



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA – UNILAB**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE –
PPGEF (UNILAB/IFCE)**

MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

FÁBEL FRANKLIN DE SOUZA MAIA

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPO
INTEGRAL: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO DA EEMTI
MARIA DO CARMO BEZERRA, ACARAPE-CEARÁ-BRASIL.**

**REDEÇÃO – CEARÁ
2023**

FÁBEL FRANKLIN DE SOUZA MAIA

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPO
INTEGRAL: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO DA EEMTI
MARIA DO CARMO BEZERRA, ACARAPE-CEARÁ-BRASIL.**

Trabalho de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em associação Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Elisangela André da Silva Costa

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Maia, Fâbel Franklin de Souza.

M217f

Formação contínua de docentes das escolas públicas em tempo integral: desafios e transformações no contexto da EEMTI Maria do Carmo Bezerra, Acarape-Ceará-Brasil / Fabel Franklin de Souza Maia. - Redenção, 2023.

194fl: il.

Dissertação - Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisangela André da Silva Costa.

1. Escola Pública. 2. Ensino Médio. 3. Tempo Integral. 4. Formação docente. I. Costa, Elisangela André da Silva. II. Título.

CE/UF/BSCA

CDD 371.3

FÁBEL FRANKLIN DE SOUZA MAIA

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM
TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO DA
EEMTI MARIA DO CARMO BEZERRA, ACARAPE-CEARÁ-BRASIL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em associação ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) como requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Elisangela André da Silva Costa

Aprovado em 30 / 01 / 23

Membros da Banca Examinadora

Elisangela André da Silva Costa

Profa. Dra. Elisangela André da Silva Costa - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) – Orientadora

Elcimar Simão Martins

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) – Avaliador Interno

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

Profa. Dra. Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Avaliadora Externa

**REDENÇÃO – CEARÁ
2023**

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria de Fátima, aos meus irmãos, Fábio Maia e Fábria Maia, minhas sobrinhas, Yasmin Maia (In memoriam) e Lara Beatriz, aos docentes da EEMTI Maria do Carmo Bezerra, participantes da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a Deus por ter me concedido força, fé e coragem nos momentos mais desafiadores que enfrentei ao longo dessa trajetória. Sem a presença d'Ele na minha vida e as bênçãos derramadas sobre mim, jamais conseguiria ter chegado até aqui. Obrigado, Deus!

Agradeço a minha mãe, Maria de Fátima, por sempre me incentivar a continuar estudando. És minha referência de determinação e resiliência todos os dias. Amo a senhora com toda minha força;

Aos meus irmãos, Fábio Maia e Fábiana Maia, que mesmo não estando envolvidos diretamente nesse processo se fazem presentes em meus pensamentos como exemplo de coragem e determinação em suas atividades diárias;

A Profa. Dra. Elisângela André da Silva Costa, por toda orientação ao longo desse percurso formativo. Suas palavras de apoio e encorajamento fizeram a diferença nos momentos mais necessários. Obrigado pela partilha de conhecimentos e por sempre compreender minhas dificuldades durante a trajetória. Seu exemplo de humildade e humanidade são marcas que levarei para toda vida. Eterna gratidão!

À professora Dra. Cleide, pelas importantes contribuições no momento da qualificação e na finalização do texto final. Todas me fizeram compreender ainda mais a importância dessa pesquisa. Sua simplicidade me encantou;

Ao Prof. Dr. Elcimar Simão Martins, pelos conhecimentos partilhados, tanto na qualificação quanto na finalização da pesquisa. Se já o admirava, agora mais ainda depois de toda orientação rica de conhecimentos. Admiração pelo ser humano incrível que és;

Aos meus colegas de mestrado, muito obrigado pela troca de experiência e conhecimento durante essa caminhada repleta de sentidos e significados;

Aos professores participantes da pesquisa na condição de colaboradores nos encontros de formação, Maria Cleide, Tércia Maria, Francisco Thiago e Alanna Oliveira, suas contribuições repletas de aprendizados fortaleceu nosso interesse em aprender sempre mais. Obrigado pela disponibilidade e por tanto conhecimento partilhado!

Aos estudantes de graduação vinculados ao Projeto de Extensão Interrogações Pedagógicas - Unilab, Lúcia Silva e Zander Domingos, pelo total empenho e suporte, antes, durante e depois nos encontros de formação. Cada ideia e suporte na organização tornaram a caminhada mais leve. Gratidão!

Ao Núcleo Gestor da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra, representado pelo diretor Fernando Costa, coordenadoras Edna Alves e Cristiane Bezerra, por estarem sempre disponíveis facilitando os caminhos de aproximação com a escola e seus pares;
Aos meus colegas de profissão da escola Maria do Carmo Bezerra, por total apoio e disponibilidade em participar e colaborar ativamente dessa pesquisa. Vocês foram fundamentais na minha formação!

Aos amigos, Flávio Júnior, que esteve presente desde o começo desta pesquisa me ajudando e sempre disponível a escutar minhas dúvidas e anseios, você foi importante durante a caminhada, ao Ricardo Reis (In memoriam) por ter sido uma das primeiras pessoas a me apoiar nessa trajetória logo que descobri minha aprovação no mestrado, você estará para sempre em minha memória, obrigado por tudo, e ao Ernandery Lopes que chegou no final do processo de escrita, mas que foi paciente, compreensível e me encorajou a continuar firme na reta final, sua presença me faz bem;

Aos professores do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente UNILAB/IFCE;

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira – UNILAB;

Eterna gratidão a todos e todas!

***“O saber a gente aprende com os mestres e os livros.
A sabedoria se aprende com a vida e com os
humildes.”***

(Cora Coralina)

RESUMO

Diante dos desafios postos à realidade brasileira na atualidade e das tensões e contradições que atravessam a sociedade no atual momento, o Ceará tem desenvolvido, de forma contínua, uma série de ações políticas que têm resultado no reconhecimento deste estado como uma referência no que diz respeito à educação. Dentre tais ações destaca-se a que se relaciona à implantação / implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Neste cenário de transformações na educação cearense, o presente trabalho objetiva compreender a partir da visão dos professores os limites e possibilidades do diálogo entre formação contínua e os desafios presentes no cotidiano da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra (Acarape – Ceará - Brasil). Foram utilizados como principais referenciais teóricos Freire (1987, 1996, 2002, 2011), Lima (2001, 2002, 2012), Imbernón (2010, 2011), Lima e Costa (2017), Pimenta e Lima (2017), Franco (2019) dentre outros teóricos da literatura explorada discutindo as transformações na educação, desafios e possibilidades da formação docente e a formação do professor reflexivo. A investigação se pautou metodologicamente na abordagem qualitativa, inspirada na pesquisa-ação de natureza colaborativa. As estratégias de aproximação à realidade realizadas foram revisão da literatura, levantamento e análise documental, estudo exploratório e encontros reflexivos sobre a prática. Como produto educacional foi formulada e vivenciada junto aos sujeitos participantes uma proposta de formação pautada na escuta sensível e reflexão como um princípio formativo, visando a discussão de temas considerados basilares para a compreensão das possibilidades e transformações da atuação dos professores nas escolas de tempo integral a serem trabalhados nos contextos de formação contínua. Os resultados apontam para a importância da discussão e da reflexão sobre concepções e práticas de formação contínua de docentes das escolas públicas de tempo integral, além de elucidar e compreender os desafios, transformações e possibilidades no contexto da escola de ensino médio em tempo integral Maria do Carmo Bezerra, lócus da pesquisa. Sob esse viés, é importante pensarmos as políticas que se desenvolvem como forma de possibilitar a construção de outros caminhos, fazendo emergir as práticas concretas de um conjunto de políticas que acaba por produzir novos tipos de oferta de uma educação que atenda às necessidades da sociedade.

Palavras chaves: Escola Pública. Ensino Médio. Tempo Integral. Formação Continuada de Professores.

ABSTRACT

Faced with the challenges posed to the Brazilian reality today and the tensions and contradictions that cross society at the present time, Ceará has continuously developed a series of political actions that have resulted in the recognition of this state as a reference in terms of the education. Among such actions, the one related to the implantation/implementation of Full-Time Secondary Education stands out. In this scenario of transformations in education in Ceará, the present work aims to understand, from the perspective of the teachers, the limits and possibilities of the dialogue between continuous formation and the challenges present in the daily life of the Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra (Acarape – Ceará - Brazil). Freire (1987, 1996, 2002, 2011), Lima (2001, 2002, 2012), Imbernón (2010, 2011), Lima and Costa (2017), Pimenta and Lima (2017), Franco (2019) were used as the main theoretical references.) among other theorists of the explored literature discussing the transformations in education, challenges and possibilities of teacher training and the training of reflective teachers. The investigation was methodologically based on a qualitative approach, inspired by collaborative action research. The strategies used to approach reality were literature review, survey and document analysis, exploratory study and reflective meetings about the practice. As an educational product, a training proposal based on sensitive listening and reflection as a training principle was formulated and experienced together with the participating subjects, aiming at the discussion of themes considered essential for understanding the possibilities and transformations of the role of teachers in full-time schools. be worked on in the contexts of continuous training. The results point to the importance of discussing and reflecting on conceptions and practices of continuous training of full-time public school teachers, in addition to elucidating and understanding the challenges, transformations and possibilities in the context of the full-time high school Maria do Carmo Bezerra, research locus. Under this bias, it is important to think about the policies that are developed as a way to enable the construction of other paths, giving rise to the concrete practices of a set of policies that end up producing new types of offer of an education that meets the needs of society.

Keywords: Public School. High school. Full-time. Continuing Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Cronograma de ampliação do número de escolas em tempo integral no Ceará (2022- 2026)
- Figura 2** – Mapa de alguns elementos importantes no ciclo de desenvolvimento docente
- Figura 3** – Card para o I encontro
- Figura 4** – Composição do I encontro do curso de extensão ofertado
- Figura 5** – Momento da acolhida
- Figura 6** – Momento do encerramento
- Figura 7** – Card para o II encontro
- Figura 8** – Composição do II encontro do curso de extensão ofertado
- Figura 9** – Momento da acolhida
- Figura 10** – Momento da acolhida (Vídeo)
- Figura 11** – Momento do encerramento
- Figura 12** – Momento do encerramento
- Figura 13** – Card para o III encontro
- Figura 14** – Composição do III encontro do curso de extensão ofertado
- Figura 15** – Momento de Acolhida
- Figura 16** – Reflexões compartilhadas na construção coletiva da árvore
- Figura 17** – Momento do encerramento
- Figura 18** – Card para o IV encontro
- Figura 19** – Momento de Acolhida
- Figura 20** – Composição do IV encontro do curso de extensão ofertado
- Figura 21** – Momento do encerramento
- Figura 22** – Card para o V encontro
- Figura 23** – Momento de Acolhida
- Figura 24** – Composição do V encontro do curso de extensão ofertado
- Figura 25** – Momento do encerramento

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Experiências pioneiras e históricas de implantação da escolarização de tempo integral no Brasil

Quadro 2 – Meta 06 do Plano Nacional de Educação, objetivos e indicadores de estratégia

Quadro 3 – Marcos legislativos da política de Educação em Tempo Integral no Estado do Ceará

Quadro 4 – Termos empregados para formação continuada de docentes

Quadro 5 – Síntese das impressões/reflexões socializadas pelo grupo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de escolas da rede estadual em tempo integral no Ceará

Gráfico 2 – Número de matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica

Gráfico 3 – Matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica – 2020- Estados do Nordeste

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAICS	Centros de Atenção Integral à Criança
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CF	Constituição Federal
CIACS	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Código Penal
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EEEP	Escola Estadual de Ensino Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPGEF	Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do estado do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPO INTEGRAL: TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO.....	28
2.1 HISTORICIDADE E CONCEITOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL/CEARÁ.....	28
2.2 ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?.....	38
2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL/EM TEMPO INTEGRAL: IMPACTOS DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR.....	45
2.4 AVANÇOS NA EDUCAÇÃO CEARENSE COM A IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL?.....	53
3 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	58
3.1 DIFERENTES CONCEPÇÕES E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	58
3.2 A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL PARA ATUAÇÃO DOCENTE...67	
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA TEORIA À PRÁTICA REFLEXIVA NA PERSPECTIVA DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL.....	75
4 FORMAÇÃO CONTÍNUA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ: COM A FALA, OS PROFESSORES.....	84
4.1 REFAZENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	84
4.2 OS PROFESSORES E SUAS TRAJETÓRIAS: TECENDO RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO, VIDA E TRABALHO.....	87
4.3 ENCONTRO DE REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA TRABALHO DOCENTE NO AMBIENTE DAS EEMTI.....	90
4.3.1 I Encontro – Formação de professores: a reflexão como princípio formativo.....	93
4.3.2 II Encontro – Escola de ensino médio em tempo integral: refletindo sobre aspectos teóricos, históricos e metodológicos.....	102
4.3.3 III Encontro – O currículo da escola de ensino médio no atual contexto: a BNCC/ novo ensino médio em pauta.....	111
4.3.4 IV Encontro – Planejamento na prática docente: organização, ação e reflexão.....	119
4.3.5 V Encontro – Avaliação da aprendizagem: perspectivas e desafios no processo ensino aprendizagem.....	126

4.4 O QUE REVELAM OS ESCRITOS DOS PROFESSORES NOS DIÁRIOS DE FORMAÇÃO.....	133
4.4.1 A organização dos processos formativos, os sentimentos despertados e as aprendizagens dos sujeitos.....	133
4.4.2 Os diálogos entre a formação dos professores e a configuração da Escola de Tempo Integral.....	136
4.4.3 A proposta curricular das EMTI e a realidade concreta das escolas.....	138
4.4.4 O planejamento em pauta: reflexões sobre o seu devir e seus desafios.....	140
4.4.5 A avaliação da aprendizagem: entre concepções e práticas.....	142
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICE.....	159

1 INTRODUÇÃO

A educação não pode ser aprender coisas. A educação é o aprender sobre nós mesmos. O direito a 'saber-se' e a aprender-se.
(Miguel Arroyo)

A educação básica no Brasil registrou significativos avanços a partir dos anos finais do século XX, com base no seu reconhecimento enquanto um direito na Constituição Federal de 1988 e nos contributos que esse documento trouxe para a democratização do acesso da população brasileira à escolarização. Essa referência legal promoveu a elaboração de outras leis e dispositivos normativos que fortalecem o compromisso com a garantia de oferta de uma educação básica de qualidade para toda a nação.

O primeiro documento que destacamos, na sequência cronológica de publicação da Constituição Federal de 1988, é a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996a), que se configura como um dos mais importantes dispositivos legais que disciplinam a educação em âmbito nacional. Nela se encontram expressos: a concepção de educação ampla de educação; os princípios e fins educacionais; os direitos e deveres da sociedade civil e do Estado; a organização da educação nacional; os níveis e modalidades de educação e ensino; questões voltadas ao papel dos profissionais da educação, sua formação e valorização; recursos e financiamento e outras disposições relacionadas a currículo e políticas educacionais.

Como é possível visualizar, a LDB 9394 (BRASIL, 1996) coloca em destaque assuntos primordiais para a construção de uma educação transformadora em todos os sentidos. Em seus dispositivos, a formação de professores é apresentada como condição indispensável à qualidade educacional, à garantia de acesso e permanência dos educandos na escola, assim como ao sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Esses e outros destaques na lei refletem a luta de movimentos sociais e os anseios de uma sociedade que acredita nas articulações que se tecem entre transformação social e desenvolvimento a partir da educação.

Com a CF de 1988 e com a LDB 9394 (BRASIL, 1996), ambas com perspectivas diferenciadas quanto a sua organização e formulação, foram abertas possibilidades e caminhos foram se apresentando em um cenário que a sociedade passou a compreender, mesmo a passos lentos, o quanto é importante assegurar e efetivar uma educação para todos, fortalecendo, cada vez mais, o compromisso com a oferta da qualidade educacional através de estratégias diversas, como a formação de professores, a construção de referenciais curriculares que fortaleceram a

estruturação de instituições de ensino, projetos político pedagógicos que traduzem elementos relacionados às identidades das populações ou ainda compromissos variados com os processos de formação.

Importa destacar que mesmo com os direitos e deveres dos cidadãos brasileiros assegurados na Carta Magna, o país precisa avançar, primando por uma educação que efetivamente garanta à sociedade um ensino público, gratuito e de qualidade, sem exclusões. Entendemos que todas as conquistas alcançadas até o presente momento precisam ser mantidas e ampliadas. Isso demanda dos governos o compromisso com a continuidade e a ampliação das políticas educacionais, garantindo, inclusive, formas sustentáveis de financiamento.

Considerando o conjunto de avanços registrados a partir da década de 1990, sobretudo no que diz respeito à constituição de fundos orçamentários voltados à materialização das diferentes políticas educacionais, somos levados a olhar criticamente para a realidade brasileira a partir dos anos finais da segunda década do século XXI e problematizar o que realmente os governos, nas esferas federal, estadual e municipal pensam e almejam para a nação, quando se trata de educação.

Com as crises de ordem política, social e econômica que passaram a fazer parte do cotidiano brasileiro desde 2016, contexto em que foi a promulgada a Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016) que congela o orçamento público por um período de 20 anos após a sua publicação, acompanhamos cotidianamente a descontinuidade das políticas educacionais voltadas à educação básica e superior. Essa decisão governamental vem afetando, de forma negativa, as condições de acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes às instituições de ensino; assim como os processos de profissionalização dos professores, com retrocessos relativos ao acesso à carreira do magistério, ao direito à formação contínua, a condições dignas de trabalho e oportunidades de desenvolvimento na carreira.

Mesmo diante dos desafios postos à realidade brasileira na atualidade e das tensões e contradições que atravessam a sociedade no atual momento, o Ceará tem desenvolvido, de forma contínua, uma série de ações políticas que têm resultado no reconhecimento deste estado como uma referência no que diz respeito à educação. Dentre tais ações destaca-se a que se relaciona à implantação / implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Iniciada no ano de 2016 e gradativamente fortalecida, essa política estadual contempla, no ano de 2021, 201 instituições de ensino, localizadas em 107 municípios cearenses, beneficiando mais de 57 mil alunos.

De acordo com a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, a jornada das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral é composta por 9 horas aula ao dia e por 45 horas

semanais, das quais 30 são pertencentes à base comum e 15 à parte flexível do currículo. Além destas questões, é destacado, também, o fornecimento de três refeições diárias. Assim, a organização em tempo integral surge associada à possibilidade de ampliação das oportunidades de aprendizagem dos educandos e fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade (SEDUC, 2022).¹

Minha experiência profissional², como professor vinculado à rede estadual de ensino, permitiu acompanhar o processo de implantação da proposta da EEMTI de forma muito próxima e vivenciar, junto com meus colegas de trabalho, desafios diversos presentes nessa construção, em diferentes contextos escolares.

O primeiro deles diz respeito ao trânsito entre dois espaços distintos de atuação: da escola regular, com história e cultura institucional já consolidadas, para a EEMTI, com a implantação da proposta de tempo integral, nova em todos os aspectos e com história e cultura institucional sendo construídas durante o processo. Esse movimento de transformação da escola foi também um movimento de transformação de cada professor envolvido, pois demandou a compreensão ampla da proposta e a ressignificação dos modos de organização do trabalho que acompanhavam cada um ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

O segundo desafio envolveu os processos de formação dos professores e a apropriação crítica do conjunto de referências teóricas e metodológicas, políticas e pedagógicas, históricas e sociais presentes na realidade das Escolas de Tempo Integral. Vários foram os debates travados pelo coletivo no processo de implantação da EEMTI. O ponto de partida foi a leitura e a compreensão dos elementos postos nos documentos oficiais que orientavam a proposta. Neles, a Educação em Tempo Integral era tratada a partir de duas perspectivas centrais: a primeira dizia respeito à ampliação da jornada como forma de enfrentamento das desigualdades sociais, em que as instituições de ensino configuram-se como um equipamento social dotado de condições materiais adequadas para suprir a dificuldade de acesso dos jovens à cultura e ao conhecimento; a segunda dizia respeito à possibilidade e à necessidade de ressignificação das práticas formativas, dos tempos escolares, das relações entre os componentes curriculares, visando uma formação integral dos educandos. Esse movimento foi e continua sendo desafiador, considerando não só a complexidade do tema, mas sobretudo porque os processos

¹<https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/#:~:text=O%20Governo%20do%20Cear%C3%A1%20por,distribu%C3%ADdas%20em%2071%20munic%C3%ADpios%20cearenses.>

² Peço licença para em alguns trechos da seção introdutória utilizar a primeira pessoa do singular, tendo em vista a expressão de experiências de ordem pessoal que retratam elementos de minha trajetória formativa e profissional fundamentais à construção da presente pesquisa.

de formação do coletivo e de implantação se deram de modo concomitante. Além dessas questões, é necessário ressaltar, também, a perspectiva pragmática presente na abordagem das formações que historicamente acompanham os processos de implantação de projetos, programas ou políticas no contexto brasileiro, como a de ampliação da jornada escolar, cujo foco recai, quase que exclusivamente em questões de ordem operacional, deixando em segundo plano as discussões de ordem política, pedagógica e epistemológica.

Um terceiro, e não menos importante aspecto, diz respeito às condições materiais de desenvolvimento do trabalho, tendo em vista que um significativo número de instituições de ensino regular teve suas propostas pedagógicas alteradas para tempo integral. Assim, a organização do próprio espaço de trabalho foi cercada de adaptações e por certo incômodo para aqueles que passavam o dia imersos nas atividades da escola. A insuficiência / inadequação de banheiros, refeitórios, espaços de convivência, entre outros, foi geradora de desconforto ambiental, impactando de forma negativa a disposição física dos estudantes, assim como as condições de concentração e aprendizagem.

Quando verificamos a história da educação brasileira, visualizamos que o debate sobre a ampliação da jornada escolar como estratégia de enfrentamento das desigualdades e como forma de ressignificação dos processos formativos não é um tema novo, tampouco simples. Verificamos que os desafios relacionados à formação e às condições materiais de desenvolvimento dos projetos também não.

Desde a década de 1930, a educação em tempo integral vem se constituindo como pauta que divide opiniões de educadores e pesquisadores: alguns a pensarem a partir do tempo, outros a partir dos currículos e outros a partir dos sujeitos (ZAPLETAL; MACHADO, 2019). Divide também a posição de políticos e gestores, quanto aos compromissos formativos, às fontes de financiamento, entre outras questões que afetam, de forma direta, as condições de materialização e continuidade das propostas, para que além de projetos pontuais, como o Mais Educação³, as Escolas de Tempo Integral possam se constituir como políticas educacionais. Para tanto, necessitamos, inicialmente, de legislações comprometidas com as realidades para a qual estão direcionadas.

Ao lançarmos nosso olhar para a legislação vigente, que orienta a construção de políticas públicas para a disseminação das escolas em tempo integral, ressaltamos, de maneira ampla, as

³ O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, visando “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”. Em 2016 teve suas ações descontinuadas pelo Novo Mais Educação, instituído a partir da Portaria nº 1.144/2016, cuja finalidade passa a ter o caráter instrumental de “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental”.

diretrizes estabelecidas na LDB 9.394/96 que trata da educação básica no artigo 34, parágrafo segundo e a determinação da meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que trata da oferta educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.

De maneira restrita, visualizamos em âmbito nacional: a Portaria nº 2.116/ 2019, que “Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017”.

