se como “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, portanto, é um processo longo e dinâmico, construído em um processo complexo de troca entre seus pares.

No ano seguinte, fui convidada a trabalhar com o Ensino Médio, criado como extensão do Colégio Luso Rocha, onde trabalhei anteriormente. Lá o desafio foi bem maior, pois a maioria dos professores eram técnicos, profissionais da área da saúde, agricultura e comércio,

sem habilitação para o Magistério. Trabalhei ali por três anos. Anos conflitantes, produtivos e desafiantes, tanto com os estudantes como com os professores.

Para as aulas de Filosofia e Sociologia, utilizei outros materiais além dos livros que a escola oferecia: letras de músicas, poesias, textos, que ajudavam a pensar sobre a vida e a realidade e a compreender o papel dessas disciplinas, tão desprezadas.

Com os professores foi mais conflitante. Com o advento da nova LDB, Lei 9.394/96, em 97, os professores que não possuíam uma licenciatura ou habilitação para o Magistério tiveram que se habilitar. A Regional de Educação estabeleceu um período de seis meses para os professores buscarem essa habilitação ou perderiam o contrato. Boa parte dos professores precisou ir para Sobral/CE, em busca da habilitação. Houve colegas que se revoltaram e pensaram em abrir mão de tudo. Procurei convencê-las da importância dessa habilitação, que possibilitaria fazer um concurso mais tarde e trabalhar com maior segurança. Decidiram-se e, no final do ano, estavam felizes pela conquista.

2.3 A PESQUISA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os cinco anos da Pedagogia fortaleceram meu compromisso com a educação, o interesse pela pesquisa e a formação de professores que se consolidou com o trabalho de conclusão, “Estudo, pesquisa e teorização da prática pedagógica”, que realizei em duas escolas do município de Riachão.

O encantamento com a leitura dos livros da coleção primeiros passos, “O que é Realidade?”, de Caio Prado Junior, “O que é Educação?”, de Carlos Brandão, e “Sociologia Crítica”, de Pedrinho Guareski, confrontados com a realidade vivida no dia a dia e o dar-se conta do papel da escola tornavam os encontros semanais insuficientes para tantas questões.

Falar da prática em sala de aula era natural e simples. Relacioná-la com a teoria e dar-se conta do papel da escola como aparelho ideológico do Estado foi desafiador e, por vezes, doloroso. E, por fim, apontar as necessidades de repensar e inovar a prática pedagógica em busca da escola dos sonhos, foi prazeroso e fez brilhar o olhar das professoras, que passaram a acreditar na possibilidade de cursar o Magistério ou uma graduação.

As evoluções dos papéis, das funções, das responsabilidades, das concepções, dos lugares que afetam todas as profissões, transformam a responsabilidade individual do aprendiz em responsabilidade cívica coletiva. As opções que tomam as competências e as capacidades que desenvolver contribuirão para esta redefinição dos atores profissionais e socioculturais que se efetua todos os dias sob os nossos olhos. Mais do que nunca, o ato de aprender solicita uma consciência aguda das questões, dos

problemas e mesmo dos impasses que, alternadamente, são a manchete dos jornais, e que estão em jogo no exercício dos nossos direitos políticos. (JOSSO 2004, p. 241).

Foi o início de um processo de formação e construção da identidade profissional, que se consolidou com a nova LDB de 1996 e a criação de polo da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) na cidade de Balsas, a 70 quilômetros de Riachão, possibilitando que professores dessas duas escolas cursassem a graduação.

Eu começava a encontrar respostas para as questões guardadas desde as aulas com a professora Eliana, do porquê da sua criatividade, do seu olhar diferente e do prazer que ela demonstrava ao nos ensinar.

Após concluir a Pedagogia, em 1997, assumi a coordenação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Riachão, com seis escolas de Ensino fundamental e quarenta e cinco escolas rurais (escolas multisseriadas) e com um quadro de professores, na maioria, leigos, alguns com magistério. Elegemos como prioridade a qualificação desses professores, que inicialmente cursaram o magistério e mais tarde a graduação. Foi o início do processo de profissionalização, de construção da identidade docente, que culminou com a criação do Sindicato dos Professores e a realização do primeiro concurso público do município em 1999, garantindo estabilidade a cento e poucos servidores municipais, que, até então, eram contratados anualmente ou a cada novo governo que assumia a prefeitura.

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 e a especificidade do trabalho pedagógico.

Como resultado desse processo, o Sistema Municipal de Educação de Riachão passou a viver um novo tempo, de comprometimento profissional e de busca pela qualidade da educação, que passou a ser perseguida a partir da elaboração do projeto político-pedagógico das escolas e da formação continuada dos professores.

Após quatro anos na coordenação pedagógica de Riachão, com a mudança no governo municipal, assumi a direção do sindicato dos professores e, como concursada, consegui liberação para mandato classista, tendo, por dois anos, dedicando-me à organização da categoria

e à formação de outros sindicatos nos municípios vizinhos, como Feira Nova do Maranhão, emancipado de Riachão.

2.4 NOVOS CAMINHOS: NOVOS DESAFIOS

Passados os dois anos na direção do Sindicato dos Professores, assumi a assessoria da Secretaria Municipal de Educação do município de Feira Nova, que, na sua segunda gestão, iniciava a organização do seu sistema municipal de educação, tendo como desafio a formação inicial dos professores, na maioria leigos, que necessitavam, inicialmente, cursar o Magistério.

Inicialmente, coordenamos um programa de formação chamado Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCNs)², proposto pelo Ministério da Educação e desenvolvido em parceria com o município e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que realizou a formação dos coordenadores gerais e coordenadores de grupos de estudo.

O programa, embora pensado em um modelo padrão para todo o Brasil, foi organizado em módulos conforme os segmentos, educação infantil, alfabetização, séries iniciais e séries finais do ensino fundamental, possibilitando, pela sua dinâmica, desencadear processos de reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e o papel da escola e suscitando a necessidade de elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas (PPPs), construídos coletivamente no ano seguinte, quando a formação continuada foi pensada e desenvolvida nas escolas.

Nos dois últimos anos no Maranhão, assumi a Secretaria Municipal de Educação de Feira Nova, podendo consolidar os processos de formação e organização do sistema municipal de ensino, iniciados durante o processo de assessoria.

Assim, no início do ano de 2005, encaminhamos e conseguimos a aprovação de seis projetos junto ao Ministério da Educação, cinco para formação continuada de professores e um para reforma da Escola de Educação Infantil. Dos profissionais de apoio (vigias, auxiliares da limpeza, cozinheiras e merendeiras) aos diretores das escolas, todos receberam formação específica, conforme o segmento de atuação. Formação sobre artes e diversidade e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil, instituído pela Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental ao ensino médio.

² O programa PCNs em Ação foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano 2000, como uma ação inicial proposta pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF/MEC), visando à implantação dos Referenciais Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, por meio da formação continuada de professores.

A formação continuada dos profissionais da educação, naquele momento, foi determinante para a qualidade da educação municipal que se verificou nos anos seguintes, bem como para o comprometimento profissional, confirmando a afirmação de Nóvoa (2002, p. 38), de que “a formação continuada deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”.

Embora houvesse, inicialmente, autonomia para a condução da gestão da educação municipal, no segundo ano de trabalho, muitas exigências do executivo municipal, incoerentes com nossa proposta de gestão, começaram a ser impostas, motivando meu pedido de demissão, para continuar fiel aos ideais que sempre defendi, entre eles o da educação comprometida com a autonomia de seus sujeitos, uma educação que não se deixa tutelar por ideologias ou partidos políticos.

Graças às leituras e releituras de Paulo Freire, à militância no movimento popular e à atuação na educação, especialmente no Maranhão, fui assumindo o meu lugar social e comprometendo-me com a transformação da sociedade, a partir da educação, da crença no ser humano e no poder transformador do ato de educar, pois, como Buscáglio (1982), acredito que “educar talvez seja reconduzir o outro deliberadamente de volta a si”, o que Paulo Freire chama de humanizar.

2.5 EDUCAÇÃO X TRABALHO: UM OUTRO OLHAR

No final de 2006, participei de um processo de seleção e capacitação e assumi a coordenação do Projeto de Formação para Trabalhadores Informais, um projeto piloto do Ministério da Educação (MEC), desenvolvido em seis estados, entre eles o Rio Grande do Sul, em parceria com a Central Única dos Trabalhadores (CUT). O projeto deu-se por meio da Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS), nos municípios de São Francisco de Paula e São Leopoldo, tendo como sujeitos estudantes trabalhadores da reciclagem e artesanato, que concluíram o ensino fundamental e aos quais foi oferecida formação técnica na área do artesanato e reciclagem e a conclusão do ensino fundamental.

A capacitação dos coordenadores, gestores do programa e a formação dos professores foi realizada pela Escola Sindical de São Paulo, na perspectiva da formação integral, tendo o trabalho como eixo pedagógico, com base nos fundamentos da Escola do Trabalho, de Pistrack.

A Escola do Trabalho tem como princípios a relação com a realidade e a auto-organização dos estudantes. A partir do estudo da realidade, 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).

Na capacitação, para assumir a coordenação pedagógica do programa, tive o primeiro contato com os princípios da Educação Integral, embora, na prática, alguns deles sempre estiveram presentes, como o diálogo, o respeito ao saber do educando e à diversidade, a problematização e a contextualização.

Foram dois anos deliciosos, de muita construção e aprendizagem, interligando a vida, o trabalho e o conhecimento, num trabalho interdisciplinar de muito estudo, pesquisa, debate e construção de conhecimento, mediado pelas artes plásticas, a música, o teatro, por oficinas e exposições, o que exigiu redimensionar o olhar sobre os sujeitos e o objeto do conhecimento.

Na conclusão dos dois anos de estudo, os educandos receberam certificado de conclusão do ensino fundamental fornecido pelo Centro Federal Educação Tecnológica (CEFET/RS).

2.6 A EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM NOVO PARADIGMA

De volta a Erechim, nos anos de 2009 a 2013, integrei a diretoria de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação do Município de Erechim, como coordenadora do Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI), e compartilhei com as (os) companheiras (os) de equipe o 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. (BRASIL, 2007, 2013).

A formação oferecida pelo Ministério da Educação, aos gestores e coordenadores das escolas, e pela Secretaria Municipal de Educação, dando a conhecer os fundamentos da Educação Integral, os objetivos e a dinâmica do PME evidenciaram os inúmeros desafios a serem enfrentados, no sentido de garantir condições para a efetivação das múltiplas oportunidades de aprendizagens oferecidas por meio do programa, a ser desenvolvido no contraturno escolar. Entre esses desafios, a ampliação e qualificação dos espaços e tempos escolares e a formação continuada de professores, monitores e estagiários, que passaram a integrar o coletivo das escolas. (BRASIL, 2013).

A formação de estagiários, monitores e professores das diferentes atividades dos macrocampos de apoio pedagógico (esporte e lazer, cultura e artes e comunicação e uso de mídias) era feita por meio de encontros mensais de estudo, avaliação e planejamento dos monitores, por escola. Havia formação específica por macrocampos, com o grupo de reflexão

pedagógica em Educação Integral, coordenado pela diretoria de Educação Integral, o grupo de estudos das escolas de tempo integral, coordenado pela divisão de educação infantil da SMEd. Também eram feitos encontros de formação de professores e funcionários do sistema municipal, tendo como foco a qualificação da aprendizagem. Foram realizados dois fóruns de Educação Integral, com a socialização das experiências exitosas de Educação Integral de Apucarana/PR, Belo Horizonte, Palmas/TO, os quais deram sustentação ao desenvolvimento do programa.

Porém, a avaliação por parte dos professores das escolas revelava um distanciamento entre as atividades do programa no contraturno e o ensino regular, configurados no pensamento de alguns como o tempo de estudar e o tempo de brincar, como se o objetivo de ambos não fosse a aprendizagem de qualidade, apontando a necessidade de uma formação continuada que atendesse as demandas e especificidades de cada escola.

Embora houvesse as tentativas de integrar os monitores e estagiários nos momentos de planejamento do ensino regular, com a socialização dos objetivos e atividades desenvolvidas no Mais Educação, o distanciamento persistia, suscitando indagações e questionamentos acerca da concepção acerca da formação continuada, de como e onde ela deveria acontecer para contemplar as necessidades de cada escola.

Nesse sentido, buscamos novos olhares e conhecimentos no curso de pós-graduação, especialização em Educação Integral, na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), em 2012 e 2013, com objetivo de aprofundar o tema da formação continuada de professores, na perspectiva da Educação Integral. (BRASIL, 2013).

As leituras, os estudos, debates e diálogos reacenderam velhas inquietações, dentre elas a compreensão dos limites, das “feiras” e “bonitezas” da escola, a partir da prática pedagógica dos seus professores, perseguida desde o início da minha trajetória profissional no estado do Maranhão, como educadora popular, o que foi corroborado com a graduação em Pedagogia, na Universidade de Passo Fundo (UPF), de 1992 a 1997, e o trabalho com a formação de professores, nos municípios de Riachão e Feira Nova/MA.

Tudo isso, somando-se aos quatro anos de atuação junto à Secretaria Municipal de Educação, de Erechim, conforme já mencionado, fortaleceu a crença na dimensão humana 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, tema este que aprofundamos com o trabalho de conclusão da especialização em Educação Integral, sobre formação de professores, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e intitulado “Educação Integral: da formação continuada às experiências vividas”, no qual

apresentamos reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Integral, “concebida como processo dinâmico e criativo, conectada às escolas, seus contextos e demandas e, dialeticamente, relacionando teoria e prática para construir a práxis”. (BRASIL, 2013).

Prosseguindo a trajetória profissional como professora substituta, no curso de Pedagogia da UFFS, campus Erechim, constatou-se a ausência da temática da Educação Integral nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores, entre outros limites da formação inicial de professores, o que aponta para a necessidade da formação continuada dos professores na perspectiva da Educação Integral.

Assim, por meio de minha trajetória profissional, em diferentes espaços e instituições educacionais, do chão da escola de educação básica à academia, pude observar a relevância da pesquisa em busca de novas possibilidades, princípios e/ou propostas para a formação continuada de professores.

Nesse sentido, desejando aprofundar os estudos sobre a formação continuada de professores, na perspectiva da Educação Integral, apresento, a seguir, de forma breve, os principais apontamentos da revisão da literatura, realizada por meio da análise de pesquisas publicadas pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e pela SciELO, e aprofundo um pouco mais os temas da formação de professores e da Educação Integral, em seus aspectos históricos e conceituais, buscando estabelecer a relação com o nosso problema de pesquisa.

Assim, no Capítulo 2, apresentamos a revisão da literatura, por meio das seguintes seções: Formação de professores: ANPED 2012-2016; Formação docente; Formação continuada; Autoformação e Educação Integral; SciELO: o que dizem as pesquisas; Formação continuada de professores e Educação Integral: situando o problema da pesquisa.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Na revisão da literatura, tomamos como base as produções dos GT 8 – Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e as produções sobre formação docente e formação continuada de professores da Scientific Electronic Library Online (SciELO), dentro do recorte temporal que abrange o período de 2012 a 2016, entendendo que os trabalhos produzidos nesse período são suficientes para uma análise consistente do tema.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANPED 2012 – 2016

Para visualização do número total de pesquisas e temas das produções publicadas pela ANPED, no recorte temporal da pesquisa (2012-2016), sobre o tema em análise, apresentamos a seguir dois quadros: Quadro 1, identificando o título, o autor (es), a instituição e o ano da publicação; Quadro 2, apresentando as produções por categoria e ano de publicação.

Quadro 1 - Relação de produções, autores, instituição e ano de publicação

ORD	TÍTULO/TEMÁTICA	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO/ PERÍODO ANO
01.	A identidade dos professores alfabetizadores: entre as diferenças e o pertencimento comum. FD	Milka Helena Carrilho Slavez	PUC /SP – 2012
02.	Por uma didática da formação de professores da educação básica: do ecletismo ao patchwork. FC	Ludmila Thomé de Andrade	UFRJ – 2012
03.	Trabalho lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austim, baixada fluminense. FD	Auler O.C. Ramos Costa, Liliam Maria Paes de Carvalho	UFRRJ – 2012
04.	O registro de classe das escolas públicas do Rio de Janeiro: formação docente continuada ou tarefa burocrática. FC	Luiza Alves Ribeiro	UFRJ - FE – LEDUC – 2012
05.	Percepções dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as ações de formação continuada. FC	Carina Rafaela de Aguiar	UNIVILLE – 2013
06.	Blog de educadores: possíveis veículos de formação continuada? FC	Sonia Regina Mendes dos Santos Maria Cristina de Oliveira Silveira	URJ/FEBF – 2013
07.	Formação continuada: uma análise das políticas descentralizadas na RMC. FC	Raquel Pereira Alves Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri	Universidade Estadual de Campinas/SP – 2013
08.	Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede. FC	Joaquina Roger Gonçalves Duarte	FAE/UFMG – 2013
09.	O professor da Educação Integral: um sujeito em processo de invenção. EI	Juliana V. de Freitas Clarice Salete Traversini	UFRGS – 2013

ORD	TÍTULO/TEMÁTICA	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO/ PERÍODO ANO
10.	Ampliação do tempo escolar: os desafios e possibilidades do ensino fundamental na rede pública municipal de Araguaatins – TO. EI	Lucinalva Ferreira	UFMS – 2015
11.	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. FC	Ozélia Horácio Gonçalves Assunção Rafaela de Oliveira Falcão	UFC/UNIFOR - 2015
12.	Política de formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo. FC	Maria Iolanda Fontana	UTP-PR – 2015
13.	Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades. FD	Marcelle Pereira Rodrigues Alessandra Ribeiro Baptista Cristiane Domingues da Silva	FEBF/UERJ PUC – 2015
14.	Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil. FD	Flavinês Rebolo Marta Regina Brostolin	UCDB – 2015
15.	Aprendizagem compartilhada da ação docente. FD	Marta Nornberg Patricia Pereira Cava	UFPEL – 2015
16.	Acompanhamento de estagiários de Pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino. FD	Marina Cyrino Samuel de Souza Neto	UNESP – 2015
17.	Autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. FC	Adriana Salette Loss	UFFS – 2015

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 2 - Produções por categoria e ano de publicação

CATEGORIAS	2012	2013	2014	2015	2016
1 Formação docente a partir da formação inicial	02	X	X	04	X
2 Formação continuada de professores e autoformação	02	04	X	03	X
3 Propostas de ampliação do tempo escolar, na perspectiva de Educação Integral em jornada ampliada,	X	01	X	01	X

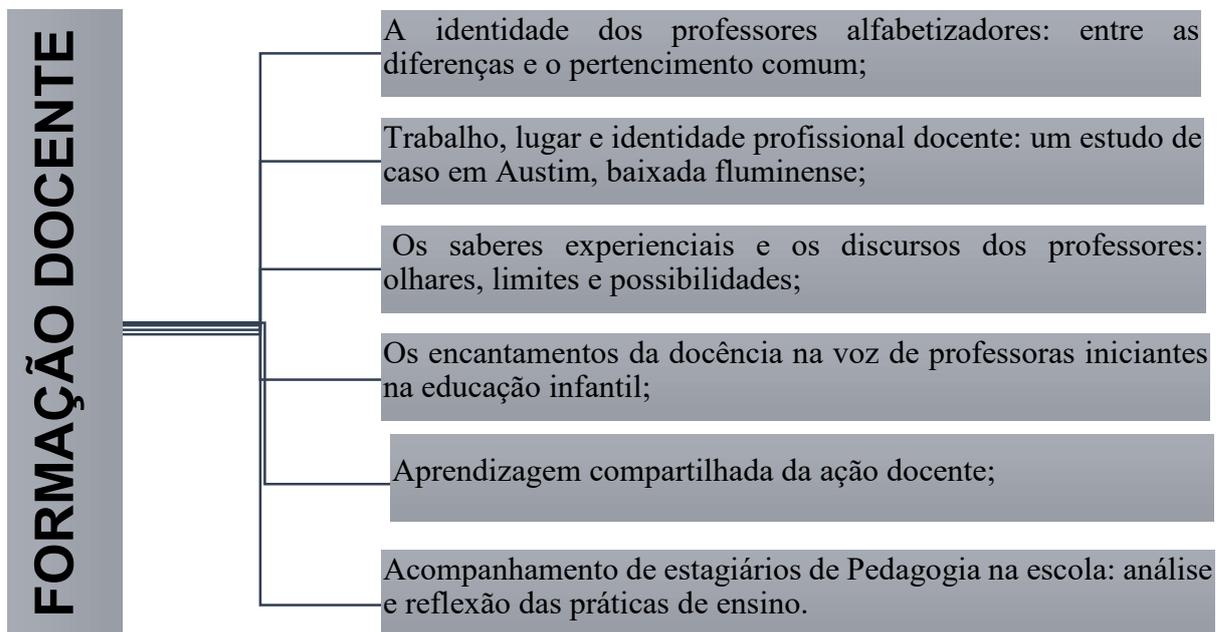
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Conforme o Quadro 2, as categorias formação docente e formação continuada concentram a maior quantidade de trabalhos produzidos nos anos de 2013 e 2015.

3.1.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Apresentamos a seguir recortes do universo rico e diversificado das produções de pesquisas sobre a formação de professores, realizadas em diversos estados e municípios brasileiros, as quais apresentam resultados significativos a serem considerados no presente estudo.

3.1.2 FORMAÇÃO DOCENTE



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No conjunto de trabalhos produzidos sobre a formação docente, identificamos elementos comuns que constituem a formação docente, a saber: **a identidade profissional, os saberes da experiência e a prática pedagógica**, que aparecem como resultantes dos percursos formativos, de socialização e atuação profissional, mediados pelas interações sociais que se dão durante a atividade laboral e relacional.

Trata-se de pesquisas qualitativas, tendo como lócus as escolas municipais e universidades e como objeto de pesquisa a ação docente. Nessas pesquisas, os autores/as dão voz aos professores, por meio de conversações (grupo focal), narrativas, entrevistas, registros, relatórios, entre outros.

As pesquisas “A identidade dos professores alfabetizadores: entre as diferenças e o pertencimento comum”, de Slaves (2012), “Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austim, baixada fluminense”, de Costa e Ramos (2012), e “Saberes da experiência e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades”, de Rodrigues, Baptista e Silva (2015), analisam, respectivamente, quais dos elementos identitários básicos, biológicos e referenciais, são determinantes na constituição da identidade social e profissional dos professores alfabetizadores, como a identidade profissional docente influencia nas práticas desses docentes e como, quando e porque esses saberes emergem e de que forma inscrevem-se nos processos de formação de professores.

Em “A identidade dos professores alfabetizadores [...]” verifica-se que estudos apontam que os processos de construção da identidade profissional nos percursos de socialização secundária das professoras “[...] são definidos e construídos com referência a um campo especializado de atividades” (DUBAR 2005, p. 122), tendo sido confirmada a hipótese de que as professoras que optaram por permanecer nas classes de 1º e 2º anos do ensino fundamental constroem suas identidades como alfabetizadoras a partir de elementos identitários forjados em seus tempos e espaços biográficos e relacionais.

Para Hasboert (2001), “a identidade é a expressão mais forte do espaço, através da qual se comunica com os atores”. Santos (1998) entende que o lugar é onde o global tenta impor-se, mas, ao mesmo tempo, a comunidade local é o lugar da resistência ao global.

Costa e Ramos (2012) concluíram que a identidade profissional dos participantes da pesquisa constitui-se ao longo do processo de formação inicial e no exercício da profissão, sendo moldada pela realidade vivida. O processo de construção da identidade é um processo amplo, que sofre influência do lugar, embora não possa resumir-se a essa influência.