Na mesma perspectiva, o Ministério da Educação, junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, apresenta a Resolução nº 17/2020 que “Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal”.

No contexto específico do Estado do Ceará, identificamos a Lei nº 16.287/2017, que “Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará”, objetivando adequar progressivamente as escolas (novas e já existentes) para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com jornada de 45 horas semanais.

É necessário destacar que os documentos orientadores do processo de expansão do quantitativo de Escolas de Tempo Integral vai articulando, de maneira muito incisiva, o currículo das instituições de ensino ao Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e à Base Nacional Comum Curricular voltada a esta etapa da Educação Básica, instituída pela Resolução nº 4/2018 (BRASIL, 2018). Tal questão se torna um problema, pois além de ferir princípios constitucionais relacionados à “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e ao “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988), as normativas em pauta distanciam-se, de maneira muito evidente, da perspectiva de educação integral, o que nos permite inferir, que a integralidade buscada no âmbito do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI diz respeito ao tempo e não aos currículos ou sujeitos.

Mais uma vez se coloca diante de nós o embate em torno da concepção de Educação Integral e da necessidade de reflexão sobre seus múltiplos sentidos e implicações no cotidiano das escolas.

Assim, quando retomamos as reflexões sobre a proposta da escola em tempo integral e as mudanças ocorridas para o fortalecimento da proposta, como a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL,

2017), observamos uma ampla discussão em torno do tema. Destacamos a lei acima mencionada que passou a receber críticas a partir de várias percepções. Conforme Ferratti (2018), “A Lei 13.415 pode ser interpretada, nesse sentido, como uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira, em contraposição às de caráter contra hegemônico, representadas pelas tentativas, formuladas no decorrer do primeiro governo Lula, de instituir no país uma educação de caráter integrado e integral (cf. Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005), tendo por referência as proposições de Gramsci a respeito da escola unitária, relativa, no caso brasileiro, ao Ensino Médio e à Educação Profissional técnica de nível médio”(FERRETTI, 2018, p. 34).

A perspectiva crítica da educação, que se pauta numa leitura dialética da realidade, integra essas diferentes referências e as considera como complementares umas das outras. Assim, ao compreendermos o desenvolvimento dos estudantes em uma dimensão ampla, precisamos pensar a escola de tempo integral com suas características, que envolvem a oferta de um ensino marcado não apenas pela ampliação do tempo escolar, mas sobretudo com objetivos de construir e/ou fortalecer situações e oportunidades para o pleno desenvolvimento dos estudantes. Esse movimento complexo abarca, também, as condições materiais de desenvolvimento das propostas, através de políticas de financiamento e de formação contínua dos professores.

A partir do conjunto de referências contextuais apresentado, em termos legais, teóricos e práticos, podemos problematizar o projeto das EEMTI no Estado do Ceará. Esse movimento reflexivo é importante, pois coloca em pauta a polissemia dos termos que dialogam com as experiências históricas brasileiras e nos remetem a diferentes perspectivas que interferem de maneira significativa no trabalho e na formação dos professores, atualizando as disputas entre a racionalidade técnica, de caráter reducionista-instrumental e centrada no como fazer; e a racionalidade crítica, de caráter amplo-reflexivo e centrada no todo fazer.

Retomando, de forma mais detida, as minhas vivências como professor na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra, localizada em Acarape/CE e da troca de experiências com professores da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Padre Saraiva Leão, localizada em Redenção/CE, percebi o quanto é difícil para os professores/as que lecionam nas EEMTI’S desenvolverem suas atividades dentro de um formato de implantação das escolas em tempo integral. Vi que não poderíamos reduzir nossas ações apenas à ampliação da carga horária e distribuição nos componentes curriculares, pois anunciava-se, dia a dia, a necessidade de reformulação das compreensões que se relacionam à integralidade dos sujeitos,

nas suas múltiplas dimensões: social, cognitiva, psicomotora, afetiva e econômica. Fomos percebendo que organização dos tempos e dos componentes curriculares é uma construção complexa que demandava preparo da equipe e ressignificação de um conjunto de saberes da experiência construídos a partir de modelos regulares de escola e do modo como os professores organizavam seu trabalho neste contexto (FORTUNATTI, 2021).

Minha trajetória formativa como professor me colocou muitas vezes diante de processos de formação que, buscando responder às emergências que nascem do contexto, acabam por se reduzir à dimensão técnica, abordada numa perspectiva instrumental, pautada em conteúdos prescritivos e ações a serem cumpridas pelos educadores.

A reprodução acrítica de conhecimentos produzidos por especialistas é uma característica que marca fortemente a educação brasileira e isto esteve presente nos mais distintos espaços de formação que frequentei desde a educação básica até à educação superior⁴. Esse modelo de educação, denominada por Freire (1987) de bancária, foi objeto de estudo e de críticas por este educador, por sustentar-se em uma lógica autoritária que fortalece não só a reprodução dos conhecimentos, mas das próprias relações sociais e de poder. Ao fragmentar o saber e o fazer, o pensar e o agir, o ensinar e o aprender, a lógica bancária fragmenta, também, os seres humanos. Reside aí uma racionalidade técnica e instrumental que reivindica para si uma suposta neutralidade, como base para a produção do conhecimento universal e acaba por desvincular elementos fundamentais à uma compreensão ampla e situada da educação e seus compromissos sociais, que são: escola e comunidade, educação e vida.

Fomos formados para acumular e dominar conhecimentos, para pautarmos nosso trabalho em certezas, para fornecermos respostas e lidar com previsibilidades. No entanto, precisamos compreender a educação como uma prática social extremamente complexa, mutante, não linear e pautarmos nosso trabalho como educadores na capacidade de lidar com a incerteza, com o imprevisível, com novas e constantes perguntas. Reside aí, uma outra forma de pensar a formação: reflexiva e problematizadora, capaz de lidar com os desafios do contexto e construir estratégias adequadas de enfrentamento dos obstáculos que surgem do exercício da profissão e das relações estabelecidas entre formação, vida e trabalho.

Diante do exposto, é necessário destacar, que não questionamos a relevância das questões técnicas presentes no trabalho docente, pois as mesmas se constituem como elementos

⁴ Entre os anos de 2006 a 2019, conquistei a graduação em Licenciatura Específica em Biologia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e o Bacharelado em Humanidades, por meio da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), além de duas pós-graduações, uma no Ensino de Biologia e Química e outra em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, ambas pela Faculdade Kurios (FAK).

constituintes da profissionalidade dos professores. O que questionamos, com base em autores como Pimenta e Lima (2017), Franco (2019) e Diniz-Pereira (2014), é a centralidade que a dimensão técnica ocupa em detrimento das demais, que são igualmente importantes: a política, a ética e a estética (RIOS, 2010).

Em 2007, tive a primeira aproximação com a realidade escolar na condição de docente, lecionando em uma escola estadual de ensino médio. A partir de então, as relações com o exercício profissional, com colegas de profissão, com estudantes e comunidade escolar e a necessidade de compreensão mais abrangente dos limites e possibilidades presentes nessa trajetória foram se estabelecendo como referências para o movimento de reflexão-ação-reflexão, que vem se tornando cada vez mais intrínseco meu processo formativo e com a profissão de professor.

Na busca de aperfeiçoar minha prática docente e movido pelo desejo de mais uma realização pessoal, ingressei no ano de 2020 no curso de Mestrado Profissional em Ensino Formação Docente através do programa de pós graduação em ensino e formação docente - PPGEF (UNILAB-IFCE). Foi o início de mais uma etapa marcada de desafios, responsabilidades e mudanças, pois “o ingresso em um curso de mestrado ou doutorado marca o início de um tempo em que as rotinas com a família, com o trabalho e com as amigas sofrem significativas alterações em decorrência da necessidade de reorganização diferentes atividades das quais os pós-graduandos participam” (LIMA; COSTA, 2017). Contudo, encontrei nesse percurso formativo a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e utilizá-los para compreender de forma cada vez mais ampla o meu trabalho no contexto da EEMTI no que diz respeito à organização curricular; a adaptação da rotina, da carga horária e da estrutura física; a construção de propostas para a base diversificada do currículo; a avaliação; a gestão; entre outras.

Assim, as reflexões sobre minha trajetória e o contexto em que estou inserido na condição de docente me conduzem a pensar na importância da formação continuada, como espaço para reflexão coletiva acerca do conjunto de elementos e determinantes que atravessam o trabalho docente e como possibilidade de aperfeiçoamento da práxis. A partir dessa compreensão abrangente e crítica de formação contínua (LIMA, 2001), temos oportunidade de melhorar nossas práticas e contribuir para uma educação pública de qualidade socialmente referendada e politicamente comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Desta forma, a partir das vivências, experiências, das minhas observações e reflexões, fui compreendendo a necessidade de formações continuadas de base sólida, capazes de

colaborar com o desenvolvimento de um projeto educativo complexo como o que está pensado para as EEMTI, valorizando, ainda, a troca de experiências entre os professores/as da rede.

Em tempos de implantação do novo ensino médio assegurado na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e da alteração na estrutura curricular das instituições de ensino, reacende-se a necessidade de retomada das formações de professores, de modo que atendam a esse movimento de construção crítica e reflexiva de um novo modelo de escola. Diante do conjunto de reflexões anunciadas, consideramos importante refletir sobre o seguinte questionamento: Como os professores compreendem os limites e possibilidades do diálogo entre formação contínua e os desafios presentes no cotidiano da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra (Acarape – Ceará - Brasil)? Tal questionamento iluminou a construção da presente pesquisa, que foi desenvolvida no contexto do Programa Associado de Ensino e Formação Docente (UNILAB – IFCE), articulando categorias relacionadas à Formação Contínua de Professores; Ensino Médio e Educação Integral.

Definimos, como objetivo geral da pesquisa, compreender, a partir da visão dos professores, os limites e possibilidades do diálogo entre formação contínua e os desafios presentes no cotidiano da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra (Acarape – Ceará - Brasil).

Pontuamos como objetivos específicos:

- Refletir sobre elementos históricos e conceituais, políticos e pedagógicos presentes na construção das políticas educacionais voltadas à ampliação da jornada escolar no contexto do Ensino Médio cearense;
- Problematizar como as diferentes concepções de formação contínua interferem na construção dos saberes necessários às práticas educativas dos educadores que atuam nas escolas de tempo integral;
- Discutir, a partir do olhar dos professores, as relações que se estabelecem entre a formação contínua e o trabalho docente desenvolvido no contexto das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará.

Considerando os objetivos propostos e as características do objeto de estudos, a presente investigação se pautou metodologicamente na abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2001, p. 21), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Inspirou-se, ainda, na pesquisa-ação de natureza colaborativa, que possui como característica principal a

transformação da realidade investigada, a partir do processo de interação e reflexão entre pesquisador e sujeitos (PIMENTA, 2005).

Foram utilizadas como estratégias de aproximação com a realidade:

- Revisão de literatura voltada à compreensão ampla das categorias teóricas que estruturam o estudo: Formação Contínua de Professores; Ensino Médio e Educação Integral.
- Levantamento e análise de documentos que versam - em âmbito nacional, no contexto específico do Ceará e da Escola investigada - sobre Educação de tempo integral;
- Estudo exploratório, através de formulários eletrônicos, para sistematizar dados relativos ao contexto da investigação e iluminar decisões relacionadas ao caminho metodológico da pesquisa de campo, que envolve desde o perfil dos sujeitos à definição de instrumentos de pesquisa adequados para a compreensão da realidade;
- Desenvolvimento de encontros de reflexão sobre a prática, visando a discussão de temas considerados basilares para a compreensão dos limites e possibilidades da atuação dos professores nas escolas de tempo integral a serem trabalhados nos contextos de formação contínua.

No processo de investigação, considerando as orientações postas na Resolução nº 510 (BRASIL, 2016), foram tomadas providências relativas a normas para o desenvolvimento de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, informando aos sujeitos os objetivos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa, assim como a garantia de seu anonimato, de modo que os participantes formalizassem seu aceite na investigação, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como exigência dos Programas de Pós-Graduação profissionais, apresentamos como produto gerado uma proposta de formação pautada na reflexão como um princípio formativo, desenvolvida junto aos professores participantes da pesquisa, com uma carga horária de 60h. Buscando justificar a relevância da investigação, destacamos elementos de ordem pessoal, acadêmica e social. No âmbito pessoal, se destaca o movimento dialógico que surgiu a partir da pesquisa que tem contribuído de maneira significativa para minha prática docente, sobretudo me instigando diariamente na busca por uma prática que diminua a distância entre teoria e prática. Seus potenciais contributos para a academia estão postos na sistematização de conhecimentos sobre as EEMTI no Ceará e nos caminhos investigativos que se abrem à exploração de outros pesquisadores. Socialmente, os contributos relacionam-se aos subsídios que a pesquisa trará para formação de professores que futuramente irão vivenciar os desafios

do exercício da docência no contexto das escolas em tempo integral e, ainda, para a formação dos discentes, tornando-os pessoas mais críticas, reflexivas e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária que busca uma educação de qualidade.

A dissertação composta a partir dos resultados do estudo encontra-se estruturada em cinco seções.

Na primeira seção, apresentamos o encontro com a temática, contextualizando e problematizando elementos de ordem pessoal e profissional do pesquisador no cenário mais abrangente em que se insere o fenômeno investigado, com suporte em documentos e estudos desenvolvidos na área da educação. Seguimos apresentando os objetivos, configurações metodológicas e justificativa, encerrando com a indicação das seções constituintes da dissertação.

Na segunda seção, intitulada Escolas Públicas em Tempo Integral: transformações no contexto do ensino médio, refletimos sobre elementos históricos e conceituais, políticos e pedagógicos presentes na construção das políticas educacionais voltadas à ampliação da jornada escolar no contexto do Ensino Médio cearense.

Na terceira seção, denominada Formação Contínua de Professores: concepções, desafios e possibilidades, problematizamos como as diferentes concepções de formação contínua interferem na construção dos saberes necessários às práticas educativas dos educadores que atuam nas escolas de tempo integral;

Na quarta seção, cujo título é Formação Contínua no Contexto das Escolas em Tempo Integral no Ceará: com a fala, os professores, discutimos, a partir do olhar dos professores, as relações que se estabelecem entre a formação contínua e o trabalho docente desenvolvido no contexto das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará.

Na quinta seção, trazemos as considerações finais, são retomados os objetivos da pesquisa, para a apresentação dos achados, a reflexão sobre os mesmos, a indicação dos limites e possibilidades do estudo, assim como a indicação de novos temas a serem aprofundados por outros movimentos investigativos.

Desta forma, a relevância do estudo consiste pelo fato de que, atualmente, este é um dos temas que se encontra no centro das discussões quando se trata de educação, já que vem influenciando mudanças nas estruturas institucionais formativas e pedagógicas contribuindo para a melhoria da qualidade da aprendizagem profissional.

2 ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPO INTEGRAL: TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E CEARENSE

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.
(Paulo Freire)

Os debates em torno do tema escola pública em tempo integral vem ganhando proporções cada vez mais intensas e pertinentes, ao longo dos últimos anos, principalmente porque lançam luzes sobre as relações que se estabelecem entre o projeto de escola pública que está sendo implementada e o projeto de sociedade ao qual se vincula.

Situada em um campo de tensões, contradições e disputa a política de ampliação da jornada escolar tem levantado diferentes posicionamentos no campo da educação, colocando no centro das pesquisas em educação a necessidade de leitura crítica e desvelamento dos compromissos políticos e pedagógicos assumidos pelas diferentes instâncias de gestão educacional e seus impactos nos currículos escolares e na formação dos estudantes.

Diante do exposto, nesta seção refletimos sobre elementos históricos e conceituais, políticos e pedagógicos presentes na construção das políticas educacionais voltadas à ampliação da jornada escolar no Brasil e no contexto do Ensino Médio cearense.

2.1 Historicidade e conceitos das escolas públicas em tempo integral no Brasil e no Ceará

Na história da educação no Brasil, o tema escolas públicas em tempo integral não é novo, embora tenha ganhado notoriedade a partir da Constituição de 1988 e se tornado central em alguns trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A questão em pauta teve destaque com a criação do Plano Nacional de Educação-PNE, ao traçar no decênio 2014-2024 metas voltadas à ampliação da oferta do tempo integral para toda a educação básica e prevendo especificamente na meta 6 essa modalidade de ensino para, pelo menos cinquenta por cento dos alunos das escolas públicas do país, até o ano de 2024 (BRASIL, 2014).

Retomando as ideias de grandes referências na educação do país, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, entre outros, compreendemos que a proposta de uma escola em tempo integral é a que busca atender às expectativas e demandas da sociedade, superando os obstáculos e

assegurando o que propõe a Constituição de 1988 no Capítulo III, Art. 205, quando afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 2019, p. 166).

Assim, compreendemos que a educação em tempo integral como forma de materialização do direito à educação já discutida no início do Século passado, se torna mais atual do que nunca no cenário brasileiro atual, que registra um movimento de desmonte dos direitos sociais e profundos retrocessos nos processos democráticos.

Claramente entendemos que as mudanças que ocorrem na sociedade trazem novas perspectivas para todos que acreditam na transformação dos indivíduos através da educação, pois, é através dos processos formativos, compreendidos também como atos políticos, que se materializa a conscientização dos educandos, o desenvolvimento de sua autonomia e das condições de cada um intervir na realidade em que se insere, modificando-a (FREIRE, 1996).

Ao refletirmos sobre as escolas em tempo integral, destacamos as primeiras discussões e experiências no Brasil com a criação das Escolas Classe/Escolas Parque⁵ apresentadas por Anísio Teixeira na Bahia (1950) e em Brasília (1960), época em que Anísio era diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação.

Quando pensamos em escolas em tempo integral, logo associamos ao que foi pensado por Anísio com a criação das Escolas Parque, com a proposta de construção de 28 escolas com objetivos de atender a todos os alunos da educação básica. As escolas Parque traziam a ideia de ofertar aulas de esportes, artes e outras atividades criativas como complemento às “Escolas Classe”.

A perspectiva de trabalho das Escolas Classe/Escolas Parque rompia, de certo modo, com o modelo de educação tradicional, pois as mesmas colocavam o aluno no centro do processo formativo, conforme destaca Pereira (2009, p. 42-43):

A experiência de educação integral implantada em Brasília alinha-se ao rol de outras tentativas levadas a efeito, muitas vezes por iniciativa dos mesmos protagonistas, visando à ruptura com a tradição, que vem mantendo a educação como privilégio e que busca conservá-lo, ainda hoje, com uma educação expandida, mas de baixa qualidade para a maioria da população [...]. O aluno era o centro do processo educativo. A ele cabia definir, de acordo com suas preferências e aptidões, as atividades das quais gostaria de participar. A cada semestre, escolhia duas atividades, entre as oferecidas pelas diferentes áreas, e dedicava a cada uma delas duas horas diárias. A participação do aluno nas atividades programadas dava-se do planejamento à execução [...]. A ênfase era dada sobretudo à criatividade do aluno. A par do sentido

⁵ O sistema ideal de ensino, concebido por Anísio Teixeira, previa edificações escolares de dois tipos: as escolas-classe, responsáveis pelo ensino da Matemática, Línguas, Ciências, História e Geografia e as escolas-parque, responsáveis pela Educação Social, pela Educação Física, pela Educação Musical, pela Educação Sanitária, pelo uso da leitura e pela assistência alimentar.

democrático, essas atividades ensejavam a formação de hábitos de autodireção e de cooperação social.

Desta forma, a perspectiva da criação de instituições com modelos da educação em tempo integral possibilitava outros olhares para os estudantes, principais sujeitos no processo de educação. Dentre eles, destacamos: o Centro Educacional de Carneiro Ribeiro; os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP e os Centros Integrados de Apoio à Criança – CIAC. Todas essas instituições assemelhavam-se uma às outras, pela proposta de oferecer aos estudantes uma educação escolar no modelo de escola em tempo integral.

Com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, em Salvador – Bahia, em 1952, Anísio Teixeira implementou um projeto de educação integral para atender os estudantes com atividades voltadas aos conteúdos formais e atividades diversificadas ao longo do período de ampliação das aulas.

A criação do primeiro Centro Carneiro Ribeiro tinha capacidade para quatro mil alunos, que lá permaneciam de 7h30 às 16h30. Com essa proposta, Teixeira pretendia construir ao todo nove Centros como esse, que lembrariam uma universidade infantil e ofereceriam às crianças um retrato da vida em sociedade (CAVALIERI, 2010).

A intencionalidade do educador era consolidar um modelo de educação que conseguisse assegurar a oferta de uma educação de qualidade, superando os desafios que se agravavam no contexto da escola pública, resistindo ao que ele chamava de simplificação da escola pública. Por volta da década de 1980, tivemos a criação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP, idealizados por Darcy Ribeiro durante os governos de Leonel Brizola. Estes centros foram pensados na mesma idealização de Anísio Teixeira ao implantar o CECR. Os CIEP apresentavam algo diversificado para os estudantes que frequentavam os espaços educacionais. Contemplavam ações integradas aos espaços escolares com atividades voltadas à leitura, esportes, músicas, etc.

Outro diferencial apresentado pelos centros era o processo de não reprovação dos educandos, considerando que todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes, tanto as de cunho conteudistas como as atividades diversificadas. Ambas eram tidas como parte do desenvolvimento dos alunos e, portanto, poderiam ser aproveitadas como fins avaliativos.

Com a intenção de atender as demandas das camadas sociais com baixo poder aquisitivo, era ofertada uma educação voltada aos aspectos intelectuais e à formação dos indivíduos enquanto sujeitos sociais. Refeições diárias, atendimentos de atenção básica à saúde, atendimento médico, além de outros serviços sociais, faziam parte do contexto dos centros

integrados. Tal realidade, destacava-se pelo atendimento aos mais necessitados, pois conforme Ribeiro (1986, p. 47-48):

[...] ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica.

De Cavaliere e Coelho (2003, p. 148) “506 CIEPs foram construídos e postos em funcionamento, escolas públicas de tempo integral com concepção administrativa e pedagógica próprias [...]”, os centros tinham como proposta, o atendimento aos que mais necessitavam de assistência básica. Nesse sentido, a necessidade da oferta de uma educação integral aos mais carentes surgia como algo urgente, visto que a elite já usufruía de uma educação integral, conforme destaca Gadotti (2009, p. 32):

A escola privada das classes médias e ricas já é de tempo integral. Pode-se dizer que o aluno da escola privada dispõe de tempo integral dedicado a sua educação. Geralmente ele dispõe de um ‘contraturno’, com aulas complementares de esporte, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô, etc.

Conforme destaca o autor, a educação em tempo integral já fazia parte de uma elite, por isso havia a necessidade da criação de escolas que pudessem acolher aos que dependiam não somente de uma educação, mas também da assistência social que era oferecida nos centros integrados.

Em meados dos anos 1990 surgiram os Centros Integrados de Atendimento à Criança – CIAC, com caráter assistencialista. Criados no governo de Fernando Collor de Melo, os centros passaram por uma nova nomenclatura após o impeachment do então presidente Collor, passando a serem chamados no governo de Itamar Franco de Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC.

Tanto nos CIEP quanto nos CIAC, os alunos eram incentivados a permanecer na escola em tempo integral como forma de garantir uma educação com os melhores desempenhos por meio de aulas direcionadas aos conteúdos necessários aos conhecimentos “intelectuais”, e atividades destinadas ao desenvolvimento de habilidades mais práticas, como aulas de músicas, esportes, cultura e lazer.