Tendo por referencial teórico as contribuições de Tardif (2002; 2012) e Gauthier (2006), Rodrigues, Baptista e Silva (2015) analisaram as percepções de professores alfabetizadores de escolas públicas sobre o saber da experiência e concluíram que esses saberes apresentam-se ora como eixos estruturantes da ação pedagógica, ora como elementos que agem junto com outros saberes.

As autoras ressaltam a importância dos saberes para a prática cotidiana do professor, bem como a necessidade permanente de estudá-los, debatê-los e revisitá-los. Evidenciou-se também que a mobilização desses saberes contribui significativamente para os processos de formação de professores e a ampliação de estudos a respeito da práxis docente, o que aponta para a necessidade da formação continuada de professores, entendida como espaço/tempo de estudo, debate e mobilização de saberes e construção da identidade docente em vista da prática pedagógica e da práxis.

Um segundo grupo de pesquisas, “Os encantamentos da docência na voz dos professores de educação infantil”; “Aprendizagem compartilhada da ação docente” e “Acompanhamento de estagiários de Pedagogia na escola: análises das práticas de ensino”, tomou como objeto de pesquisa a prática docente, a partir da prática de estágio supervisionado.

Em “Os encantamentos da docência [...]”, Rebolo e Brostolin (2015) dão voz aos professores por meio de narrativas, questionários, encontros de conversação e registros de estagiários, revelando os desafios presentes no cotidiano do trabalho docente, o fazer pedagógico com atividades diversificadas, sem espaço para a monotonia, bem como as relações

interpessoais positivas, que possibilitam perceber que os sentimentos de aceitação e pertencimento, com base no respeito mútuo e na colaboração, oferecem experiências gratificantes e geram satisfação e bem-estar às professoras iniciantes. Portanto, evidenciam que o encantamento pela docência existe e permite que as professoras encarem de modo positivo os desafios do cotidiano, sentindo-se satisfeitas com os resultados obtidos.

Em “Aprendizagem compartilhada [...]” e “Acompanhamento de estagiários [...]”, as autoras Nornberg e Cava (2015) e Syrino e Neto (2015) buscaram elucidar o que se constrói da/na interação entre estagiárias, professoras-regentes e supervisoras de estágio, questionando quais as possibilidades de ferramentas e dispositivos para o acompanhamento de estagiários e de que maneira os agentes de formação podem trabalhar conjuntamente no acompanhamento de estágios, ressignificando seus papéis já socialmente definidos.

A conclusão é de que o modelo de docência compartilhada permite alternâncias nos movimentos de poder relativos ao exercício da docência em sala de aula, ora marcados pelo fortalecimento das ações didático-pedagógicas e por uma maior oportunidade de ação pedagógica com as crianças, ora pela oportunidade de as estagiárias participarem de situações de interlocução com a professora-regente e com as professoras supervisoras da Universidade. Não se trata mais de professoras (a supervisora, a regente e a estagiária) com focos distintos, mas, sim, de professoras que atuam de modo compartilhado. E, no exercício de compartilhar, aprende-se a lidar com inseguranças e com a necessidade de entender e constituir uma ação em parceria. Aprende-se a corresponsabilidade e a colaboração ativa, principalmente na construção das estratégias didáticas e de intervenção educativa que garantam os direitos de aprender das crianças. No exercício de compartilhar, aprende-se a ser professora e aprende-se a continuar sendo professora.

Em relação às possibilidades de ferramentas e dispositivos para o acompanhamento dos/as estagiários (as), as autoras concluem que pensar e elaborar ferramentas e dispositivos para o acompanhamento do processo de estágio significa pensar em sistematizá-lo, em torná-lo mais concreto enquanto vivência de ensino, experiência docente. Mais do que isso, significa pensar na formação profissional dos futuros professores. Para além de um dispositivo formativo, a proposta visa estreitar os vínculos entre universidade e escola.

3.1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

As diferentes propostas de formação continuada explicitam contradições, questionamentos aos modelos pensados sem a participação dos professores, refletindo e propondo possibilidades e alternativas.

Nas pesquisas que “dão voz” aos professores, estes manifestam os impactos da imposição de tarefas burocráticas, como “Registros de classe”, apresentadas como propostas de formação continuada, e revelam aspectos importantes a serem considerados para entender e pensar a formação continuada de professores.

Em “Registro de classe das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro: formação docente continuada ou tarefa burocrática”, Ribeiro (2012) dá voz aos professores participantes por meio da escrita desses professores, em um documento oficial, implementado como política de formação continuada, apresentando reflexões acerca da imposição de uma política de formação continuada de professores a partir da prática escrita sobre e no registro de classe

(documento oficial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro), em que a interlocução, a provisoriedade e o devir emaranham-se em atos responsivos.

O estudo dessas produções discursivas realizou-se articulado à perspectiva bakhtiniana de linguagem, na qual o outro desempenha um papel essencial na formação do significado (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, as práticas discursivas dos professores, sobre e no registro de classe, são sempre produzidas a partir de outros discursos (ANDRADE, 2004, 2009). As reflexões indicam que a análise das produções discursivas constituintes deste documento apresenta-se como um caminho para compreender os impactos da imposição de tarefas, como proposta de formação continuada para os professores, assim como a constituição de um gênero discursivo relacionado às identidades docentes.

As identidades docentes foram enunciadas e significadas nas palavras alheias, e a estas palavras juntaram-se as vozes dos professores que ocupam lugar na gestão das duas escolas pesquisadas. Diretores, diretores adjuntos e coordenador pedagógico enunciaram-se, disseram sobre o lugar que a escrita docente ocupa no dia a dia da escola e diferentes não foram suas palavras. Os ecos, em maior ou menor grau, davam maior brilho e nitidez às imagens construídas e elaboradas discursivamente pelos professores regentes.

De novo, a escrita, alçada à posição sublime de registro das vivências escolares, responsável pela transformação das práticas e atividade indispensável ao exercício da docência, é questionada diante da ausência de tempos e espaços para sua realização. Por outro lado, o registro de classe, documento oficial das escritas docentes, tomou o lugar e a função de instrumento panóptico (FOUCAULT, 1986), para controle das ações dos professores e da escola nos diferentes níveis da gestão pública. O envolvimento dos gestores e sua total subordinação às políticas governamentais afetaram algumas destas afirmações, a ponto de torná-las frágeis instrumentos para sustentação de uma prática obrigatória de escrita docente.

“Percepções dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as ações de formação continuada”, oferecida pela rede municipal de ensino, apresenta resultados parciais da pesquisa realizada sobre “Desenvolvimento profissional dos professores do ensino fundamental”, em uma rede municipal de ensino do sul do Brasil. (AGUIAR, 2013).

A pesquisa desvela muitos aspectos importantes para se entender, se pensar e se repensar a formação continuada de professores, apontando para alguns caminhos que, se bem estudados e preparados, podem se tornar medidas públicas bem-sucedidas. Entretanto, para alcançar esse objetivo, faz-se necessário ouvir os sujeitos para quem essa formação continuada é destinada, pois são eles que, com sua visão de mundo, seu contexto histórico, social e cultural, poderão repensar/planejar ações, políticas ou programas de formação continuada, conclui a autora.

Em “Formação continuada de professores: uma análise das políticas descentralizadas na Região Metropolitana de Campinas – RMC”, Alves e Dri (2013), por meio de estudo comparado, apresentam resultados parciais da pesquisa “Projeto banco de dados - descentralização e formação continuada de professores na RMC”, que tinha como objetivo, além da construção de um banco de dados com informações referentes aos 19 municípios, analisar as políticas públicas de formação continuada de professores nos sistemas municipais de ensino: a estrutura para a oferta de FCP, as parcerias com esferas públicas e privadas e a certificação, na tentativa de compreender o modo como cada cidade da RMC respondia aos desafios demandados pelo processo de descentralização.

Os achados da pesquisa evidenciam que é a partir da década de 1990 que os municípios passam pelo processo de descentralização/municipalização do ensino, impulsionados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi substituído, em 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Quando ao aspecto da estrutura de oferta da formação na RMC, os resultados mostram que 75% das SMEs organizaram alguma formação por conta própria, em 2011, nas modalidades de oficinas e cursos de curta duração, em salas das escolas ou em espaços das próprias SMEs. Os dados apontam também que os municípios buscaram como estratégia para a realização de cursos de formação a parceria com o setor privado, principalmente para os programas de FCP oferecidos pelo governo estadual e federal. Ressalta-se que as parcerias com o setor privado muitas vezes ocorrem de forma precipitada, devido à grande demanda surgida com a municipalização do ensino, principalmente nos municípios menores, que utilizam a parceria público-privado como forma de atender com rapidez as demandas geradas pela descentralização.

Os dados revelam ainda que as cidades com mais de 100 mil habitantes, que possuem centro de formação com programas organizados e bem estruturados, com diretrizes definidas, realizam poucas parcerias com o setor privado. Por fim, revela-se que a experiência adquirida culminou em uma oferta pública valorizada da FC reconhecida pelos docentes, sendo identificada como um possível fator de inibição da ação do privado, podendo constituir-se em um forte aliado na resistência à invasão do setor privado na educação, o que evidencia como a presença de um centro organizado e institucionalizado pode diminuir a ação do privado, que cada vez mais vem ocupando espaços importantes na educação, tornando-se um mercado em expansão e lucrativo.

Em “Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede”, Duarte (2013) analisou dois modelos de formação continuada de professores, formação **em rede**, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) e realizado em parceria com as universidades federais, estaduais e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e municípios, e formação **de rede**, desenvolvida no município, buscando entender como se dá a apreensão por parte dos professores que participam da formação.

Para Carvalho (2006), formação continuada é aquela que se desenvolve como processo, privilegia a prática reflexiva, integra a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente e que é diferente dos processos formativos que ocorrem de forma esporádica, com envolvimento de um número reduzido de profissionais, com formadores que, na maioria das vezes, desconhecem o contexto em que os docentes atuam, com proposições, o que, para Torres (1998), desconsidera o professor e sua experiência, tornando-se, assim, dispendiosos e ineficazes.

Segundo Freitas (2002), a continuidade da formação profissional deve ser um processo permanente de desenvolvimento profissional e deve ser vista como proposta mais ampla, na qual o homem, produzindo a si, também se produz em interação com o coletivo. Nesta mesma direção, Chartier (1998) afirma que as competências que se esperam dos professores não cessam de serem redefinidas à medida que os conteúdos e métodos de ensino mudam em função de mudanças da demanda social, tratando-se de algo construído historicamente.

Segundo Morais e Mandarino (2007, p. 3), “é preciso repensar propostas de formação continuada dos professores brasileiros e encontrar espaços e formas que valorizem o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, levando em conta seu planejamento e sua prática”.

A análise entre os dois modelos, de formação **em rede** e formação **de rede**, revelou que, apesar de representar um esforço para a promoção da qualidade da educação, a partir da formação continuada docente, a formação **em rede** apresenta alguns problemas como a elaboração de cursos desvinculados da prática docente e das experiências profissionais, com tempo de duração predeterminado, quantificado em horas cursadas, participação de número reduzido de professores, provenientes de diferentes escolas, às vezes de diferentes redes de ensino, ficando assim prejudicadas a socialização da formação e a continuidade do desenvolvimento/aperfeiçoamento profissional.

Já a formação continuada **de rede** apoia-se nas proposições de superação da racionalidade técnica, da visão aplicacionista e do discurso prescritivo (DINIZ-PEREIRA, 2006) e do pressuposto defendido por Dewey de que a formação adequada não é exclusivamente

teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático. (DEWEY apud DINIZ-PEREIRA, 2006).

Ao pensar a organização da formação de rede, a Secretaria Municipal de Educação buscou desenvolver as atividades propostas, no âmbito de todas as escolas municipais, na área de alfabetização e letramento, com material de estudo que possibilitasse esclarecer os problemas enfrentados e sugerir soluções, a partir da análise de práticas bem ou malsucedidas. Para atingir toda a rede, a formação foi desenvolvida a partir de um núcleo de professoras representantes das escolas que, em reuniões semanais, discutiam as questões surgidas no interior das unidades educacionais, os anseios e posicionamentos frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Concluiu-se que a formação **de rede**, em desenvolvimento há seis anos, vinha demonstrando ser possível integrar toda uma rede de ensino em um processo de formação continuada, dependendo, é claro, da especificidade de cada sistema de ensino. E é nessa perspectiva do **desafio de organizar uma formação que integre o sujeito e sua prática em um fazer coletivo e reflexivo, interligado com a dinâmica da produção do conhecimento, a troca de experiências, o estudo das pesquisas produzidas no campo científico sobre a educação, que o município vem desenvolvendo o projeto de formação continuada dos professores de sua rede de ensino** (grifo nosso).

Em “O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza”, Assunção e Falcão (2015) analisam o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico no processo de formação contínua dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza, no período de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2015, tendo como investigados 60 coordenadores pedagógicos, atuantes em 40 unidades escolares.

Para as pesquisadoras, a formação de professores, sobretudo a contínua, não pode ficar à mercê apenas das assessorias pedagógicas espalhadas por esse Brasil, nem tão pouco nas mãos das secretarias de educação, dos institutos e escritórios criados para esse fim, pois “[...] é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação”. (VEIGA, 2009, p. 27). Assim, é incoerente a formação continuada ser pensada de modo separado do contexto em que a prática educativa desenvolve-se, pois é na escola que os professores aprendem a profissão, constroem saberes e dão sentido à própria formação.

Nessa perspectiva, destaca-se o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada dos professores, uma vez que ele assume a função de mediador das

práticas educativas no espaço escolar. Este profissional é, por essência, um formador de professores e, como tal, também precisa desenvolver habilidades e competências que lhe permita auxiliar os professores neste processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções, na organização de projetos de interesse da escola e com base nas necessidades dos alunos.

Considerando que o coordenador pedagógico deve assumir esta função de formador de professores, o estudo deu-se a partir da questão: qual é o papel desempenhado pelos coordenadores pedagógicos no processo de formação continuada dos professores atuantes na rede pública de ensino do município de Fortaleza?

A intenção da pesquisa foi a de que os coordenadores pedagógicos atuantes nas escolas públicas municipais de Fortaleza dominassem o conhecimento e as atribuições específicas do cargo para o bom desempenho da função; que participassem ativamente da aprendizagem dos alunos; que assumissem a formação continuada da equipe de professores da escola, mantendo uma relação construtiva com a equipe e com a gestão; que propiciassem a inclusão dos pais no aprendizado dos filhos e da comunidade nas atividades escolares e, ainda, que mantivessem interação com os órgãos governamentais e com outras escolas em prol do desenvolvimento pedagógico da instituição, entendendo-se que, tão importante quanto o produto final decorrente da investigação, era a explicitação do percurso em que foi desenvolvido o trabalho investigativo, uma vez que se optou pela pesquisa-ação como método investigativo.

A escolha do método deu-se pela compreensão de formação contínua adotada, fundamentada nos pressupostos de Nóvoa (1997), para quem a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Bogdan e Biklen (1994, p. 297) acentuam que a pesquisa-ação permite aos sujeitos envolvidos um maior conhecimento sobre si, uma vez que eles “[...] aumentam a consciência que têm dos problemas, bem como o empenho na sua resolução. Ter conhecimento direto dos fatos significa aumentar a consciência e dedicação relativamente a questões particulares”.

O estudo ocorreu por meio de nove encontros sistemáticos mensais, de caráter teórico-prático, quatro oficinas didáticas e um seminário final, além de observação e acompanhamento pedagógico às unidades escolares. Os encontros de aprofundamento teórico-prático realizaram-se mensalmente em uma das unidades escolares de cada polo, o que permitiu uma aproximação maior do lócus onde as práticas docentes eram desenvolvidas, além de trazer a própria escola para o centro dos debates.

A partir das necessidades apontadas pelo grupo, no primeiro encontro, foram elencados seis eixos temáticos com o objetivo de nortear os estudos relacionados à definição dos temas de discussão e facilitar a organização dos conteúdos de forma ampla e articulada, a saber: identidade profissional, o papel da avaliação escolar, concepções de formação, conhecimentos didáticos e práticas de alfabetização e relações interpessoais, todos trabalhados por meio de estudo de caso e oficinas pedagógicas.

Após as intervenções descritas, os coordenadores realizaram um relato escrito acerca do processo vivenciado. Os relatos apontaram para a satisfação frente ao modelo de formação vivenciado por eles durante este processo investigativo, ressaltando as contribuições mais significativas para a sua práxis.

Os resultados da pesquisa-ação possibilitaram concluir que o coordenador pedagógico ocupa um lugar de fundamental importância no processo de formação docente que se desenvolve no espaço escola.

Concluindo, as pesquisadoras ressaltam que, segundo Nóvoa (1997, p. 28), “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização [...]”. Portanto, faz-se necessário dar voz e vez à escola de educação básica e ouvir os envolvidos com o projeto escolar, pois, caso contrário, continuará a ser vivida a ilusão de que o problema da educação pode ser resolvido com programas e projetos de formação em larga escala, sobretudo aqueles que nascem nos gabinetes do Ministério da Educação, baseados em pesquisas generalizadas da realidade educacional, as quais, na maioria das vezes, apontam o fracasso escolar como consequência da má formação de seus profissionais.

Fontana (2015), por sua vez, analisa a “formação em pesquisa” e as repercussões desta formação no trabalho de professores da escola do campo, no âmbito do Programa Observatório da Educação (Obeduc), vinculado à CAPES.

Por meio de um artigo, são apresentados os resultados da pesquisa, intitulada “Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo”, desenvolvida em uma escola municipal pública do campo da região metropolitana de Curitiba/Paraná, selecionada em função de ter obtido o menor IDEB do município, no ano de 2009. O método de investigação adotado foi a dialética na concepção do materialismo-histórico, com o intuito de captar as contradições que determinam a realidade das categorias de análise “pesquisa, formação e trabalho docente”.

Problematizou-se a necessidade de políticas públicas para pesquisa, na formação e no trabalho de profissionais da educação básica, que elevem a condição científica e cultural destes

profissionais, para uma competente intervenção político-pedagógica em processos educativos escolares.

A pesquisa fundamentou-se, entre outros, nos estudos de Caldart (2009), que apontam a educação do campo como um fenômeno recente da educação brasileira, tendo nos movimentos sociais camponeses seus principais representantes. O sucateamento da educação para os povos do campo requer a urgência de ações político-pedagógicas que resolvam os problemas de infraestrutura das escolas, de número de profissionais, de salário, de fechamento e nucleação de escolas, de formação inicial e continuada de professores.

Sobre a prática pedagógica nas escolas do campo, Souza (2008) revela que o professor do campo tem lacunas em sua formação para compreender e trabalhar com a identidade do campo e ressalta a importância de investimentos na formação continuada de professores que atuam no campo, “pois seria um espaço propiciador de problematização da experiência e angústias pedagógicas vividas, um espaço de trocas e de construção de novos conhecimentos”. (SOUZA, 2008, p. 1.101).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da formação continuada, fundamentado na concepção de investigação-ação, pode constituir uma alternativa para a transformação de currículos ocultos que marginalizam a cultura das minorias, uma vez que possibilita aos profissionais envolvidos a investigação de problemas do contexto da escola e da sala de aula e, pela relação dialética entre a teoria e prática, a produção de conhecimento pedagógico transformador, além de favorecer a leitura crítica de determinantes sócio-históricos da realidade educacional no país e, nesta, a luta dos movimentos sociais pela educação do campo.

O projeto desenvolveu-se no período de março do ano de 2011 a dezembro de 2014, sendo realizados 50 encontros na escola, com uma média de 12 encontros por ano, nos quais se desenvolveu o processo de formação continuada por meio de estratégias metodológicas da investigação-ação.

A pesquisa revelou o interesse e desejo da equipe escolar em buscar e repensar as necessidades educativas dos sujeitos do campo e expressaram problemáticas que interferem na qualidade do ensino, como a falta de tempo para estudo, pesquisa e planejamento, a necessidade de entender as questões históricas da desvalorização do campo, conhecer mais sobre a realidade dos alunos e de sua comunidade, e apontou que a equipe sente falta de conhecimentos para trabalhar os conteúdos do campo.

Com base nos dados levantados e a partir do consenso do grupo, elaborou-se a proposta de intervenção, constituída de momentos de estudo coletivo, organizados em forma de curso de extensão itinerante, realizados na própria escola, a partir do mês de setembro do ano de 2011.

Constata-se que os investimentos realizados na formação continuada no âmbito do Obeduc contribuíram para a construção da identidade do grupo com o campo e o reconhecimento do valor social do trabalho que realizam para instrumentalização cultural dos estudantes. Esta nova condição, somada a outras no âmbito da gestão do projeto pedagógico da escola, refletiu-se nas aprendizagens dos estudantes, a exemplo da ampliação do IDEB, cujo desempenho avançou em 1,5 pontos, passando de 4,1, no ano de 2011, para 5,6, no ano de 2013.

Concluiu-se que a investigação-ação na escola do campo revela-se como alternativa política e prática para a formação continuada de professores, que, por meio do trabalho coletivo e em colaboração com os pesquisadores da universidade e do sistema de ensino do município, pode favorecer, pela práxis, a construção do conhecimento pedagógico aderente às demandas da educação do campo, como outras demandas da educação na sociedade como um todo.

3.1.4 A AUTOFORMAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO E FORMATIVO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Fechando as produções da ANPED sobre formação continuada de professores destaca-se a autoformação. Loss (2015) analisou “A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação”, a partir da pesquisa-formação, fundamentada em Josso (2004) e tendo como objeto de pesquisa as narrativas.

Com o objetivo de identificar as contribuições da autoformação para a profissão do ser educador, a autora desenvolve a pesquisa-formação a partir de três questões orientadoras: a) como os processos de autoformação podem favorecer o desenvolvimento do sentido do cuidado ao educador?; b) quais as repercussões da autoformação para as relações intra e interpessoais e éticas do ser educador?; c) quais as contribuições da autoformação, narrativas de si, para a profissão do ser educador?

A relevância do estudo, mesmo que com resultados parciais, encontra-se na percepção de que os processos autoformativos, vivenciados a partir de processos educativos e formativos, possibilitam o desenvolvimento pessoal, social e profissional. O cuidado com o educador deve ser tema dos cursos de formação inicial e continuada como processo autoformativo das relações consigo mesmo, com o outro e com a profissão.

Contribui para essa afirmativa as palavras de Nóvoa (2009, p. 41):

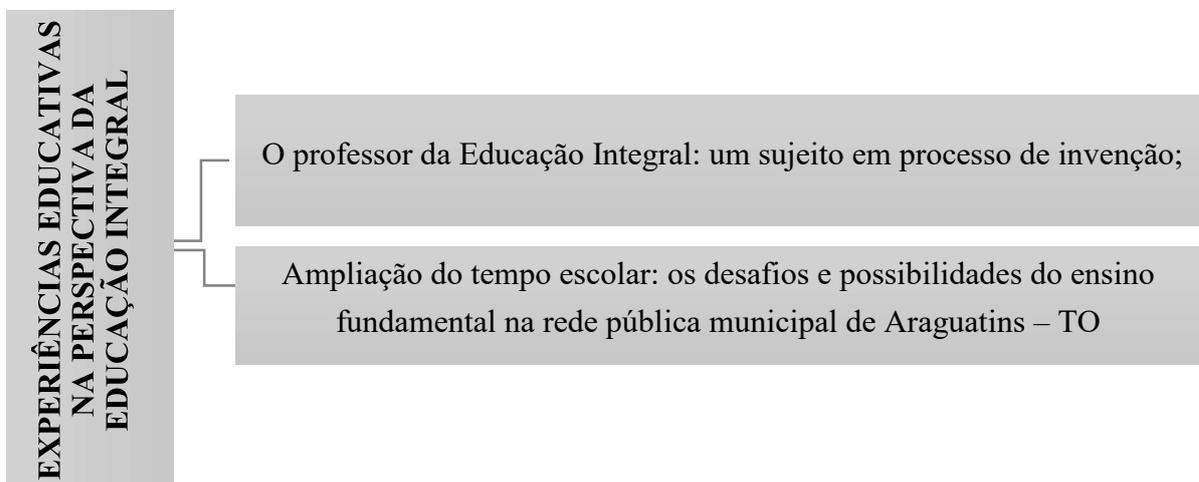
[...] a ideia de docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e

pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.

Se concebemos que a profissionalidade e o profissionalismo dá-se ao longo da vida do profissional, é necessária a constante formação dos educadores a partir de projetos de autoformação. E, nesse projeto contínuo de formação, é importante que a proposta curricular para a formação inicial, bem como os projetos de formação continuada, propicie a articulação dos diferentes conhecimentos, sejam eles técnicos, instrutivos, filosóficos, formativos ou artísticos, afirma a pesquisadora, concluindo:

Entre as experiências da investigação verificou-se que a autoformação pode presentificar-se nos currículos de formação de professores ou educadores a partir de processos educativos e formativos de autorreflexão e reflexão de estudos teóricos, práticos e, também, de experiências no campo da arte. E ainda, a autoformação instiga o educador à autonomia intelectual, ao compromisso científico e social, como expressão de um profissional que pensa e tem o que dizer a partir da reflexão coletiva.

3.1.5 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A seguir apresentamos recortes de dois trabalhos de pesquisa na perspectiva da Educação Integral.

“O professor da Educação Integral: um sujeito em processo de invenção”, de Freitas e Traversini (2013), tomou como objeto de investigação as narrativas dos professores, para analisar os discursos que estão constituindo o professor que exerce a docência em escolas com propostas de Educação Integral na contemporaneidade.

Situada a ação docente no contexto político, econômico e social da sociedade contemporânea, regida pela ótica neoliberal, as pesquisadoras lembram que, atualmente, a docência vem sendo marcada por discursos educacionais que apontam para o fracasso e a incompetência dos sujeitos, bem como do sistema escolar em que atuam, o que justifica a demanda de “políticas de formação e certificação profissional propostas nos últimos anos” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48), tendo por objetivo produzir sujeitos capazes de formar cidadãos “aptos” para viver no século XXI, sob a lógica neoliberal. Portanto, e por meio dos discursos oficiais expressos pelas políticas educacionais, a identidade docente continua a ser reduzida a um conjunto de métodos disciplinares que buscam a formação (e a fabricação) de sujeitos. Destaca-se ainda que o professor, enquanto ator social, imbuído de significativo papel no processo educacional contemporâneo, também vem sendo produzido pelos efeitos do conjunto de discursos desta época.

Nesse contexto, uma das formas de alargamento da função da escola tem sido materializada nas políticas de Educação Integral, dentre elas o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, desenvolvido em milhares de escolas de todo o país, na perspectiva de indução à Educação Integral.

Entre os desafios apontados pela emergência da Educação Integral está a formação de professores, tema da pesquisa que se caracteriza como estudo de caso de caráter qualitativo, inserido no campo dos Estudos Culturais em Educação, na vertente pós-estruturalista, tendo discursos e narrativas como principais conceitos. Os dados foram produzidos por meio de narrativas de nove professores, das redes municipais e estadual de ensino da região metropolitana de Porto Alegre/RS.

As narrativas dos professores foram produzidas por meio da organização de grupos de discussão. De acordo com Mangold (1960, p 49), os grupos de discussão devem ser tomados como “produto de interações coletivas”, propiciando a participação de cada sujeito de modo distinto, preservando as falas individuais como “produto da interação mútua”.

Como metodologia de análise, foram utilizadas as noções teóricas de discurso (FOUCAULT, 2010) e narrativas (LARROSA, 1994). A partir de Foucault, discurso não pode ser compreendido como “conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdo ou a representações), mas sim como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Os achados de pesquisa apontaram para a predominância dos seguintes discursos: a) a profissão docente como vocação; b) o deslocamento do papel docente de ‘ensinar’ para

‘gerenciar’ sujeitos, tempos, espaços e recursos financeiros (FNDE/MEC); c) o professor como aprendiz permanente. Esses não são discursos novos, nem específicos de professores atuantes em propostas de Educação Integral, mas compõem narrativas docentes recorrentes na contemporaneidade. Entretanto, alguns indícios apontam para a invenção desse professor: a) (auto) intensificação da sua função docente; b) a prioridade em conduzir a conduta do aluno nos processos de socialização em detrimento dos conhecimentos escolares. No entanto, o desafio da formação continuada não implica apenas (re)inventar-se como professores; está relacionado, sobretudo, à aprendizagem de novas habilidades, conhecimentos e competências necessárias para o desempenho de outras funções nos espaços escolares. (NÓVOA, 1992).

Por fim, dissertação de mestrado defendida por Ferreira (2015), na Universidade de Santa Maria, retrata a “(Ampliação do tempo escolar: os desafios e as possibilidades no ensino fundamental da rede pública do município de Araguatins, Tocantins)”.

Desenvolvida junto à rede municipal de Araguatins/TO, a pesquisa teve por objetivo analisar os impactos da política de ampliação do tempo escolar nas escolas da rede pública, o Programa Mais Educação, a fim de avaliar a efetividade da proposta para os alunos atendidos pelas escolas investigadas.

A metodologia adotada foi estudo de caso em quatro escolas de ensino fundamental, duas da rede municipal e duas da rede estadual. O processo investigativo deu-se por meio de pesquisa documental e pesquisa de campo, com aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas a 24 professores das escolas, diretores, coordenadores pedagógicos e coordenadores do Programa Mais Educação e observação participante.

Como resultados, a autora apresenta reflexões significativas: a Educação Integral em escola de tempo ampliado implica que as atividades estejam integradas e que sejam ampliadas de modo qualitativo em relação a espaços, tempos, saberes e conteúdos, a fim de proporcionar a aprendizagem do cidadão em suas múltiplas dimensões. Qualitativo porque as horas acrescentadas não devem ser apenas suplementares, mas compreendidas em todo o período escolar, uma oportunidade em que os conteúdos escolares necessitam ser redefinidos e prolongados para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. A análise dos impactos da política de ampliação do tempo escolar no ensino fundamental das escolas públicas de Araguatins, buscando compreender de que forma a ampliação do tempo escolar, por meio do PME na rede pública de ensino, oferece subsídios para a efetivação da Educação Integral, apontou que é necessário um novo agir coletivo e pedagógico da equipe escolar para que se possam identificar os desafios evidenciados na pesquisa e problematizá-los, a fim de apontar caminhos possíveis para superar os percalços e efetivar a Educação Integral de fato.

De forma geral, a ampliação do tempo escolar oferece subsídios para a efetivação de uma Educação Integral no ensino fundamental da rede pública de ensino de Araguatins, uma vez que foram evidentes os anseios dos sujeitos da pesquisa quanto à urgência em proporcionar melhoria na condição de ensino para a comunidade local.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SCIELO 2012 - 2016

Na sequência, apresentamos sinteticamente os trabalhos de pesquisa publicados e disponibilizados na SciELO Brasil, no recorte temporal adotado.

Para a visualização das temáticas abordadas nas pesquisas, apresentamos o Quadro 3, identificando o tema, autor (es), instituição e/ou periódico e ano de publicação.

Quadro 3 - Relação de trabalhos sobre formação de professores - tema, autor (es), instituição e ano de publicação.

ORD	TÍTULO/TEMÁTICA	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO/ PER/ ANO
01.	A política nacional de formação de professores: o PIBID enquanto espaço de construção da docência	Berenice Corseti Sílvia Regina Canan	UNISINOS/RS e URI – 2014
02.	A formação docente: PIBID e o estágio supervisionado.	Regina Célia Cola Rodrigues	PUC/SP – 2016
03.	Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID.	Jose Rubens Lima Jardimino	Universidade Federal de Ouro Preto - 2014
04.	PIBID: uma contribuição à política de formação docente.	Maria José da S. Fernandes Sueli G. de Lima Mendonça	Entre Ver, Florianópolis SC - 2013
05.	Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais.	Bernardete Gatti	Est. Aval. Educ., SP – 2014
06.	A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa	Dorotea Frank Kersch Ana Maria Mattos Guimarães	UNISINOS/RS – 2012
07.	Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores.	Ana Carolina Galvão Marsiglia Lígia Márcia Martin	Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador – 2013
08	Programa mais educação: avanços e desafios para uma estratégia de indução da Educação Integral em tempo integral.	Jesuina de Fátima Elias Lederer Jaqueline Moll	Educar em revista. Set. – 2012
09	Desafios para implantação da Educação Integral: análises das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil.	Veronica Branco	Educar em Revista – 2012
10	Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de Belo Horizonte e Santarém	Lúcia Helena Alvares Leite	Educar em Revista nº 45 -2012

ORD	TÍTULO/TEMÁTICA	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO/ PER/ ANO
11	Implementação do projeto de intervenção pedagógica no Colégio Estadual Presidente Vargas – Pinhal São Bento PR: em debate o PME.	Zenir Andretti de Camargo Barbieri Ireni Marilene Zago Figueiredo	Cadernos PDE Versão online - 2014

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Conforme o quadro apresentado, o maior número de produções encontra-se nos anos de 2012, (04), e 2014, (04), com apenas (01) um trabalho em 2016, sendo a maior quantidade de trabalhos sobre a formação docente, seguido das experiências educativas na perspectiva da Educação Integral em jornada ampliada e, por fim, a formação continuada de professores.

3.2.1 FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS, CONFLITOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DO PIBID

Das pesquisas sobre a formação docente publicadas pela SciELO, quatro delas têm como objeto de estudo o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

Corsetti e Canan (2014) situam e analisam o PIBID dentro da Política Nacional de Formação de Professores, enquanto política de promoção e valorização da formação docente, sob o tema: “A política nacional de formação de professores: o PIBID enquanto espaço de construção da docência”, com o objetivo de compreender o PIBID e sua contribuição na valorização e qualificação dos futuros professores da educação básica.

O PIBID foi criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por meio do Decreto N°. 6755/2009, de 29 de janeiro de 2009, o qual também disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) quanto ao fomento a programas de formação inicial e continuada de professores.

O PIBID foi instituído através da Portaria N° 72, de 9 de abril de 2010, como “uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”. (CAPES, S/D). O programa possibilita aos acadêmicos a experiência de conviverem com as escolas e de participarem de todos os seus espaços desde o início dos cursos de licenciatura, fator que influencia, positivamente, na formação dos acadêmicos, que, ao chegarem aos estágios, poderão sentir-se mais preparados para os desafios da docência.

Os bolsistas do PIBID devem planejar e receber acompanhamento dos coordenadores de área das IES e dos supervisores das escolas, de forma a integrar ações e compartilhar boas

práticas, contribuindo para que as instituições formadoras e as escolas públicas aperfeiçoem seus processos e tecnologias de ensino e aprendizagem, vivenciando a relação entre teoria e prática em sua plenitude.

Assim, o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla em que tanto a escola quanto a universidade, por meio de seus professores e alunos, aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática.

Os resultados da pesquisa apontaram para a importância do PIBID no processo de formação docente. Para os acadêmicos, futuros professores, o programa tem sido um importante espaço de construção da docência na perspectiva da práxis, pois traz a experiência necessária para que os alunos decidam se querem ou não ser professores, além de propiciar a instrumentalização para tratar de modo adequado os problemas inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

Rodrigues e Noffs (2012) analisam a “Formação docente: PIBID e o estágio supervisionado”, buscando perceber a importância da participação das Instituições de Educação Superior (IES) no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e sua influência na organização curricular das licenciaturas, em particular da Pedagogia.

O PIBID tem como pressuposto que a formação inicial da docência ocorra nos cursos de formação de professores - licenciaturas plenas - que estejam legalmente constituídas e que o trabalho seja desenvolvido com as escolas públicas de educação básica, que se tornam parceiras das IES, promovendo aproximação entre a escola pública e o ensino superior.

A partir desse contexto, as autoras tomam como foco a evidência de que o PIBID, ao promover a inserção dos graduandos de licenciatura no contexto escolar real, possibilita que eles possam ser melhor preparados, tanto para analisarem o curso de licenciatura que frequentam e as escolas, quanto para exercerem a profissão docente. Portanto, o PIBID não deve ser confundido com o estágio, visto que vai além do estágio, ao articular a relação teoria e prática necessária para a formação inicial dos docentes, bem como os projetos e intervenções a serem elaborados após a análise das demandas das escolas públicas nas quais o estudante bolsista está inserido, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A pesquisa ainda em andamento apresenta considerações iniciais, algumas hipóteses e questionamentos sobre a temática referida, a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e também com base nos estudos de Gatti (2011), Freitas (1992), entre outros, tendo como questão norteadora a importância do PIBID para a

reflexão sobre o currículo do curso de Pedagogia e seus desdobramentos na formação inicial docente.

Gatti (2013) entende que desenvolver a formação e valorização de professores da educação básica é um compromisso ético, político, didático e pedagógico com o desenvolvimento das pessoas como cidadãos. E, assim, torna-se cada vez mais necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES) dediquem maior atenção ao modo de conceber, organizar e desenvolver seu projeto formativo para os cursos de licenciatura, visando formas para responder às demandas do trabalho docente na educação básica.

Considerando a importância dos cursos de licenciaturas promovidos pelas IES e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, observamos que as IES deverão, na organização curricular, ter como princípio a necessidade do preparo para o exercício profissional nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Nesse sentido, a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição das competências do futuro docente deve contemplar, além da formação específica, a inserção no debate mais amplo sobre as questões culturais, sociais, econômicas e pedagógicas, sobre o desenvolvimento humano e conhecimentos advindos de experiência da própria docência.

Ao inverter a lógica tradicional da organização curricular dos cursos de licenciatura, delegando às IES a competência de elaborarem a matriz curricular para a formação de professores, estas têm autonomia para elaborar o seu projeto curricular e reestruturar seu curso, possibilitando o exercício das competências a serem desenvolvidas na formação inicial docente, promovendo aprendizagens significativas e próximas à realidade da escola de educação básica.

A questão situa-se na determinação do estágio como atividade prática e obrigatória a todos os estudantes das licenciaturas, considerando que a formação inicial, além da formação acadêmica, requer mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em novas demandas para a formação e conseqüentemente de novas situações de trabalho.

O Estágio Curricular Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória prevista nas disposições legais para a formação docente, com carga horária mínima estabelecida em 400 (quatrocentas) horas, a partir do início da segunda metade do curso (CNE/CP 28/2001 art.1º; CNE/CP 02/2002).

Tendo em vista as disposições legais, pressupõe-se que ele seja entendido como um tempo de aprendizagem, mediado entre a relação pedagógica de um profissional já reconhecido e um ambiente institucional de trabalho, com um aluno estagiário. Neste sentido, entende-se

que o PIBID e o estágio têm pontos de articulação, porém o PIBID amplia o espaço de aprendizagem à medida que a inserção do estudante no contexto escolar supera o aspecto pedagógico do estágio supervisionado.

Segundo pesquisas realizadas sobre o tema, a perspectiva do estágio enquanto possibilidade de reflexão sobre a formação acadêmica aparece nas discussões da IES de forma rarefeita, não suficiente para a integralização da formação do futuro professor.

A pesquisa revelou que, ao desenvolver os estudos sobre a temática em questão, que nasce de indagações sobre o PIBID enquanto uma política de formação inicial dos futuros professores e, ao procurar aproximações entre o PIBID e a proposta obrigatória de estágio supervisionado encontramos convergências e divergências.

Ambas as propostas constituem-se em uma atividade privilegiada para a iniciação à docência e aproximação a contextos institucionais de atuação docente. Porém, o PIBID difere-se da proposta de estágio curricular supervisionado e obrigatório, uma vez que tem por meta a inserção dos licenciados nos contextos educacionais das escolas públicas, em que as etapas de formação contemplam o conhecer, o planejar, o intervir, o avaliar, considerando todos os “seus tempos e espaços de formação”.

Algumas questões nos provocam a aprofundar a pesquisa: o PIBID, enquanto política pública, vem apresentando resultados que levem as IES a repensar o currículo da formação inicial dos futuros professores? Ele tem influenciado na organização curricular das licenciaturas? Como a articulação entre teoria e prática, necessária para a formação inicial dos docentes, tem se constituído na execução do PIBID?

Um terceiro trabalho com foco no PIBID é apresentado por Jardilino, sob o título “Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID”. O estudo teve por objetivo compreender as relações entre o estágio curricular e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ambos realizados na escola.

A reflexão é fruto do processo de observação e etnografia no campo e de entrevistas com os trabalhadores da educação que atuam nas unidades escolares onde se desenvolvem estágio e PIBID.

A pesquisa enfrenta demandas que, a rigor, não estão no marco de seus objetivos. Dentre elas, a problemática do estágio e da recorrente reivindicação de estudantes de alguns cursos da universidade para que a participação, no PIBID, tenha validade, total ou parcial, como estágio supervisionado, componente curricular obrigatório para a formação do licenciado.

As conclusões de pesquisa apontam para uma tênue relação, por vezes conflituosa, entre o componente curricular e o programa de governo, uma vez que ambos possuem similitudes,

apresentam propósitos diferenciados, separados por objetivos, legislação e financiamentos distintos. Percebe-se uma sobreposição destas duas atividades que se realizam no interior da escola.

O impacto do PIBID na política de formação de professores também foi analisado por Fernandes e Mendonça (2013), a partir da experiência da Universidade Estadual Paulista (UNESP). As pesquisadoras partem da constatação de que, no Brasil, a formação de professores apresenta-se, há muitos anos, como um grande desafio para a democratização do ensino e para a elevação de sua qualidade no país, o que implica melhoria nas condições de acesso e permanência das crianças em idade escolar nas instituições de ensino. Elas destacam também que a formação docente nos processos de ensino aprendizagem, devido à sua importância, já foi alvo de investigações e discussões acadêmicas que colocaram em foco problemas e dificuldades presentes nos cursos de licenciatura, a exemplo da pesquisa coordenada por Gatti e Barreto (2009).

Os diversos subprojetos PIBID contribuíram também para uma maior reflexão sobre a formação de professores na Unesp, tendo este programa despertado o interesse das licenciaturas que ainda não participavam do programa, o que motivou a participação de todas as licenciaturas no PIBID a partir do edital 2012/2013, consequência direta da forte atuação do programa na universidade, impacto muito significativo no âmbito institucional.

O trabalho conjunto e simultâneo entre o licenciando, o professor universitário e o professor da rede pública de ensino fortaleceu-se, trazendo resultados satisfatórios para a formação docente. A relação permanente da universidade com as escolas públicas da educação básica está ressignificando a prática dos profissionais da educação nessas duas dimensões, qualificando o processo formativo.

A partir da avaliação dos subprojetos, as autoras destacam alguns pontos específicos identificados tanto nos fóruns periódicos quanto nas reuniões do grupo gestor e nos relatórios elaborados pelos subprojetos, pontos esses que indicam avanços e ações fundamentais para o estabelecimento de uma política de formação de professores na universidade, assim como para ações mais amplas que envolvam o programa como um todo:

- ✓ Fortalecimento da relação universidade/escola pública e melhoria do ensino público;
- ✓ Valorização da pesquisa e do projeto político-pedagógico na formação do professor e avanços na pesquisa sobre metodologias de ensino;
- ✓ Realização de fóruns de avaliação dos subprojetos e divulgação das atividades dos subprojetos em eventos científicos;

- ✓ Aumento do interesse dos cursos de licenciatura pelo PIBID e contribuições para as reflexões acerca do currículo dos cursos de licenciatura.

Além desses pontos específicos, a análise das ações decorrentes do PIBID destaca novas perspectivas para as licenciaturas e a formação de professores no Brasil, o que por si só é uma importante contribuição do programa para a educação nacional. Ao se firmar como uma política de Estado, presente inclusive na LDB (com a Lei Federal nº 1.296 de 04/04/2013), o PIBID permite um avanço nas condições objetivas, possibilitando vislumbrar um cenário promissor, com perspectivas concretas para o trabalho docente.

Outra perspectiva vislumbrada refere-se ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas ao ensino dos conteúdos escolares, permitindo avanços no campo da Didática. Ao destacar a formação inicial e continuada de professores em uma relação de parceria e corresponsabilidade, encontra-se um espaço profícuo de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, superando a concepção tecnicista.

Por fim, em âmbito nacional, é inegável a existência de uma política clara, efetiva e articulada de formação de professores, que se reflete, inclusive, nas sociedades científicas nacionais, predominantemente voltadas à pesquisa, que começam a ter um posicionamento diferente frente às demandas do PIBID. O pouco tempo de vigência do programa já revelou sua potencialidade e ousadia ao enfrentar problemas estruturais da educação.

Gatti (2014) analisa a relação complexa entre pesquisa e políticas educacionais e faz uma síntese do estado do conhecimento sobre formação inicial de professores nos cursos de graduação.

O estudo dá-se com base em pesquisas e ensaios relevantes sobre o tema, discutindo os aspectos que mais recorrentemente emergem nesses trabalhos, a saber: improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos à distância; despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores; e características sócio educacionais e culturais dos estudantes, permanência e evasão nos cursos.

Gatti (2014) ressalta que são muitos os fatores presentes na tensão e na intersecção entre os estudos e as pesquisas em educação e as políticas educacionais, entendidas como expressas, quer nos aspectos de sua gestão mais ampla, ou regional, quer naquilo que se concretiza nos cotidianos das escolas. Os caminhos que fazem a mediação dessa inter-relação não são simples, nem imediatos. Fazem parte desse processo de porosidade as nuances e os ruídos relativos aos processos da comunicação humana, de representações, de forma de disseminação dos

conhecimentos, de decodificação de informação e sua interpretação, em um dado contexto de forças sociais em conflito.

Para ela, é inegável a relevância do conjunto de conhecimentos elaborados pelos estudos e pesquisas em educação, quando produzidos em balizas claras e com alguma segurança teórico-metodológica, reconhecendo que temos já um acervo considerável de estudos nessa condição. Porém, no Brasil, particularmente, a interlocução possível entre os conhecimentos construídos por pesquisas na área da educação, em que a contribuição tem origem em vários campos, e as políticas educacionais esbarra, de um lado, na inexistência de grupos especializados, reconhecidos, seja nas universidades, seja nos órgãos gestores, que produzam meta-análises com base em grandes conjuntos de estudos e pesquisas sobre temas básicos que possam contribuir para a concretização de melhores políticas, tomadas de decisão e ações educativas. De outro lado, esbarram na cultura dos gestores que, de modo geral, não se nutrem dos resultados, aqueles de consenso entre investigadores sólidos, auferidos com os trabalhos investigativos. No entanto, são escassas, senão inexistentes, sínteses de conhecimento acumulado sobre temas básicos em educação que sejam acessíveis, em sua linguagem e porte, a interlocutores diversos: gestores de diferentes níveis da rede educacional, mídias educacionais ou mídia em geral, associações de pais, de professores etc. Não há grupos de suporte que ofereçam contribuição dessa natureza aos organismos que tomam decisões quanto à gestão pública e pedagógica em educação (o que também ocorre em outras áreas), bem como a outros setores de interesse. Em muitos casos, trabalha-se a partir de opiniões formadas no senso comum (mesmo que seja um senso comum “científico”), ou com base em modismos que adquirem forte influência; algumas vezes observa-se que se toma por base um só trabalho de pesquisa e, é claro, a leitura que dele se faz.