Com essas finalidades, integrando conhecimentos formais e atividades diversificadas, os CIAC foram duramente criticados por muitos educadores, “que o consideraram apenas um

projeto “promocional” e não pedagógico, [...] e obedeceria apenas a interesses políticos” (GADOTTI, 2009, p. 25).

Mesmo diante desses contextos, as intenções de implantação das escolas em tempo integral, iniciadas por Anísio Teixeira e seguidas por outros educadores, ganharam dimensões em todo território nacional, sendo difundidas em todos os lugares do País.

Apresentaremos no quadro 1, as experiências que ganharam destaques na década de 1990 em vários locais do país com a proposta de oferta da educação em tempo integral. Utilizaremos o quadro explicativo elaborado por Kill e Militão (2015), a partir da publicação do artigo intitulado “A escola de tempo integral no Brasil: trajetória histórica e legal”.

Quadro 1 – Experiências pioneiras e históricas de implantação da escolarização de tempo integral no Brasil

Principais Experiências	Década	Local	Breve descrição da experiência
Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)	1950	Salvador (BA)	Em 1950, Anísio Teixeira concretizou a ideia de escola de tempo integral, inaugurando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na cidade de Salvador, que visava resgatar a qualidade do ensino, num complexo de quatro escolas classe e uma escola-parque (FERREIRA, 2007). “No Centro, além da instrução e da educação, o aluno receberia merenda, uniforme, material didático, livros e atendimento médico e dentário” (EBOLI, 1971, p. 71 apud CASTRO, 2009, p. 46).
Centro de Educação Elementar (CEE)	1960	Brasília (DF)	Inspirada na experiência pioneira do CECR, a construção do Centro de Educação Elementar (CEE) em Brasília-DF ocorreu em 1960, também idealizada por Anísio Teixeira. De acordo com Dib (2010), o CEE possuía um conjunto de prédios escolares para abrigar um Jardim de Infância, quatro Escolas-Classe e uma Escola-parque. Após o jardim de infância para as crianças de 4 a 6 anos, os alunos ingressariam na Escola-Classe, cujo objetivo era a educação intelectual e sistemática para crianças de 7 a 14 anos, e paralelamente, complementar sua formação na Escola Parque, onde seria desenvolvido o artístico, físico e recreativo, bem como a sua iniciação ao trabalho, possuindo assim uma jornada escolar de oito horas diárias.
Ginásios Vocacionais (GV)	1960	Estado de São Paulo	A experiência dos Ginásios Vocacionais (GV) do Estado de São Paulo visava renovar o ensino secundário no território paulista, através da permanência do aluno na escola em tempo integral (DIB 2010). Conforme Dib (2010), os primeiros GV foram criados em 1962 e tinham como proposta o ensino de tempo integral para os jovens de ambos os sexos, com idade de ingresso de 11 a 13 anos.

			Os GV possuíam uma organização em quatro anos e um currículo diversificado, dividido em duas etapas de dois anos: a Iniciação Vocacional, que abrangia duas séries escolares, desenvolvidas em dois anos letivos, e o Ginásio Vocacional completo, constituído pelas quatro séries.
Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)	1980 de janeiro.	Estado do Rio	Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram implementados por Darcy Ribeiro na década de 1980, que na época era vice-governador do Rio de Janeiro durante o governo de Leonel Brizola (PDT). No Brasil, o CIEP foi a primeira escola popular de dia completo, como salienta Castro (2009). Os CIEPs, inaugurados em 1985, objetivavam promover um salto na qualidade no ensino fundamental do estado, proporcionando a escola de tempo integral como uma forma de auxílio para o caos social em que crianças e adolescentes de baixa renda se encontravam. Dessa forma, incumbiu a educação da responsabilidade de resolver os problemas sociais. Em cada unidade do CIEP era previsto a frequência de 600 alunos, em regime de turno completo, de 9 horas diárias, oferecendo ensino de 1ª a 8ª séries. Os alunos teriam direito a quatro refeições, banho, atividades esportivas, estudo dirigido e assistência médica odontológica (CUNHA, 2005 apud FERREIRA, 2007).
Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)	1980	Estado de São Paulo	Segundo Ferreti, Vianna e Souza (1991), o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), formulado em São Paulo em 1986, foi um programa de repasse de verbas a escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, a fim de receber alunos das redes públicas que queriam aderir ao Programa. Os alunos frequentavam a escola que estavam devidamente matriculados e no período correspondente ao outro turno, permaneciam na escola ou se dirigiam até as entidades conveniadas, onde se alimentavam e participavam de atividades complementares, tais como, atividades esportivas, artísticas, de lazer, pré-profissionalizante e de reforço escolar. Para os alunos serem selecionados e inscritos para participarem desse programa eram averiguadas as características econômico-sociais e/ou seu desempenho escolar. O PROFIC não teve suas origens através de movimentos populares por educação ou reivindicações dos profissionais da educação pelo tempo integral dos alunos na escola, mas foi pensado originalmente na UNICAMP, no segundo semestre de 1986 e foi adaptado pela Secretaria de Educação do Estado, possuindo características distintivas (FERRETI; VIANNA; SOUZA, 1991). O PROFIC tinha como principais objetivos ampliar o tempo de permanência das crianças na escola enquanto

			seus pais trabalhavam, visava à formação integral da criança e auxiliar na melhoria do desempenho escola.
Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs)	à 1990	Nacional	Em 1991, o Presidente Fernando Collor de Melo, consoante com o Projeto Minha Gente, anunciou a implementação de diversas escolas no Brasil, de ensino fundamental em horário integral, os denominados Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), ligados ao Ministério da Saúde (CASTRO, 2009). O Presidente Collor ao anunciar o Projeto Minha Gente, visava a implementação de 5.000 escolas de ensino fundamental em horário integral no Brasil, que abrigariam 6 milhões de crianças e jovens e 500 mil adultos na alfabetização no período noturno. Nessa escola, as crianças permaneceriam por oito horas diárias, estudando, jogando e aprendendo. As crianças também receberiam três refeições, assistência médica, dentária e educação sobre higiene básica. O primeiro CIAC foi inaugurado em outubro de 1992, e muitos educadores desejavam possuir uma unidade educacional no seu Estado, pois a proposta pedagógica desse projeto era atraente a princípio (DIB, 2010).
Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs)	à 1990	Nacional	Ao assumir a Presidência da República por força do impeachment de Collor, o Presidente Itamar Franco (1992) transformou o CIAC em Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Para DIB (2010), os CAICs possuíam dois objetivos específicos, que era oferecer as famílias marginalizadas condições para que seus filhos frequentassem a escola, local em que seria oferecido as crianças o que as famílias não teriam condições de oferecer, como por exemplo comida, vestuário (uniforme), assistência médica-odontológica e evitar que essas crianças entrassem precocemente no mercado de trabalho(subempregos). Esses objetivos visavam diminuir o índice de evasão e repetência escolar.

Fonte: (KILL; MILITÃO, 2015, p. 978-980).

Ao observarmos os projetos destacados no quadro (CECR, CIEPs, CIACs, entre outros), percebemos que em muitos casos as políticas públicas na educação acabam se tornando políticas pontuais e exclusivas de governo/estados, sendo finalizadas juntamente com o fim de determinado período político.

Gadotti (2009) afirma que a educação integral no Brasil se apresentou de duas formas: como projetos especiais e como política pública:

Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram, por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escala. A escala só é alcançada por meio de uma política pública continuada. (GADOTTI, 2009, p. 42).

Concordamos com o pensamento de Gadotti (2009) e acreditamos que tais experiências, mesmo não se tornando políticas efetivas e permanentes de governo na época, foram importantes para que outras ações fossem pensadas nas perspectivas da educação em tempo integral, e que a partir delas outros olhares ajudaram a construir uma visão ampla para a educação integral no Brasil.

Visualizamos a partir das necessidades surgidas entre as décadas finais do Século XX e as décadas iniciais do Séc. XXI no contexto educacional do país, a criação de escolas com oferta em tempo integral, tem sido pauta urgente e necessária em todas as esferas governamentais, federal, estadual e municipal.

No ano de 2005, a rede pública estadual de ensino do Ceará criou a primeira escola de ensino médio em tempo integral, o Colégio Estadual Justiniano de Serpa, em Fortaleza-Ce. Logo em seguida, no ano de 2008, somada à necessidade de uma escola que promovesse a formação profissional dos jovens, registrou-se o surgimento de escolas estaduais com a oferta de ensino médio integrado à educação profissional e em tempo integral.

Com o ensino médio integrado à educação profissional, foram criadas vinte e cinco escolas estaduais com a oferta dessa modalidade ensino, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), que possuíam seus currículos contemplando os componentes da Base Comum, a parte diversificada e a base técnica dos cursos ofertados.

Com o objetivo de alcançar metas de ampliação das matrículas em tempo integral, houve a criação das escolas regulares de tempo integral no ano de 2016. Inicialmente, vinte e seis escolas da rede pública estadual no Ceará foram convidadas a participar do Seminário Escola de Tempo Integral para apresentação da proposta das escolas em tempo integral no estado.

De acordo com a SEDUC (2016) cerca de 200 participantes da rede estadual de educação, dentre gestores, professores e estudantes de todas as regiões cearenses, se reuniram no Seminário Escola de Tempo Integral, para realização de um planejamento da expansão do número de escolas estaduais em tempo integral para escolas regulares, cumprindo o compromisso assumido pelo Governo do Estado no Plano “os 7 Cearás”⁶ e nas metas dos Planos Estadual e Nacional de Educação.

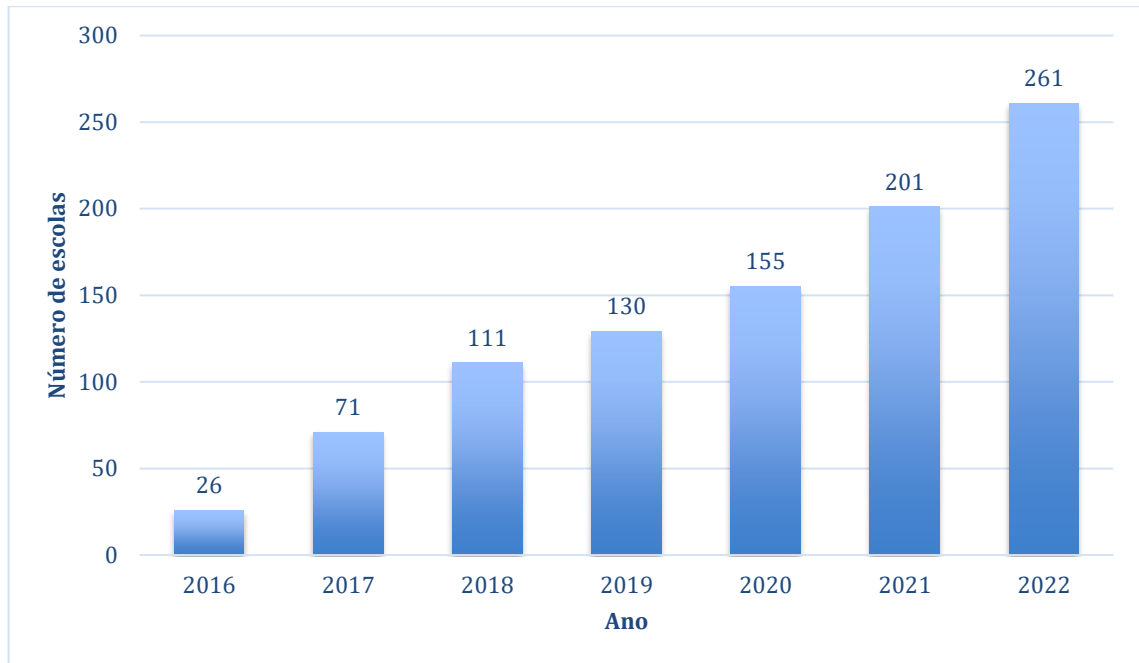
Desde 2016 com a implantação das vinte seis primeiras escolas a aceitarem a proposta da escola em tempo integral, o quantitativo de instituições aumentou consideravelmente nos

⁶ Os **7 Cearás** é um conjunto de diretrizes para o **Plano** de Governo 2015-2018, cujo principal objetivo é a defesa do público, da igualdade, da liberdade e dos investimentos nas capacidades humanas. Ações em todas as áreas de atuação foram realizadas para beneficiar o povo cearense, que se interligam em objetivos comuns.

últimos anos. Atualmente o Estado do Ceará possui 261 escolas de ensino médio em tempo integral (EEMTI).

De acordo com o gráfico a seguir, é possível observar um avanço significativo na expansão das escolas em tempo integral no Estado do Ceará.

Gráfico 1- Número de escolas da rede estadual em tempo integral no Ceará



Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações da SEDUC (2022).

Os dados revelam uma crescente no número de implantações das escolas em tempo integral no estado, configurando-se como uma política pública do governo na intenção de ampliar a cada ano o quantitativo de escolas nessa modalidade, pois, além das 60 novas unidades escolares em tempo integral no ano letivo de 2022, estão planejadas 80 em 2023; 73 em 2024; 82 no ano de 2025 e 31 no ano de 2026 (SEDUC, 2022).

Os números foram revelados pelo governador do Estado do Ceará, Camilo Santana, em março de 2022, na apresentação do Plano de universalização do ensino estadual de tempo integral no Ceará, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 1 – Cronograma de ampliação do número de escolas em tempo integral no Ceará (2022-2026)



Fonte: SEDUC (2022)⁷

Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, no final de 2022, o governo prevê que 60% das escolas de ensino médio do Estado já estarão nesse padrão de escolas em tempo integral. No cronograma de implantação do projeto, serão, ao total, 326 novas unidades estaduais em tempo integral no Ceará até 2026, garantindo a meta com uma cobertura de 100% das escolas nessa modalidade (SEDUC, 2022).

Mesmo diante do crescente número de escolas em tempo integral no Ceará, compreendemos que de acordo com o que foi apresentado que o atendimento, oferta e garantia de um ensino de qualidade, principalmente aos mais vulneráveis, ainda é um desafio a ser superado, sobretudo porque a efetivação dessas três importantes referências demanda investimentos de ordem financeira, não só do governo do Estado do Ceará, mas também do governo federal.

Para que se materialize a universalização das escolas de tempo integral, é fundamental a superação da perspectiva dos projetos de governo e o fortalecimento da perspectiva de

⁷ Disponível em: < <https://www.seduc.ce.gov.br/2022/03/07/tempo-integral-na-rede-de-ensino-medio-do-ceara-sera-universalizado-ate-2026/> >. Acesso em: 25 mai. 2022.

projetos de Estado. É fundamental não perdermos de vista o alerta feito por Gadotti (2009), quando menciona que muitos projetos desenvolvidos no contexto brasileiro não passavam de interesses políticos com fins eleitoreiros, formulados sem considerar a real finalidade da educação integral, suas especificidades e os investimentos financeiros. Tais projetos acabavam por sucumbir e se tornar alvo de merecidas críticas pelos educadores, sobretudo por não alcançarem a totalidade dos sistemas educacionais.

Assim, apesar dos desafios históricos de consolidação de uma proposta efetiva de escola em tempo integral e da mudança de perspectiva político-pedagógica entre a década de 1990 e os dias atuais, percebemos que o estado do Ceará tem assumido uma postura política de fortalecimento das ações voltadas à ampliação da jornada escolar.

Para compreendermos melhor o processo de implementação das escolas em tempo integral, na próxima subseção, debruçaremos sobre as legislações que regem as Escolas em tempo integral, fortalecendo e garantindo sua efetividade.

2.2 Escolas em tempo integral: o que diz a legislação?

O processo histórico da educação no Brasil sempre foi marcado por lutas e conquistas que demonstram de certa forma o interesse daqueles que idealizam um determinado projeto de educação para o País. Muitas vezes, os interesses são pautados em ideais de promover a construção de uma nação justa e igualitária diminuindo as desigualdades sociais, culturais ou econômicas, possibilitando uma educação capaz de atender a todos e todas com suas especificidades. Por outro lado, nos deparamos em alguns momentos históricos com projetos que se consolidam a todo momento no aumento das diferenças entre as classes sociais, agravando e tornando distante o sonho da educação libertadora e transformadora.

Freire (1986), nos convida a pensarmos a educação como um ato político, capaz de colocar os sujeitos como protagonistas no debate sobre educação, onde cada ser consiga refletir sobre sua realidade.

A educação é também um ato político. A ideologia dominante “vive” dentro de nós e também definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho do simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade. Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar da nossa época podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres? É por isso que podemos pensar na transformação (FREIRE, 1986, p.17).

Para o autor, o princípio reflexivo é fator determinante na luta por uma educação que promova aos sujeitos a condição de serem livres. Uma educação que conduz a transformação social, que elimina o pensamento da ideologia dominante, criando caminhos para uma sociedade livre das classes opressoras.

Desta forma, no processo histórico que a educação vem trilhando ao longo de décadas, conseguimos perceber claramente os diferentes contextos que ela se apresenta. Nesse movimento, compreendemos as necessidades que são postas em determinado cenário e quais os tipos de escolas que surgem para atender as demandas da sociedade em cada época, como exemplo, as escolas em tempo integral.

Historicamente a educação em tempo integral tem sido defendida há décadas. A LDB 9.396/96 apresenta pontos específicos sobre a ideia de uma educação em tempo integral a partir do conceito de que a educação deve oportunizar a todos o conhecimento primando e respeitando as diferentes realidades. Os artigos 34º e 87º. da lei apresentam referência à escola de tempo integral, e sinalizam que a ampliação progressiva da jornada escolar fica a critério dos sistemas de ensino. Mas tanto num artigo como no outro, o tempo integral ou a ampliação progressiva são propostos para a rede ou sistema de ensino.

Quando pensamos em escola em tempo integral, logo lembramos das contribuições de Darcy Ribeiro na discussão desse tema. Sempre enfático de como se deveria constituir uma lei sobre Educação, Darcy era defensor das escolas em tempo integral. Em 1992, seu discurso no senado apresentou um de seus projetos, trouxe a importância da LDB para a educação no Brasil e a proposta da escola para o povo como condição de autonomia da civilização brasileira, além da necessidade para que ela passasse a funcionar, progressivamente, em regime de tempo integral.

Assim é a lei que propomos, uma espécie de constituição que estabeleça os princípios gerais que regerão a reedificação educacional do Brasil, principalmente seu alicerce, que é a escola pública fundamental, formadora da cidadania e da força de trabalho. Nossa preocupação é estabelecer diretrizes e bases para a criação de uma escola fundamental, ajustada às condições da infância brasileira e capacitada para prepará-la para a cidadania, para o trabalho e para a solidariedade. Uma escola que, progressivamente, passe a funcionar em regime de tempo integral para os alunos e para os professores, a fim de dar ao Brasil condições efetivas de ingresso na futura civilização, como um povo dono de si mesmo, progressista e próspero (RIBEIRO, 2003, p. 175 e 179).

Nessa perspectiva, a escola em tempo integral é vista como possibilidade para a formação dos sujeitos com aspectos bem definidos de cidadania, trabalho e solidariedade. Uma

escola que atenda os anseios principalmente da classe trabalhadora, refletindo numa reconfiguração social dando oportunidade para a construção de uma sociedade mais justa.

Para compreendermos os aspectos das escolas em tempo integral e qual sua finalidade no contexto de educação no país, algo que será discutido ao longo dos próximos tópicos, precisamos mergulhar nas leis que asseguram tal proposta e qual/is garantia/as são efetivadas no Brasil, bem como no Ceará.

Destacamos como importante passo nessa construção o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010, criado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo é orientar recursos para fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, além de estabelecer estratégias pelo governo federal para “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral” (MEC, 2011).

Sendo assim, o programa tem por finalidade “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (Decreto 7.083/2010, art.1º).

Ainda na perspectiva de fortalecer a implantação das escolas em tempo integral nos estados e Distrito Federal, a Resolução nº 17/2020, surge para estabelecer os procedimentos para transferência dos recursos. Os valores previstos no Programa, conforme a resolução, são transferidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) às Secretarias de Educação, após avaliação realizada por parte da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) da documentação solicitada pela Resolução e o cálculo do valor, tomando como referência o número de matrículas no Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas constantes do plano de implementação, multiplicado por R\$ 2.000,00.

Em fevereiro de 2017, nos deparamos com uma pauta bastante polêmica sobre a Lei nº 13.415, sancionada ainda no governo Temer. A referida lei aborda políticas para o Ensino Médio considerando a necessidade de um novo modelo, ou seja, ensino em tempo integral com capacitação para jovens adentrarem no mundo do trabalho. A lei assegura a maior permanência dos alunos na escola; capacitação técnica e profissional com uma proposta pedagógica voltada à “formação integral” dos estudantes e um direcionamento claro de preparação para o mundo do trabalho. Tal lei precisa ser entendida como importante no processo de organização e desenvolvimentos das escolas em tempo integral em todos os cantos do país.

Em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, temos Portaria nº 2.116/ 2019, que visa orientar a seleção de Instituições de Ensino para o recebimento de recursos financeiros voltados à implementação das propostas pedagógicas de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O Ministério da Educação, em sua página oficial, associa o Programa a questões relacionadas a uma “Maior inclusão e melhores resultados”. Para beneficiar instituições em vulnerabilidade social e reduzir a evasão escolar”.

Assim, utilizando-se de argumentos como, a urgência de uma reforma no ensino médio para atender as demandas da sociedade, além da percepção motivada pela baixa qualidade do ensino, os baixos índices de rendimento e o fracasso escolar, a Lei 13.415/2017, de Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), apresenta alteração na LDB, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A Lei 13.415 apresenta a proposta de ampliação do tempo escolar tempo conforme destaca o artigo 1º:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

A referida lei em seu artigo 1º, estabelece que, a partir de sua vigência, haja o progressivo aumento da carga horária do ensino médio para mil e quatrocentas horas, o que equivale a sete horas aula distribuídas em duzentos dias letivos (BRASIL, 2017a).

Na perspectiva de contribuir para essa ampliação da oferta de ensino médio em tempo integral o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência (MEC, 2014).

A meta 6 do PNE 2014 - 2024 (BRASIL, 2014) estabelece um percentual de, pelo menos, 50% de oferta do tempo integral para a educação básica na rede pública de ensino. Conforme o quadro abaixo, a meta estabelecida dispõe sobre a educação integral para o País, com objetivos e estratégias que viabilizem a sua efetivação.

Quadro 2 – Meta 06 do Plano Nacional de Educação, objetivos e indicadores de estratégia

META 06 Educação Integral	Objetivos da meta 06	Indicadores de Estratégia
Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.	Objetivo 1 da meta	6.1 - Ampliação do tempo 6.2 - Construção de escolas 6.3 - Recursos - Infraestrutura e equipamentos, material didático e formação 6.4 - Articulação no território 6.5 - Parcerias com entidades privadas 6.6 - Parceria ONG-Escola 6.7 - Diversidade local 6.8 - Tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais 6.9 - Tempo de permanência
	Oferecer em, no mínimo, 50% das escolas públicas jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024.	
	Objetivo 2 da meta	
	Garantir que, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica sejam atendidos em jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024.	