O estudo destaca algumas das principais investigações realizadas, evidenciando que o número de pesquisas sobre a formação de professores cresceu muito nos últimos anos, conforme aponta André (2009, 2010). Porém, as macropolíticas relativas aos docentes da educação básica não foram objeto de interesse dos pesquisadores nos anos 1990 e continuam sendo pouco investigadas e avaliadas, embora dispõem mais recentemente análises de porte sobre a questão, aliadas a dados extensos, para além de casos muito situados. (ANDRÉ, 2009, 2010).

Por outro lado, verifica-se que diferentes aspectos e problemas ligados à docência na educação básica e à formação para esse trabalho têm sido estudados por variados grupos de pesquisadores, em perspectivas e metodologias diferenciadas, e a produção atual é relativamente grande. O que se constata nessa produção é que a maior parte tem focos bem delimitados, traduzidos por muitos estudos de caso ou estudos etnográficos e similares.

Estudo publicado no final dos anos 1990, e que trouxe contribuições para uma síntese compreensiva sobre a formação de professores nas décadas anteriores, foi o realizado por André *et al.* (1999), um estado da arte da formação de professores no Brasil, à época, com o qual verificou-se, ao comparar com estudos atuais, que há uma permanência de problemas não resolvidos sobre a formação de professores para a educação básica. Foi estudo inspirador para outras pesquisas mais recentes.

Conclui-se que os impasses encontrados chamam por novas posturas institucionais e políticas mais vigorosas, e que as pesquisas têm muito a contribuir para isso.

3.2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA COOPERATIVA E AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Kersch e Guimarães (2012) analisaram a construção de projetos didáticos de leitura e escrita, como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental” foi desenvolvido com o objetivo de aproximar as reflexões produzidas/em produção em nível acadêmico ao fazer profissional de docentes de Língua Portuguesa (doravante LP) para, em um processo cooperativo, alavancar o desempenho dos alunos no que diz respeito à leitura e escrita como práticas sociais, vistas como pilares de uma educação preocupada com os desafios do futuro que os espera.

O projeto nasceu dos questionamentos frequentes das pesquisadoras (com trajetórias na educação básica) na universidade, (questionamentos esses que também nos fazemos): como viabilizar que o que fazemos na academia chegue à sala de aula e dar outro sentido à nossa pesquisa? Como diminuir a já tão propalada distância que separa o fazer da academia do fazer do professor? Como oportunizar que o professor nos veja como parceiras e não como alguém que invade sua privacidade e, de um outro lugar, queira lhe dizer como (não) deve fazer?

O projeto concretizou-se por meio de parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), da UNISINOS, e a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Novo Hamburgo/RS, que propôs um processo de formação continuada cooperativa, em que o letramento acadêmico dos formadores interagisse com as práticas sociais dos professores e seus alunos para, juntos, desenvolver propostas didático-pedagógicas que formem um educador apto ao manejo crítico do conhecimento, capaz de estar à frente dos desafios educacionais do terceiro milênio.

Ao final de quatro anos, esperava-se que cerca de cem professores de LP da educação básica e vinte pós-graduandos estivessem em ação na sala de aula com práticas renovadas e voltadas para a construção de objetos de ensino relacionados à leitura e produção textual e, com isso, contribuir para o crescimento dos índices oficiais do município.

Os procedimentos da pesquisa-ação deram-se em dois momentos, cada um com diferentes atores: a comunidade de indagação e as comunidades de aprendizagem, a que ainda se pretendia chegar, na época da publicação do artigo, a saber: a comunidade de indagação formada de seis representantes da SMED – cinco professores e uma coordenadora pedagógica –, três doutorandos, uma mestranda, oito bolsistas de iniciação científica e duas pesquisadoras do PPGLA da UNISINOS; e as comunidades de aprendizagem, na época, constituídas por cinco turmas dos cinco professores convidados que aceitaram participar da pesquisa, um de cada escola, realidades muito diversas: uma escola localizada em área rural; três escolas situadas na periferia do município, todas com indicadores baixos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cada uma delas com problemas próprios – alunos provenientes de camadas populares, pais com baixa escolaridade, enfrentando problemas comuns a esses bairros: drogas, violência, e outros problemas sociais; e uma escola localizada na área industrial, com boa colocação no IDEB, pais de classe média, que estudaram na mesma escola e, por avaliarem-na como boa, optaram por colocar seus filhos nessa instituição.

Marsiglia e Martins (2013) trazem para o debate sobre a formação de professores algumas das “Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores”, a partir da concepção de ser humano, desenvolvimento e o papel da escola, em contraposição aos parâmetros atuais que produzem o esvaziamento e a desvalorização do professor e, conseqüentemente, da educação escolar.

Ao tomar a pedagogia histórico-crítica como indicativa da análise que propõem, as autoras assumem estar se colocando em oposição a outros posicionamentos que permeiam o campo educacional e que têm se expressado fortemente, não só no delineamento da formação dos alunos que frequentam a educação básica, mas também têm sido o norte para a formação dos professores. A formação profissional deve pautar-se pela organização intencional dos conteúdos desse processo e levar em conta as condições objetivas de sua efetivação.

O professor, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática social e esta não é a “sua” prática, como sinalizam as pedagogias do “aprender a aprender”, adotadas e reverenciadas na atualidade na mesma medida de seu grau de alienação. A prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico, e que, segundo as autoras, na formação de professores sob a égide do modelo

econômico social vigente, essa prática social não se concretiza. A atuação do educador não se sustenta em modelos *teórico-práticos* e, sim, em práticas esvaziadas, que preparam o indivíduo para uma ocupação profissional que atenda o mercado, (con)formando os sujeitos para o modo de produção capitalista.

A educação atual não tem atendido a esses parâmetros. Entretanto, o esvaziamento da formação de professores não significou a assunção do capital de uma postura de desvalorização em relação a ela. Por um lado, porque se transformou em um importante filão de mercado e, por outro, porque conclamar a formação dos professores é uma necessidade da afirmação dos seus próprios referenciais que seduzem e revelam-se com roupagens progressistas, ocultando as implicações de uma formação pautada no “saber” fazer, conhecer, conviver e ser, isto é, “aprender a aprender”.

Para fazer esse enfrentamento, a teoria pedagógica histórico-crítica apresenta-se como modelo teórico que tem no materialismo histórico dialético seu fundamento filosófico e compreende o papel da escola dirigido ao máximo desenvolvimento humano e para todos os indivíduos.

Para a pedagogia histórico-crítica, o ser humano, como espécie animal, bípede, com um cérebro com possibilidades altamente desenvolvidas etc., ao nascer, é apenas “candidato à humanidade”. Isso porque o que nossa constituição biológica nos dá não garante a efetiva humanização. Para nos tornarmos humanos, precisamos nos apropriar daquilo que as gerações anteriores já produziram, incorporaram, superaram, transformaram e que nos coloca não mais em um mundo natural, mas no mundo da cultura.

A produção e o acesso ao mundo da cultura só é possível ao ser humano por meio do trabalho. Para Marx (1984), o trabalho é atividade criadora e criativa, é a atividade que só o ser humano é capaz de realizar (por isso se diferencia das outras espécies), pois coloca a natureza a seu serviço e não o contrário, como as outras espécies que adaptam suas condições de existência ao que a natureza lhes oferece.

O trabalho educativo, segundo Saviani (2011, p. 13), “[...] é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A escola, como instrumento que nos leva para além da vida cotidiana, nos insere, de fato, na prática social, como conjunto do gênero humano. Quando restringimos a escola aos conhecimentos da “vida prática”, mergulhamos o indivíduo na realidade imediata.

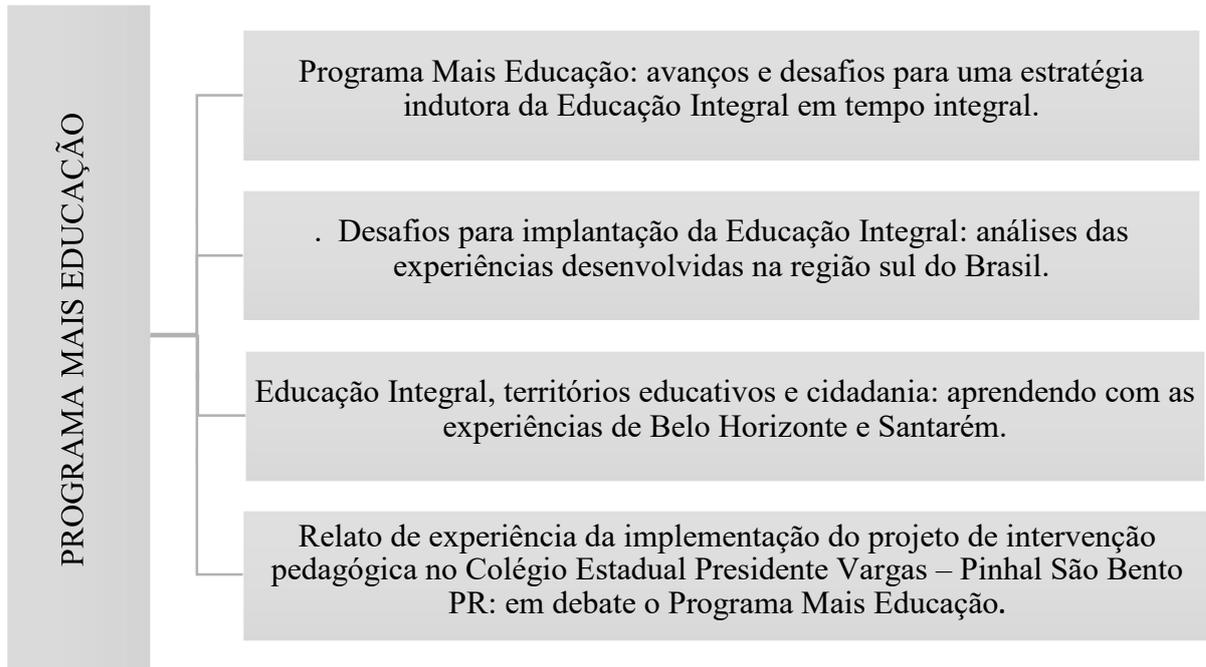
Tudo isso nos leva a concluir que o professor é figura indispensável e insubstituível no trabalho educativo.

Compreender a importância do conhecimento clássico como critério de seleção de conteúdo exige que nos remetamos à discussão sobre a inteligibilidade do real. (MARTINS, 2012). Segundo a autora, a realidade existe independente da consciência do indivíduo sobre ela em suas múltiplas determinações. Assim, captar a realidade não resulta meramente do contato sensorial direto do sujeito em face do objeto. Os conhecimentos cotidianos permitem apenas a apreensão das manifestações fenomênicas do objeto, sua aparência.

Não é qualquer conhecimento que permitirá essa representação fidedigna da realidade. A seleção dos conteúdos clássicos e a garantia de transmiti-los na escola passa, portanto, pelo compromisso político com a formação dos indivíduos emancipados, maximamente desenvolvidos, que possam contribuir com a transformação social, objetivando a superação do modo de produção capitalista.

Assim, conclui-se reafirmando a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica comprometida com a educação para os filhos da classe trabalhadora. O processo ideológico de sedução aos ideários do “aprender a aprender” tem como uma de suas estratégias manter os professores no maior desconhecimento possível das alternativas teórico-metodológicas para a educação emancipadora. Portanto, é preciso, como diria Walter Benjamin (1994), escovar a contrapelo: apropriar-nos dos conhecimentos necessários para praticar uma educação de qualidade e garantir que ela chegue a todos.

3.2.3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quatro produções significativas da SciELO, por meio de avaliações e relato de experiências acerca do Programa Mais Educação, apontam avanços e desafios constatados em diferentes regiões do país, a partir da criação e implantação do programa. Os trabalhos apresentam também elementos históricos e conceituais sobre a Educação Integral, os quais embasam o debate sobre a Educação Integral no Brasil.

“Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral” foi produzido por Leclerc e Moll (2012) com o objetivo de avaliar os avanços e desafios para uma estratégia indutora de Educação Integral e em tempo integral.

O artigo compartilha parte dos debates sobre a estratégia de ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral no ensino fundamental, engendrada pelo Programa Mais Educação (PME) instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com estados e municípios, desde 2008, a partir da questão: qual tem sido o protagonismo do Estado, ao menos na esfera do Poder Executivo Federal, no campo da indução da Educação Integral e em tempo integral?

Inicialmente, as autoras destacam a preocupação de Anísio Teixeira (2007, p. 100), em relação ao conceito de educação:

Temos, primeiro de tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, por isto mesmo, reguladas apenas pela lei e por toda sua *parafernália* formalística, e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre *a posteriori* e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas *a priori*. Restabelecida esta maneira de conceituá-la, a educação deixará de ser campo de arbitrária regulamentação legal, que no Brasil vem fazendo dela um objeto de reivindicação imediata, por intermédio do miraculoso reconhecimento legal ou oficial. O fato de havermos confundido e identificado o processo educativo com um processo de formalismo legal levou a educação a ser julgada por normas equivalentes às da processualística judiciária que é, essencialmente, um regime de prazos e de normas, fixados, de certo modo por convenção.

Assim, a Educação Integral é o modo de retomar o sentido desse “crescimento orgânico, humano”, associado às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. As autoras trazem, inicialmente, a distinção e aproximação entre o conceito de Educação Integral, apresentado por Ana Cavaliere (2010), e de escola em tempo integral, apresentado por Moll (2010).

Educação Integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...]. Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo. (CAVALIERE, 2010, apud LECLERC; MOLL, 2012, p. 95-96).

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da Educação Integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL, 2010, apud LECLERC; MOLL, 2012, p. 95-96).

A análise tem como foco uma compreensão do *modus operandi* para a paulatina organização da escola na perspectiva da Educação Integral, por meio de macrocampos, para oferta de atividades que ampliem o horizonte dos estudantes. Ou seja, um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares, incorporados ao currículo, via legislação, iniciativas locais, políticas intersetoriais e outras iniciativas, abrindo possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola, com o desafio de auxiliar na construção de projetos político-pedagógicos de Educação Integral, a partir de vivências desenvolvidas no âmbito das escolas e de suas redes.

A partir das experiências, são apresentados como apontamentos críticos e propositivos em relação à divisão da vida escolar em turnos, seus principais limites e as ações necessárias para sua superação: a desconstrução do turno fixo, com a prevalência das disciplinas tradicionais, o núcleo duro do currículo e os contraturnos flexíveis, em que prevalecem atividades que procuram tornar agradável o tempo escolar.

Para enfrentar esse desafio, em meio às condições conjunturais e estruturais do momento histórico da primeira década do ano 2000, foram invocadas e retomadas as políticas de Educação Integral, comprometidas com a sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade em seu financiamento, devido ao reconhecimento do seu papel como políticas positivas capazes de enfrentar as desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais.

Como uma estratégia indutora de políticas sociais e educacionais, papel inequívoco do governo federal, auxilia a criação de novas agendas, compromissos, reflexões, práticas e debates. E também impõe a tarefa de sua institucionalização como política pública educacional. Para tanto, inúmeras resoluções foram adotadas, alicerçadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, formando uma rede formal de sustentação da estratégia proposta.

Na rede formal de sustentação da Educação Integral, destaca-se a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que estabeleceu, no seu artigo 34, que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”; e que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas escolares”.

Para a gestão escolar, em contexto de implementação de programas federais, (LECLERC, 2010), o desafio é a compreensão do chão da escola como espaço de tensão, (re)construção, saberes e vivências, em oposição ao aspecto reducionista de certa visão que persegue a escola, como lócus para implementação de projetos e programas alienígenas em relação ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e das escolas, o que exige tarefas de caráter teórico-metodológico dessa compreensão, que dependem da experiência de gestão democrática, na qual, ao menos idealmente, a escola é compreendida como a primeira das esferas públicas e dela decorrem e ascendem as demais no âmbito dos sistemas de ensino. Ainda no campo da gestão democrática, como tensão analítica e política, aponta-se o conceito de intersetorialidade, que pressupõe a compreensão dos espaços educativos para além da sala de aula e dos espaços da escola, ou seja, compreende também como espaços educativos aqueles espaços significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças

e outros, vivenciadas como ação curricular. Destaca-se ainda a relação entre os campos da proteção social, de prevenção à violência contra crianças e adolescentes, educação para os direitos humanos, sustentabilidade ambiental e os campos de proposição da permanência na escola com aprendizagem. (MOLL; LECLERC, 2010).

Por fim, dentre os marcos do caminho trilhado, desde 2007, pelo Ministério da Educação, conjuntamente com atores institucionais da educação brasileira, na construção de uma pauta política e pedagógica em favor da Educação Integral, destacam-se:

- **As condições para a transferência voluntária de recursos pela União:** asseguradas por meio da Portaria Interministerial 17/2007, acompanhada das resoluções do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE) n.º 19, de 15/05/2008; n.º 04, de 17/03/2009; n.º 03, de 01/04/2010; n.º 20, de 06/05/2011. A publicação anual da resolução desencadeou o repasse de recursos diretamente às escolas, processo que dependia da situação das unidades executoras das escolas em relação à prestação de contas.
- **A construção de estratégias comunicativas presenciais e virtuais com as secretarias de educação e suas redes de ensino:** a construção de redes de apoio e de execução do Programa Mais Educação, na perspectiva da Educação Integral em tempo integral, implicou um esforço permanente de diálogo entre o MEC, as equipes gestoras do Programa Mais Educação nos estados e municípios e as próprias escolas;
- **Capilarização do debate na sociedade brasileira:** a preocupação com o aspecto do debate público esteve presente desde a constituição, em 2007, do grupo de trabalho constituído para produzir o texto referência nacional para o debate da Educação Integral;
- **Pedagogia, arquitetura e urbanismo:** o Programa Mais Educação problematiza, em seu processo de execução, a questão sobre como a escola tem se organizado em relação à estrutura física e na articulação com outros espaços para ampliação de tempos, territórios e oportunidades educativas na perspectiva de Educação Integral;
- **Territorialidade da oferta de Educação Integral em articulação com o Programa Bolsa Família (PBF):** para a adesão de 2012, o MEC, em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), estipulou como critério central de expansão do Programa Mais Educação a seleção de escolas em que a maioria dos alunos fizessem parte de famílias beneficiárias do PBF;

- **Tecer redes humanas e redes institucionais:** trata-se do esforço necessário para embasar a força da política pública que estava nascendo nos processos e movimentos sociais que convergem em ações de Educação Integral e aspirações por uma escola republicana, democrática, de qualidade, renovada e reinventada;
- **Relação orgânica das políticas curriculares e proposição das diretrizes curriculares nacionais de Educação Integral:** apontamos a situação e os desafios advindos da alfabetização no primeiro ciclo do ensino fundamental, dos jovens de 15 a 17 anos retidos no ensino fundamental, das escolas de fronteira, da escola aberta e do ensino médio inovador como tarefas que nos impõem um fazer orgânico nessa ação indutora.

Assim, conclui-se que o esforço realizado na construção de uma agenda propositiva para uma política de Educação Integral, tendo por base a estratégia indutora nacional representada pelo Programa Mais Educação, tem explicitado, em seus avanços e desafios, questionamentos, reflexões e novas práticas acerca da necessária reorganização curricular em tempos ampliados. Tal processo ganha significado diferenciado quando o acúmulo de experiências que dialogam com as culturas populares, juvenis e infantis, começa a ganhar espaço no cotidiano das escolas. A definição do projeto político-pedagógico da escola para superar a fragmentação, a descontextualização dos conteúdos, a gestão antidemocrática e, na sua contramão, estreitar a relação entre escola e comunidade é o caminho para a proposição de novas diretrizes e novas lógicas ampliadoras de tempos, espaços educativos e mobilização comunitária. A oferta de atividades diferenciadas no turno oposto às aulas apresenta limites para a efetivação do projeto político-pedagógico, por isso, requer a superação do dualismo turno e contraturno.

Essa reorganização curricular está implicada no fato de que as atividades diferenciadas não têm o mesmo peso dos conteúdos tradicionalmente compreendidos como escolares. Antes disso, o currículo escolar configura-se como de tensão e de seleção cultural, que prioriza alguns aspectos da cultura em detrimento de outros. Assim, a entrada das atividades de arte, capoeira, hip hop, jornal e rádio escolar, direitos humanos, sustentabilidade ambiental, entre tantas outras, pode ser compreendida como expressão das inúmeras possibilidades de vivências ampliadoras das dimensões da formação humana, segundo a compreensão do projeto político-pedagógico em que estão sendo inseridas. Essa compreensão pode exigir outras lógicas de agrupamento, outras formas de articulação entre saberes, outros usos do tempo e outros espaços, outra relação entre cultura acadêmica e cultura da experiência, outras demandas de formação, novas materialidades que coloquem educação corporal, educação ambiental, arte-educação dentre os conteúdos preciosos do currículo.

Também na perspectiva avaliativa das ações indutoras da Educação Integral, Branco (2012) problematiza os “Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil”.

Ele retoma o legado de Anísio Teixeira, configurado em seus projetos de educação, desde o ano de 1931, quando, à frente da Diretoria de Instrução Pública do então Distrito Federal, elaborou um arrojado projeto educacional para o Rio de Janeiro, na Bahia, onde projetou um modelo de escola que ele denominou de tempo integral, “com o currículo mais completo possível” (ÉBOLI, 1969): no Centro Educacional Carneiro Ribeiro e retomado nos anos 80 do século XX, por Darcy Ribeiro, na cidade do Rio de Janeiro, com a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), chegando às experiências dos anos 90 do século XX que vão surgindo no Brasil, experiências de tempo integral e outras de Educação Integral inspiradas no ideário de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro; chegando à concepção contemporânea de Educação Integral, cuja ação indutora é efetivada, a partir de 2007, com a implementação do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17 e, posteriormente, com o Decreto Presidencial nº 7.083/2010.

A implementação da lei federal nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional do magistério público da educação básica e que também acena para um padrão de 40 horas para serem cumpridas em uma mesma escola, bem como a hora permanência (1/3 das 40 horas), dedicadas a estudos e planejamento dos professores para garantir maior dedicação à escola e também mais tempo para estudar e planejar as atividades pedagógicas, pode constituir-se em grande avanço para a Educação Integral.

Leite (2012) desenvolve pesquisa quantitativa em âmbito nacional e qualitativa focada em estudo de casos, tendo por objetivo analisar alguns resultados da pesquisa “Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, desenvolvida, entre os anos de 2008 e 2010, por um grupo de universidades públicas federais a partir de solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC).

A pesquisa “Educação, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém” procurou mapear experiências de ampliação de jornada no ensino fundamental das redes municipais brasileiras, sendo desenvolvida em duas fases: na primeira etapa, foi feita uma pesquisa quantitativa, de amplitude nacional e, na segunda, uma pesquisa qualitativa, com estudos de caso de municípios selecionados na primeira etapa da pesquisa.

Em Santarém, foi analisado o programa Escola da Gente, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED), com uma rede de aproximadamente 470 escolas e 6.200 alunos.

A análise dos resultados da parte quantitativa da pesquisa trouxe elementos importantes para compreender o processo de ampliação da jornada escolar nos municípios brasileiros. Um dado importante revelado pela pesquisa refere-se à diversidade das experiências, que aparece em quase todos os aspectos analisados: na denominação das experiências, no tipo de atividades, nos espaços utilizados, na organização do tempo, na escolha dos alunos e também na diferença de realidades entre as regiões brasileiras. A parte qualitativa, através dos estudos de caso, permitiu conhecer, de forma mais contextualizada e detalhada, algumas das experiências detectadas na primeira etapa da pesquisa, considerando a percepção dos vários sujeitos nelas envolvidos.