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações do PNE 2014-2024

Nas informações apresentadas, a meta 6 do PNE deixa evidente que há definições claras e objetivas do que se pretende alcançar em termos de uma educação integral para o país. Nessa perspectiva, o conjunto de ações contidas no PNE, são consideradas importantes norteando não apenas governo federal, mais estados e municípios.

Dessa forma, estados e municípios devem elaborar e estruturar seus planos de maneira específica considerando, é claro, o contexto e as necessidades locais de suas regiões. Conhecidos como Planos Subnacionais de Educação, estados e municípios, devem apresentar detalhadamente como irão alcançar e atingir as metas previstas pelo PNE.

No Ceará, o Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE), instituído através da Lei nº 16.025/2016, foi elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), orientando políticas públicas a serem viabilizadas no Estado, no período de 2016 até o ano de 2024 em parceria com os municípios e com a União.

Composto por 21 metas, o Plano Estadual de Educação é o instrumento balizador e norteador das políticas públicas relacionadas à educação no Estado do Ceará, o qual contempla metas e estratégias a serem viabilizadas pelo Estado e por seus municípios, em colaboração com a União e guardando conformidade com o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (PEE, 2016).

Na perspectiva de fortalecer a política de educação integral no estado, o plano apresenta em sua Meta 6 a seguinte definição:

Oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica (PEE, 2016).

As legislações previstas tanto no âmbito federal quanto no estadual têm proporcionado maior visibilidade às propostas de escolas em tempo integral. São leis, resoluções, decretos e uma variedade de documentos que buscam viabilizar a implementação e consolidação das escolas nessa modalidade de maneira efetiva, além de tornar a proposta como política pública.

No estado do Ceará, a proposta de escolas em tempo integral tem ganhado notoriedade a nível não somente de estado, mas também de país ao instituir políticas focadas na implantação/implementação das escolas em tempo integral.

Em 2017, através da Lei nº 16.287/2017 (CEARÁ, 2017), o governo do estado instituiu a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, com 45 horas semanais. Considerada importante no contexto educacional das escolas em tempo integral, a política se configura da seguinte forma:

§ 1º A Política a que se refere o caput também terá por finalidade:

I – ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;

II – aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense;

III – cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio;

IV – melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio;

V – promover campanhas e ações no âmbito escolar sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase ao combate e prevenção à violência dentro das escolas da Rede Pública de Ensino Médio Integral;

VI – monitorar o cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com Plano Nacional e Estadual de Educação, preferência semestral, para corrigir em tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado;

VII – promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças;

VIII – garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IX – assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

X – ensejar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (CEARÁ, 2017a).

As finalidades apresentadas consolidam a política estadual na perspectiva de garantir ações cada vez mais fortalecidas e direcionadas ao que propõem os objetivos da Secretaria de Educação do Ceará, pois, o Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral do Ceará está alicerçado em premissas de conversão que tem como objetivo considerar todas as escolas de Ensino Médio Regular da rede e, a partir das mesmas, definir a lista de escolas elegíveis para conversão até 2024, visando atender à Lei Nº 16.287, de 20 de julho de 2017, a meta 6 do Plano Nacional de Educação e a meta 6 do Plano Estadual de Educação (SEDUC, 2018).

Apresentaremos a seguir um quadro com os três principais e importantes marcos legislativos que firmaram a política de Educação em Tempo Integral no Ceará.

Quadro 3 – Marcos legislativos da política de Educação em Tempo Integral no Estado do Ceará

Marcos legislativos	Título	Descrição
Lei Nº 16.025/2016	Plano Estadual de Educação- Meta 1,3 e 6	Oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica.
Lei Nº 16.287/2017	Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará.	Instituída a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará objetivando a progressiva adequação das escolas já em funcionamento, ou que vierem a ser criadas, para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 (quarenta e cinco) horas semanais.
Lei Nº 33/22	Plano de Universalização para Tempo Integral do Estado do Ceará	Institui o Plano de Universalização do Ensino Estadual de Tempo Integral, no âmbito da rede pública de ensino do Estado do Ceará, consistente na progressiva ampliação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTIs e de Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEPs, com a conseguinte universalização, até o ano de 2026, do ensino em tempo integral em todas as escolas públicas estaduais, nos termos, respectivamente, das Leis nº 16.287, de 20 de julho de 2017, o nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações do Boletim Gestão Pública N23/2021-IPECE⁸

⁸ O Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) é uma autarquia vinculada à Secretaria do Planejamento e Gestão do Estado do Ceará., responsável pela geração de estudos, pesquisas e informações socioeconômicas e geográficas que permitem a avaliação de programas e a elaboração de estratégias e políticas públicas para o desenvolvimento do Estado do Ceará.

Ao analisarmos as legislações que se apresentam no cenário estadual e a progressiva expansão das escolas em tempo integral no Ceará, conforme os números anunciados na subseção anterior, visualizamos que, o interesse do governo estadual em fortalecer as políticas de apoio e incentivo à implementação das escolas em tempo integral, tem sido pauta constante nas políticas públicas do governo.

Assim, compreendemos que as discussões em torno da expansão das propostas das escolas em tempo integral ficaram mais evidentes, justamente por colocar em pauta as fragilidades da educação que vem se perpetuando por longas décadas, principalmente por não atender mais os novos contextos e transformações que a educação vem atravessando. Entende-se que não existe mais condições para continuar com um modelo educacional que não atende mais às demandas da sociedade e que não dialoga mais com as necessidades impostas pelo avanço no campo educacional.

Desta forma, vale destacar a importância de aprofundarmos o assunto na perspectiva de que o debate em torno do tema envolve questões pontuais que precisam de olhares específicos para fortalecer as discussões e impulsionar políticas públicas, principalmente quando se refere a educação integral/em tempo integral dos nossos educandos.

É evidente que as legislações existentes buscam assegurar uma escola em tempo integral que atendesse às especificidades dos sujeitos inseridos nessa realidade. Todavia, precisamos enxergar claramente que tal proposta não se configura apenas na ampliação de 100% das escolas em tempo integral, mas a todas as condições necessárias para que ocorra de fato a educação integral. Uma coisa é certa, as discussões precisam avançar a todo instante, pois o percurso é longo e necessita de estratégias assertivas.

Fica evidente que além das políticas públicas para as escolas em tempo integral com leis específicas que assegurem as propostas a nível federal, estadual e municipal, há a necessidade de se pensar sobre o tipo de escola está sendo consolidada para garantir uma educação de qualidade.

Nesse sentido, pretendemos discutir no próximo tópico, questões relevantes sobre a educação integral/em tempo integral suscitando o debate na análise dos impactos causados pela ampliação da jornada escolar.

2.3 Educação integral/em tempo integral: impactos da ampliação da jornada escolar

A Constituição Federal de 1988, apresenta no artigo 6º a educação como um dos direitos sociais que deve ser assegurado a todo e qualquer cidadão. Para além de um direito social, no

artigo 205, o texto constitucional faz referência a uma formação que contemple os sujeitos em todos aspectos, tanto pessoais quanto sociais.

Embora não seja citada diretamente no texto a expressão educação integral/em tempo integral, podemos perceber uma expressiva mudança na forma de entender a educação pública no Capítulo III:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2019, p. 166).

A partir da Constituição Federal de 1988, os debates em torno da questão da formação integral do sujeito no Brasil ganharam impulso sendo discutida em todos os contextos educacionais.

Ao nos referirmos ao termo Educação Integral, logo refletimos na ideia apresentada por Rios (2006), quando diz que: a expressão “Educação Integral” constitui-se pleonasmos, pois “ou a educação é integral ou ela não pode ser chamada de educação” (RIOS, 2006, p. 52).

Para alguns autores as expressões Educação Integral e Educação em tempo integral se diferem em vários aspectos. Em algumas compreensões a educação integral deve ser entendida como uma concepção que compreende a garantia do desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, seja física, emocional, intelectual, social e cultural, além de se constituir como projeto coletivo, integrando estudantes, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Já o conceito de educação em tempo integral é entendido, muitas vezes e na prática, apenas com a única finalidade de prolongar a permanência do aluno ampliando a jornada escolar, conferindo à escola a responsabilidade de manter o aluno no espaço escolar, não sendo necessariamente ofertar uma formação completa.

Nesse movimento, entre uma visão e outra, compreendemos que as discussões se tornam mais necessárias e evidentes acerca do tema. Se por um lado temos uma legislação que apresenta claramente a intenção de implementação de uma formação integral aos estudantes, por outro, visualizamos as lacunas deixadas por essa mesma legislação, onde ainda há muito o que avançar em termos práticos da efetivação dessa formação integral ou em tempo integral.

Conforme discutido anteriormente, legislações importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB), e o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001 (PNE, 2001-2010), são enfáticas e unânimes ao definirem o direito à educação integral, fundamentando e assegurando esse direito às nossas crianças e jovens. Embora, saibamos que a educação está entremeada aos períodos históricos na condição de uma educação

mutável, tais legislações precisam garantir as melhores propostas para uma educação de qualidade

Nesse movimento, as legislações surgem fortalecendo as lutas por uma educação que ultrapasse a ideia de não ser apenas mais uma oferta de educação sem finalidades, e que não tem como proposta diminuir as desigualdades sociais presentes em todos os contextos.

Assim, compreendemos uma das mais importantes estratégias associadas à educação integral, ou seja, a estratégia de que a educação integral pode contribuir para a proteção social dos sujeitos, sobretudo daqueles que mais necessitam dessa proteção. De acordo com Faria (2010):

As desigualdades socioeconômicas que geram pobreza e exclusão, próprias da sociedade capitalista, engendram a falta de proteção social. Dessa forma, a proteção social deve ser parte fundamental da implantação da Educação Integral para que haja garantia de vida digna e inclusão social sem as quais não haverá condições para o exercício da cidadania (FARIA, 2010, p. 32).

Nesse sentido, outro aspecto relevante nessa discussão, é a criação de programas que trazem a concepção de que temos muito a avançar em termos de políticas públicas que se consolidam cada vez mais importantes e necessárias no contexto atual de educação.

Todavia, não basta apenas criar programas e/ou leis específicas para garantir a ampliação da jornada escolar, se faz necessário que os olhares sobre a educação em tempo integral, estejam voltados às reais condições para qual se oferta essa educação nos espaços escolares, pois, na compreensão de Cavaliere (2009), na ampliação da jornada escolar é necessário se considerar a viabilidade econômica e administrativa quanto ao tipo de utilização pedagógica do tempo que o aluno permanece sob a responsabilidade da escola.

Nessa perspectiva, ao discutirmos a educação básica em tempo integral, vale ressaltar a concepção de educação integral na compreensão de que o mais importante nesse processo é a formação integral dos estudantes. Assim, destacamos o que nos diz Leite e Carvalho (2016):

[...] assumimos aqui uma concepção de Educação Integral que vai além da expansão da jornada escolar, embora compreendendo que esta ampliação pode contribuir para o desenvolvimento da Educação Integral. Pressupõe-se que a questão do tempo estendido esteja aliada à ampliação das possibilidades formativas dos sujeitos. Aponta-se assim, para uma compreensão de educação Integral que seja capaz de desenvolver uma formação de crianças e jovens que tangencie os campos da cultura, da relação com a comunidade e com a família e do diálogo com o território. A ampliação do tempo dialoga, nessa perspectiva, com a vivência desse tempo estendido (LEITE; CARVALHO. 2016, p. 1206).

Na reflexão apresentada pelos autores, entende-se que mais do que ampliar o tempo escolar é preciso pensar a formação integral dos sujeitos, conduzindo ao seu pleno desenvolvimento e a formação completa. Por isso, é importante considerar que tal formação só

é possível se além da oferta de mais tempo na escola, os educandos experimentem também a construção de saberes significativos.

Contudo, visualizar a escola na perspectiva da educação integral nos leva a compreender que as instituições escolares precisam deixar bem definidas suas intencionalidades para a formação dos estudantes e de que forma ela se insere no contexto da sociedade atual.

Quando refletimos sobre educação integral/em tempo integral e os impactos causados com a ampliação da jornada escolar, nos deparamos com diferentes aspectos que podem contribuir ou não para a qualidade da ampliação da jornada escolar.

Coelho (2012), considera a ampliação da jornada escolar com as escolas de tempo integral uma possibilidade de essas escolas poderem significar a vivência, pelos alunos, de um currículo diversificado com mais oportunidades de atividades educativas. Para a autora, isso acarretaria melhor a e expansão qualitativa do tempo de aprendizagem, podendo também suprir a ausência de oportunidades e/ou instituições sociais e culturais no cotidiano dos alunos.

Autores como Maurício (2009); Leite (2012); Moll (2012); Titton, Pacheco (2012); Leclerc, Moll (2012), consideram que além de uma ressignificação na vivência dos alunos com ampliação da jornada escolar, tal ampliação pode gerar importantes reflexões na construção do projeto de uma sociedade democrática e na formação da cidadania dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Nessa condição, uma formação pautada no desenvolvimento dos sujeitos transformados pela educação e atores principais na construção de uma sociedade mais democrática, Moll (2004), nos instiga com a importante reflexão:

É possível que a cidade desenvolva para além de suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, uma função educadora, no sentido do compromisso coletivo e permanente de formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os seus habitantes - crianças, jovens e adultos? Em outras palavras, é possível pensar a cidade desde a perspectiva da educação? (MOLL, 2004, p. 41).

Sob essa perspectiva, os questionamentos apresentados pela autora, suscitam reflexões importantes acerca das escolas em tempo integral, principalmente no que diz respeito a ampliação do tempo do aluno no espaço escolar e ao que se oferece ao educando em termos de educação, contribuindo para sua formação na condição do sujeito individual e coletivo.

Com a ampliação da jornada escolar, ponto principal das escolas em tempo integral, criou-se também a compreensão de que essa ampliação poderia contribuir de maneira positiva impactando as sociedades na diminuição das desigualdades sociais, e conseqüentemente

educacionais, uma vez que era ofertada condições básicas ao estudante, para que ele permaneça no ambiente escolar.

As políticas de Educação Integral e em tempo integral foram invocadas e retomadas, (...), graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais (LECLERC, MOLL, 2012, p.97).

O argumento de que a educação integral pode ser um dos caminhos contribuindo para a superação das desigualdades sociais e educacionais no país, é defendida por estudiosos que acreditam na ideia de que as escolas em tempo integral foram concebidas inicialmente com o papel claro de atender crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, diminuindo, assim, as desigualdades que por longas décadas fazem parte do processo histórico de educação no país.

Embora haja no país uma história marcada por desigualdades em diferentes contextos, seja econômico, cultural, social, educacional, entre outros, precisamos pensar em uma educação que diminua as diferenças promovendo a igualdade "em que cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneíza, para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo" (MOLL, 2009a, p. 31).

Ainda na reflexão sobre as escolas em tempo integral e ampliação da jornada escolar, alguns estudiosos criticam a ideia de que as instituições, ao assumirem o papel de instituição acolhedora tentando resolver os problemas sociais, podem caminhar na contramão da sua principal função que é desenvolver nos estudantes a capacidade de construir novos conhecimentos.

Com atuais políticas, propostas e práticas de ampliação do tempo escolar, têm surgido diferentes posicionamentos que procuram questionar a forma de como tem se pensado a reorganização dos espaços e tempos da escola pública brasileira, pois, muitas críticas surgem na direção de que as mudanças que estão ocorrendo no contexto atual das escolas de educação em tempo integral, comprometem os princípios que regem a escola, ou ainda, apontam "riscos de descaracterização do papel social da escola" (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1.092).

Para as autoras, a escola deixaria de ser constituída sob o princípio do conhecimento, em que a autonomia dos indivíduos deve ocorrer mediante a construção de novos conhecimentos, saberes, técnicas e valores, passando a se orientar por uma noção chamada pela autora de "socialidade" (MIRANDA, 2005, p. 648).

De acordo com a crítica, às atuais políticas para as escolas de tempo integral estão acarretando uma mudança no espaço escolar, fazendo com que deixe a instituição de ensino de ser um espaço de aquisição de conhecimentos para se tornar um tempo e espaço de convivência.

A ampliação da jornada, com perspectiva da educação integral, abre espaço para pensarmos a partir de outros elementos, que também são impactados pela ampliação da jornada escolar, sendo necessário que as instituições educacionais reflitam sobre suas práticas e procedimentos de condução dos caminhos para uma educação de qualidade.

É preciso pensar também sob a perspectiva de se construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados, conduzindo os conhecimentos inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (MOLL, 2009, p. 36).

Com a ampliação da jornada escolar, muitas reflexões surgem na perspectiva de que tal ampliação possa ser fator contributivo para melhorar o processo ensino aprendizagem. De certa forma, fica uma intencionalidade sob esse ponto de vista, já que se o aluno passa mais tempo no ambiente escolar, conseqüentemente ele terá mais tempo para aprender novos conhecimentos e assim adquirir uma formação mais completa.

Segundo Gonçalves (2006, p. 131):

[...] só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Para o autor, a análise sobre a ampliação do horário escolar, precisa representar a garantia de mais possibilidades para o aprendizado dos estudantes. É visualizar a expansão do tempo escolar como mais uma oportunidade de desenvolver nos educandos uma aprendizagem repleta de significados e intenções.

Nessa construção de saberes, a jornada ampliada no cotidiano escolar pode se tornar um dos fatores importantes e fundamentais contribuindo para a formação dos sujeitos dando-lhes a condição de se tornarem parte do processo de construção de um país que oferta e garanta uma educação de qualidade a todos. Essa construção se dá a partir da compreensão de que é necessário oportunizar uma formação pautada no desenvolvimento de cidadãos críticos, humanos e conscientes do seu papel na sociedade. Assim, Moraes (2015, p. 27) menciona que:

[...] o aumento das horas de escolarização não pode ser utilizado apenas como mais tempo para o oferecimento da mesma educação reprodutivista. Objetivos relacionados

ao uso da ampliação da carga horária para complementação curricular no contraturno, ao uso de novas tecnologias, ao atendimento das demandas familiares decorrentes do cotidiano urbano, ao aumento do desempenho dos alunos e à proteção à criança e ao adolescente devem ser secundarizados e estarem a serviço do compromisso primeiro de formar cidadãos para atuarem em prol da efetiva democratização da sociedade.

A menção feita pela autora, nos convida a pensarmos sobre um dos aspectos importantíssimos quando se trata de ampliação da jornada escolar e seus impactos. Acreditar que a oferta de uma diversidade de atividades aos estudantes com um currículo ampliado é suficiente para formar os sujeitos, não é garantia da qualidade de aprendizagem. A ampliação do tempo escolar precisa estar situada primeiro no compromisso de formar cidadãos conscientes das suas responsabilidades enquanto parte integrante da sociedade.

Esse processo de conscientização para alguns autores, como Kerstenetzky (2006), consideram que a relação tempo e espaço escolar precisam estar intrinsecamente conectados e bem alicerçados para assegurar a qualidade do ensino. Portanto, a relação estabelecida resultando em ampliação da jornada escolar, deve caracterizar-se por oportunizar mudanças na vida dos estudantes. Desse modo:

A ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Assim, evidenciam-se cada vez mais a importância de ampliarmos a discussão sobre os impactos da ampliação da jornada escolar, considerando que não se trata apenas da extensão do tempo, mas sobretudo da qualidade de educação que ofertada com tal ampliação, pois, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial, (CAVALIERI, 2002), ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (COELHO, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço (MOLL, 2009, p. 18).

Todas as reflexões apresentadas pelos autores refletem a necessidade de pensarmos como as instituições escolares estão se organizando nesse processo de transformação e adequação da escola que até pouco tempo lidava com um sistema de ensino em que o aluno utilizava do ambiente escolar um só período e agora precisa lidar com a presença do aluno mais tempo na escola.

A tarefa não é uma das mais fáceis, pois, historicamente o contexto educacional no país não consegue seguir os mesmos padrões de desenvolvimento de outros países que já possuem

seus sistemas de ensino bem mais consolidados. Nesse movimento, as instituições escolares sempre enfrentam grandes desafios quando se trata de mudança aos modelos de sistema de ensino, surgem necessidades que vão desde a adequação da proposta pedagógica aos novos modelos, até questões de ordem estrutural das escolas.

Desta forma, há a necessidade de concretizar em todas as regiões do país, uma educação que promova mais qualidade, igualdade e oportunidade a todos os cidadãos. Uma educação que consiga se desenvolver a partir da perspectiva da equidade e igualdade de direitos, deveres e oportunidades, sem exclusão. Assim, quando nos debruçamos sobre o tema educação integral/em tempo integral e os impactos da ampliação da jornada escolar, percebemos que é preciso um olhar cauteloso sobre a abrangência desse modelo como forma de atender a todos sem distinção, seja nos grandes centros ou nos lugares mais distantes pelo país.

Esse olhar pode ser percebido a partir da análise de outros autores, conforme nos apresenta Bourdieu (1998b), “a ampliação do tempo escolar, no sentido da escolarização de longa duração, criou um novo tipo de exclusão, por ele definido como a “exclusão pelo interior”. Para o autor, trata-se de uma exclusão branda e dissimulada, que se faz a despeito da permanência na escola e que mais uma vez culpabiliza os alunos por fracassarem, apesar das inúmeras chances dentro do sistema escolar” (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Não podemos deixar de lado a percepção de que as instituições escolares podem ser o local mais apropriado para desempenhar a função socializadora nos mais diferentes contextos sociais, e que mesmo com suas falhas na qualidade do ensino, condições precárias de atendimento, estruturas inadequadas e um sistema educacional que precisa ser melhorado, elas são vistas como espaço de construção de saberes transformadores.

Desta forma, os pontos abordados até o momento sobre educação integral/em tempo integral e os impactos da ampliação da jornada escolar, se caracterizam de suma importância para continuarmos as discussões em torno do tema. Nas reflexões apresentadas, entendemos que várias questões podem contribuir positivamente ou negativamente para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para o país.

É preciso pensar em modelos de educação que fortaleçam o compromisso de formar sujeitos críticos e cientes da sua atuação numa sociedade que vem ao longo do processo histórico de educação desgastada pela exclusão dos sujeitos.

Para continuarmos compreendendo aspectos relevantes no contexto educacional a nível estadual, faremos uma breve reflexão sobre alguns elementos que caracterizam as mudanças ocorridas na educação do estado do Ceará com a implementação das escolas em tempo integral.

2.4 Avanços na educação cearense com a implementação das escolas em tempo integral(quais)?

No Brasil, a proposta de implementação das escolas em tempo integral ganha destaque atraindo olhares de governos, educadores, estudantes, sociedade em geral por apresentar elementos marcantes que as diferencia das escolas regulares. Elementos que consolidam a proposta como política pública nas diferentes esferas, federal, estadual e municipal.

Importante destacarmos inicialmente que o ensino médio em tempo integral ganhou notoriedade a partir do Programa Brasil Profissionalizado. A partir do Decreto Nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, ficou instituído o Programa Brasil Profissionalizado. Assim, em seu Art. 1º fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

No Ceará, desde 2016, com o surgimento das primeiras escolas em tempo integral no estado, é possível perceber mudanças na educação em vários aspectos, como: crescente número de escolas na modalidade integral; aumento gradativo de matrículas; proposta curricular diferenciada; oferta de atividades complementares, entre outros.

Além desses aspectos, outro fator determinante que vem contribuindo com os avanços na educação a nível estadual, é a política de fomento para implementação das escolas em tempo integral. Fica evidente que a escola de tempo integral necessita de investimentos para realização e manutenção das atividades. A proposta dessas escolas demanda mais recursos do que a escola em tempo parcial porque as prioridades para atender as necessidades da escola em tempo integral chegam a alcançar investimentos superiores ao que é ofertado no ensino regular.