Em relação à proposta pedagógica, a Secretaria Municipal de Educação implantou o programa Escola da Gente, que se desdobra em uma série de projetos, tendo como referência a participação dos sujeitos, a valorização da cultura local e a preservação do meio ambiente. Ele foi construído com o objetivo de desenvolver a formação integral dos estudantes, articulando a aprendizagem escolar com a formação social, ética, estética e corporal.

Entre os projetos do programa Escola da Gente, alguns estão mais voltados para o meio ambiente: Agenda 21 e Escola da Floresta; outros relacionados à arte, cultura e literatura: Arte na Escola da Gente e Casinha de Leitura; e outros mais, ligados ao esporte: Estrelinhas entre Linhas. Além desses projetos, algumas escolas municipais começaram, em agosto de 2009, a fazer parte do Programa Mais Educação.

O projeto “Arte na Escola da Gente” destacou-se por procurar educar através das linguagens artísticas, entrelaçando família, escola e a comunidade, além de contar com uma equipe de coordenadores e arte-educadores, em geral, artistas com grande experiência que se identificam com os objetivos do projeto.

As atividades do projeto “Escola da Gente” foram desenvolvidas por meio de oficinas nas escolas da área urbana e por meio de caravanas nas escolas da região dos rios e planaltos. O critério para participação dos estudantes foi a adesão, sendo que, algumas vezes, a procura por vaga era maior que a oferta.

O outro eixo norteador da política municipal de educação de Santarém é a educação ambiental, concretizada pela criação, em 2008, da Escola da Floresta, com o objetivo de transformar a floresta em uma enorme sala de aula. Com uma área de 33 hectares de floresta, a Escola da Floresta, localizada na comunidade de Caranazal, próxima a Alter do Chão, é uma

parceria da prefeitura de Santarém e do Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), transformando a área em um laboratório vivo de educação ambiental.

Em Belo Horizonte, o programa avaliado foi “Programa Escola Integrada”, implantado pela Secretaria Municipal de Educação, cuja rede municipal de ensino é composta por aproximadamente 200 escolas e 150.000 alunos.

Entre os projetos desenvolvidos, destaca-se o da Escola Integrada, nascido após uma longa experiência e reflexão sobre Educação Integral, a partir da escola plural, que apontou novas demandas, como a necessidade de ampliação da jornada escolar, concretizada por meio de um projeto de lei proposto por um vereador do povoado.

O Programa Escola Integrada foi construído a partir de um debate entre escolas da rede municipal, universidades e ONGs, na perspectiva de se construir uma escola que dialogasse com a cidade, compreendida como cidade educadora, e uma rede de corresponsabilidade social, a partir de uma política intersetorial. Nessa perspectiva, a proposta não se prende a um modelo escolar, buscando transformar os espaços da comunidade em espaços de formação. Também amplia as dimensões da formação dos sujeitos para além da dimensão cognitiva, valorizando os aspectos éticos, estéticos, corporais e emocionais, trazendo para o programa outros saberes, construídos a partir da experiência, principalmente com a presença de novos perfis profissionais, como no caso dos agentes culturais.

O diferencial da Escola Integrada é o atendimento aos alunos, que deve acontecer prioritariamente nos espaços parceiros externos à escola. Internamente serão garantidas adequações das Unidades de Alimentação e Nutrição (UANs), instalações sanitárias e vestiários, uma vez que estes atendimentos, bem como a alimentação e a higiene, devem acontecer dentro da escola. A perspectiva é a da constituição de territórios educativos, visando à sua ressignificação, e a relação com a comunidade é um processo construído ao longo do tempo.

Mesmo enfrentando problemas e contradições, o programa “Escola da Gente”, de Santarém, e “Escola Integrada”, de Belo Horizonte, propõem e experimentam uma Educação Integral que sai dos muros da escola e ocupa a cidade, entendendo esse processo como um direito das crianças, jovens e adolescentes.

Ao concluir, é importante destacar que, como nos diz Paulo Freire (1970), “a educação não é neutra” e as escolhas feitas por esses dois municípios são opções não só pedagógicas, mas, fundamentalmente, políticas, revelando um determinado projeto de sujeito, de sociedade e de educação. A ampliação do tempo, por si só, não garante um projeto educativo; é preciso

analisar como esse tempo está sendo utilizado, que práticas estão sendo desenvolvidas, que relações educativas estão sendo estabelecidas.

Contrariando o senso comum, que, muitas vezes, enxerga a escola em tempo integral como uma forma de “tirar as crianças e os jovens da rua” – vista como espaço de perigo e de violência, as duas experiências abrem as portas da escola e ocupam a cidade. O tempo é empregado para que crianças, jovens e adolescentes possam viver a experiência de serem cidadãos, de participarem da vida da cidade em suas várias manifestações, de usufruírem de seus bens culturais, de se sentirem sujeitos de suas cidades. Nesse sentido, as duas cidades transformam-se em cidades educadoras, o que implica, como destaca Moll (2005, p. 15), entre outros, reconceitualizar a cidade, entendendo-a, no seu emaranhado de ruas, avenidas, praças e prédios, como um território de múltiplas histórias e culturas e, por isso, de incontáveis possibilidades educativas.

Esta reconceitualização pressupõe a compreensão da cidade como uma grande rede ou uma grande malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua), o que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia. (MOLL, 2005, p. 15).

No entanto, mantém-se a questão sobre o processo de conhecimento. Como a vivência da cidade pode traduzir-se em processo de aprendizagem? São questões que as experiências também têm muito a nos ensinar, já que, ao fazer da cidade uma pedagogia, as experiências de Belo Horizonte e de Santarém procuram superar uma experiência bastante presente na história da educação escolar: a relação entre experiência social e conhecimento.

Essa dicotomia acaba por reforçar a desigualdade e a exclusão em nosso país, que aparecem também na forma de racismo e discriminação cultural, e não só como exploração econômica.

As experiências de Santarém e Belo Horizonte ousam seguir um caminho distinto, constroem novas trilhas educativas, rompem barreiras, ampliam espaços, criam territórios, entendidos não só como espaço geográfico, mas como relações sociais (SANTOS, 2000). Dessa forma, possibilitam processos de aprendizagem não só para os alunos, mas também para os professores.

Talvez a grande contribuição dessas duas experiências para o debate da Educação Integral no Brasil traduza-se na possibilidade concreta que elas apresentam de acabar com a separação entre escola e vida, construindo uma ponte entre a experiência social e a

aprendizagem escolar, ponte assentada sempre sobre um espaço, que, ao ser apropriado pelos sujeitos – estudantes, profissionais da educação, pais, moradores da cidade –, passa a se constituir em território educativo.

Por fim, temos o “Relato de experiência da implementação do projeto de intervenção pedagógica no Colégio Estadual Presidente Vargas de Pinhal – São Bento/PR: em debate o Programa Mais Educação”, escrito por Barbieri e Figueiredo (2014). O trabalho constituiu-se de três momentos. O primeiro momento constou de pesquisa bibliográfica e documental acerca dos fundamentos da concepção de Educação Integral e das bases legais que sustentam o Programa Mais Educação, por meio de um curso de formação com os docentes do Colégio Estadual Presidente Vargas. O curso deu-se por meio de nove encontros de estudos, envolvendo 15 professores, que refletiram sobre os objetivos do projeto de intervenção pedagógica, os conceitos de Educação Integral e educação em tempo integral, embasados em Gonçalves (2006), Jaqueline Moll (2009) e Miguel Arroyo (2013).

Inicialmente, o grupo de estudos contemplou a definição do conceito de Educação Integral, a partir de Gonçalves (2006, p. 130), que afirma que “o conceito mais tradicional encontrado para a definição de Educação Integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, que forma o ser humano em sua totalidade, compreendendo que o sujeito deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial”.

Da reflexão sobre os conceitos de Educação Integral e educação em tempo integral e os pressupostos da escola de tempo integral, destacaram-se as concepções de escola de tempo integral, de Moll, e de Educação Integral, de Cavaliere, já mencionadas, concepções essas que estiveram presentes nos ideários de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, referências das experiências de educação integral no Brasil, a partir dos anos 50, em Salvador, e anos 80, no Rio de Janeiro.

Para Moll (2012), o Programa Mais Educação é uma proposta com perspectiva de retomar as discussões sobre a Educação Integral, com o intuito de mapear as iniciativas existentes no Brasil. Porém, não se trata apenas de ampliação de tempo escolar, mas sim de oferecer um currículo que atenda às dimensões formadoras dos educandos.

Segundo Machado (2014), para que se tenha êxito na implantação da Educação Integral, é necessário, dentre outras questões, um currículo embasado no projeto político-pedagógico, uma política de formação de professores e uma infraestrutura adequada.

O segundo momento contou com a realização de uma pesquisa de campo, feita pelos participantes do curso, em três escolas indicadas pelo representante desta modalidade de ensino do NRE de Francisco Beltrão – PR. O terceiro momento, realizado no segundo semestre de

2015, foi com o GTR – Grupo de Trabalho em Rede, um curso *online*, que contou com a participação de 13 professores.

Como resultado final, apontou-se que o trabalho realizado atendeu aos objetivos previstos, com destaque para a reflexão acerca dos conceitos de Educação Integral/educação em tempo integral, bem como das questões sobre financiamento, adesão aos macrocampos, metodologia, organização do tempo e do espaço, profissionais, relação do trabalho desenvolvido com os conteúdos curriculares, evasão escolar e estratégias para sanar as dificuldades encontradas. Como encaminhamento, foi elaborado, apreciado e aprovado um plano de ação a ser desenvolvido no Colégio Estadual Presidente Vargas, em 2016, visando dar continuidade ao trabalho realizado para contribuir com a melhoria da educação em tempo integral/Programa Mais Educação no referido colégio. O que se pode apreender é que existe a necessidade de ampliar a reflexão sobre o Programa Mais Educação, instigada, principalmente, com a realização da pesquisa de campo.

Um dos problemas diagnosticados é a questão da evasão escolar apresentada no decorrer do ano, o que indica a necessidade de investigação das causas desse fenômeno. Constatou-se, também, a motivação dos professores que trabalham diretamente com o desenvolvimento das atividades nos macrocampos, uma vez que a reflexão sobre o trabalho pedagógico contribuiu para repensar o planejamento das atividades, ainda que a formação específica para auxiliar nas decisões de o que fazer e como fazer seja um processo contínuo.

3.3 RETOMANDO E APROFUNDANDO CONCEITOS

Para melhor situar o nosso problema de pesquisa, consideramos importante retomar e aprofundar, mesmo que de forma breve, os conceitos de Formação Continuada de Professores e Educação Integral.

3.3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As diversas produções de pesquisa até aqui apresentadas, sobre a formação de professores, inicial e continuada, atestam o interesse e a preocupação de acadêmicos, professores e pesquisadores em aprofundar esses temas e, ao mesmo tempo, buscar alternativas e possibilidades que possam contribuir para a profissionalização dos professores, bem como para a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, da educação.

Um conjunto significativo de pesquisas aponta que a formação docente constitui o espaço/tempo no qual se constitui a identidade profissional, forjada ao longo dos processos de formação inicial e no exercício profissional, em um processo amplo e influenciado por diferentes fatores.

Na sua totalidade, os estudos destacam a importância da formação inicial como espaço/tempo de constituição do ser professor, formação essa que deve continuar ao longo da vida do professor, por meio da formação continuada.

Por outro lado, os estudos apontam limites e distanciamentos entre a formação inicial e a formação continuada de professores, asseverando a necessidade da formação continuada de professores, como espaço/tempo de estudo, debate e mobilização de saberes e construção da identidade docente para a prática pedagógica da práxis.

3.3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: DIFERENTES OLHARES E CONCEPÇÕES

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, tenha estabelecido os referenciais para a formação de professores, abrindo possibilidades para a pesquisa sobre a docência, somente em 2009 a formação continuada de professores foi inserida no texto da LDB, por meio da Lei 12.056/2009, determinando que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, promovessem a formação inicial, formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

Estudos apontam que só a partir da década de 90 os pesquisadores, em um contexto de reformas, inquietações, conferências e decretos, começam as investigações sobre a formação inicial e continuada dos professores, sobre como eles constroem seus saberes e como isso se reflete na sua prática docente.

Na formação continuada de professores, segundo Pimenta (2009, p. 16), “a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência ou de atualização dos conceitos de ensino. Programas esses têm 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 em seus contextos”.

Atualmente, a formação continuada tem se constituído de palestras motivacionais e relatos de experiências bem-sucedidas, grupos de reflexão, a partir de alguma fundamentação teórica, nos municípios que desenvolvem programas e/ou propostas de formação continuada, em parcerias com universidades federais e estaduais, conforme já mencionado na revisão da literatura.

Buscando aprofundar o conceito de formação continuada, trazemos as concepções de alguns teóricos e pesquisadores do tema em questão.

Carvalho (2006) define a formação continuada como aquela que se desenvolve como processo, privilegia a prática reflexiva, integrando a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente, diferenciando-se dos processos formativos que ocorrem de forma esporádica, com envolvimento de um número reduzido de profissionais, com formadores que, na maioria das vezes, desconhecem o contexto em que os docentes atuam.

Nesse sentido, a formação continuada é processual e pressupõe uma teoria que possibilite a reflexão sobre a prática pedagógica, reconhecendo seus saberes e as possibilidades de reconstrução da prática, frente às exigências e necessidades do contexto escolar e seus sujeitos.

Segundo Freitas (2002), a continuidade da formação profissional deve ser um processo permanente de desenvolvimento profissional e deve ser vista como proposta mais ampla, na qual o homem, produzindo a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

Nas palavras de Guimarães (2004), a formação do professor se faz elo entre a profissão e a construção da identidade do educador, ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho docente e efetiva-se à medida que se retrata como função social da escola a instrumentalização de um ensino no qual se possa vivenciar e garantir uma educação para a vida.

De acordo com Moreira e Candau (2005, p. 23), é necessário destacar a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor, necessidade essa identificada tanto na revisão da literatura quanto na pesquisa de campo nas escolas investigadas em nosso processo de pesquisa.

Segundo Nóvoa (1997, p. 28), “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização [...]”. Nessa perspectiva, a formação constitui um processo permanente e dinâmico que envolve a dimensão inicial e continuada, alicerçada no projeto político-pedagógico da escola.

Nesse sentido, Nóvoa (1991) defende o investimento em projetos escolares e aponta a necessidade de se desenvolver uma prática de formação continuada de professores centrada na escola.

Nesse interim, a escola é o “lócus” onde deve acontecer a formação dos professores. É na escola que o professor enfrenta questões que exigem respostas, tomada de decisão. Portanto,

é a partir das experiências ali realizadas que ocorrem as mudanças, não sendo possível defini-las previamente. É no movimento de mudança que as necessidades de formação são definidas.

Por fim, 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”.

Dessa forma, “os professores que se regem pela ‘pedagogia tradicional’ compreendem o ser humano como profissionalmente prontos a partir da diplomação”, conforme Benincá (2002, p. 99), não havendo para eles necessidade 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”, de acordo com Benincá (2002, p. 99), 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.

Reconhecer a necessidade da formação pressupõe o reconhecimento das limitações da própria formação, mas, sobretudo, reconhecer-se como ser inconcluso, em permanente processo de formação.

Na perspectiva freireana, o projeto de educação, conhecido como pedagogia do oprimido, é um projeto que tem como referência 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, a formação de professores é um processo permanente e dinâmico e faz parte do projeto político-pedagógico da escola. É a partir desse projeto educativo que aponta com clareza que formação propõe, para quem, em vista de que sociedade, considerando o contexto em que a escola e os sujeitos estão inseridos, que o professor desenvolve 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, o que Paulo Freire chama de inexistência de 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?

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 prática de uma educação que escravize ou liberte. Para tanto, faz-se necessária uma formação inicial e continuada que faça da relação dialógica, da problematização e da participação ativa, princípio e conteúdo da formação dos professores.

3.3.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Inicialmente, temos na literatura o conceito de formação integral, como foi denominada na obra *O Capital*, de Marx (1985), e por Pistrak (1981), em *Fundamentos para a Escola do Trabalho*.

Na concepção marxista de formação integral, parte-se da superação da divisão do trabalho e propõe-se a união do trabalho manual ao trabalho intelectual, considerando o processo histórico-concreto de construção da sociedade, sob o qual a formação integral é construída. 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 em os próprios trabalhadores constituam-se como classe dirigente. (MARX E ENGELS, 1999).

A formação integral, na perspectiva socialista, compreende os conceitos de politecnia e omnilateralidade e as proposições 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”.

Na perspectiva da superação, a educação deverá promover uma formação omnilateral, possibilitando ao ser humano desenvolver-se em todas as suas dimensões, superando as dicotomias e alcançando sua emancipação.

3.5.4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Falar sobre a Educação Integral no Brasil remete-nos historicamente a duas experiências exitosas, 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. Essas experiências constituem referencial teórico para as demais experiências de Educação Integral realizadas no Brasil, como o Programa Mais Educação, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007 e desenvolvido em milhares de municípios brasileiros, em parceria com os estados e municípios, objeto de análise de diversas pesquisas, apresentadas na revisão da literatura.

Ambas as experiências idealizadas por Anísio e Darcy conceberam e concretizaram uma escola para além do seu tempo, vinculada aos sonhos de uma sociedade verdadeiramente democrática, pois, como afirmava 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 Teixeira concretizou sua obra 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 contraturno escolar, no espaço que Anísio denominou de Escola Parque (Educação Integral - texto referência para o debate nacional). (BRASIL, 2009, p. 15).

Segundo Moll (2012), a Escola Parque constituiu:

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. (MOLL, 2012, p. 75).

Ainda, de acordo com o caderno “Educação Integral – texto referência 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 construída 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),

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. (MOLL, 2012, p. 129).

Nessa perspectiva, 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).

Segundo Moll, 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”. (MOLL, 2012, p. 129-130).

A segunda experiência de Educação Integral é protagonizada por Darcy Ribeiro. Lutador incansável pelo direito à educação de qualidade para todos e uma cidadania de fato, influenciado pelo pensamento de Anísio, sua ousadia e seu sonho pela democracia, para além do admirador e seguidor dos seus ideais de luta, ele concretiza sua concepção de Educação Integral com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (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), 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. (MOLL, 2012, p. 131).

Retomados os principais elementos históricos da Educação Integral, apresentamos a seguir o pensamento de outros pensadores acerca da Educação Integral.

Como já observamos nos relatos e avaliações dos programas e/ou propostas de Educação Integral, a sua concretização expõe limites e desafios e faz emergir a necessidade de se estabelecer um patamar básico de compreensão do significado da experiência pretendida, alinhando entendimentos em torno da concepção que circula nas produções acadêmicas, nos programas e nas políticas na área.

Observando as discussões de diferentes autores, especialmente os clássicos da pedagogia, constata-se que, ao falar em Educação Integral, refere-se a uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, em especial as que enfatizam apenas o homem enquanto ser cognitivo ou afetivo.

Conforme Guará (2006), a integralidade da pessoa humana abrange os aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da cognição, da sociabilidade, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Uma educação que se pretenda “integral” trabalharia todos estes aspectos de modo integrado, isto é, a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo de informações.

Nesse sentido, as possíveis concepções de Educação Integral configuram-se a partir da concepção de ser humano, da valorização e articulação dos saberes e do contexto espaço-temporal. Revisitando um estudo realizado em 1999 pelo CEMPC, Guará (2006) retoma os diferentes conceitos sobre o tema.

- A Educação Integral como formação integral: “agrega-se à ideia filosófica de homem integral”, ressaltando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, apontando “como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade”. (GUARÁ 2006, p. 16).

Assim, ao compreender o homem como ser multidimensional, a Educação Integral irá responder às múltiplas exigências do ser humano e do contexto em que está inserido. Para tanto, a Educação Integral pressupõe objetivos que construam relações que visem ao aperfeiçoamento humano.

Corroborando nesse sentido o pensamento de Gonçalves (2006), que concebe o sujeito multidimensional como “um sujeito desejante”, “que, além da satisfação de suas necessidades básicas, tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas”.

- Educação Integral como articulação de saberes a partir de projetos integradores: nesta perspectiva de educação, está presente a relação escola/comunidade, bem como a ideia de projetos que articulam saberes em diferentes contextos, ampliando o leque de possibilidades, tanto para os projetos de trabalho no âmbito da escola quanto para os que podem ser desenvolvidos em diferentes contextos educativos.

- Educação Integral na perspectiva de tempo integral: nesta perspectiva, a Educação Integral configura-se na ampliação do tempo diário de atendimento aos estudantes e/ou ampliação da jornada escolar.

Gonçalves (2006) entende que falar de escola de tempo integral pressupõe considerar a variável tempo para ampliação da jornada escolar e a variável espaço para realização das atividades. Porém, ressalta que essas variáveis não são neutras, ambas influenciam nos modos de ensino e aprendizagem. “Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam (Viñao-Frago, p. 99, trad. dos autores, apud Pessanha; Daniel e Menegazzo, 2004, p. 65)”.

Assim, para Gonçalves (2006), o significado da ampliação refere-se à ampliação de oportunidades e situações que possibilitem aprendizagens significativas e emancipadoras.

No mesmo sentido, Paro (1988) assevera,

não se pode conceber tal ampliação de tempo para oferecer “mais do mesmo”, daquilo que a escola já oferece, para perpetuar uma educação pobre, que apenas disciplina e despeja conteúdo sem sentido para os alunos; não se trata de mais uma escola apenas para aqueles que aprendem apesar da escola. (PARO 1988, p. 14).

Da mesma forma, Moll (2012) entende que a Educação Integral na perspectiva do tempo integral, além de oportunizar a ampliação do tempo de permanência na escola, garantindo aprendizagens que tenham significado para o estudante, busca também “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”. (MOLL, 2012, p. 133).

Portanto, seja na concepção de Educação Integral como formação integral, seja como articulação de saberes a partir de projetos integradores ou na perspectiva do tempo integral, a Educação Integral deve constituir-se em possibilidades de se garantir aprendizagens significativas e emancipatórias, a partir de novos modos operandi das escolas, na sua conexão com a vida, com os desejos, os sonhos e as necessidades dos estudantes.

Assim, considerando os desafios colocados pelo paradigma da Educação Integral, em especial o da formação continuada de professores, retomamos nosso problema de pesquisa: qual

a proposta de formação continuada de professores desenvolvida nas escolas da rede municipal de Erechim, na perspectiva da Educação Integral? E passamos aos caminhos metodológicos percorridos para elucidá-lo.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”
(Antônio Machado)

O caminho metodológico começa a ser desenhado a partir do lugar social em que o pesquisador coloca-se e dos objetivos que lança mão para desvendar a realidade dos fenômenos, fatos ou problemas que deseja investigar. Assim, o meu interesse pela pesquisa sobre a formação de professores emerge em meio à trajetória formativa e profissional, em que, desde muito cedo, as contradições da realidade e do contexto escolar intrigavam-me e, ao mesmo tempo, impulsionavam-me na busca de respostas ou possibilidades, as quais só são encontradas com a inserção na realidade, o que pressupõe determinação, objetivos e persistência.

Nessa perspectiva, a pesquisa é concebida como caminho determinante da ciência por meio de processos de aproximação, inserção, compreensão e recriação da realidade, e se constitui a partir dos vínculos estabelecidos com essa realidade, confirmando o que Mynaiio (1986) afirma:

(...) nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas raízes e seus objetivos. (MYNAIO, 1986, p. 18).

Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa investigativa, de abordagem descritiva e interpretativa, para uma análise crítica dos dados identificados, a partir das categorias interpretativas estabelecidas no decorrer do processo investigativo, apostando na escuta e no diálogo com os professores para chegar aos princípios e/ou à proposta de formação continuada de professores para as escolas da rede municipal de educação de Erechim.

Para Minayo (2011), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, percebendo o seu objeto de estudo com “consciência histórica” (MINAYO, 2011, p. 13), em que todos os sujeitos constroem sentidos e significados para suas ações e construções, podendo explicitar suas intenções e planejar o futuro dentro da racionalidade inerente as ações humanas. (MINAYO, 2011).

Assim, por meio dos procedimentos metodológicos, adotamos uma relação de aproximação, diálogo e escuta das expectativas, concepções, aceitação e significado da formação continuada de professores e, ao mesmo tempo, colhemos sugestões dos professores sobre seus desejos e as necessidades do contexto escolar, a serem consideradas na elaboração do produto deste estudo, que apresentamos no capítulo final.

Consideramos, também, o que afirmam Ludke e André (1986),

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa ou de um grupo no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2).

Dessa forma, a pesquisa constitui expressão da nossa consciência crítica, forjada ao longo da trajetória formativa e profissional, pois, assim como Demo (2006), Streck (2005) e Flick (2009), concebemos o ato de pesquisar como condição de consciência crítica e componente necessário a toda proposta emancipatória que, como leitura e pronúncia, começa com a abertura para o mundo e, como pesquisa qualitativa, envolve a busca de respostas para transformar o mundo, para entendê-lo e produzir conhecimento sobre ele.

Nesse desejo, tomamos nas mãos nosso problema de pesquisa: qual a proposta de formação continuada de professores desenvolvida nas escolas da rede municipal de Erechim, na perspectiva da Educação Integral? Assumimos como objetivos da pesquisa desenvolver um processo investigativo para identificar e analisar a proposta de formação continuada de professores ofertada pelo sistema público municipal de educação, a fim de verificar como ele subsidia o trabalho pedagógico dos docentes, na perspectiva da Educação Integral, com os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar a proposta de formação continuada de professores desenvolvida nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Erechim que desenvolvem Educação Integral em jornada ampliada;
- Investigar como os professores percebem e/ou concebem a importância e a necessidade da formação continuada que lhes é oferecida, em vista da prática pedagógica na perspectiva da Educação Integral em jornada ampliada;
- Compreender os limites e as possibilidades da formação continuada de professores face às demandas e necessidades dos professores;
- Elaborar e apresentar uma proposta e/ou princípios para a formação continuada de professores, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação Integral e das necessidades e demandas apresentadas pelos professores participantes da pesquisa.

4.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Primeiramente, realizamos a pesquisa bibliográfica, por meio da revisão da literatura, fazendo a leitura e o fichamento das produções do GT 8 – Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e de autores de referência sobre o tema da pesquisa, tais como Benincá (2002), Carvalho (2006), Freire (1991), Freitas (2002), Guará (2006), Gonçalves (2006), Moll (2012), Moreira e Candau (2005), Nóvoa (1991 e 1997) e Pimenta (2009), entre outros, abordados na primeira seção do presente estudo.

Conforme Gil (2010a), a pesquisa bibliográfica permite a análise de materiais já elaborados, sejam livros ou artigos científicos. Esse tipo de pesquisa permite ao investigador o reconhecimento de um grande legado de acontecimentos já descritos, podendo ser mais ampla do que pesquisando apenas diretamente na realidade.

A pesquisa bibliográfica é assim definida por Fonseca (2002):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

Em um segundo momento, realizamos a pesquisa documental, tendo como objeto de pesquisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o projeto político-pedagógico das escolas investigadas (escola A e escola B).

Sobre a análise documental, Gil (2010b) esclarece que esse processo constitui um importante aliado ao trabalho de reflexão sobre o tema pesquisado, considerando que “essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas”. (GIL, 2010b, p. 147).

4.2 OS SUJEITOS E AS TÉCNICAS DE PESQUISA

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa foram as gestoras de duas escolas de ensino fundamental de rede pública municipal de Erechim, denominadas de escola A e escola B, conforme o Quadro 4, a seguir apresentado.

Quadro 4 - As técnicas e os sujeitos da pesquisa

ENTREVISTAS	
(02) DUAS	GESTORAS
(02) DUAS	COORDENADORAS PEDAGÓGICAS
(04) QUATRO PARTICIPANTES	TOTAL

GRUPO FOCAL	
(14) QUATORZE	PROFESSORAS
(14) QUATORZE PARTICIPANTES	TOTAL

(18) DEZOITO PARTICIPANTES	TOTAL GERAL
-----------------------------------	--------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária, através de uma conversa informal, seguida da apresentação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por meio do qual tiveram mais esclarecimentos a respeito da adesão e do desenvolvimento do presente estudo.

Como técnicas de pesquisa, valemo-nos da entrevista e do grupo focal, por meio dos quais se deu voz aos sujeitos da pesquisa, buscando conhecer seus saberes, suas concepções acerca da importância e/ou contribuição da formação continuada, do que vivenciam na ação docente, do que necessitam ou desejam, conhecimentos esses constitutivos do olhar, mediatizados pela vida cotidiana profissional, saber do outro, que entendemos ser fundamental para o estabelecimento de definições e da compreensão que nos possibilitam transitar no universo de significados que compõe o mundo da escola, a vida profissional dos professores.

Conforme Mynaio (2002),

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidas nas falas dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que que se insere como meio

de coleta dos fatos relatados pelos atores (...). Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. (MINAYO, 2002, p. 57).

A entrevista com as gestoras e coordenadoras pedagógicas das duas escolas pesquisadas deu-se por meio de cinco questões (em anexo), gravadas para posterior transcrição e análise, cujos resultados apresentamos no quarto capítulo.

O grupo focal com professores das escolas A e B aconteceu com base em algumas questões orientadas (em anexo), igualmente gravadas e transcritas para análise.

Para a análise dos resultados, inspiramo-nos na análise de conteúdo de Bardin (2010), que tem caráter essencialmente qualitativo, e em Gatti (2012) e realizamos uma análise reflexiva, a partir do pensamento dos sujeitos da pesquisa (gestoras, coordenadoras e professores) configuradas em categorias, em diálogo com os autores que embasam o trabalho, tendo em vista os possíveis princípios para uma proposta de formação de professores na perspectiva da Educação Integral.

5 ACHADOS DA PESQUISA – ARTICULANDO/DIALOGANDO COM A PESQUISA DE CAMPO

Apresentamos a seguir os achados da pesquisa, articulando/dialogando com a pesquisa de campo, os quais constituem base legal e elementos fundamentais para a concretização do objetivo do estudo: a elaboração de princípios para uma proposta de formação continuada de professores na perspectiva da formação integral.

5.1 PESQUISA DOCUMENTAL

Na pesquisa documental, auscultamos a base legal para a formação inicial e continuada de professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de professores; do Plano Nacional de Educação – 2014/2024; da proposta de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Erechim e do projeto político-pedagógico das escolas pesquisadas.

A LDB, no seu Art. 62, determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso 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. E estabelece ainda que, cabe a união, ao Distrito Federal, aos estados e municípios, em regime de colaboração, promover a formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (LDB 9394/96, Art. 62, § 1º).

Porém, somente treze anos depois, a formação continuada foi incluída no texto da LDB, por meio da Lei nº 12.056/2009. Nesse mesmo ano, é instituída a Política Nacional de Formação de Professores, pelo Decreto Presidencial nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a partir do qual alguns programas foram criados com o objetivo de desenvolver, no campo prático, as prerrogativas propostas pelo referido decreto. Na sequência, o Ministério da Educação constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, pela Portaria de nº 1.129 de 27 de novembro de 2009.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de

estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

As diretrizes asseguram também que a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

- I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015).

Conforme disposto no Art. 16 das Diretrizes, a formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e à gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

Nesse sentido, em consonância com a legislação, a formação continuada compreende diferentes formas de atividades, tais como:

- I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior [...]. (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, Art. 17, § 1º).

Por sua vez, o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) prevê, na sua meta 15, garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

O Plano estabelece, também, conforme a meta 16, formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Para efetivação da meta 16, adotam-se como principais estratégias: realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

Para o sistema municipal de ensino, a proposta de formação dos professores é assim enunciada:

A proposta de formação dos educadores do Sistema Municipal de Ensino é concebida como um dos alicerces da proposta metodológica, considerada como processo inacabado que exige um repensar e um refletir permanente em busca da concretização dos objetivos traçados. A formação de educadores é entendida como um processo permanente e sistemático, possuindo um sentido histórico, coletivo e de transformação social que se sustenta na construção coletiva do conhecimento compreendido como produto da relação dialética entre teoria e prática. (PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2009, p.1).

O objetivo geral é “desenvolver um processo permanente e contínuo de formação dos educadores **à luz dos fundamentos da Educação Integral** (a partir das concepções definidas pela SMEd)”, tendo em vista a necessidade do debate e da construção coletiva do projeto político-pedagógico e do plano de estudos das escolas da secretaria. (PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2009).

A proposta de formação tem os seguintes princípios: diálogo permanente, trabalho coletivo e cooperação, revisão permanente da prática educativa, interdisciplinaridade, educação integral, compreensão crítica da sociedade, sustentabilidade, solidariedade, criticidade e criatividade.

A Educação Integral compreende o educando como sujeito do processo de aprendizagem, produto da interdisciplinaridade, e busca oportunizar aos educandos aprendizagens significativas, articulando permanentemente as experiências vivenciadas nas atividades com os conhecimentos historicamente acumulados e valorizando os saberes dos educandos como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, individual e coletivamente, com projetos integrados à realidade de cada comunidade escolar.

Quanto ao desenvolvimento da formação continuada dos professores, segundo a proposta, ela deve se efetivar por meio de encontros de formação, integrando ações da SMED e da coordenação pedagógica das escolas, e momentos de planejamento e estudo, de acordo com as necessidades de demandas das escolas.

5.2 PESQUISA DE CAMPO: A VOZ DOS SUJEITOS

A ação docente como prática social comprometida com a formação crítica e emancipadora dos sujeitos exige do professor um conjunto de saberes pedagógicos que somado aos saberes da experiência e ao compromisso ético-político do professor fazem da ação de educar uma ação libertadora, ação essa que necessita ser avaliada, refletida e fortalecida no espaço-tempo da formação continuada.

Buscando aprofundar a compreensão do nosso objeto de estudo, a formação continuada de professores, estabelecemos com eles uma relação de aproximação, diálogo e escuta de seus desejos, crenças, valores e necessidades, para, então, propor caminhos que possibilitem novos sentidos e significados para a ação educativa.

Por meio da entrevista e do grupo focal, buscamos evidenciar as relações entre o que é proposto e desenvolvido na formação continuada dos professores em relação aos desejos e às expectativas deles sobre as contribuições da formação continuada para o seu fazer pedagógico, tendo presente a diversidade sociocultural, as demandas e necessidades do contexto escolar que a cada dia manifestam-se, movidas pelas transformações sociais.

5.2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: O QUE DIZEM AS GESTORAS, COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E PROFESSORES

Perguntas, muitas perguntas. Como acontece a formação dos professores? Quem prepara, quem participa? Os professores e/ou monitores do programa de Educação Integral

recebem formação diferenciada? Como avaliar a participação dos professores nos momentos de formação?

A partir dessas questões, respondidas pelas gestoras e coordenadoras pedagógicas, foi possível perceber diferentes compreensões sobre a formação continuada e, conseqüentemente, sobre como ela acontece na prática da escola. Pensamentos esses, às vezes, confirmados pela fala dos professores, no sentido de perceber na formação continuada possibilidades de superação dos problemas do contexto escolar e das dificuldades do professor na sua prática educativa.

Da mesma forma, o diálogo com os professores, por meio do grupo focal, revelou diferentes concepções em relação à formação continuada, tanto em relação à prática pedagógica como em relação às demandas do contexto escolar, expressões essas carregadas de expectativas, valores e sentimentos que, na pesquisa qualitativa, constituem elementos fundamentais para o estabelecimento de definições e a compreensão dos significados que compõem o mundo da escola e a formação integral dos sujeitos.

O diálogo no grupo focal deu-se a partir das seguintes questões orientadoras: como e onde acontece a formação? Quem prepara e desenvolve a formação? São consultadas ou convidadas para preparar a formação? Qual a importância da formação continuada para seu trabalho com os estudantes? A formação continuada responde às suas necessidades e às demandas do contexto escolar?

Para a análise qualitativa desse universo que constitui os achados da pesquisa, propomos uma análise reflexiva, trazendo o pensamento dos sujeitos da pesquisa (gestoras, coordenadoras e professores) em diálogo com os autores que embasam o trabalho, tendo em vista os possíveis princípios para uma proposta de formação de professores, na perspectiva da Educação Integral, apresentados como produto final.

Para tanto, retomamos os objetivos da pesquisa, os quais, de acordo com Gatti (2012), são os guias para o processo de análise do material coletado, bem como para as interpretações subsequentes. Na sequência, trazemos as categorias eleitas na análise detalhada da fala dos professores, a partir das quais passamos a refletir e dialogar com os autores, tendo presentes os objetivos de identificar e analisar a proposta de formação continuada de professores desenvolvida nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Erechim que desenvolvem Educação Integral em jornada ampliada, buscando compreender como os professores concebem a formação continuada e de que forma ela contribui para sua formação e prática profissional.

5.2.2 REFLETINDO E DIALOGANDO COM OS SUJEITOS E AUTORES REFERENCIAIS

Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais, já que o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1975, p. 93).

Refletir a partir do diálogo com os/as professores/as e os autores pesquisados remete-nos ao compromisso de não dizer a palavra sozinha ou tão pouco de torná-la “minha verdade”, mas dizê-la com os outros, o que implica valorizar e significar os conhecimentos, motivos, sentimentos, valores e as expectativas do outro.

Com base na pesquisa realizada e nas relações estabelecidas com os professores, apresentamos algumas categorias, que não foram estabelecidas a priori, mas levantadas a partir dos dados e organizadas para compreender seus significados. Destaca-se que não é uma organização linear e determinista, pois, em alguns momentos, algumas falas estão imbricadas nas outras, sendo uma e não a única forma de compreender o pensamento expresso.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

5.2.2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTUDO E BUSCA DE SOLUÇÃO PARA OS PROBLEMAS E AS DIFICULDADES

Essa compreensão sobre a formação continuada foi expressa tanto na fala das gestoras e coordenadoras pedagógicas como dos professores, tendo como diferencial apenas a forma de

expressão, porém sempre em função da prática do professor em sala de aula, embora com diferentes focos, configurando compreensão diferente e, por vezes, contraditória sobre a prática pedagógica e os seus sujeitos.

Geralmente a gente avalia como as coisas estão ocorrendo e quais são os temas pertinentes para o momento. Vamos supor, se a gente percebe que tem muitos problemas com a indisciplina, então o nosso foco na formação vai ser a indisciplina. Sempre algo que seja prático e de interesse do professor para que ele possa participar e se envolver e realmente agregar alguma coisa. Para que o professor possa sair desse momento de formação com algo melhor pra desenvolver na sua prática de sala de aula, alguma sugestão, alguma ideia que ele possa realmente utilizar. (GESTORA 2).

No exemplo citado, a formação tem como foco a busca de solução para o problema do momento, a “indisciplina”, supondo como resposta algo prático, para aplicar na sala de aula. O que remete a alguns questionamentos: como será abordada a questão da “indisciplina? De que se constitui esse “algo melhor” para desenvolver na prática? Para “utilizar”?

Os momentos de formação visavam atender as angústias e necessidades que os monitores, estagiários e professores traziam. Trabalhamos então com os textos da Jaqueline Moll, aprofundando o estudo e conhecendo um pouco mais sobre o assunto (sobre o PME e a Educação Integral). Também como prática saindo do quadrado da escola e partindo pra comunidade, para tentar conhecer a comunidade, para tentar conhecer um pouquinho mais a realidade dos estudantes. (PROFESSORA 2, ESCOLA A).

A referência feita à formação relacionada ao Programa Mais Educação refere-se ao processo de formação continuada que se efetivou com a implantação do programa, desenvolvido nos anos de 2010 a 2016, suscitando novas práticas e novos olhares no intuito de conhecer e integrar a realidade do estudante ao mundo da escola. Assim, o momento de estudo apresenta outro sentido, o sentido de aprofundamento e conhecimento da nova dinâmica do *modus operandi* da escola que o PME propôs.

Nas palavras de Guimarães (2004), a formação do professor torna-se elo entre a profissão e a construção da identidade do educador, ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho docente, e concretiza-se à medida que se retrata como função social da escola a instrumentalização de um ensino no qual se possa vivenciar e garantir uma educação para a vida.

5.2.2.2 FORMAÇÃO COMO PALESTRAS MOTIVACIONAIS

Na prática, esse tipo de formação ainda acontece, embora estudos apontem que ela pouco contribui para uma prática comprometida com as demandas da escola. Tanto nas entrevistas quanto no grupo focal, a formação como forma de motivar os professores aparece repetidamente.

Eu vejo a formação continuada para professor como essencial, mesmo essa que é direcionada para o grande grupo de professores, onde não se pode tratar de forma específica a necessidade de determinada escola. Mas um tema amplo sempre abre horizontes para o professor buscar, se inteirar de novidades, de pensadores, filósofos, pesquisadores, mudar pensamentos, perceber a dinâmica social. Eu vejo essa formação geral que a secretaria nos disponibiliza no início e metade do ano, como uma forma de motivar, desafiar, já que são sempre palestras motivadoras. (PROFESSORA 3, ESCOLA B).

Para outra professora, esse tipo de formação não responde aos objetivos do professor, do seu fazer docente.

Porque às vezes se pensa em trazer alguém diferente, de fora, que venha fazer uma formação diferente, extraordinária e ela traz algo que não tem nada a ver com o objetivo que a gente queria [...]. Outras vezes, é algo tão distante da nossa realidade que a gente não tem como concretizar. A formação tem que ser algo mais próximo da realidade. (PROFESSORA 4, ESCOLA B).

A concordância ou aceitação pode esconder a dificuldade de posicionar-se, atitude ainda presente entre professores, geralmente com diferente trajetória formativa e profissional, ainda que em uma mesma escola, por temer represálias por parte de superiores ou mesmo para não se expor diante do grupo.

Por outro lado, para outros professores, a formação continuada deve responder às demandas da escola e de seus sujeitos e deve ter como lócus a escola, onde o professor vivencia os desafios do seu fazer docente.

Reconhecer a necessidade da formação pressupõe o reconhecimento das limitações da própria formação, mas, sobretudo, reconhecer-se como ser inconcluso, em permanente processo de formação.

Cabe retomar aqui o pensamento de Carvalho (2006), que define a formação continuada como aquela que se desenvolve como processo, privilegia a prática reflexiva, que integra a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente, diferenciando-se dos processos formativos que ocorrem de forma esporádica, com envolvimento de um número reduzido de

profissionais, com formadores que, na maioria das vezes, desconhecem o contexto em que os docentes atuam.

5.2.2.3 FORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Para os professores das duas escolas pesquisadas, a formação continuada deve constituir-se de momentos de estudo e reflexão sobre a prática, tendo presente as necessidades do professor e as demandas do contexto escolar.

Da mesma forma, o Programa Mais Educação, desenvolvido nas escolas no período de 2010 a 2017, é citado como determinante do processo de formação continuada nas duas escolas, contribuindo para serem enfrentados os desafios que a nova dinâmica implementada nas escolas apresentou.

Desde a implantação da Educação Integral (PME), em 2010, a maior preocupação da secretaria era a de que os sujeitos compreendessem esse processo que estava chegando. Onde estava a base legal e o que se esperava com isso. Então, nós partimos de imediato para leituras e reflexões em torno do que se queria com a implementação do Programa Mais Educação. A partir daí, a secretaria, juntamente com as escolas, começou a proporcionar momentos de reflexão. Por vezes, esses momentos surgiam da necessidade de se entender o processo em que estávamos inseridos, mas, também, outras vezes, eram trazidos pela secretaria alguns textos e direcionados [...] para compreender o processo e conhecer outras experiências, além do que a literatura já trazia. (GESTORA 1).

É importante que a formação não vire o muro de lamentações. Às vezes, ela é entendida pelos sujeitos como um momento de desabafo, mas não pode ficar nisso. Nós precisamos ter, na visão de outras pessoas, o sentimento de que a gente pode transformar, que a partir daquilo que a gente tem de conhecimento a gente se fortaleça com os conhecimentos. A gente precisa fazer uma reflexão sobre a teoria e a prática e a prática que está na teoria, as duas estão juntas, não estão separadas e, às vezes, a gente faz uma dissociação. (PROFESSORA 1, ESCOLA A).

Para além dos desafios enfrentados com a chegada do Programa Mais Educação, os professores demonstraram ter clareza de que o momento da formação constitui-se de estudo e reflexão sobre a prática, tendo presente o contexto social em que a escola está inserida e a consciência de que a formação não pode se tornar um momento de lamentações e desabafos.

Segundo Nóvoa (1997), a formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas ela constrói-se no trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

5.2.2.4 FORMAÇÃO COMO ESPAÇO-TEMPO DE PLANEJAMENTO

O espaço-tempo legalmente assegurado para formação de professores é comumente utilizado para planejamento e mesmo para atividades burocráticas no interior da escola, prática essa que os professores reconhecem como retrocesso do processo formativo vivenciado em anos anteriores.

A nossa escola oferece a formação continuada para os professores. Geralmente em torno de umas três formações por ano, porque a secretaria de educação também nos cobra essas formações. Então, a gente realiza grupos de estudo, geralmente nos planejamentos integrados ou a gente faz uma formação inicial no início do ano letivo. Aí, a gente aborda um tema, sempre dentro do projeto anual da escola ou que tenha a ver com alguma temática que vai ser trabalhada durante o ano. E a gente faz também outra formação quando a gente volta das férias de julho. **As demais, a gente faz grupos de estudo nos planejamentos integrados. Não é propriamente formação continuada, mas são grupos de estudo** sobre coisas que a gente precisa desenvolver na escola durante o ano. (GESTORA 2, grifo nosso).

E a questão da formação na escola, até o ano passado a gente sentou e fez uma conversa com o pessoal da secretaria, porque na escola a gente tá enfrentando problemas sérios para sentar com o grupo de professores e fazer esse momento de estudo, a gente não consegue estudar enquanto grupo, a gente não consegue desenvolver um projeto de formação [...] A gente não consegue reunir o grupo porque uma hora tem uma coisa outra hora tem outra, esse ano tem o pacto, o ano passado tinha as formações, os encontros por disciplina e o grupo tá sempre desfalcado. Esse ano tá ainda pior, mas isso já vem de muito tempo, a gente deveria primar por esse momento, primar pelo grupo. **Se a gente tem que cumprir essas horas de formação na escola que seja como grupo, a gente tinha que exigir que se cumprisse isso.** A gente tem esse momento grande que a secretaria disponibiliza, mas nunca pra desenvolver um projeto de formação. Por exemplo, hoje no nosso planejamento integrado a gente vai reorganizar as chamadas, a gente poderia fazer uma formação em cima disso, porque envolve tecnologias, envolve novidades e a gente não tem tempo pra fazer isso. (PROFESSORA 3, ESCOLA B, grifo nosso).