Consideramos que as escolas em tempo integral demandam mais investimentos para sua estruturação e manutenção, por isso, a necessidade da criação de leis específicas, como a Portaria nº 2.116/ 2019, que “Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, além da Resolução nº 17/2020, que “Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal”.

A escola nessa modalidade, com a necessidade de mais recursos do que a escola em tempo regular, precisa de uma série de exigências como mais professores, mais material pedagógico, maior aporte na merenda escolar, entre outras coisas que possa garantir seu

funcionamento e atendimento de acordo com a proposta que se configura para a escola em tempo integral.

Nesse sentido, pensar em escola em tempo integral e as melhorias para a educação no país, e nos diferentes estados e federação, significa acreditar em uma proposta que necessita de investimentos não somente em aspectos materiais, mas também no humano, com olhares específicos para gestores, educadores, estudantes e comunidade em geral que fazem parte do processo.

Uma discussão sobre a ampliação da oferta de tempo integral nas escolas estaduais de ensino médio implica necessariamente estudos sobre aspectos relacionados ao financiamento, ao desenho de uma matriz curricular que contemple eixos formativos articulados com o mundo do trabalho, o interesse pela continuidade dos estudos e uma formação humana que inclua o acesso à cultura, ao esporte, e aos princípios de cidadania global (CG) propostos pela Unesco e que visam equipar estudantes de todas as idades com valores, conhecimento e habilidades que, ao mesmo tempo, baseiam-se em e inculcam o respeito por direitos humanos, justiça social, diversidade, igualdade de gênero e sustentabilidade ambiental, além de empoderá-los para que se tornem cidadãos responsáveis (INEP, 2018, p.59).

De acordo com o texto apresentado pelo INEP (2018), é preciso pensar nos diferentes elementos que contribuem para o fortalecimento das escolas em tempo integral. Investimentos, matriz curricular adequada aos novos contextos escolares, incentivo para que os discentes se sintam sujeitos ativos na sociedade, além de outros aspectos, são necessários para que a escola em tempo integral continue produzindo transformações na educação.

Analisando o cenário cearense, os investimentos voltados à educação estão cada vez mais em pauta nas agendas do governo estadual. Como destaque o governo do estado apresentou em março de 2022 o plano para universalização do tempo integral no Ensino Médio no mesmo evento em que iniciou a entrega de kits de tecnologia e livros didáticos do Pacto pela Aprendizagem às gestões municipais (SEDUC,2022).

De acordo com a Secretaria de Educação (2022), o plano anunciado vai garantir investimento de R\$ 1,37 bilhão no período de 2022 a 2026. Desse total, R\$ 1,2 bilhão será destinado à universalização do Ensino Médio em Tempo Integral, sendo R\$ 969,7 milhões em construção ou reforma de escolas estaduais e o restante, para aquisição de equipamentos. Essas iniciativas fazem parte do Programa Ceará Educa Mais, que envolve 25 ações, em oito eixos, para proporcionar o fortalecimento da rede pública estadual de ensino (SEDUC,2022).

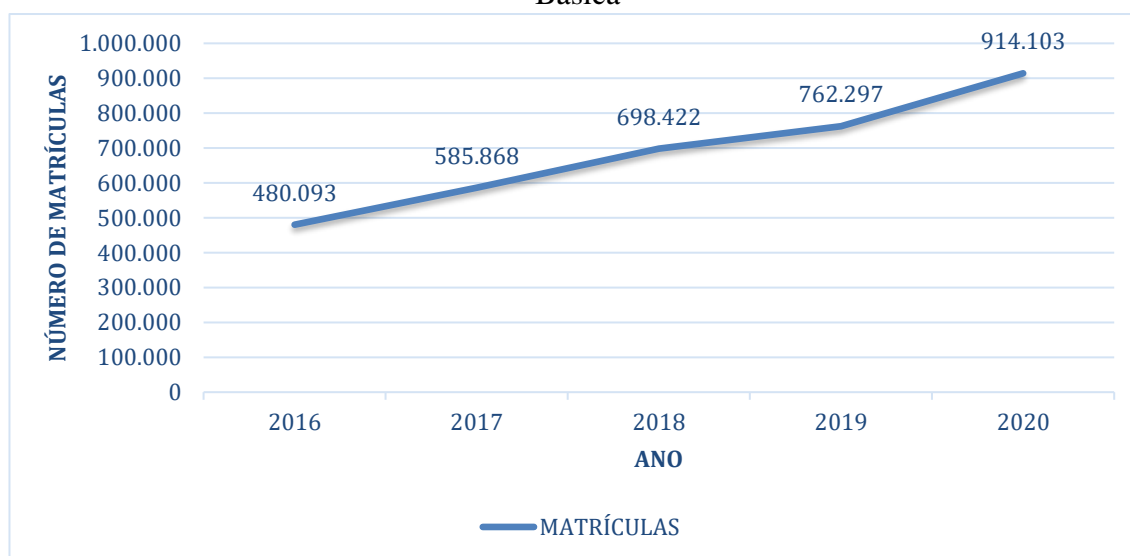
Para o governo do estado, as escolas em tempo integral assumem papel importante de transformação na vida dos estudantes, na intenção de garantir um futuro com mais oportunidades reduzindo as desigualdades, colocando os jovens no centro do processo educativo de maneira que possam se desenvolver plenamente.

Tempo Integral deve ser uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolva, na sua integralidade, as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano, por meio da ampliação de tempo, espaço e currículo. A ampliação da jornada escolar, necessariamente, converge na discussão do papel da família, dos professores, dos funcionários, ou seja, de todos os envolvidos no processo educativo. Deve-se ter ciência de que não basta, simplesmente, aumentar o tempo escolar; o estudante necessita, além disso, de processos de aprendizagem mais significativos, que favoreçam o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais. A dimensão estrutural da proposta curricular das EEMTI assenta-se numa perspectiva de organização escolar vinculada a uma intencionalidade educativa, na qual as ações se direcionam ao desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais. Evidencia-se, assim, a formação integral do estudante, com a ampliação do leque de conteúdos e formatos didáticos ofertados, considerando o jovem como centro do processo educativo. Dessa maneira, estimula-se o protagonismo estudantil, inserido numa prática de educação cidadã, a qual possibilita que os alunos possam exercer a sua cidadania de uma maneira autônoma e responsável (BOLETIM DE GESTÃO PÚBLICA, 2021).

Tal política se configura na perspectiva de uma escola que alcance objetivos bem definidos na promoção de uma educação diferenciada para os mais diferentes contextos educacionais espalhados pelo país. Mesmo com elementos que fazem da escola em tempo integral ser vista como um modelo diferenciado de ensino, ressaltamos a importância de olharmos para sua realidade enxergando não apenas um modelo a mais de educação, mas que seja vista como uma oportunidade a mais de proporcionar outros caminhos aos estudantes.

Ao analisarmos os dados referentes à matrícula nas escolas em tempo integral, é perceptível que no Brasil os números são bastante expressivos. Apresentamos no gráfico abaixo dados do número de matrículas entre os anos de 2016 a 2020.

Gráfico 2 – Número de matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar.
Elaboração: Todos Pela Educação.

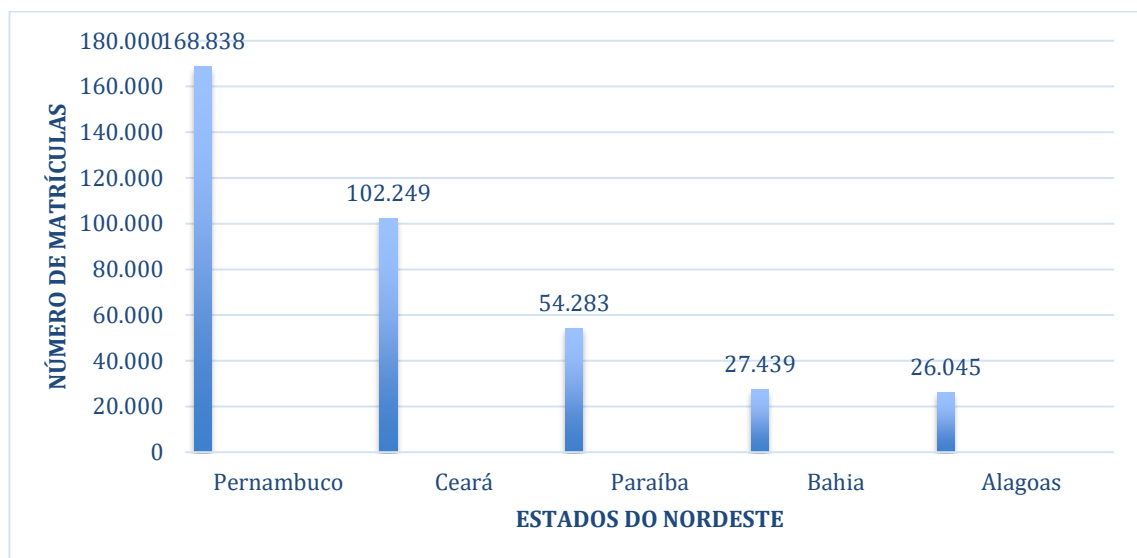
Os dados apresentados no gráfico, revelam números de mais de 500 mil matrículas em escolas públicas de Ensino Médio, entre os anos de 2016 a 2020. O reflexo desses dados vai se consolidando e alcançando números cada vez mais expressivos à medida que se amplia o quantitativo de escolas em todas as regiões do país.

Em relação aos dados do ano de 2021, de acordo com a divulgação do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica – 2021, divulgado pelo INEP /MEC 2022, não foi possível mensurar os dados referentes às matrículas nas escolas em tempo integral.

Considerando o contexto atual da pandemia e o impacto dela sobre aspectos relacionados ao currículo e à carga horária, os destaques apresentados nesse resumo técnico tiveram alguma modificação. Por exemplo, foram removidos os destaques relativos ao percentual de matrículas em tempo integral, em virtude da dificuldade de mensuração desse indicador para escolas com atividades remotas ou híbridas (INEP/MEC-RESUMO TÉCNICO, 2022).

Mesmo não sendo possível tal mensuração, quando passamos a analisar os dados de maneira específica, por região, visualizamos números bastante expressivos no contexto da região Nordeste. No gráfico a seguir, conseguimos perceber que o estado do Ceará alcança posição de destaque entre os cinco estados da região nordeste com maiores números de matrículas no ano de 2020.

Gráfico 3 – Matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica – 2020- Estados do Nordeste



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar.
Elaboração: Todos Pela Educação (2020)

Ao analisarmos os dados do gráfico apresentado, observamos que o Estado do Ceará é o segundo estado do nordeste com maior número de matrículas, revelando que a política das escolas em tempo integral vem se sustentando de maneira efetiva. A oferta de matrículas em

tempo integral vem aumentando: nos últimos dez anos, o crescimento foi de 11 pontos percentuais, passando de 2,8%, em 2011, para 13,8%, em 2020. Entre 2019 e 2020, o crescimento foi de 2,1 pontos percentuais, o que representa um acréscimo de 151,8 mil matrículas (CENSO ESCOLAR, 2020).

Além do avanço nas matrículas, a escola em tempo integral conta com uma proposta curricular diferenciada, que segundo alguns estudiosos contribui para o aumento nas matrículas dessas instituições escolares. Nesse sentido, “é dentro dessa lógica de compreensão que se encontra a proposta de ações educativas de uma EEMTI, inserida no cotidiano escolar e favorecendo o exercício da democracia e da socialização como forma de desenvolvimento individual, numa pluralidade de saberes contemplados pelas áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC; na Parte Diversificada do currículo, composta pelo Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais - NTPPS e pelo Projeto Professor Diretor de Turma- PPDT; e na Parte Flexível do currículo, composta pelos componentes curriculares eletivos e clubes estudantis, que possibilitam ao estudante traçar seu percurso formativo” (BOLETIM DE GESTÃO PÚBLICA - Nº 23/2021, p.7-8).

Compreendemos que os diferentes elementos apresentados contribuem para o avanço das escolas em tempo integral no Ceará, contudo necessitam de melhorias para que consigam atender às demandas trazidas pela proposta como forma de garantir um ensino de qualidade. Desta forma, quanto mais investimento e um olhar atento para a proposta pedagógica inserida na realidade das EMTI, maiores serão as possibilidades de avanço para a educação do Ceará.

Devemos considerar, também, que os professores envolvidos no processo pedagógico das escolas em tempo integral são fundamentais para o desenvolvimento da proposta da escola em tempo integral. Para isso, os docentes carecem de formações que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à realidade e necessidade dos estudantes, além de considerar aspectos importantes para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No próximo capítulo, abordaremos discussões sobre a formação contínua de professores na perspectiva de construir diálogos e reflexões que possam contribuir para prática educativa docente.

3 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

É preciso que, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro, que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.
(Paulo Freire)

Compreendemos que o exercício do magistério é uma atividade complexa, que se modifica constantemente na medida em que se processam mudanças no contexto social e educacional. Estas mudanças exigem desses profissionais a capacidade de atender às demandas surgidas na educação, compreendendo o modo como interferem na construção das subjetividades dos estudantes e em suas possibilidades de inclusão. A partir dessa realidade, a formação contínua de professores passou a se estabelecer como direito, assegurado aos professores através de vários instrumentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº9394/96, além de outros dispositivos legais que versam sobre o tema.

Quando tratamos do tema formação contínua, surgem diferentes aspectos que podem contribuir para uma melhor compreensão do assunto. De início, surge a necessidade de definição, considerando a existência de diversas concepções, como formação contínua, formação continuada, formação permanente, entre outras, que carregam consigo princípios, valores e epistemologias que têm como ponto de partida e como ponto de chegada diferentes perspectivas e compromissos. Assim, não são construções teóricas neutras, mas politicamente situadas.

Pretendemos ao longo desta seção, problematizar como diferentes concepções de formação contínua e o modo interferem na construção dos saberes necessários às práticas educativas dos educadores que atuam nas escolas de tempo integral. Acreditamos que as discussões levantadas neste capítulo possam contribuir para uma melhor compreensão em torno do tema abordado na medida em que lançam luzes sobre diferentes aspectos da realidade.

3.1 Diferentes concepções e os desafios da formação continuada e contínua

No Brasil, as décadas finais do Século XX foram marcadas pelo avanço expressivo do número de profissionais da educação que buscavam a qualificação profissional prevista em lei para ingressar / permanecer no exercício do magistério.

Desde a Constituição Federal de 1988 e a partir das mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº9394/96 (BRASIL, 1996), percebemos que a

preocupação com formação de professores no Brasil se tornou pauta constante nas discussões sobre as diferentes formas de alcançar a tão proclamada qualidade da educação. Assim, na medida em que avançaram os processos de democratização do acesso, os desafios sociais postos através do avanço acelerado da produção e da socialização do conhecimento, também evoluíram as exigências relativas ao exercício da docência e à formação dos educadores.

A CF de 1988 em seu artigo 64, define que:

[...] a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A partir desse dispositivo legal, a atuação dos profissionais da educação passa a exigir formalmente dos docentes a certificação em nível superior, promovendo a indução de políticas públicas que assegurem aos educadores oportunidades de formação/qualificação que lhes permita alcançar o perfil profissional previsto nas leis do país. Assim, a Lei nº 9394/96 através do artigo 62 § 1º institui a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios como responsáveis pela promoção da formação inicial e continuada dos professores, encarregando, portanto, essas instâncias do governo de promoverem políticas, estratégias e recursos destinados à qualificação dos docentes, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 1996, p. 25).

Considerando o papel desempenhado pela União, Estados e Municípios para a efetivação da garantia de direito à formação inicial e contínua e os diferentes compromissos políticos assumidos pelos gestores, é fundamental problematizar as diferentes perspectivas políticas que os orientam e o modo como dialogam com as concepções e práticas de formação por eles promovidas.

Compreendemos o movimento de formar-se professor como um processo contínuo, que se dá durante toda a vida. A partir dos constantes desafios, os educadores, enquanto seres humanos, têm a possibilidade de aprender e de seguir fortalecendo os processos de humanização e emancipação, através do exercício permanente de refletir sobre relações e interações que acontecem nos diversos contextos onde se processo o seu trabalho. Do mesmo modo, é importante destacar que há movimentos outros, de silenciamento, de reprodução acrítica de prescrições elaboradas por especialistas, que culminam em processos de alienação e desumanização.

Entendemos que aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Desse

modo, corroboramos com a concepção apresentada por Alvarado-Prada et al (2010, p. 369), quando apontam que “formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a”.

Na intenção de aprofundarmos a discussão sobre o assunto, seguiremos lançando luzes sobre variados termos que rodeiam a questão da formação de professores, considerando que:

A formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 1980 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo formal de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um curso rápido até programas que se estendam por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores) (BRASIL, 1999, p.46).

A referência acima nos remete a compreensão de que as reflexões em torno do tema formação de professores tem sido amplamente discutida entre diferentes atores da educação, como governos, gestores, educadores e estudiosos como forma de ampliar as compreensões que iluminam as tomadas de decisão que envolvem a formação de professores como uma questão política e de direitos.

Marin (1995) considera importante a criticidade sobre as diferentes concepções atribuídas à formação de professores, designadas com expressões como: “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada” (MARIN, 1995, p. 14-18). Para uma compreensão mais detalhada sobre o estudo, apresentamos o quadro 4, que traz a síntese elaborada por Marin (1995) a respeito de cada um dos termos destacados.

Quadro 4 – Termos empregados para formação continuada de docentes

DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Reciclagem	Utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais como, por exemplo, reciclar papéis, que podem ser desmanchados e refabricados. Este termo é considerado incompatível com a ideia de atualização pedagógica, pois sua adoção em propostas educacionais levou à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados.
Treinamento	Sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. A utilização do termo, em se tratando de profissionais da educação, é inadequada quando está relacionado a processos de educação continuada que desencadeiam apenas ações com finalidades meramente mecânicas.
Aperfeiçoamento	Ligado à ideia de perfeição; não é possível utilizá-lo no processo educativo sob pena de negar a raiz da própria educação. No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências.

Capacitação	Tornar capaz e habilitar, de um lado e convencer, persuadir, de outro. O primeiro grupo pode ser aceito como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade. O segundo grupo, não deve seguir o mesmo raciocínio, pois a atuação da profissionalidade caminha no sentido oposto ao do convencimento e persuasão.
Educação Permanente, Educação Continuada e Formação Continuada:	Colocados no mesmo bloco por apresentarem similaridades quanto ao eixo que é o conhecimento. Entretanto, há algumas nuances que não chegam a serem contraditórias, mas complementares. Educação Permanente, por exemplo, sugere uma educação como um processo prolongado e em contínuo desenvolvimento. Já Educação Continuada, no entendimento da autora, é o termo mais completo por apresentar uma visão mais completa, mais valorizada e cada vez mais aceita e que pode ser trabalhada no locus da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos. Finalmente, Formação Continuada, apesar das diversas abordagens, guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

Fonte: Marin (1995, p. 14 -18)

As expressões descritas no quadro 3 refletem as diferentes concepções em torno do que se pretende referenciar sobre formação de professores e exemplificam que “a escolha do termo para designar a formação continuada de professores não é casual, pois está intrinsecamente relacionada com a concepção e a finalidade formativa defendida pelo grupo que a planeja e a desenvolve [...]” (AMADOR, 2019, p. 153). Compreendemos que as discussões sobre as expressões destacadas e as que surgem em determinado contexto histórico da educação do país, são importantes e podem contribuir de maneira significativa para repensarmos até que ponto as formações de professores se alicerçam e se orientam por projetos de sociedade de natureza emancipatória.

De acordo com Ferreira (2006, p. 19-20), a formação contínua é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana. Assim, por mais que a exigência seja reforçada pelas leis do mercado, os processos formativos nunca podem ser por ele orientados. Há um compromisso ético e humano que ultrapassa qualquer referência mercadológica ou empresarial e é a serviço deste compromisso que se fortalece a necessidade de refletirmos criticamente sobre o nosso trabalho como professores.

Para Imbernón (2011), a questão da formação continuada é bastante abrangente e está ligada ao ensino, do currículo, da profissão docente e do desenvolvimento da escola, além da

aprendizagem do conteúdo a ser dada em sala de aula, a formação de professores traz aspectos relevantes que atribui ao exercício da docência um caráter de compromisso coletivo, portanto, social e político que não se esgotam na dimensão individual da pessoa do professor, mas que também não a desconsideram. Nesse sentido, os processos formativos sempre irão além dos aspectos restritos limitados por cargas horárias e conteúdos programáticos previamente elaborados, como os ligados à concepção restrita de formação continuada. Eles seguem se alimentando dos desafios vivos da escola e se processam das mais distintas formas, inclusive, as não formalmente previstas, que se dão de forma contínua.

A condição apresentada pelo autor, nos remete a reflexão de uma formação que ocorre de maneira contínua e ampla, exigindo que aconteça “além da aprendizagem de técnicas, conceitos e metodologias, requerendo assim, um envolvimento maior com desenvolvimento curricular, planejamento e a capacidade de solucionar problemas relacionados ao contexto escolar que surgirão futuramente” (FERREIRA, 2010, p.4). O processo de resolução dos problemas, cabe ressaltar, não se restringe a uma questão operacional, centrada na técnica. Ela envolve decisões de caráter ético e estético que revelam princípios e valores que orientam o exercício profissional do docente, além de sua orientação política. Qualquer que seja a tomada de decisão a ser realizada pelo professor deve superar a perspectiva do como fazer e abarcar a do todo fazer da profissão.

Pesquisadores como Lima (2001 e 2012), Correia e Matos (2001), Gatti (2008) e Prada (2010) se debruçam em suas pesquisas sobre o tema formação de professores, como forma de contribuir para a constante necessidade de os profissionais entenderem que o assunto é parte permanente da vida e formação profissional deles.

Lima (2001) apresenta uma importante referência para o termo formação contínua de professores. A autora conceitua formação contínua como “uma atitude, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre as experiências da vida e o pedagógico” (LIMA, 2001, p. 37). Dentro dessa perspectiva, a constante relação estabelecida entre vida e formação docente se configura como um estado de interdependência que se fortalece na condição de realização do indivíduo enquanto ser pessoal e profissional. No entanto, para que o caminhar da formação docente seja de fato garantida nas leis estabelecidas no país para atuação no magistério, é preciso o reconhecimento de que “a formação contínua precisa ser reconhecida como um direito do professor, objetivando a realização de um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade (LIMA, 2001, p. 37).

Caminhando na perspectiva da formação como um direito, Correia e Matos (2001) definem a formação contínua a partir da lógica da reparação intelectual. Nesse sentido, a formação é compreendida como

[...] um dispositivo de reposição das competências dos professores necessárias para eles poderem fazer face à complexificação dos "mandatos" atribuídos à escola e à diversificação dos públicos que a habitam" não esquecendo que ela, a formação contínua, também tornou-se uma outra ferramenta de "gestão de carreiras profissionais (CORREIA; MATOS, 2001, p. 47).