A falta de uma política e/ou proposta de formação continuada de professores, articulada com o projeto político-pedagógico da escola, traz como consequência práticas improvisadas, descontextualizadas e sem fundamentação teórica que possibilite a reflexão teoria x prática.

Tal prática gera divergência sobre o que constitui o momento de formação continuada, como evidencia a fala dos professores, divergências essas que nos levam a perguntar: qual o papel do coordenador pedagógico em relação à formação dos professores? A escola tem autonomia para pensar e desenvolver a formação continuada? O momento do planejamento pode constituir-se em momento de formação?

A proposta de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação tem como objetivo “desenvolver um processo permanente e contínuo de formação dos educadores à luz dos fundamentos da Educação Integral **(a partir das concepções definidas pela SMEd)**, com

vistas ao debate e à construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Estudos das escolas e SMEd”. (PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2009, grifo nosso).

Retomamos o pensamento de Nóvoa (1997, p. 28), quando afirma que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização [...]”. Nessa perspectiva, a formação constitui um processo permanente e dinâmico que envolve a dimensão inicial e continuada, alicerçada no projeto político-pedagógico da escola.

5.2.2.5 FORMAÇÃO COMO COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS

Nas diversas propostas e/ou programas de formação continuada analisadas neste estudo, a formação é apresentada como oportunidade para compartilhar experiências e saberes docentes e, da mesma forma, foi expressa reiteradas vezes pelos professores das duas escolas pesquisadas.

Ao falarem sobre a formação continuada, os professores lembraram sempre o Programa Mais Educação, política indutora da Educação Integral, que suscitou um processo de formação permanente, que os professores lamentam não mais existir.

A gente buscou diversas formas para trabalhar a formação continuada com os professores da Educação Integral, eu lembro quando era professora comunitária, que a cada sexta-feira um professor trazia e apresentava no data show uma ou mais atividade que foi destaque, apresentando o que deu certo o que teve dificuldade pra trabalhar com a turma, como trabalhou com uma turma mais agitada, o que precisou adaptar modificar e isso foi muito importante. (PROFESSORA 4, ESCOLA A).

A gente teve em outros tempos, na formação, colegas que partilhavam as suas experiências em sala de aula, era uma formação. A gente aprendia com o outro, cada um pegava o que deu certo, o que podia aplicar na sua sala de aula de uma forma diferente e tudo isso veio pra somar, pra melhorar. (PROFESSORA 5, ESCOLA B).

Além de valorizar a experiência e o conhecimento do outro, destacou-se também a importância da prática coerente com o discurso do professor e comprometida com a realidade sociocultural em que as escolas e seus sujeitos estão inseridos.

O sujeito do discurso também é um sujeito da ação ou deve ser. Nós encontramos uma esperança quando alguém está dizendo algo que a gente está vivendo, mas se torna mais significativo quando a gente consegue transcender isso e colocá-lo na nossa realidade, a partir das nossas limitações [...] não existe uma receita de bolo é uma receita que você precisa construir de acordo com o que se vive. É importante estudar Paulo Freire, mas é preciso refletir e entender essa leitura na nossa realidade. (PROFESSORA 1, ESCOLA A).

Nessa perspectiva, o desafio é organizar uma formação que integre o sujeito e sua prática em um fazer coletivo e reflexivo, interligado com a dinâmica da produção do conhecimento, a troca de experiências.

5.2.2.6 FORMAÇÃO COMO PARCERIA

A formação como parceria ou por meio da parceria está presente na realidade de diversos municípios que desenvolvem programas de formação continuada em parceria com as universidades públicas e mesmo com o setor privado.

Para os professores participantes da pesquisa, a parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul é lembrada com um período muito rico para o crescimento profissional, em especial durante a implantação do Programa Mais Educação.

Então na Educação Integral, as formações que aconteciam nos encontros mensais, que eram oferecidas pela Universidade Federal, o pessoal gostava muito, os temas eram interessantes, sobre a questão pedagógica, a questão de história, relatos de experiência. Depois foi dividido em grupo e a gente estudava e depois apresentava o que foi entendido, discutia a partir de textos. Veio tudo a somar. Eram temas reais, a gente colocava a questão da periferia, a questão familiar, a questão da estrutura que não tínhamos naquele momento, e se achavam alternativas, a gente falava que a educação não acontece só na escola, só dentro dos muros, mas em toda a comunidade escolar. (PROFESSORA 2, ESCOLA B).

Eu lembro que em 2014 e 2015 a gente teve uma parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul e em cada sexta feira era um professor que vinha e aplicava o seu conhecimento, cada um de acordo com a sua área (Filosofia, Letras, Matemática) e a Educação Integral. Essa parceria foi muito importante. A formação foi muito interessante, até porque a gente tinha um grupo de monitores e estagiários que não eram ainda formados e tudo o que se trazia era interessante para eles. Eu, como professora na época, aprendi muito com essas formações. Depois, a parada das sextas-feiras ficou muito difícil sem essa parceria e hoje tá difícil conseguir parceria, alguém que entenda do assunto e venha aqui falar e explicar alguma coisa sobre Educação Integral, que é muito novo. (PROFESSORA 3, ESCOLA A).

O relato dos professores deixa claro a importância e a necessidade de pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor, seja em parceria com a universidade ou valorizando os profissionais da escola, que se especializam na universidade, são pesquisadores e muitas vezes permanecem no anonimato dentro da escola.

Embora reconheça a importância da parceria e da presença de professores especialistas para tratar temas específicos, como no caso a Educação Integral, os professores reafirmam a importância do processo de formação que se desenvolve na escola, fundamentado em uma teoria que possibilite estabelecer relação com a realidade e a vida dos estudantes, destacando o diferencial do processo de formação continuada desenvolvido na escola.

De fato, as pessoas de fora que vieram e contribuíram fizeram a diferença, mas tem os processos realizados pela escola e na comunidade que também foram importantes e contribuíram muito com a nossa formação, no nosso crescimento, porque nós discutíamos o que acontecia no dia a dia e não era uma questão pessoal, era tentando entender também a vida dos estudantes, pra isso saímos da escola para conhecer o bairro e a realidade dos estudantes. Então, buscávamos uma teoria que iluminasse essa realidade, mas foi trabalhado no sentido de aliar essa teoria à realidade em que estamos inseridos, pois não basta só ter uma teoria, mas buscar colocar em prática essa teoria de acordo com a nossa realidade específica. Eu trabalhei e trabalho em várias escolas e os questionamentos que aqui aconteciam não aconteciam nas outras escolas. A formação continuada como que acontecia e acontece aqui não acontece nas outras escolas. Aqui você tem que fazer parte, estar agregado ao processo. (PROFESSOR 6, ESCOLA A).

O compromisso profissional é fortalecido quando a formação e a prática do professor dialogam e estabelecem vínculo com a realidade sociocultural da comunidade e do estudante. Para que isso aconteça, a formação continuada deve fazer parte do projeto político-pedagógico da escola, ser pensada e desenvolvida com e no coletivo da escola.

Para além dos relatos já apresentados, outras falas não constituíram categorias e, mesmo assim, são carregadas de sentidos, sentimentos e valores, que entendemos serem fundamentais na pesquisa qualitativa, pois significam atitudes e posturas práticas do fazer docente de quem tem sempre presente o estudante, suas dificuldades e possibilidades.

Então, a gente sempre teve alguma formação, do que eu lembro, porque eu estive afastada, estou voltando há pouco, só que a gente não dava sugestão, a gente era convidada e o tema era proposto, e nem sempre essa formação era aplicável na nossa sala de aula. Porque até mesmo quando você vai trabalhar um texto, de repente esse texto não vai dar certo se você não conhece a turma, tem que conhecer a turma que vai trabalhar porque cada um é um [...] eu quando vou trabalhar eu faço a minha pesquisa pensando na turma que eu tenho. Cada escola tem a sua realidade, até mesmo na mesma escola as turmas são diferenciadas, então a formação continuada tinha que responder à realidade da escola. Talvez fazer um levantamento na escola, sobre a sua realidade e o que trabalhar na formação. (PROFESSORA 1, ESCOLA B, grifo nosso).

Estudos já mencionados apontam a necessidade de ouvir os professores ao se pensar programas de formação continuada, uma vez que são eles que enfrentam os desafios da prática pedagógica no dia a dia da escola.

A descontinuidade dos programas de formação também apareceu tanto em estudos anteriores como na conversação durante o grupo focal, tendo como consequência o retrocesso tanto no processo de formação profissional quanto na caminhada da escola.

Com a troca de gestão em 2016/2017, perdemos nesse processo alguns avanços conquistados, [...] do que já tínhamos construído, voltamos à etapa inicial [...] como, por exemplo, a organização e sistematização das turmas, professores de 40h, as paradas nas sextas-feiras foram um pouco esquecidas. Em 2017, a gente voltou, então, a pensar a escola de tempo integral e resgatamos as paradas num horário único e dando preferência para as professores de 40 horas, que pudessem acompanhar o dia inteiro da escola, e não ter uma visão parcial do processo, para que, estando imersos totalmente no processo, entendessem os desafios, as limitações e os avanços. (GESTORA 1).

Mas a gente percebe que esse tema, Educação Integral, é ainda uma incógnita para muitos. A escola em tempo integral não é ainda entendida por muitos. Muitos pais ainda vêm falar pra gente, que bom que tem a Educação Integral, assim eles não ficam na rua, não ficam por aí perdidos sem saber o que fazer. O conhecimento é muito escasso e daí a importância de se ter formação continuada sobre esse tema, sobre esse assunto. Então, a gente percebe que a questão do estudo é fundamental. (PROFESSORA 5, ESCOLA A).

Embora a legislação estabeleça políticas de formação continuada a serem desenvolvidas pelos estados e municípios e destine um percentual de recurso para a formação, a descontinuidade é muitas vezes justificada pela falta de recursos.

Por fim, ao falarem das sugestões para a formação continuada na escola, o grupo todo manifestou-se, um complementando o que o outro falava, em um misto de desabafo, angústia e pedido de ajuda diante do momento que estão vivendo, de luta para permanecer como escola de tempo integral, uma vez que o Programa Mais Educação foi retirado das escolas e o município iniciou um novo programa de Educação Integral, denominado “Castelinho Educação Integral”.

Para identificar a fala dos diferentes professores, enumeramos as expressões de cada um, na ordem cronológica que se desenvolveu.

1) Gostaríamos que a Secretaria, juntamente com a gente, porque cada escola tem a sua especificidade, e nós como escola de tempo integral temos o desafio de sentar juntos e construir uma matriz curricular, que pudéssemos fazer isso a partir de momentos de estudo, conhecendo as experiências de Educação Integral, de como já foi construída, uma matriz curricular para a Educação Integral. Que a gente tivesse um discurso afinado sobre o que a gente quer e aonde a gente quer chegar. 2) Cada sujeito novo que chega, se ele não procurar se inteirar dessa caminhada, precisa se imbuir do processo, ou não será protagonista. E falta a gente conhecer muito ainda sobre esse assunto da Educação Integral, faltam momentos específicos com as novas professoras comunitárias, com as equipes diretivas. 3) Esse afastamento, que se deu em 2017, da universidade, precisa ser retomado, ela precisa estar nas escolas dando um retorno do conhecimento produzido lá, estar aqui nos dando um norte. 4) Nós precisamos estar constantemente alimentando nossas utopias. A formação continuada

mexe com a gente, com os nossos conhecimentos e desafios, mas, também, nos alimenta, nos fortalece, quando algo que alguém já fez deu certo, isso nos anima. 5) Infelizmente, a troca de gestão, que é algo que faz parte da democracia, interrompe o processo que foi construído e muito do que se perde precisamos reconstruir. 6) Mesmo a defesa da bandeira da Educação Integral, não adianta a equipe diretiva de uma escola defender essa bandeira, se ela não tiver o suporte necessário. Não adianta nós batermos todo o dia na tecla da importância que a mesma tem se a própria comunidade escolar ou mesmo os órgãos superiores não compreenderem essa importância, não souberem dos benefícios ou malefícios que ela traz. Nosso desafio para este ano é construir uma matriz curricular, definir um perfil para o professor de EI e ajudar as pessoas a entender que precisamos de professores de 40 h., bem como enfrentar os desafios que a matriz curricular vai nos trazer. (GRUPO DE PROFESSORES).

Evidencia-se na voz dos professores a consciência das limitações da formação e a necessidade da formação continuada como processo permanente de estudo e reflexão, mediado pelos conhecimentos produzidos pelas universidades.

Assim, desmistifica-se o pensamento pré-concebido de que o professor rejeita, não gosta e não participa da formação e apontam-se questões importantes a serem consideradas ao pensar e propor programas de formação continuada.

Nesse sentido, apontam-se ainda duas questões da entrevista: quem prepara a formação para os professores? Como é a participação destes nas escolas?

Quem pensa a formação, geralmente, a equipe diretiva organiza. Alguém da própria equipe desenvolve ou, dependendo da temática a ser trabalhada, a gente convida pessoas de fora para vir tratar sobre o assunto. (COORDENADORA 1).

As respostas confirmam que os professores não são ouvidos ao preparar a formação. Da mesma forma quanto à participação dos professores na formação, confirmou-se o que foi dito pelos professores.

A maioria dos professores assim tem uma boa receptividade, participa, dá opinião. A gente faz sempre o feedback no final. A maioria dos professores aceita bem até, esse ano a gente tem o Pacto, que não deixa de ser uma espécie de formação continuada. Os professores aqui da nossa escola, todos participam, todos estão indo, embora este ano não seja obrigatório, porque este ano os professores não têm a bolsa que tinham nos anos anteriores, mas todos os professores participam. (COORDENADORA 2).

Sobre a participação dos professores, quando a gente utiliza, aborda uma temática que está próxima do dia a dia da sala de aula, que agrega algo que o professor possa utilizar, na prática, ele participa. Agora, quando o tema é mais geral, não que ele não participe, mas não com tanto interesse como quando é na escola. Então, a gente percebe que quando são desenvolvidas na escola, mais próximo, quando o tema é realmente de interesse, aí sim, então, a participação é mais efetiva, mais próxima, então, os professores valorizam mais, surte mais efeito. Quando é mais próxima, quando a gente trabalha com a realidade que a gente tem. Quando é do dia a dia, que você tem conhecimento daquilo que se está falando e que vai agregar pro teu trabalho na sala aí sim. (GESTORA 2).

A escuta e o diálogo revelaram valores, sentimentos, atitudes, desejos e contradições presentes nos contextos sociais, escolares ou familiares, expressões das vivências, experiências individuais e coletivas que constituem a identidade social e profissional das pessoas que atuam nesses contextos.

Dessa forma, a inserção no contexto escolar, por meio da pesquisa qualitativa, possibilitou analisar e compreender os limites e as possibilidades da proposta de formação continuada de professores desenvolvida nas escolas de rede municipal de educação de Erechim, para, a partir dos referenciais teóricos, dos desejos, das necessidades e dos significados da formação continuada expressos pelos professores, apresentar possíveis princípios para uma proposta de formação continuada de professores que sustente a prática docente como prática social comprometida com a formação integral do ser humano, produto que apresentamos no próximo e último capítulo.

6 PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As concepções sobre a formação continuada apresentadas pelos professores necessitam ser retomadas e aprofundadas no coletivo da escola, de modo a contribuir para a ressignificação da prática pedagógica na perspectiva da Educação Integral.

As expectativas e os desejos dos professores em relação a uma proposta de formação continuada desmistificou a ideia de que os professores rejeitam a formação, não gostam e não participam, o que nos instiga ao compromisso de contribuir para que essa proposta se concretize. Nesse desejo, apresentamos a seguir alguns princípios, emergentes da voz dos professores, para uma possível proposta de formação continuada dos professores.

6.1 PRINCÍPIOS PARA UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A elaboração de uma proposta de formação continuada de professores requer, entre outros elementos constitutivos, princípios que embasem a prática da formação de professores como espaço/tempo de estudo, reflexão crítica e construção coletiva de saberes, de socialização e construção da identidade pessoal e profissional.

As diferentes compreensões e/ou concepções dos professores sobre a formação continuada, o significado desta para a constituição da sua identidade profissional e seu fazer docente (valor, falta, necessidade); a relação do professor com a realidade do estudante, a relação teoria e prática, o estudo e o trabalho coletivo na perspectiva da Educação Integral suscitam outras elucidações necessárias, para que, diante do que é proposto em termos de formação e do que é desejado, apontem-se possíveis caminhos para uma proposta de formação continuada que possibilite aos professores perguntar-se a cada dia: qual a função social da escola? Que educação queremos? Que estudante e que sociedade queremos? Que formação queremos? Qual teoria orienta nossa prática?

Considerando os resultados da pesquisa, ideias, valores, desejos e expectativas, manifestadas e analisadas à luz dos fundamentos teóricos que embasam este estudo, propomos, não necessariamente nesta ordem, alguns princípios orientadores da proposta de formação continuada dos professores das escolas da rede municipal de Erechim, os quais não foram pensados a priori, nem surgem aleatoriamente, mas emergem da fala dos professores, dos seus desejos e das suas expectativas a respeito da formação que entendem necessária para repensar

e recriar constantemente a prática pedagógica e para a construção da identidade social e profissional.

Quadro 5 - Princípios orientadores da proposta de FC dos professores da rede municipal de Erechim

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ERECHIM	Escola como lócus da formação
	Ação reflexiva sobre a prática
	Teoria crítica orientadora da formação
	Diálogo e trabalho coletivo
	Contextualização
	Socialização e constituição da identidade
	O coordenador pedagógico como articulador da FC

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

6.1.1 ESCOLA COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO

Tomar a escola como lócus da formação continuada de professores significa reconhecer a escola como espaço do exercício profissional, da socialização, de construção da identidade, de saberes da experiência.

O contexto escolar é onde o professor enfrenta questões que exigem respostas e tomada de decisão. Portanto, é a partir das experiências ali realizadas que ocorrem as mudanças. É nesse movimento de mudança que as necessidades de formação são definidas. Portanto, a formação não deve ser pensada separada do contexto em que a prática educativa desenvolve-se, pois é na escola que os professores aprendem a profissão, constroem saberes e dão sentido à própria formação.

Nessa direção, Nóvoa (1992) entende que cabe à escola ser um local onde os professores não só ensinam como também aprendem, tornando-se assim um lugar de crescimento profissional permanente. Nóvoa afirma também que a formação continuada deve estar pautada

em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional.

Ao pensar sobre a prática e sobre a escola como o local do seu crescimento profissional, dentro da escola o professor poderá perceber os limites da sua formação, as contradições presentes no contexto escolar e a necessidade de superá-las para transformar também a escola.

De acordo com Nóvoa (1991), a formação continuada precisa ajudar os professores a perceberem que as escolas não podem mudar sem o seu comprometimento e que as mudanças que eles também necessitam não ocorrerão sem uma transformação das instituições em que trabalham.

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p. 30).

Para Candau (1996), é possível identificar dois modelos de formação continuada: a formação clássica e a formação nova. A formação clássica é aquela que enfatiza a reciclagem e a atualização, concebendo as universidades como os espaços apropriados para a produção do conhecimento.

Na formação nova,

O lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. (Atualmente Educação Básica).

Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

- Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade, promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAU, 1996, p. 143).

6.1.2 AÇÃO REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA

A ação reflexiva sobre a prática possibilita ao professor avaliar a própria prática pedagógica e refletir sobre ela em vista da sua ressignificação e recriação, sem desvalorizar os conhecimentos construídos historicamente e os conhecimentos da experiência. Nessa perspectiva, faz-se necessário organizar a formação dos professores de modo a integrar o sujeito

e sua prática em um fazer coletivo e reflexivo, interligado com a dinâmica da produção do conhecimento e a troca de experiências.

Para Schön (1992), a proposta de formação deve considerar que o profissional docente não é um mero informante, mas sim um crítico reflexivo sobre a sua prática. Essa reflexão pode ser consigo mesmo, com seus alunos, com os seus pares ou com os demais educadores, buscando qualificar sua ação pedagógica e ressignificando a sua profissionalização como professor.

6.1.3 TEORIA CRÍTICA ORIENTADORA DA FORMAÇÃO

Pensar a formação continuada de professores sob a égide da teoria histórico-crítica significa estar assumindo a **não neutralidade da educação** e igualmente da formação, a partir da concepção de ser humano e do papel social da escola, em contraposição aos parâmetros atuais que promovem a desvalorização do professor e, conseqüentemente, da educação escolar.

Sob esse viés, Pimenta (2005) ressalta que o saber docente não deve se constituir apenas de aspectos práticos, mas também deve ser nutrido pelas teorias da educação. Assim, teoria e prática ressignificam-se mutuamente, dotando os sujeitos de variados pontos de vista, para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005, p. 26).

Pimenta e Anastasiou (2002) analisam que a teoria tem como função proporcionar aos docentes a compreensão dos aspectos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais. Dessa forma, os professores são capazes de intervir no meio em que atuam, transformando-o e essa compreensão da necessidade de mudança será resultado do processo de formação continuada.

6.1.4 DIÁLOGO E TRABALHO COLETIVO

O diálogo é condição para a participação efetiva dos sujeitos. Por meio do diálogo, reconhece-se o saber do outro, uma vez que supõe a escuta do outro. Sem diálogo, não há construção coletiva. O trabalho coletivo dá-se pelo ato de sentar juntos, dialogar, estudar, refletir, avaliar, planejar e propor alternativas de solução para os conflitos e dificuldades. É uma prática construída conjuntamente pelos professores.

Nesse sentido, para Alarcão (2001), a escola pode ser considerada o lugar ideal para a reflexão, pois é nela que está a realidade em toda sua complexidade, a tensão entre o pensamento e a ação, entre as tomadas de decisão e a avaliação de seus efeitos. É na escola que se torna possível a construção do conhecimento por meio da prática coletiva, sendo que é necessário criar um espírito de colaboração, tendo como objetivo comum a melhoria da educação.

Nesse viés, para Freire (1996), a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino e de aprendizagem, um espaço que permita dialogar, interagir, refletir, construir e, sobretudo, pensar. Para o autor, a escola precisa ser um local para criação, para transformação e superação das desigualdades, visando ao desenvolvimento de um sujeito crítico e autônomo, consciente de seus direitos e seus deveres.

6.1.5 CONTEXTUALIZAÇÃO

A prática pedagógica, assim como a formação continuada dos professores, não pode ser neutra nem indecisa, alheia às contradições presentes na realidade em que os sujeitos estão inseridos. Uma prática que se quer emancipatória é uma prática contextualizada e fundamentada teoricamente, tendo em vista a transformação da realidade.

Nesse sentido, a proposta de formação continuada deverá ser pensada considerando o professor que se quer e o estudante/cidadão que se quer formar a partir do contexto em que estão inseridos, da realidade social, quase sempre contraditória e excludente, que necessita ser transformada.

Candau (1997) entende que a formação continuada precisa partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor. Para a autora, a elaboração dos programas de formação continuada precisa partir das necessidades do cotidiano do profissional da educação, propondo temas e métodos de operacionalização que busquem auxiliar o docente a refletir e a enfrentar as adversidades vivenciadas na prática.

6.1.6 SOCIALIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

O processo de formação inicial e continuada constitui espaço/tempo de socialização e constituição da identidade dos professores. A identidade profissional constitui-se ao longo do processo de formação e no exercício da profissão, moldada pela realidade vivida. É um processo amplo que sofre influência do lugar.

Nóvoa (1992) ressalta que é ao aceitar as inovações, ao assimilar as mudanças e ao repensar a prática pedagógica, em um processo de autoconsciência sobre o que faz, como faz e porque faz em sala de aula, com os seus saberes e os de seus alunos, que o professor constrói a sua identidade profissional. É um processo um tanto longo e complexo, porque necessita de tempo, tanto para se conhecer quanto para conhecer o outro.

6.1.7 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DA FC

O coordenador pedagógico tem papel fundamental no processo de formação continuada dos professores. Como articulador desse processo, ele assume a função de mediador das práticas educativas no espaço escolar. Cabe ao coordenador trazer a formação para o centro de onde as práticas se desenvolvem, ou seja, para a escola, não com uma decisão unilateral, mas em uma decisão conjunta com o gestor e a comunidade escolar.

Como articulador do processo de formação continuada, o professor, para constituir-se coordenador, precisa incorporar outros saberes à sua prática por meio de oportunidades reais de reflexão, estudo e pesquisa sobre o fazer desses profissionais. Compreender como os professores aprendem a profissão na prática, na relação com seus pares, interação com os alunos e comunidade escolar, no processo de formação contínua que se estabelece ao longo do exercício da profissão, nas experiências de vida, na reflexão que podem fazer sobre sua prática e experiência escolar.

Ao trazer a formação para o centro da escola, embasada no seu projeto político-pedagógico, o coordenador assume o compromisso de construir, junto com os professores, no coletivo da escola, a proposta de formação continuada, considerando os saberes, as necessidades e expectativas, os valores e sonhos dos professores, em vista da profissionalização e da construção da identidade docente e, conseqüentemente, da sua práxis pedagógica.

A partir dos princípios propostos, elaborados a partir do diálogo com os sujeitos da pesquisa (expressão de seus valores, expectativas e significados), espera-se estar contribuindo para a definição proposta de formação continuada de professores que responda a esses anseios,

possibilitando aos professores refletir criticamente sobre a prática, à luz da teoria crítica, dos seus saberes e suas experiências, superando os limites do cotidiano (falta de tempo, falta de diálogo e individualismo) e apontando possibilidades para a formação integral dos professores e estudantes.

Nesse sentido, o presente estudo será disponibilizado na Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e os resultados serão apresentados para a Secretaria Municipal de Educação de Erechim e para as duas escolas participantes da pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS, NÃO FINAIS

A partir dos anos 90 e, principalmente, nos últimos anos, a formação de professores, inicial e continuada, tem estado no centro dos estudos (teses, dissertações, artigos), bem como nos debates, em meio a conferências, congressos, fóruns, seminários nos diversos espaços do cenário educacional e político, na busca de alternativas, programas, propostas e/ou políticas públicas que, de algum modo, possam contribuir para superar a crise educacional brasileira e o fracasso escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, a Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº 6.755, de 29/01/2009) e a instituição da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica (Portaria nº 1.129, de 27/11/2009), pelo Ministério da Educação, possibilitaram a implementação de programas e políticas de formação de professores que contribuíram para qualificar a formação inicial e continuada de professores. No entanto, pouco acrescentou à qualidade da educação, no sentido da formação crítica dos professores e de práticas educativas contextualizadas e comprometidas com a emancipação e a participação consciente e crítica dos sujeitos.

A educação como prática social comprometida com a formação integral de cidadãos capazes de agir de forma crítica frente às desigualdades da sociedade atual tem como pressuposto a formação continuada dos professores, como processo permanente e dinâmico, que envolva a dimensão inicial e continuada, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores que constituem o fazer docente.

Pensar e propor princípios para uma proposta de formação continuada de professores a partir da pesquisa qualitativa é uma tarefa que requer discernimento e clareza sobre várias questões, em especial aquelas evidenciadas pelas pesquisas (teses, dissertações e artigos), reverenciadas ou questionadas pelos autores, que embasam este estudo e, principalmente, requer diálogo com os sujeitos da pesquisa.

No cenário atual de golpes e negação dos direitos sociais, entre eles a educação, sonogado a cada dia pelo corte de recursos destinados à formação inicial e continuada dos professores, por um governo ilegítimo e antidemocrático, as possíveis respostas a essas questões são ainda mais urgentes.

Em meio aos conflitos e desafios vividos no dia a dia da escola, diante das novas funções a ela apresentadas, os professores, por vezes, parecem não saber ao certo qual formação desejam. Sabem apenas que, sozinhos, não são capazes e, embora fazendo parte de um grupo e trabalhando no mesmo local, falta a eles tempo para sentarem juntos, dando-se conta de quem são, do que fazem e para que o fazem.

A escola, espaço de trabalho do professor, é também o espaço/tempo de construção da identidade do professor, por meio da socialização e da formação continuada entendida como espaço/tempo de estudo, debate e mobilização de saberes teóricos e saberes da experiência docente em vista da prática pedagógica e da práxis.

Nessa direção, a formação dos professores necessita ser orientada por uma teoria, não apenas para uma reflexão sobre novas possibilidades de acesso ao conhecimento, mas, também, para uma análise crítica da própria prática, da profissão docente, da escola e do contexto em que está inserida.

Configura-se, entre os diversos tipos de formação, a formação em serviço, que tem a escola como lócus da formação. Dessa forma, o processo de formação articula-se melhor às condições de trabalho e tempo de professores. Assim, é no “chão” da escola, no seu coletivo, que as propostas de mudança devem ser pensadas, discutidas e concretizadas no seu projeto político-pedagógico, garantindo um processo formativo que promova a tomada de consciência do professor sobre a realidade social, as suas contradições e a necessidade de transformação.

A educação como prática social crítica e emancipatória enuncia uma sociedade justa, democrática, sem desigualdades, hoje uma utopia. Nessa perspectiva, a prática pedagógica do professor sinaliza que para o estudante que se quer formar e a teoria a orientar a prática pedagógica poderá ser a teoria histórico-crítica.

Na pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2001), a formação continuada não se restringe à busca de soluções dos problemas específicos da sala de aula. Ela contribui para que o professor possa superar a visão compartimentada dos conteúdos e das atividades escolares e perceba os acontecimentos/realidades sociais, contribuindo para sua transformação.

Como possível resposta ao compromisso de não dizer as palavras sozinha, mas dizê-las com os outros (professores), são apresentadas, na sequência, algumas considerações, não finais, pois o conhecimento não se esgota, e os princípios para uma proposta de formação continuada de professores, que deve estar em consonância com o projeto político-pedagógico da escola.

Na formação inicial, em nível de graduação, destaca-se que o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no contexto da Política Nacional de Formação de Professores, constitui um importante espaço de construção da docência na perspectiva da práxis, uma vez

que possibilita a inserção dos futuros professores no contexto escolar real, favorecendo para que estejam melhor preparados, tanto para analisar o curso de licenciatura que frequentam e as escolas, quanto para exercer a profissão docente. Aponta-se ainda que ele promove o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas ao ensino dos conteúdos escolares, permitindo avanços no campo da didática, além de promover a aproximação entre as IES, as escolas e as comunidades, o que é apontado como uma necessidade por diversas pesquisas.

De modo positivo, os estudos destacam também a existência de programas de formação continuada, elaborados por iniciativa de municípios e/ou estados, desenvolvidos a partir de propostas bem fundamentadas teórica e metodologicamente, pensados a partir dos contextos e das demandas escolares e do conhecimento produzido pelas pesquisas realizadas na universidade, possibilitando a reflexão, a avaliação e o repensar da prática pedagógica dos professores no coletivo da escola, com reflexos positivos no processo de ensino aprendizagem e na qualidade da educação básica.

Em contrapartida, os estudos revelam também que, às vezes, programas bem-sucedidos em termos de resultados sofrem descontinuidade devido à mudança de governo. Destaca-se o distanciamento entre a formação inicial e continuada dos professores, com lacunas no processo de formação inicial dos professores, o que necessita ser superado por meio da formação continuada.

Quanto à Educação Integral, as pesquisas apresentam relatos de experiências com avaliações positivas do Programa Mais Educação, desenvolvido nos diversos estados brasileiros, como política indutora da Educação Integral, revelando resultados significativos no processo de ensino aprendizagem, bem como desafios a serem enfrentados, como a formação de professores e a superação do turno e contraturno, entre outros. A resistência apresentada por parte de setores da escola frente à nova dinâmica no modus operandi das escolas que o PME exigiu evidenciou a necessidade da criação de políticas públicas de Educação Integral por parte dos estados e municípios, para que o direito à formação integral seja garantido de fato a todos.

A nível local, muitos desses apontamentos apresentados na revisão da literatura estão presentes nos resultados da pesquisa de campo, realizada junto aos professores de duas escolas da rede municipal. A formação continuada é fortemente valorizada pelos professores e constitui desafio a ser enfrentado com urgência para responder às demandas do contexto escolar, tendo em vista a formação integral dos estudantes.

Estudos sobre a formação continuada de professores revelam iniciativas significativas por parte dos sistemas municipal e estadual em diferentes regiões do Brasil. Quando desenvolvidos a partir de propostas bem fundamentadas teórica e metodologicamente, pensados

a partir dos contextos e demandas escolares e realizados em parceria com universidades públicas e privadas, apresentam algumas inovações na prática educativa dos professores. No entanto, apresentam também desafios a serem enfrentados, tais como lacunas no processo de formação inicial dos professores, formação continuada e a necessidade de políticas públicas de formação para evitar a descontinuidade da formação.

Propostas e programas na perspectiva da Educação Integral, como o Programa Mais Educação (PME) instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, desenvolvido pelo Ministério da Educação, em parceria com estados e municípios, desde 2008, apresentam resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem, a partir da reconfiguração do modos operandi das escolas, inovações na prática pedagógica dos professores, bem como a construção e otimização de novos espaços educativos, com atividades diversificadas e significativas de ensino-aprendizagem a partir da ligação/aproximação dos conteúdos com a vida. Apontam-se também desafios como a superação de turno e contraturno, a formação de professores, e a necessidade da criação de política pública de Educação Integral por parte dos estados e municípios, para que o direito à formação integral seja garantido de fato a todos.

Ao retomar o objetivo geral da pesquisa, desenvolver um processo investigativo para identificar e analisar a proposta de formação continuada de professores ofertada pelo sistema público municipal de educação, a fim de verificar como é subsidiado o trabalho pedagógico dos docentes, na perspectiva da Educação Integral, bem como os objetivos específicos, concluímos que tal objetivo foi alcançado, pois conseguimos identificar e analisar a proposta de formação continuada de professores, desenvolvida nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Erechim, a partir do olhar e das concepções dos sujeitos da pesquisa (gestoras, coordenadoras pedagógicas e professores), evidenciando a importância e a necessidade da formação continuada, em vista da prática pedagógica na perspectiva da Educação Integral em jornada ampliada.

O diálogo com os autores que embasam este estudo possibilita perceber e compreender os limites e as possibilidades da formação continuada de professores, face às demandas e necessidades manifestadas pelos professores, e constituem os fundamentos dos princípios para uma proposta de formação continuada dos professores das escolas da rede municipal de Erechim, na perspectiva da Educação Integral em jornada ampliada.

A proposta de formação desenvolvida junto às escolas da rede municipal constitui-se de palestras motivacionais e momentos de partilha de experiências bem-sucedidas. Os temas tratados são distantes da realidade e das demandas do contexto escolar.

A formação continuada é concebida pelos professores pesquisados como imprescindível para a realização da prática pedagógica, comprometida com a formação crítica dos estudantes e a transformação da realidade em que estão inseridos, permeada por contradições, o que constitui desafio a ser enfrentado com urgência para responder às demandas do contexto escolar, tendo em vista a formação integral dos estudantes.

Os professores foram unânimes em reconhecer a importância e necessidade da formação continuada, como espaço/tempo de formação permanente, de socialização e de construção da identidade profissional.

As expectativas e os desejos dos professores em relação a uma proposta de formação continuada desmistificou a ideia preconcebida de que eles rejeitam a formação, não gostam e não participam, o que nos instiga ao compromisso de contribuir para que uma proposta de formação continuada para os professores das escolas de ensino fundamental da rede municipal de Erechim concretize-se.

Os resultados da pesquisa sobre princípios para uma proposta de formação continuada de professores instigam-nos a novos estudos, novos caminhos, no sentido de buscar alternativas para que tais resultados possam convergir para a formação inicial de professores e, da mesma forma, possam ser compartilhados com as demais escolas da rede municipal que não participaram deste estudo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carina Rafaela de. *Percepções dos docentes dos anos iniciais*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de set. a 02 out. 2013, Goiânia-GO.

ALVES, Raquel Pereira; DRI, Willayne Ivellyzes de Oliveira. *Formação continuada: uma análise das políticas na RMC*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de set. a 02 out. 2013, Goiânia-GO.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Por uma didática da formação de professores da educação básica: do ecletismo ao patchwork*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de set. a 02 out. 2013, Goiânia-GO.

ARROYO. M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. *O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa ação no município de fortaleza*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 out. 2015, UFSC – Florianópolis.

BARBIERI, Zenir Andretti de Camargo; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Relato de /experiências da implementação do Projeto de Intervenção pedagógica no colégio estadual Presidente Vargas – Pinhal São BeNto PR: em debate o PME. *Cadernos PDE*. Versão online, 2014.

BENINCA, Elli; CAIMI, Flavia Eloisa (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a pratica*. Passo Fundo: UPF. 2002.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, 2009.

BRANCO, Veronica. Desafios para a implementação da Educação Integral: análises das experiências desenvolvidas na região Sul do Brasil. *Educar em Revista*, RS, 2012

BUSCÁGLIA, Leo. *Vivendo, amando e aprendendo*. Rio de Janeiro: Nova Era, 1982.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Por uma Educação do Campo: Campo Políticas Públicas de Educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p.67-86.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.

CYRINO, Marina; NETO, Samuel de Souza. *Acompanhamento de estagiários de Pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 out., 2015, UFSC – Florianópolis.

CORSETI, Berenice; CANAN, Silvia Regina. *Política Nacional de formação de professores: o PIBID enquanto espaço de construção da docência*. EdUECE- Livro 2, RS. 2014.

COSTA, Auler O. C. Ramos; CARVALHO, Lilian Maria Paes de. *Trabalho lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austim, baixada fluminense*. PPGEduc/ UFRRJ. 2012.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. *Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 set. a 02 out. 2013, Goiânia-GO.

FERNANDES, Maria José da Silva; MENDONÇA, Sueli G. de Lima. PIBID: uma contribuição a política de formação docente. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013

FERREIRA, Lucinalva. *Ampliação do tempo escolar: os desafios e possibilidades do ensino fundamental na rede pública de Araguatins – TO*. UFSM/RS. 2015.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTANA, Maria Iolanda. *Política de formação continuada de professores para a pesquisa, na e com a escola do campo*. ANPEd, GT 8.2015.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, Juliana V. de; TRAVERSINI, Clarice Salete. *O professor de Educação Integral: um sujeito em processo de reinvenção*. ANPD, GT 8.2013.

- GADOTTI, M. Escola. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 154 – 156.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba S. S. Professores do Brasil: *impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. Representações do Brasil. Set/2009. Disponível em: <www.unesco.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2011.
- GATTI, Bernardete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan. /abr. 2014.
- GAUTHIER, C. et. al. Perspectiva Histórica. In: _____. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998, p. 39-81.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010a.
- _____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2010b.
- GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, sem. 2, p. 129-135, 2006.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.
- JARDILINO, José Rubens Lima. Políticas de Formação de Professores em conflito com o currículo: Estágio supervisionado e PIBID. *Educação*, Santa Maria, v. 3, n. 2, p. 353-366, maio/ago. 2014.
- JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25 n. 2, jul./dez.1999.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre/RS. 2007.
- KERSCH, Dorotea Frank; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012.
- KUENZER, A. Z. & MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1982.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1994.

LEDERC, Jesuina de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa mais educação: avanços e desafios para uma estratégia de Educação Integral em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEITE, Lucia Helena Alvares. Educação integral, territórios educativos e cidadania: Aprendendo com as experiências de Belo Horizonte e Santarém. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012.

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

LOSS, Adriana Salete. *Autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

MELLO, Thiago de. *Poesias comprometidas com a minha e a tua vida*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1975.

MYNAIO, Maria Cecília (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.) *Pesquisa social*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2012

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Org.). *Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

MOLL, Jaqueline. Escola de Tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

MOLL, Jaqueline. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros e espaços educativos*. Porto Alegre: Grupo A.2012.

NORNBERG, Marta; CAVA, Patricia Pereira. *Aprendizagem compartilhada da ação docente*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Porto: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

REBOLO, Flavinês; BROSTOLIN, Maria Regina. *Os encantamentos da docência*. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

RIBEIRO, Luiza Alves. *O registro de classe das escolas públicas do Rio de Janeiro: formação continuada ou tarefa burocrática*. LEDC/RJR, 2012.

RODRIGUES, Marcelle Perira; BAPTISTA, Alessandra Ribeiro; SILVA, Cristiane Domingues da. *Os saberes experienciais e o discurso dos professores: olhares, limites e possibilidades*. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

RODRIGUES, Regina Célia Cola. *A formação docente: o PIBID e o estágio supervisionado*. EdUECE livro 2. São Paulo, 2016.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. SILVEIRA, Maria Cristina Oliveira de. *Blog de educadores: possíveis veículos de formação continuada?* 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 93-115.

SEVERINO, A. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SLAVES, Milka Helena Carrilho. *A identidade dos professores alfabetizadores: entre as diferenças e o pertencimento comum*. PUC. São Paulo, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação e Sociedade*, n. 105, Campinas, dez. 2008.

STRECK, Danilo R. *Pesquisar é pronunciar o mundo*. 2005.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007. (Coleção Anísio Teixeira).

TORRES, R. M. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC São Paulo, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) MODIFICADO I

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) MODIFICADO

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ERECHIM: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL, desenvolvida por Edite Ribeiro da Luz, discente do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Erechim, sob orientação da Professora Dra. Marilane Wolf Paim.

A pesquisa tem como objetivo central desenvolver um processo investigativo para identificar e analisar a proposta de formação continuada de professores ofertada pelo sistema municipal de educação, para a verificar se a mesma responde às necessidades dos professores, em especial dos que atuam na educação integral, visando elaborar e apresentar uma proposta de formação que responda às exigências da Educação Integral.

A realização da pesquisa justifica-se pela importância e necessidade da formação continuada de professores, constatada pela pesquisadora ao longo da sua trajetória formativa e profissional, pelo distanciamento entre formação inicial e continuada e pela falta de políticas de formação continuada de professores, em particular na rede municipal.

O convite para a sua participação deve-se à sua atuação como professor no Programa Mais Educação na Escola de Ensino Fundamental e à sua participação na formação continuada de professores oferecida pelo sistema municipal de educação e a escola. Consideramos importante que, vivenciando as dificuldades dos estudantes no dia a dia do processo de ensino-aprendizagem, você possa falar sobre a formação continuada, se ela contribui ou não para o sucesso do seu fazer pedagógico e quais as expectativas e/ou necessidades em relação à formação continuada, contribuindo para a construção de uma proposta de formação continuada que responda às necessidades dos professores e dos estudantes.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, a não ser o livre acesso aos resultados da pesquisa, que será disponibilizado na forma de dissertação e proposta de formação que será disponibilizada ao sistema municipal e às escolas participantes, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Havendo concordância, “a sua participação consistirá em participar do grupo focal, ou seja, de um grupo que irá discutir e comentar o tema da Formação Continuada, trazendo elementos da sua vivência como professor, dificuldades, necessidades, contribuições da formação e expectativas diante dos desafios da educação integral”. Será um bate papo orientado, por uma facilitadora (pesquisadora) a partir do tema (objeto da pesquisa) possibilitando a participação de todos.

O local será um local fora da escola, para que todos se sintam à vontade e confortáveis. A duração do encontro será de no máximo uma hora e trinta minutos. Se necessário, teremos dois encontros.

A conversa será gravada para a transcrição e análise das informações, considerando os objetivos da pesquisa, mediante a sua autorização e, após, apagada.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação. Não autorizo gravação.

O resultado da pesquisa constituirá dissertação de mestrado da pesquisadora e fará parte do acervo digital da biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e estará à disposição de estudantes, professores e comunidade em geral.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é “elaborar uma proposta e/ou princípios para a formação continuada de professores, na perspectiva da Educação Integral, a ser apresentada a Secretaria Municipal de Educação e às escolas municipais, em especial às escolas investigadas, com o objetivo de contribuir para a formação continuada de professores em particular dos professores em docência na Educação Integral”.

Os resultados poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas, mantendo-se sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, 29 de maio de 2018.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel.: (54) 996196921 E-mail: editerluz@yahoo.com.br

Endereço para correspondência: Rua Aquilino Faccenda, 245 - Centro

CEP: 99700-186 – Erechim/RS

Telefone: (54) 3519-2514

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel. e Fax: (0XX) 49- 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP: 89815-899 (Chapecó - Santa Catarina – Brasil).

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) MODIFICADO II

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) MODIFICADO

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ERECHIM: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL, desenvolvida por Edite Ribeiro da Luz, discente do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Erechim, sob orientação da Professora Dra. Marilane Wolf Paim.

A pesquisa tem como objetivo central desenvolver um processo investigativo para identificar e analisar a proposta de formação continuada de professores ofertada pelo sistema municipal de educação, para verificar se ela responde às necessidades dos professores, em especial dos que atuam na Educação Integral, visando elaborar e apresentar uma proposta de formação que responda às exigências da Educação Integral.

A realização da pesquisa justifica-se pela importância e necessidade da formação continuada de professores, constatada pela pesquisadora ao longo da sua trajetória formativa e profissional, pelo distanciamento entre formação inicial e continuada e pela falta de políticas de formação continuada de professores, em particular na rede municipal.

O convite para a sua participação deve-se à sua atuação como gestora/coordenadora pedagógica e/ou coordenadora do Programa Mais Educação na escola de ensino fundamental e participação na formação continuada de professores oferecida pelo sistema municipal de educação e a escola. Consideramos importante que, conhecendo as dificuldades dos professores no dia a dia do processo de ensino-aprendizagem, você possa falar sobre a formação continuada, onde ela acontece, quem participa do planejamento da formação e quais as expectativas e/ou necessidades em relação à formação continuada, contribuindo assim para a construção de uma proposta de formação continuada que responda às necessidades dos professores e dos estudantes.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira, caso decida não consentir sua participação, ou desista de participar. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, a não ser o livre acesso aos resultados da pesquisa, que será disponibilizado na forma de dissertação e proposta de formação que será disponibilizada ao sistema municipal e às escolas participantes, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Havendo concordância, “a sua participação consistirá em responder uma entrevista, por meio de perguntas semiestruturadas, sobre o tema formação continuada de professores (objeto da pesquisa)”.

A entrevista será gravada para a transcrição e análise das informações, considerando os

objetivos da pesquisa, mediante a sua autorização e, após, apagada.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação. Não autorizo gravação.

O resultado da pesquisa constituirá dissertação de mestrado da pesquisadora e fará parte do acervo digital da biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e estará à disposição de estudantes, professores e comunidade em geral.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é “elaborar uma proposta e/ou princípios para a formação continuada de professores, na perspectiva da Educação Integral, a ser apresentada à Secretaria Municipal de Educação e às escolas municipais, em especial as escolas investigadas, com o objetivo de contribuir para a formação continuada de professores, em particular dos professores em docência na Educação Integral”.

Os resultados poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, 29 de maio de 2018.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel.: (54) 996196921 E-mail: editerluz@yahoo.com.br

Endereço para correspondência: Rua Aquilino Faccenda, 245 - Centro

CEP: 99700-186 – Erechim/RS

Telefone: (54) 3519-2514

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel. e Fax: (0XX) 49- 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP: 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil).

Declaro que entendi os objetivos e as condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____