Na reflexão dos autores, a formação contínua pode ser compreendida por alguns, como forma de solucionar os problemas de formação ao longo de suas caminhadas pedagógicas, ou uma simples correção das suas trajetórias formativas e contextos de trabalho. O reconhecimento do professor como um profissional que atua em um campo extremamente exigente e mutável nos remete ao entendimento que a lógica das formações nunca deveria ser a de “repassar” de informações ou técnicas, mas de estímulo à criatividade, à criticidade e à autonomia, que são capacidades fundamentais para o exercício da autonomia e para a capacidade de responder, de forma responsável e eticamente comprometida, com os desafios que emergem do contexto.

Para compreendermos de forma crítica a polissemia que envolve o conceito de formação continuada, trazemos os contributos de Gatti (2008), quando afirma que o termo:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Desta forma, a autora apresenta elementos importantes para refletirmos a formação continuada a partir da necessidade de qualificação profissional, no qual o docente se envolve em cursos de formação após a graduação, e outras atividades que podem contribuir para o aperfeiçoamento da sua prática docente. Assim, “a formação continuada de professores sempre esteve ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados”. É necessário avançar para além da lógica de obtenção de títulos e da qualificação

no sentido cartorial e avançar para uma compreensão mais ampla e dinâmica, de caráter contínuo (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p.372).

Verificamos, a partir do conjunto de autores mencionados, a existência de diferentes concepções sobre a terminologia, formação contínua e formação continuada de professores. As discussões desvelam as diferenças entre ambas no sentido de se comprometerem de formas distintas com a dimensão técnica da formação. As perspectivas de formação continuada vão considerar exclusivamente as experiências formais, determinadas em cursos das mais variadas ordens, voltados à qualificação docente em um sentido mais cartorial. A formação contínua não desconsidera a importância desses cursos, mas reconhece o conjunto de experiências culturais, sociais, políticas e laborais como momentos de formação que permitem trazer para o debate temas que emergem do contexto de trabalho.

Experiências de formação continuada de professores têm sido uma experiência constante no Brasil e geralmente se voltam à perspectiva de assimilação de princípios considerados relevantes pelos órgãos centrais de gestão da educação ligados ao governo federal. Assim sendo, a formação de professores, para além de um direito, se torna, também, campo de disputas, tensões e contradições.

No ano de 2009 o Ministério da Educação lançou o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. “O plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas” (MEC, 2009). Este foi um dos mais importantes documentos que tratam da formação continuada como direito aos profissionais do magistério.

A elaboração do plano constituiu-se como forma de enfrentamento, através do Parfor, dos desafios de qualificação dos docentes brasileiros traduzidos nos dados estatísticos que revelavam a existência, no ano de 2009, de 32,2% dos professores brasileiros em efetivo exercício da profissão sem a titulação em nível superior.

No ano de 2015, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, através da Resolução CNE/CP nº 2. A resolução não trata de maneira fragmentada a formação inicial e continuada de professores. Busca articular os cursos de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, formação e profissão, estabelecendo como princípios: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

Ao versar sobre a concepção de formação contínua, o documento aponta, em seu Artigo 16, que:

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.

Verificamos elementos que ampliam a compreensão de formação continuada, alinhando-se ao debate sobre formação contínua, valorizando a variedade de oportunidades de aprendizagem dos professores junto a seu coletivo profissional e de trabalho, com mediação dos processos reflexivos e orientada pelas diferentes dimensões que envolvem a competência profissional docente, quais sejam: técnica, pedagógica, ética e política.

Nos anos de 2019 e 2020, a perspectiva emancipatória e crítica dos processos de formação de professores no Brasil sofreu uma ruptura, com a promulgação da Resolução CNE-CP nº 2 / 2019, que trata da formação inicial de professores e institui a BNC-Formação e da Resolução CNE-CP nº 1 / 2020 que trata da formação continuada de professores e institui a BNC-Formação Contínua. A publicação de duas resoluções distintas reacende a cisão entre teoria e prática, formação e profissão, graduação e pós-graduação, que é comum à perspectiva da racionalidade técnica, que orienta ações formativas como treinamentos e capacitações e concebe os professores como meros consumidores de conhecimentos produzidos por especialistas.

A dimensão social, coletiva e política da formação perde espaço para a perspectiva das competências, de caráter restrito, descontextualizado e mecânico, que se instituem como coluna vertebral das resoluções e como referências para avaliação dos processos formativos.

Ao apresentar a concepção de formação continuada, em seu Art. 4º, a Resolução CNE-CP nº 1/2020 retira os processos de reflexão do campo de elementos que orientam a aprendizagem da profissão e reduz a atuação dos profissionais à de orientadores de construção de competências por parte dos estudantes. Nega, deste modo, a condição de sujeitos nos processos de reelaboração das práticas educativas e acaba por colocar em evidência, não os professores como sujeitos centrais do processo, mas os estudantes de educação básica.

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

A resolução segue alinhando seus princípios e ações à perspectiva da eficácia, circunscrevendo os “impactos positivos” da formação às seguintes características: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Artigo 7º). Como se verifica, o foco incide sobre o como fazer e o todo fazer da profissão fica relegado a um plano menos importante.

Defendemos a perspectiva de formação que entende o professor como sujeito que constrói sua formação, aperfeiçoa sua atuação, estabelece caminhos para o fortalecimento do seu aprendizado e desenvolve novas estratégias para produzir novos conhecimentos. Contudo, destacamos que tal construção envolve o professor enquanto indivíduo, mas não abre mão de sua integração no coletivo de trabalho e no coletivo de sua categoria profissional. Para Nóvoa (1997) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, p 26).

Na busca pela troca de saberes e experiências, os docentes caminham na condição de que necessitam se aperfeiçoar para dar conta de todo processo de mudança que vem ocorrendo com a educação, sobretudo nos processos formativos e profissionais.

Para tanto, existe a necessidade de valorizar o professor. A valorização dos professores é uma expressão que não deve ser encarada apenas como uma retórica, mas como condição fundamental de fortalecer a profissão de professor. Assim, a discussão sobre a formação de professores não pode ser dissociada da valorização profissional, tanto no que diz respeito a uma remuneração digna, quanto à promoção da adequação e melhoria das condições de trabalho desses profissionais (BRASIL, 2019, p. 173).

A educação precisa ser entendida e colocada como projeto de desenvolvimento para o país. Isso implica necessariamente em melhores condições de oferta da educação, envolvendo condições essenciais para essa oferta como escolas bem estruturadas, ambientes de trabalho adequados, valorização do professor e uma série de ações pautadas na construção de uma educação de qualidade para o país. É preciso encarar a formação como um direito do/para o professor. Conforme afirma Lima (2002, p. 43):

A formação em serviço é um direito do professor, que precisa realizar um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade. Essa questão é ao mesmo tempo individual e social, pois envolve a ética (direção de sentido que damos ao exercício da profissão) e a autonomia (relativa ao processo social da docência). Sendo um direito do professor, subentende-se que esse direito corresponda concomitantemente

a um dever que precisa ser exercido. Então, como cumprir esse dever, dentro das condições de vida e trabalho que temos e como exercemos esse direito?

Fica evidente que os desafios da formação contínua se intensificam quando profissionais da educação não usufruem de espaços de formação adequados, que oportunizem a construção de novos conhecimentos e elaboração coletiva de estratégias para responder aos desafios presentes nos processos de ensinar e aprender, considerando os diferentes perfis de estudantes (suas identidades, culturais, motivações, limites e possibilidades). É preciso construir espaços formativos que estimulem nos docentes o desejo por aprender, o reconhecimento de si mesmos como produtores e portadores de cultura e não meros reprodutores de técnicas e scripts. É a partir da valorização de si mesmos como sujeitos, numa perspectiva crítica, que os professores podem colaborar, coletivamente, com a construção de círculos virtuosos de produção de conhecimentos junto aos estudantes da educação básica.

Desta forma, quando mergulhamos nas análises dos diferentes tipos de formações continuadas voltadas aos professores brasileiros, temos percebido claramente que há o avanço de uma preocupação com uma dimensão cartorial, configurada em pacotes de formação através de curso de curta duração que não valorizam a voz dos professores e reduzem as finalidades deste processo de formação ao repasse de metodologias e técnicas, ditas inovadoras. Tais perspectivas anunciam a resolução de problemas de escola através de fórmulas genéricas, elaboradas por especialistas com posterior aplicação pelos professores. Nessa realidade, visualizamos sérios problemas que agravam as lacunas de formação e os problemas na educação. Ao final do processo, o fracasso anunciado recai sobre a escola e os professores como grandes responsáveis por não implementar com eficiência e eficácia as prescrições recebidas. Assim, ocorre, a partir desse cenário, aprofundamento dos processos de exclusão social e desvalorização do magistério.

Acreditamos e defendemos uma perspectiva crítica de formação, que nasce das práticas educativas; se fortalece através de processos de diálogo, problematizações, reflexões, estudos e construção de novos conhecimentos; para retornar às práticas com a capacidade de superar aquelas que nos desumanizam e fortalecer aquelas que nos emancipam.

3.2 A formação contínua de professores como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional para atuação docente

Pensar em formação contínua de professores é suscitar debates importantes na perspectiva de fortalecer as discussões lançando luzes para compreensão de algo tão importante e pertinente no contexto educacional.

Os diálogos em torno do assunto envolvem e interessam não somente estudiosos, mais sobretudo os principais atores do processo, os docentes, pois são eles que precisam visualizar a formação contínua como parte importante do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Compreendendo a importância de debatermos sobre o tema formação contínua como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional para atuação docente, consideramos necessário primeiro destacarmos a contribuição posta por Lima (2001), ao conceituar formação contínua “partindo da compreensão da rede de relações que permeia e envolve os professores com o conhecimento no mundo do trabalho”, sendo concebida como “a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (LIMA, 2001, p.34).

Segundo a autora, a formação contínua “parte de dois princípios de perspectiva marxista: o trabalho como categoria fundante da vida humana e a práxis da atividade docente” (LIMA, 2001, p.35).

Nesse sentido, o processo de formação contínua conduz o docente a constante reflexão da sua prática, a busca pela realização e desenvolvimento pessoal e profissional. A ideia apresentada pela autora nos convida a reflexão sob a ótica de que a formação contínua direciona a ação docente para o movimento dinâmico na profissão docente, articulando a forte relação estabelecida entre vida, formação e trabalho, pois, “acredito que a formação contínua não se efetiva distanciada de um projeto de desenvolvimento profissional que a sustente, estando implícitos nisso os sonhos, a vida e o trabalho do professor (LIMA, 2001, p. 37).

A referência da autora apresenta aspectos relevantes estabelecendo relações entre formação, projetos, sonhos, realização pessoal e profissional, percorrendo diferentes contextos da vida do professor, possibilitando experiências significativas em sua trajetória de vida. Assim, entendemos necessária a relação estabelecida entre formação contínua de professores e desenvolvimento pessoal e profissional na profissão.

Segundo Imbernón (2010), a formação deve fazer parte do crescimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, podendo proporcionar um novo sentido à prática pedagógica e ressignificação da atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação.

Nesse sentido, compreendemos que o constante diálogo que se estabelece entre teoria e prática é capaz de conduzir os docentes a construção de novos conhecimentos e instigá-los na

busca de uma prática cada vez mais contextualizada e atualizada aos processos de formação que se configuram a todo instante no percurso dinâmico da educação.

Ao percebermos a formação docente como ação que pode e deve contribuir para uma prática de qualidade socialmente referendada a partir da ação reflexiva sobre vivências do docente na profissão, acreditamos que ela é capaz de possibilitar aos profissionais a condição de pensarem em estratégias que diminuam a distância entre teoria e prática.

Para Imbernón (1989), a formação deve propor um processo de conhecimentos, habilidades e atitudes para estabelecer profissionais reflexivos ou investigadores, esta formação não é apenas o domínio das disciplinas nem se limita às características pessoais do professor, significa estabelecer novos modelos relacionados na prática de formação.

Partindo do princípio de que a formação continuada não se constrói através na aquisição de conhecimentos distantes da prática educativa, passamos a concordar com a concepção apresentada por Imbernón (2001) ao afirmar que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2001 p.48-49).

Assim, entendemos que o conceito apresentado pelo autor nos remete a uma formação continuada pautada na construção de novos conhecimentos e reflexões sobre a prática docente a partir da crítica reflexiva, sendo ela capaz de orientar o trabalho docente e conduzir o professor ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Seguindo o pensamento Freiriano, à formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, onde a formação inicial e continuada é concebida de forma intercalada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas, denominado pelo Ministério da Educação (MEC), de formação permanente (SEF, 1999).

Freire (2002), apresenta o conceito a partir da ideia de formação permanente na “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento, ou seja, o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais” (FREIRE, 2001, p. 55).

Desta forma, entendemos que a busca por novos conhecimentos é parte fundamental na conscientização do professor para que através dessa busca ele possa construir outros caminhos para legitimar sua atuação. Essa compreensão de que somos seres inconclusos, nos coloca diante da perspectiva de que temos a necessidade de continuarmos percorrendo os caminhos do conhecimento, pois, a cada novo aprendizado conseguimos enxergar a oportunidade de nos desenvolvermos enquanto ser pessoal e profissional.

Em um cenário em que a educação se torna cada vez mais dinâmica, os profissionais precisam compreender a necessidade de uma formação que atenda as expectativas e exigências do contexto educacional que se apresenta com mudanças e avanços em todos os campos, tanto educacional como político, social, cultural e econômico.

Com as constantes mudanças em todos os cenários do país, a profissão docente vem exigindo cada vez mais a atualização dos profissionais, na perspectiva de que o processo formativo deve possibilitar o crescimento dos sujeitos, permitindo a socialização de aprendizagens construídas em seus espaços de trabalho. Assim, para o desenvolvimento profissional do educador, Nóvoa (1995) afirma que:

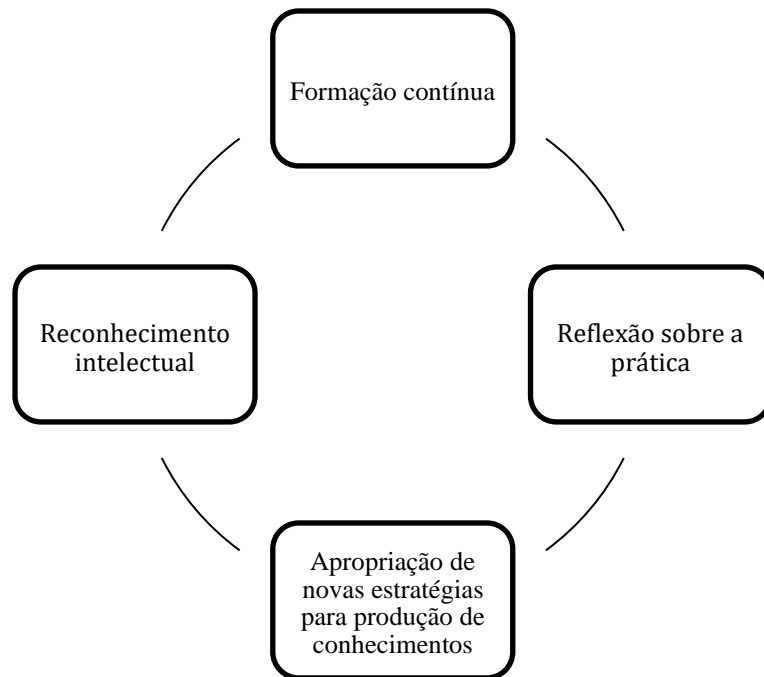
A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 27).

De acordo com o autor é importante que o professor se reconheça como protagonista de sua história de vida e de sua profissão. Que sua atuação profissional possa incentivar a aprendizagem dos discentes por meio de uma prática reflexiva e dialogada, assumindo-se como principal sujeito responsável pelo seu desenvolvimento, além de contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais.

Os docentes precisam compreender não somente seu papel na sala de aula, mas também os aspectos relacionados com sua formação e desenvolvimento profissional, pois a complexidade da sociedade do conhecimento e a velocidade com que são produzidas as mudanças na educação, levaram os profissionais da educação a repensar seu papel e suas necessidades de formação frente às novas realidades.

Atualmente podemos identificar diferentes aspectos relacionados à formação contínua que podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Destacamos aqui alguns elementos que consideramos importantes nesse processo de desenvolvimento.

Figura 2 – Mapa de alguns elementos importantes no ciclo de desenvolvimento docente



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Consideramos que os elementos apresentados – Formação contínua, reflexão sobre a prática, apropriação de novas estratégias para transmissão de conhecimentos, reconhecimento intelectual – são necessários para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, porque:

- Primeiro: a formação contínua possibilita a continuidade da aquisição de novos conhecimentos. O educador que está sempre em busca de uma formação contínua, consegue ampliar seu campo de trabalho, sendo capaz de se aperfeiçoar e desenvolver-se;
- Segundo: a reflexão sobre a prática conduz ao entendimento de que a prática educativa é dinâmica e reflexiva, tornando-se uma ação que necessita de constantes mudanças;
- Terceiro: a apropriação de novas estratégias para construção de conhecimentos, se faz necessária por entendermos que a evolução da sociedade exige cada vez mais dos docentes novas atitudes para atender as demandas surgidas no contexto educacional;
- Por último e não mais importante: o reconhecimento intelectual deve estar diretamente relacionado ao pensamento de que os docentes são sujeitos responsáveis

na construção de novos conhecimentos, assim, fazem parte da produção de novas aprendizagens.

Os elementos apresentados foram selecionados a partir da compreensão de que os docentes precisam compreender a importância da formação contínua e suas contribuições em suas trajetórias de vida, formação e trabalho. Precisamos colocar em destaque que a formação deve ser um processo de aperfeiçoamento constante e necessário a atividade, possibilitando aos docentes, qualidade e segurança a sua prática educativa, pois a formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais (ALVARADO-PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Nessa perspectiva, percebe-se que são necessárias discussões e reflexões sobre o processo de formação de professores para compreendermos os desafios e possibilidades que se estabelecem nesse processo. Tais reflexões devem ser pauta constante nos debates, por visualizarmos que em muitos casos, as formações são apenas ideias encaradas por alguns como mais uma formação a ser somada ao currículo profissional. Por outro lado, preferimos acreditar de outra forma, no sentido que elas podem ir além, colocando o docente no processo de transformação, realização e desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Nóvoa (1997, p. 25) enfatiza que há a necessidade de “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Por isso, acreditamos que tais dimensões, pessoais e profissionais, sejam compreendidas como necessárias ao processo de construção e identificação dos docentes em suas trajetórias de vida. Daí a importância de discutir, refletir e pensar a formação contínua como meio de desenvolvimento pessoal e profissional para os docentes, isso porque ela “exige um olhar mais amplo e expressivo para a formação pessoal e profissional, quer em colaboração, quer em movimentos de maior escuta, empatia ou ainda de problematização das necessidades desses professores” (SANTOS et al., 2018, p. 76).

Entende-se nesse movimento, que a formação docente é rodeada de grandes desafios, e que ao longo dos processos históricos da educação, muitas necessidades vão surgindo, e com elas as exigências voltadas aos profissionais da educação são cada vez mais intensas, visto que, os professores precisam estar preparados ou ao menos dispostos às mudanças na formação.

Em toda trajetória profissional, inclusive dos professores, existem momentos de incertezas, onde as mudanças podem contribuir positivamente para o crescimento dos sujeitos

em suas atuações. Na profissão docente não é diferente, é preciso saber articular a formação pessoal com a profissional, dando sentido às relações que se estabelecem nessa articulação, além de considerar a importância do crescimento individual e coletivo no contexto da profissão.

Cada vez mais, fica evidente que a docência pode ser compreendida como uma atividade de envolver a forte relação do ensinar e aprender, e quando considerada como prática social exige dos sujeitos saberes e atitudes que os coloca na condição de se desenvolverem em todos os sentidos, tanto pessoal quanto profissional. Portanto, quando pensamos em formação contínua, logo consideramos a importante relação que se desenvolve no campo de vida profissional e pessoal do professor, sendo que aspectos como experiência profissional, história de vida, saberes e aprendizados, podem fortalecer as possibilidades de crescimento dos docentes.

Nóvoa (1995, p. 7) reforça a necessidade de os professores se apropriarem do processo formativo e de estarem capacitados para oferecer um significado às suas histórias e ciclos de vida. Afinal, não há como "separar o eu pessoal do eu profissional sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto vista do empenhamento e da relação humana". Percebemos assim, que as dimensões pessoais e profissionais na profissão docente estão intrinsecamente conectadas. Quando o profissional consegue articular movimentos reflexivos da sua prática estabelecendo a condição de se reconhecer como sujeito importante na sociedade, sua atuação ganha mais sentido e suas aspirações de realização no contexto pessoal e profissional ficam mais evidentes e capazes de se materializar.

Consideramos que o processo de formação docente se configura como um trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição de capacidades e qualificações, de melhoria das suas certificações e de uma realização pessoal de vida, sendo necessário "não apenas fazer, mas ser; não apenas ser, mas tornar-se"; tornar-se profissional e pessoa (JOSSO, 2004, p. 5).

Essa perspectiva, aprendida pelo professor em relação a si mesmo, expande-se e chega à sala de aula como princípio formativo importante que o permite olhar para os estudantes e percebê-los, também, como pessoas, com singularidades, limites, possibilidades, princípios, valores, sonhos e projetos de vida que precisam ser respeitados.

Segundo Freire (2011, p. 12), quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos e nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Nesse movimento de ensinar e aprender, reflito que, ao nos colocarmos na condição de aprendentes, revelando nossas necessidades de aprender sempre mais,

desenvolvemos a capacidade de dar sentido e valorização a nossa trajetória formativa. Valorizamos, também, a oportunidade de aprendermos uns com os outros.

Nessa condição, Pimenta (1998) destaca aspectos sobre a formação de professores:

A formação de professores [...] se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da *formação contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA, 1998, p.176).

Destacamos a partir das colocações da autora que a formação contínua implica diretamente no processo de desenvolvimento pessoal e profissional e que o compromisso do docente com a formação não é somente pessoal / individual, mas também com as instituições formadoras que são corresponsáveis pela emancipação e consolidação da autonomia profissional do docente.

É necessário que tenhamos instituições comprometidas com uma formação que além de proporcionar novos conhecimentos aos docentes, seja capaz de colocar os sujeitos na condição seres críticos reflexivos da sua prática, pois somente dessa forma o profissional consegue desenvolver sua capacidade crítica para repensar sua formação, seus espaços de atuação, sua condição de ser e fazer, além de identificar condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Quando nos referimos às instituições escolares, estas também têm assumido papel determinante na transformação dos docentes, pois as mudanças pelas quais vem passando exigem cada vez mais dos seus profissionais o preparo para lidar com as transformações. Temos ciência de que as transformações ocorridas no contexto escolar nos últimos anos têm impulsionado os docentes a buscarem melhorias para sua atuação profissional, Marcelo (2009) apresenta que:

O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (MARCELO, 2009, p. 08).

Nesse sentido, as necessidades que surgem na contemporaneidade para o aperfeiçoamento da prática docente diante das transformações ocorridas na educação, tem despertado nos profissionais o desejo por novos aprendizados aprimorando sua capacidade profissional e pessoal.

O desenvolvimento progressivo das potencialidades e da construção de saberes por parte dos docentes, são essenciais ao processo de formação contínua. Marcelo (2009), enfatiza que a compreensão do processo pelo qual os professores crescem profissionalmente e também das condições que auxiliam e estimulam esse crescimento são essenciais para facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes. Desta forma, a formação contínua pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento dos docentes em todos os aspectos, sendo necessárias ações de valorização, apoio e melhorias para atuação docente, além do compromisso que os docentes assumem com eles mesmos, com as instituições formadoras, seus espaços de atuação e sobretudo com a sociedade em geral.

Os processos de formação não podem se limitar apenas na mera aquisição de novas titulações, mas no comprometimento de que é preciso se aperfeiçoar para aperfeiçoar o outro. É nessa relação que o docente se reconhece como intelectual e sujeito capaz de transformar o contexto que está inserido. Nóvoa (2013), entre outros autores, reforça a ideia de que o professor, assim como o aluno, é um ser humano repleto de necessidades e potencialidades que importa despertar, revelar, valorizar e auxiliar a desenvolver. Sendo assim, tais aspectos não são inerentes apenas ao aluno, mas também ao professor. Isso configura um processo de crescimento permanente, determinante de uma evolução contínua, marcada por momentos especiais, na qual o próprio professor é quem assume o papel principal no processo de construção e transmissão de novos conhecimentos.

É a esse processo que podemos identificar no momento atual como desenvolvimento pessoal e profissional, fazendo parte a todo instante da vida, da formação e do trabalho dos docentes. Nesse sentido, “finalizamos” as discussões em torno do tema “A formação contínua de professores como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional para atuação docente”, na perspectiva de que os docentes e suas relações de experiência com o desenvolvimento pessoal e profissional estão em constante processo de mudança e transformação.

Seguimos refletindo na expressão de Larrosa (2002) quando afirma que “a experiência não é o que acontece, mas sim o que nos acontece. O que realmente nos toca e modifica”. (LARROSA, 2002, p.21).

3.3 Formação de professores: da teoria à prática reflexiva na perspectiva das escolas em tempo integral

Diante do contexto educacional que estamos vivenciando, sabe-se da necessidade de refletirmos sobre a importância da formação docente e a urgência em repensarmos a docência

a partir das teorias e práticas dentro da dinamicidade que se apresenta a educação nas últimas décadas.

Uma nova realidade vem surgindo nos espaços de formação de professores com a narrativa de que a docência dada pela prática de bons profissionais é a perspectiva do professor reflexivo. “A prática reflexiva tem sido amplamente divulgada no campo das discussões sobre formação de professores, e incorporada a textos e documentos de forma quase integral e totalizadora” (CAMPOS; DINIZ, 2004, p.2). Desta forma, as discussões e debates a respeito da formação de professores são atuais e relevantes para pensarmos tal formação como um processo dinâmico e que o principal ator do processo, o docente, esteja incluído na condição de professor reflexivo.

Na condição de formar professores que reflitam sobre sua prática, Alarcão (2005) descreve que:

[...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Nesse sentido, entendemos a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua prática, na intenção de modificá-la, transformando sua atuação e impactando positivamente sua práxis, diminuindo assim a distância entre teoria e prática.

Alarcão (2005) nos apresenta a ideia do professor reflexivo como um profissional que precisa compreender quem ele é e as intencionalidades da sua atuação, reconhecendo-se como sujeito pensante e que ocupa um lugar importante na sociedade, pois “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177).

Donald Schön (1992) nos instiga a pensar a formação do profissional a partir da reflexão sobre sua própria prática. Esse movimento é capaz de proporcionar aos docentes a condição de refletirem sobre sua prática de maneira consciente e assim tomar atitudes que possam ocasionar mudanças em suas ações. Para o autor, a reflexão na ação, umas de suas ideias defendidas sobre a reflexibilidade, dialoga com as observações e reflexões que o profissional faz sobre sua atuação, sendo possível refletir sobre o modo como ele transita em sua prática. Assim, os docentes ao se reconhecerem como intelectuais e construtores de saberes significativos, possibilita aos discentes um conhecimento que ultrapassa o campo teórico, que vai além das

técnicas conteudistas, pois sua prática reflexiva possibilita ações em que o aluno é visto como sujeito importante no processo educacional.

Nessa perspectiva, Schön (1992, p. 04), define o professor reflexivo como aquele que demonstra através de sua ação em sala, ser um profissional que possibilita e ajuda o aluno a encontrar seu processo de conhecimento, pois conhece seus alunos e sabe quais as dificuldades de cada um e a maneira que estes necessitam ser trabalhados. A compreensão de que os docentes devem estar sempre buscando estratégias para uma prática educativa que reconheça os alunos com suas potencialidades e dificuldades é caminho fundamental e importante para que suas ações sejam pautadas na construção de um saber significativo, contribuindo para o crescimento estudantil e pessoal dos estudantes.

De acordo com Schön (1992, p.04), “um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão”. Suas contribuições sobre a prática reflexiva, apontam para a formação de profissional reflexivo a partir de três ideias centrais, são elas: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Desta forma, a prática reflexiva permite ao docente a condição de refletir permanentemente sobre suas ações, conduzindo a reflexão de que suas atitudes podem e devem estar em constante modificação, e que seu pensamento crítico diante da forma como observa seu contexto educacional traz luz para que novas estratégias façam parte da sua atuação docente.

O movimento reflexivo que os docentes realizam na intenção de se aperfeiçoar através de leituras e observações, reconhecendo-se como pesquisador e investigador de sua prática, permite que eles experimentem novas experiências, aprendendo sempre a partir dos erros e acertos na prática, e que tais reflexões são capazes de transformar sua vida pessoal e profissional dando-lhe a capacidade de crescimento e descobertas de novas competências e habilidades.

Ao refletir sobre a prática, os docentes em sua formação profissional conseguem visualizar novos métodos, estratégias, caminhos e práticas pedagógicas que facilitam seu papel enquanto docente, sempre na intenção de conduzir e melhorar sua atuação para a transformação social dos sujeitos envolvidos no processo educacional. A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2006, p.76).

Pimenta (2006) considera que Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o

reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2006, p.19). Encontramos na percepção da autora, a partir do que propõe Schön, a importância da valorização da prática durante a formação de professores, e que tal valorização seja capaz de colocar o profissional na condição de agente reflexivo de sua ação, permitindo a capacidade de responder aos desafios e mudanças que ocorrem constantemente na educação.

Nesse sentido, os processos de transformações que ocorrem na educação, possuem teorias fortemente ligadas a um determinado contexto histórico que a sociedade experimenta. Assim, não podemos negar que as teorias também são importantes para que o saber docente se fortaleça na relação entre teoria e prática, pois, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2006, p. 24). Essa condição destacada pela autora, nos faz perceber que, mesmo diante das dificuldades que a educação pode enfrentar em determinado período, temos a convicção de que enquanto profissionais precisamos continuar lutando e buscando melhorias para fortalecer e assegurar uma prática docente que coloque os profissionais na condição de seres pensantes e transformadores da sociedade.

Portanto, a capacidade do ser humano refletir sobre suas atitudes é condição única e importante que o diferencia dos demais seres. Enquanto docentes, somos instigados a nos colocar em constante movimento reflexivo, principalmente por que precisamos direcionar nossa prática na intenção de conduzi-la da melhor maneira. Assim, a noção de professor reflexivo, segundo Alarcão (2007), “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2007, p. 41).

Compreendemos que a ideia apresentada por Alarcão (2007) sobre reflexão pode ser definida da seguinte forma: “a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”. Este é um processo simultaneamente lógico e psicológico, em que a reflexão “combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante” (ALARCÃO, 1996, p. 175).

Os aspectos apresentados pela autora colocam em evidência a condição inerente do ser humano desenvolver a capacidade pensante sobre suas ações. Refletir sobre situações, reconhecer erros e acertos, solucionar problemas e organizar cada ação de forma planejada,

permite aos sujeitos, inclusive os docentes, aprimorarem sua prática. Para tanto, o contexto que se apresenta nas escolas de tempo integral, é bastante desafiador para aqueles que de certa forma não se colocam na condição de repensarem sobre suas práticas. Com uma dinâmica diferente do que acontece nas escolas regulares, as escolas em tempo integral trazem em suas propostas pedagógicas uma dinamicidade que exige dos profissionais uma formação cada vez mais pautada na relação de aproximação entre teoria e prática.

Nesse sentido, os docentes que estão inseridos nesse contexto precisam realizar o constante movimento de refletirem sobre sua prática para que consiga desempenhar sua função em acordo com as mudanças ocorridas no ambiente escolar das escolas em tempo integral, pois, conforme discutimos anteriormente, algumas características presentes nas ETL, como a ampliação da jornada escolar e currículos diversificados com propostas de atividades para oferecer um ensino mais alinhado às necessidades do mundo atual e dos jovens brasileiros, exigem dos docentes novas práticas educativas.

Desta forma, a realidade que se apresenta nas escolas em tempo integral, impulsiona não somente as escolas se adaptarem às novas realidades, mas também os docentes devem se adaptarem a partir de uma formação contínua com aspectos que necessitam da constante reflexão sobre como, por que e para que sua prática deve estar situada na relação entre a teoria e a ação, ofertando assim uma educação diferenciada aos estudantes.

Somos instigados a todo momento a buscar estratégias para aperfeiçoar nossa prática docente. Todos os processos no campo da educação são dinâmicos e exigem dinamicidade das nossas atitudes para nos posicionarmos diante das exigências postas pelo sistema. Não há como negar as mudanças ocorridas na educação nas últimas décadas. Novas metodologias estão surgindo, outros instrumentos começam a fazer parte do fazer pedagógico e são essas mudanças que nos fazem compreender que é necessário mudanças de atitudes por parte do professor. Tais mudanças acontecem inicialmente da prática reflexiva. Todos profissionais, seja qual for seu campo de atuação, necessitam desenvolver a capacidade de refletir sobre a atividade que está exercendo. Para os docentes, podemos defini-los como professores reflexivos, e que no movimento da reflexibilidade consegue perceber atitudes positivas e/ou negativas que podem contribuir ou atrapalhar a relação entre teoria e prática.

Para Libâneo (2006, p. 73) a reflexividade se insere como um dos elementos de formação profissional dos professores, e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação — reflexão — ação, modelo esse que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação. Sob essa perspectiva, é importante a constante reflexão dos

docentes sobre sua prática, pois esse movimento possibilita a construção de novos saberes a partir da compreensão dos limites e possibilidades que surgem ao longo da caminhada docente.

Ghedin (2006) apresenta contribuições importantes sobre a reflexão como forma de contribuir para uma prática significativa articulando o pensar e o fazer na ação docente.

A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz (GHEDIN, 2006, p. 132,133).

É nesta relação da prática reflexiva que os saberes se constroem e surgem estratégias para uma ação docente pautada em mudanças, onde novas experiências conduzem os docentes a produzir e adquirir não apenas saberes formais, mais aqueles que a cada experiência se consolida como prático e eficaz, aproximando teoria e prática, pois, é na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática (GHEDIN, 2006, p.135).

Desta forma, compreendemos a importância da reflexão sobre a prática com sentidos e finalidades. Não se pode pensar em reflexão sem a finalidade para a qual se reflete. Nesse caminhar, se torna cada vez mais necessária a condição do professor reflexivo para que a partir da teoria, consiga espaço para melhoria e aperfeiçoamento da sua ação, e que sua formação seja pautada no compromisso de transformar outras vidas. Nessa perspectiva, a formação continuada deve proporcionar aos docentes a constante reflexão sobre o seu papel na educação, tornando-os sujeitos reflexivos e investigativos na construção de novos saberes, pois, “o processo de formação deve adotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p.41).

Formar o professor como um profissional prático-reflexivo, que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre a investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

Segundo Freire (1996, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Nesse movimento, o processo de formação docente possibilita a condição reflexiva sobre a prática, e a compreensão de que ensinar e aprender ocorre simultaneamente conduzindo a construção dos conhecimentos numa relação de ida e vinda. Assim, os novos saberes se concretizam à medida que os docentes vivenciam experiências que conduzem a uma formação

significativa, e os caminhos formativos proporcionam experiências e conhecimentos transformadores.

A compreensão da formação como um processo reflexivo de aprendizagem contínua por parte dos educadores, coloca os sujeitos na condição de profissionais reflexivos e críticos da sua prática, dando-lhes a oportunidade para mudá-las sempre que necessário. Assim, Pimenta e Lima (2012), esclarecem que:

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 49).

Na percepção das autoras, as teorias assumem papel importante na vida dos docentes, seja em aspectos pessoais quanto profissionais, podendo a partir da análise desses aspectos compreenderem sua prática, e assim tendo a condição de interferir nela para melhor adequá-la à sua realidade e aos processos de ensino que ocorre em seu contexto de atuação.

Libâneo (2002), considera que é preciso condições favoráveis à reflexão em um contexto que envolve não somente aspectos pedagógicos da prática docente, mas também os políticos, sociais e culturais em que os docentes estão inseridos. Aos profissionais deve haver a oportunidade de refletirem sobre sua atuação no mundo contextualizado, onde:

[...] ocorre num marco institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais. Para isso, é preciso perguntarmos: quais são as condições prévias e meios – por exemplo, estruturas de organização e gestão, ações de assistência pedagógica ao professor, espaços de reflexão etc. – para que um professor se torne crítico reflexivo de sua atividade? Ou seja, o desenvolvimento de capacidades e competências reflexivas implica um tratamento de conjunto da vida escolar, articulando eficazmente estruturas de gestão e organização com ações de formação continuada, projeto pedagógico-curricular, currículo, avaliação, associando, na formação continuada, práticas formativas e situações reais e trabalho, constituindo a cultura organizacional (LIBÂNEO, 2002, p.77).

Podemos refletir, a partir das colocações do autor que, a atuação docente em um ambiente repleto de mudanças e transformações, exige dos mesmos a capacidade de se tornarem profissionais críticos reflexivos da sua prática. Entende-se nesse contexto, que os docentes não atuam de maneira neutra em suas reflexões, mas de maneira que sua prática possa contribuir para a transformação da sociedade a partir de contextos que envolvem sua formação.

O docente na condição de profissional reflexivo entende que sua atuação não se pauta na mera transmissão de conteúdos, mas na perspectiva de que sua prática dialoga com os diferentes atores envolvidos no processo ensino aprendizagem, e que conduz a reflexão da sua

prática e dos resultados que ela produz na vida dos discentes, comunidade escolar e sociedade em geral.

Se pensarmos em sentido mais amplo do docente refletir sobre sua prática, veremos que a reflexão pode ultrapassar os limites do contexto da prática educacional. À medida que os professores se desenvolvem como profissionais crítico reflexivo da sua prática, eles podem agir na perspectiva do que Libâneo (2002) chama de concepção crítica de reflexibilidade, “uma concepção crítica de reflexividade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a ideia de os sujeitos de formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas de prática docente mais imediato” (LIBÂNEO, 2002, p.70).

Segundo o autor, os professores “têm que desenvolver, “simultaneamente”, as, capacidades da “apropriação teórico-crítica das realidades” que abrangem sua profissão, melhorar suas práticas do ensino conforme esta reflexão sobre as práticas pedagógicas e situar seu agir na reflexão crítica “dos contextos sociais, políticos (e) institucionais” (LIBÂNEO, 2002, p.70). Nessa perspectiva, a capacidade crítica desenvolvida pelos docentes sobre os diferentes contextos da sociedade, pode contribuir na reflexão sobre a ação da sua prática, sendo essa reflexão na ação fator importante para a compreensão de que a prática docente é permeada de situações que exige dos profissionais a condição de saber lidar com os diferentes problemas existentes na sociedade.

De acordo com Pérez Gómez (1995, p.105),

A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional [.]. Neste processo são postas à consideração individual ou coletiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha dos meios e, o que na minha opinião é o mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas.

É possível compreender a partir da reflexão do autor, os processos que envolvem a ação reflexiva dos docentes, impulsionam a pensarmos sobre a importância da atividade docente caracterizada pela prática. Em um processo dinâmico que se constrói novos conhecimentos a partir das constantes transformações na sociedade, há a necessidade de que a educação seja tomada por ações que revelem a aproximação da teoria e da prática no fazer pedagógico. Dessa maneira, “formar práticos reflexivos nada mais é do que encorajar profissionais a pensarem sobre o processo de experimentação reflexiva” (GASPERINI, 2017, p. 27). Essa condição, traduz algumas das discussões que foram apresentadas ao longo desses escritos, pois,

consideramos relevante que os docentes reconheçam a importância de uma formação alinhada à perspectiva da reflexão sobre a prática, além de considerar que a teoria deve iluminar essa reflexão, não tornando-se apenas o acúmulo de conhecimentos, mas sobretudo que seja o caminho para uma prática reflexiva e significativa.

Por fim, consideramos que as discussões, reflexões e compreensões acerca do tema que tratamos nesta subseção, continuarão sendo amplamente discutidos entre estudiosos, gestores, professores e nas instituições que estão comprometidas com a formação de professores e com os aspectos que contribuem para a docência na perspectiva da prática reflexiva. Sendo ela necessária na contemporaneidade, acreditamos que os estudos sobre essa temática poderão fortalecer cada vez mais a compreensão da sua necessidade no contexto de mudanças e transformações das instituições escolares, inclusive das escolas em tempo integral.

Na próxima seção, continuaremos apresentando discussões relevantes em torno do tema formação de professores no contexto mais específico das escolas em tempo integral. Acreditamos que as reflexões que irão surgir no decorrer do capítulo serão importantes para compreendermos vivências e contextos dos profissionais que estão inseridos no contexto das ETI.

4 FORMAÇÃO CONTÍNUA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ: COM A FALA, OS PROFESSORES

*Desaprender para aprender. Deletar para escrever em cima. Houve um tempo em que eu pensava que, para isso, seria preciso nascer de novo, mas hoje sei que dá pra renascer várias vezes nesta mesma vida. Basta desaprender o receio de mudar.
(Martha Medeiros)*

Ao longo deste capítulo apresentamos elementos importantes que definiram a realização da investigação, entre eles, os caminhos metodológicos da pesquisa. Para tanto, iniciamos as reflexões a partir de características essenciais para a construção da pesquisa nos aspectos da metodologia utilizada, das estratégias de aproximação com a realidade, do *locus*, e das relações estabelecidas com os sujeitos participantes.

A partir do que se apresenta no objetivo geral da pesquisa, procurando compreender a partir da visão dos professores os limites e possibilidades do diálogo entre formação contínua e os desafios presentes no cotidiano da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra (Acarape – Ceará - Brasil), considerada como referência fundamental ao movimento de reflexão e ação e aos objetivos propostos na pesquisa.

Considerando que o presente estudo tem como base metodológica a abordagem qualitativa, inspirada na pesquisa-ação de natureza colaborativa, decidimos evidenciar as mais importantes bases teóricas que versam sobre o tema, além de elucidar as características e contribuições para o contexto investigado. Nesse sentido, visualizamos também como fator importante e necessário no desenvolvimento da pesquisa, as discussões com foco nas possibilidades de contribuir para as transformações na realidade da pesquisa, nas vivências do pesquisador e dos sujeitos participantes.

Como nas palavras de Freire (1996, p.119), “É decidindo que se aprende a decidir”, as decisões tomadas no caminhar da pesquisa, vem se constituindo importantes instrumentos de investigação dessa trajetória nos anos de 2021 e de 2022.

4.1 Refazendo os caminhos da pesquisa

Nesta subseção, apresentamos os caminhos metodológicos definidos na pesquisa evidenciando as características da pesquisa-ação colaborativa.

Os caminhos percorridos na pesquisa foram marcados por momentos de idas e vindas na tentativa de encontrar o percurso que mais poderia contribuir para construção de novos

conhecimentos, sendo eles importantes para pensarmos que fazer pesquisa é de grande relevância na perspectiva de possibilitar transformações dos sujeitos e do contexto onde ela se desenvolve.

Pensando em atender melhor às necessidades surgidas no processo metodológico, optamos por desenvolver a pesquisa a partir da abordagem qualitativa, configurando-se como o caminho mais apropriado em razão das questões ontológicas do fenômeno estudado. Para alcançarmos o que se objetiva nessa pesquisa, nos inspiramos metodologicamente na pesquisa-ação colaborativa que, segundo Pimenta (2005, p.510) “tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais”.

Sem perder o sentido e a preocupação com o método mais apropriado a ser utilizado no caminhar da pesquisa, compreendemos que pensar e repensar a metodologia é importante, afinal, “despreocupação metodológica é, geralmente, o primeiro indício de mediocridade científica, pois revela indícios de que a pesquisa tenderá a aceitar qualquer resultado” (Demo, 2005, p. 23).

De acordo com Felcher et al (2016, p. 2), “em investigação, quanto mais conhecermos do processo, melhor, será nossa compreensão do porquê daquele resultado e quais circunstâncias o constituíram. O resultado, nesse sentido, está atrelado ao processo e, portanto, resultado sem processo é entendido como conhecimento fraco, frágil”.

Nesse sentido, ao optarmos pela abordagem qualitativa na pesquisa, percebemos que a mesma pode contribuir para a construção de conhecimentos significativos que não podem ser quantificados.

Desta forma, Goldenberg afirma que (1997):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Silveira e Gerhardt (2009, p. 32) consideram que, “na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas”. Desta forma, no movimento de reflexão sobre os passos necessários ao desenvolvimento da pesquisa, compreendemos a necessidade de abertura por parte do pesquisador frente às questões que se abrem no contexto (COSTA, 2014).

A reflexão apresentada pela autora, corrobora com o pensamento de Ghedin e Franco (2011, p. 33) quando apontam que:

O método é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de ele chegar aos detalhes do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente definido antes do caminho, ele aponta sua direção. É isso que torna a pesquisa e o conhecimento científico possíveis.

Nessa perspectiva, fica evidente que a escolha dos métodos a serem seguidos em uma pesquisa dependem dos objetivos do estudo e das possibilidades metodológicas, por isso, ao pensarmos na pesquisa qualitativa, esperamos que os resultados sejam repletos de significados, conduzidos pelo pesquisador por um caminho bem definido, real e dentro da realidade.

Fonseca (2002), destaca que a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 36).

Na compreensão de que o caminho é tomado pela dinamicidade das ações, que podem acabar interferindo na realidade tanto do pesquisador quanto dos sujeitos inseridos na investigação, percebemos que nada seria mais completo do que a inclusão da metodologia da pesquisa-ação no contexto da pesquisa.

Fonseca (2002) aponta que:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p. 34 - 35).

Desta forma, as reflexões apresentadas pelo autor sobre a pesquisa-ação revelam importantes aspectos relacionados a esse tipo de pesquisa, como exemplo a forte relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado resulta em uma relação de reflexão constante sobre a realidade e os elementos que compõem o contexto onde se desenvolve a pesquisa.

Para Gil (2012), a pesquisa-ação apresenta as seguintes características:

- o modelo alternativo de pesquisa que vem sendo proposto com o objetivo de obter resultados socialmente mais relevantes;
- caracteriza-se pelo envolvimento do pesquisador e pesquisado;
- o relacionamento entre pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos acabam identificando-se, sobretudo, quando os objetivos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a ideia de objeto que caberia apenas em ciências naturais; (GIL, 2012, p. 30-31)

A partir desse movimento, fica cada vez mais evidente a compreensão de que a pesquisa-ação entendida nesta perspectiva emancipatória, busca mudanças em termos de priorização da dialética da realidade social, da práxis e das ações dos sujeitos (FRANCO, 2005). Nesse sentido, os próximos passos a serem dados neste percurso da pesquisa, se consolidam na elaboração e realização de uma proposta de formação pautada na reflexão como um princípio formativo.

4.2 Os professores e suas trajetórias: tecendo relações entre formação, vida e trabalho

Neste espaço, apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa, traçando o perfil dos envolvidos quanto à formação, vida e trabalho, e as relações estabelecidas entre eles.

Ao lançarmos a proposta aos docentes da EEMTI Maria do Carmo Bezerra para participarem da pesquisa na condição de sujeitos participantes em um curso de formação ofertado em parceria com universidade, houve o interesse por parte de vários professores em participar da pesquisa. Do coletivo de educadores que compõem a EEMTI Maria do Carmo Bezerra, participaram como sujeitos da pesquisa, sete professores/as e uma coordenadora pedagógica. Nesse processo, foi possível contar com o apoio técnico de dois estudantes de graduação vinculados aos cursos de Química e Matemática ofertado pela Unilab, universidade a qual o programa de mestrado está vinculado.

Nesse contexto, destacamos como necessário apresentar o perfil de cada sujeito participante da pesquisa, de modo a elucidar aspectos relativos à vida, formação e trabalhos dos envolvidos, tornando o movimento de conhecimento e reconhecimento dos sujeitos importantes nesse processo formativo. Com o compromisso de preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa, seus nomes foram substituídos por termos que remetem a um traço marcante de suas identidades, percebido pelo pesquisador a partir de sua interação com os mesmos.

Os termos utilizados pelo pesquisador associado aos docentes, refletem a singularidade, forma, vivência e/ou experiência relacionada à vida, formação e trabalho, que foram se apresentando nos sujeitos da pesquisa durante vários momentos ao longo dos encontros. Assim,

iremos identificá-los pelos seguintes codinomes: Emoção, Alegria, Superação, Resiliência, Maturidade, Determinação, Amorosidade e Dedicção.

Dedicção reside no município de Redenção, tem formação em Letras/Espanhol pela Universidade Federal do Ceará, UFC. Atualmente trabalha nas instituições EEMTI Maria do Carmo Bezerra e EEMTI Padre Saraiva Leão, com o componente língua estrangeira (Espanhol). Atua também em uma instituição privada voltada ao ensino de idiomas. Iniciou sua trajetória na educação em 2013.

Superação reside no município de Acarape, tem formação em letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Atualmente leciona na EEMTI Maria do Carmo Bezerra, ministrando as Disciplinas de Arte, Redação e Português, além de atuar ministrando aulas na parte diversificada do Currículo de Ensino Médio com as Eletivas e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Social- NTPPS. Iniciou sua trajetória na educação em 2010.

Resiliência reside no município de Acarape, tem formação em letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Atua na EEMTI Maria do Carmo Bezerra com a disciplina de Língua Portuguesa e Redação. Iniciou sua trajetória na educação em 2001.

Maturidade reside no município de Redenção, tem formação em Língua Portuguesa e Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Atualmente leciona Língua Portuguesa e Redação na EEMTI Maria do Carmo Bezerra. Iniciou sua trajetória na educação em 2014.

Amorosidade reside no município de Acarape, possui formação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Leciona na EEMTI Maria do Carmo Bezerra com a disciplina de Artes e a parte diversificada que é o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Social- NTPPS. Iniciou sua trajetória na educação em 2006.

Emoção reside no município de Redenção, possui licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, com habilitação em Física pela Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB. Atualmente leciona matemática e coordena esta área na EEMTI Maria do Carmo Bezerra. Iniciou sua vida profissional como docente de Física e Matemática em 2019.

Determinação reside no município de Redenção, tem formação em Publicidade e Propaganda, Letras/Espanhol pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Atualmente trabalha na EEMTI Maria do Carmo Bezerra e na Instituição de Ensino Médio Doutor Brunilo Jacó, localizada em Redenção-CE. Leciona na EEMTI Maria do Carmo Bezerra a parte diversificada do currículo com a eletiva da área profissional com marketing, fotografia e Empreendedorismo.

Alegria reside no município de Acarape, possui bacharelado em Economia Doméstica pela Universidade Federal do Ceará- UFC, e licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Atualmente ocupa o cargo de coordenação pedagógica na EEMTI Maria do Carmo Bezerra desde 2013. Iniciou sua trajetória na educação em 2007.

Considerando as características apresentadas pelos sujeitos participantes da pesquisa podemos concluir que todos possuem formação de nível superior, atuando em suas respectivas áreas de formação. Destaca-se o fato de que alguns apresentam mais de uma graduação, mas que a atuação sempre foi no exercício do magistério.

Da análise dos perfis dos docentes foi possível verificar que:

- O grupo é majoritariamente formado por mulheres, sendo apenas dois sujeitos do sexo masculino;
- Quanto à formação inicial, seis docentes são da área das Linguagens e dois são licenciados na área das Ciências da Natureza e/ou Matemática;
- Em relação a formação contínua, além das licenciaturas, seis participantes possuem título de especialistas, em sua maioria na área de atuação;
- No que se refere ao acúmulo de atividades, verifica-se que dois sujeitos possuem lotação em outra instituição, dedicando-se a outras atividades, preenchendo integralmente o seu dia com o trabalho;
- Um dado interessante diz respeito ao vínculo empregatício, apenas um sujeito possui vínculo efetivo, os demais no total de sete possuem vínculo temporário com a rede estadual de ensino, mas que todos possuem bastante experiência na área docente.

Diante do exposto, observamos que o contexto investigado guarda relações com o cenário nacional apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Darci Ribeiro (INEP, 2020). De acordo com o último censo da educação básica, através do resumo técnico - 2020, o total de 505.782 professores que atuaram no ensino médio em 2020, 57,8% são do sexo feminino e 42,2% são do sexo masculino.

Outro dado importante a ser destacado se refere ao indicador de adequação da formação docente para o ensino médio. De acordo com os dados do último censo escolar 2020, os melhores resultados do indicador de adequação da formação docente são observados para a disciplina de Língua Portuguesa, sendo 83,8% o total de docentes com formação na disciplina. Tais números revelam a realidade identificada no cenário nacional através do último censo realizado.

Partindo da análise sobre as atividades realizadas pelos docentes na instituição, compreendemos que existe uma dedicação quase exclusiva à instituição escolar Maria do Carmo Bezerra, onde possuem lotação nos dois turnos. Assim, percebemos uma forte relação entre envolvidos na pesquisa quanto a formação, vida e trabalho, pois as experiências compartilhadas, o dia a dia no contexto escolar e relações entre os pares se tornam cada vez mais evidentes e próximas, ao passo que existe diariamente a relação de companheirismo, colaboração e troca de experiência nos espaços escolares, como nos ensina Alarcão (2001, p. 20), ao apontar que “as relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são o toque a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia”. No movimento de construção, reconhecimento e identificação de sujeitos, é importante destacar que os docentes precisam compreender a importância de se reconhecerem, como intelectuais capazes de produzir novos conhecimentos e vivenciar novas experiências e como sujeitos com o potencial de construir uma escola de qualidade socialmente referendada.

4.3 Encontros de reflexões sobre a prática do trabalho docente no ambiente das EEMTI

Nesta subseção, como proposta de ofertar uma formação continuada considerada o produto educacional da pesquisa, destacamos que sua elaboração e realização foi pautada na reflexão como um princípio formativo. Abordamos neste tópico discussões importantes para a compreensão do trabalho docente no contexto das EEMTI, a fim de refletirmos sobre os desafios e possibilidades da prática educativa. Apresentaremos a visão geral dos encontros, as temáticas eleitas pelo coletivo e estratégias formativas desenvolvidas.

A formulação do processo investigativo-formativo se constituiu com inspiração em experiências desenvolvidas por educadores que vêm desenvolvendo trabalhos no Brasil e em outros países, numa perspectiva de colaboração entre escolas e universidades.

Pimenta (2005), ao realizar trabalhos junto a educadores do estado de São Paulo, lança o olhar sobre o potencial emancipatório da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Sob sua coordenação, um grupo de investigação composto por pós-graduandos vinculados à Universidade de São Paulo mergulhou no contexto das instituições de educação básica e exercitou movimentos de reflexão sobre a prática, a partir de temas considerados relevantes para estes contextos. Dentre os principais contributos obtidos por este movimento destaca-se a perspectiva crítica, dialógica e problematizadora que potencializa a leitura da realidade e a construção de sentidos e significados entre teoria e prática na perspectiva da práxis.

Alarcão (2011) apresenta articulações desenvolvidas a partir de seu exercício profissional junto a educadores no contexto de Portugal, lançando luzes sobre os conceitos de escola reflexiva e professores reflexivos. A autora defende a capacidade que a escola tem de pensar a si mesma, problematizando suas práticas, levantando questões a serem elucidadas a partir de estudos e de diálogos entre os diferentes sujeitos das práticas educativas visando a elaboração de estratégias de ação coletivas. A pesquisa-ação, o estudo de caso, a produção de narrativas, a construção de portfólios e a elaboração de perguntas pedagógicas são algumas das estratégias que colocam em movimento o exercício do diálogo e da reflexão, colaborando com o fortalecimento da autonomia e do reconhecimento dos profissionais como sujeitos de suas próprias práticas.

Franco (2016), ao apresentar a pesquisa-ação pedagógica, fortalece o reconhecimento da escola como um espaço de construção de conhecimentos sobre a profissão professor e os processos formativos, de cunho dialógico, como instrumentos de emancipação dos sujeitos. A valorização das trajetórias, das vozes dos professores e de seus conhecimentos é ponto de partida para a formulação de trajetórias formativas a serem desenvolvidas de forma contínua junto aos mesmos, superando, deste modo, os paradigmas pautados numa racionalidade técnica que os reduzia à condição de consumidores.

A partir dessas autoras e de outros que desenvolvem experiências investigativo-formativas semelhantes, definimos a estruturação dos encontros de reflexão sobre a prática em momentos distintos e articulados entre si, na perspectiva das espirais cíclicas trabalhadas no contexto das pesquisas-ação, compreendidas por Costa (2014, p. 77), como “retomada processual das ações, análises, reflexões realizadas pelo grupo, numa dinâmica sempre evolutiva”.

Nos pontos a seguir, apresentamos, de forma detalhada, o conjunto dos cinco encontros de reflexão sobre a prática desenvolvidos ao longo da pesquisa. Ressaltamos que para o desenvolvimento dessas ações, contamos com a colaboração de pesquisadores cearenses que se dedicam a estudos sobre as temáticas abordadas junto aos sujeitos e se dispuseram a compor a rede de colaboradores que foi fundamental à materialização do processo formativo e ao estabelecimento dos diálogos entre escola e universidade.

A sistemática de trabalho configurou-se da seguinte maneira em todos os encontros: acolhida; diálogos sobre o tema; aprofundamento teórico; avaliação e encaminhamentos. Destacamos que após cada encontro, o coletivo continuava vinculado ao movimento formativo, em decorrência do convite para sistematização de suas reflexões em diários de reflexão, constituído por perguntas pedagógicas pertinentes a cada tema trabalhado.

Assim, ao compreendermos a importância do desenvolvimento de um profissional prático reflexivo, partimos da concepção de reflexão apresentada por Donald Schön (1998) que nos remete a ideia do pensamento constituído por três componentes: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Desta forma, o conhecimento na ação “é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada” (ALARCÃO, 1996, p. 18). Já a reflexão na ação ocorre durante a prática docente, quando o professor reflete, durante sua atuação, sobre o contexto em que está inserido. Finalizando o terceiro conceito, reflexão sobre a reflexão na ação, desenvolve-se após a prática e possibilita ao docente analisar seus conhecimentos tácitos, sua intervenção e relacioná-los com a teoria. É o momento no qual há a possibilidade de determinar ações futuras e de se desenvolver profissionalmente (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 2013).

Segundo e Reyes (2009), a formação de professores reflexivos pode gerar competências relevantes para o profissional contemporâneo, por propiciar-lhe um maior repertório de ações em relação ao seu aluno, ensino, aprendizado e desenvolvimento profissional, na medida em que ele procura dar respostas às situações que emergem no dia a dia, articulando-as com a teoria. É nesse sentido que se destaca a importância da formação de um educador reflexivo que se apropria de conhecimentos, difundindo saberes construídos historicamente, favorecendo a reflexão sobre as práticas para que sejam “profissionais produtores de saber e de saber fazer” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Desta forma, a busca do desenvolvimento profissional docente e de uma melhor qualidade do ensino pode ser percebida a partir da perspectiva crítico-reflexiva que os profissionais podem assumir nos seus processos formativos, configurando-se como uma alternativa para seu crescimento pessoal e profissional.

Ao longo dos cinco encontros realizados, conforme já foram apresentadas na subseção anterior, na condição de produto educacional da pesquisa, trabalhamos com a estratégia das perguntas pedagógicas como forma de desenvolver nos sujeitos participantes a condição de refletir sobre suas práticas.

Ao final de cada encontro formativo, lançava-se um diário de reflexões que apresentava quatro dimensões a serem refletidas a partir de perguntas pedagógicas. As dimensões pautavam-se no movimento crítico reflexivo sobre a prática.

De acordo com Campos e Da Silva Diniz: “[...] essa estratégia pode ter duas dimensões: a de elaborar perguntas e a de responder a perguntas, tendo como princípios comuns a problematização e o diálogo com as situações” (2003, p. 3). Dessarte, tal estratégia promove o

questionamento e reflexões das práticas e teorias e desencadeiam a busca por melhorias na qualidade do ensino e formação docente.

Para a compreensão dos pensamentos reflexivos dos participantes, utilizamos questionamentos pautados na reflexão sobre as formações ofertadas aos professores das escolas em tempo integral, como eles tem participados dessas formações na condição de sujeitos reflexivos e quais os aprendizados e contributos estão sendo significativos para suas práticas pedagógicas.

Antes da realização dos encontros, foi criado um grupo no aplicativo WhatsApp para aproximar os sujeitos com os/as professores/as colaboradores/as que iriam conduzir as formações. No mesmo grupo, utilizou-se de uma outra ferramenta tecnológica conhecida como Padlet⁹, onde foi possibilitado aos participantes uma apresentação pessoal do seu processo de formação, vida e trabalho. O movimento de apresentação inicial, foi marcado de boas expectativas para os cinco encontros que iriam acontecer.

4.3.1 I Encontro – Formação de professores: a reflexão como princípio formativo

O primeiro encontro foi realizado com a finalidade de mobilizar os sujeitos participantes da pesquisa a se envolverem no movimento de reflexão como princípio formativo na formação de professores.

O desejo em participar da formação e o contexto de desenvolvimento deste encontro inicial foi muito esperado por todos. “Durante vários momentos na rotina diária do contexto escolar os docentes manifestavam o interesse e a alegria em poder participar de uma formação que se apresentava inicialmente com a proposta de proporcionar momentos de reflexões e partilhas das vivências de cada um/a” (Diário de campo, setembro/2022).

É importante destacar que as formações precisam considerar os diferentes aspectos que perpassam o dia a dia da prática docente, que coloca o sujeito na condição de reconhecimento como pessoa e profissional, pois “[...] a importância de se trabalhar nos processos de formação, a perspectiva da compreensão do professor como pessoa, que requer o reconhecimento de sua integralidade (COSTA, 2014, p.139). Nessa perspectiva, as formações que consideram as vivências adquiridas pelos docentes e suas relações com a docência, traduzem melhor a qualificação de suas práticas.

⁹ O Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino. Fonte: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>.

Figura 3 – Card para o I encontro



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

O momento formativo foi mediado pela professora doutora Elisângela André da Silva Costa, que atua na Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). A professora é vinculada ao Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, com atuação nos cursos de licenciatura e no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (UNILAB – IFCE).

A mediação do primeiro encontro também foi conduzida inicialmente pelo mestrando Fábel Franklin de Souza Maia, estudante do curso de mestrado profissional em ensino e formação docente, vinculado ao programa de pós-graduação (PPGEF-UNILAB-IFCE).

A organização do I encontro trouxe aspectos significativos para a compreensão do movimento que estava se estabelecendo a partir dessa primeira vivência formativa, pois sinalizava uma sequência de aprendizados e construção de conhecimentos para os demais encontros que iriam acontecer dando continuidade ao ciclo de formação.

Cada movimento desenhava-se na perspectiva de que os diálogos seriam repletos de trocas de experiências, além da possibilidade de colocar os participantes na condição de sujeitos críticos reflexivos da própria prática educativa. Nessa perspectiva, Freire (2016), aponta que:

é necessário o exercício da reflexão, para dar espaço a um movimento de [...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de

narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente [...] (FREIRE, 2016, p. 119).

Desta forma, compreendemos que ação pedagógica baseada na reflexão, possibilita aos docentes a percepção de estarem envolvidos com uma educação libertadora e problematizadora, despertando para uma educação transformadora em todos os sentidos, seja na vida pessoal e/ou profissional.

Na perspectiva de se pensar a formação para os professores partindo da compreensão de que somos sujeitos do nosso processo de formação, a pesquisa não se propôs a lançar uma formação construída para os professores, mas com os professores.

Cada professor formador que foi convidado para dialogar nas formações trouxe um olhar pautado na dialogicidade despertando nos sujeitos participantes a percepção de que os esforços trazidos na formação, fossem refletindo na ação pedagógica, além de lançar inquietações sobre até que ponto o que está sendo vivenciado nesses espaços dialoga com a realidade, aproximando ou distanciando os sujeitos de tudo aquilo que eles vivenciam no contexto do trabalho.

O movimento reflexivo construído ao longo do processo de construção e consolidação do primeiro encontro formativo, proporcionou momentos para o reconhecimento de que as formações construídas na perspectiva de modelos prontos, que chegam para os docentes apenas como estratégias para serem executadas, sem a mínima abertura para um processo reflexivo, já não fazem mais sentido a prática docente.

É preciso pensar na necessidade da formação docente capaz de colocar os sujeitos como seres pensantes, que as propostas de formações sejam pensadas e construídas dialogando com o contexto e realidade no qual os docentes estejam inseridos, sobretudo na condição de que as ações que irão surgir a partir das formações estejam de acordo com as diferentes realidades.

Nesse sentido, compreendemos o anseio por formações que dialogam com as experiências dos docentes. Constantemente vivenciamos processos de transformações, que vem exigindo cada vez mais a formação de um novo sujeito, capaz de refletir sobre sua prática pedagógica, percebendo que o conhecimento, no entanto, não é apenas nos livros que encontramos, mas nos diálogos, nas trocas de experiência, onde a nossa reflexão deve ser constante.

Desta forma, como proposta de organização para o primeiro encontro, apresentamos a composição dos principais elementos presentes na formação.

Figura 4 – Composição do I encontro do curso de extensão ofertado



Fonte: construído pelo autor (2022)

Na dinâmica de abertura, foi proposto aos participantes que colocassem dentro do Baú de memórias dois objetos, escolhidos previamente por eles e que se relacionassem às suas trajetórias de formação. A partir de então cada sujeito foi convidado a apresentar seus objetos na perspectiva de compartilhar suas experiências formativas e como elas permaneciam vivas em suas memórias. O momento foi permeado de emoções, sentimentos e de boas lembranças que continuavam vivas na memória de cada um/a.

Figura 5 – Momento da acolhida



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

Após esse momento, a professora Elisangela André deu prosseguimento ao encontro trazendo para o debate a formação de professores e a reflexão como princípio formativo. Nos diálogos apresentados, destaca-se a importância de os docentes se reconhecerem como intelectuais e produtores de novos conhecimentos; o potencial emancipatório presente no ato de refletirem sobre suas trajetórias e de se colocarem como sujeitos ativos no processo ensino aprendizagem.

Os diálogos foram pautados na perspectiva participativa. Desse modo, todos/as presentes puderam compreender o espaço formativo como necessário momento de escuta e respeito às diferentes formas de pensar, de ser e de estar na profissão. No movimento de reflexão, os sujeitos participantes teceram comentários sobre a proposta da formação que estava sendo ofertada e como visualizaram esse primeiro encontro.

As falas descritas a seguir, revelaram satisfação dos sujeitos em poder participar da formação:

*Acredito que esse momento **fará diferença no nosso dia a dia na escola**. O momento foi muito bom porque conseguimos expor nossas opiniões sobre como é nossa rotina na escola (Dedicação).*

*Eu gostei bastante **porque aqui conseguimos refletir sobre nossa prática diária**. Muitas vezes ficamos tão cheios de coisas pra fazer, dar conta de muita coisa que a escola nos cobra e não conseguimos parar pra pensar de fato se estamos fazendo as coisas corretas para o aluno (Emoção).*

*Acho que vamos sair daqui com outro pensamento sobre a rotina da escola, nossa formação, como devemos **pensar e refletir sobre nosso processo formativo**. O problema é que aparece tanta coisa pra gente cumprir que não paramos pra pensar em nós mesmos (Amorosidade).*

*Tem sido um momento muito bom, logo, sinto-me feliz em participar desses momentos que muito tem ajudado a **exercer minha prática e refletir sobre ela**. (Maturidade).*

*São poucos os momentos de formação devido à intensa de atividades da rotina da escola, **por isso quando ocorrem tento aproveitar bastante, e logo que possível já incorporo sua prática na sala de aula, visto que essas reflexões são de extrema importância, para eu meu olhar de educadora se renove e desperte um interesse de avaliar as consequências de minhas práticas pedagógicas** (Superação).*

Conseguimos visualizar em cada fala o quanto os participantes se sentiram realizados, pois além das possibilidades de refletirem sobre suas vivências, perceberam as diferentes e significativas contribuições que a formação poderia proporcionar às suas práticas pedagógicas. O momento foi único, “os docentes sentiram-se confortáveis em compartilhar uns com os outros suas percepções do que era uma formação atrativa e que poderia contribuir com suas realidades” (Diário de campo, setembro/2022).

A partir do exposto, visualizamos a pertinência da reflexão trazida por Imbernón (2011, p. 87) quando aponta que “[...] a formação dos docentes converte-se em um processo de autodeterminação baseada no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre tarefas profissionais e os meios de melhorá-las [...]. (IMBERNÓN, 2011, p.87).

As reflexões trazidas durante o período de formação e após com o direcionamento das perguntas pedagógicas através dos diários revelaram as riquezas de detalhes em cada colocação dos participantes. Revelou-se nas falas o prazer em poder compartilhar as experiências que marcaram suas trajetórias individuais e/ou coletivas. A oportunidade de partilhar os saberes adquiridos ao longo do processo de formação e relembrar as vivências que afetaram positiva ou negativamente suas vidas, possibilitou aos sujeitos reflexões sobre como cada uma delas foi importante no processo de construção e crescimento pessoal e profissional.

Para Costa (2021, p. 3):

Todos/as nós temos histórias para contar, experiências a partilhar. Como educadores/as precisamos revisitar nossos saberes da experiência, problematizá-los, refletir individual e coletivamente para entender a forma como nos afetaram positiva e negativamente. É a partir da reflexão sobre nossas experiências e práticas que encontramos sentido para participar de formações e planejamentos, para investir em leituras, registrar nossas vivências. A construção situada de conhecimentos nos ajuda a superar ou mesmo fortalecer práticas consagradas, orientados/as tanto pelo nosso compromisso com a emancipação e humanização, quanto por nossa resistência a todas as formas de exclusão e desrespeito aos direitos.

A compreensão apresentada pela autora lança luzes sobre a articulação indissociável entre formação, vida e trabalho dos professores. Estas referências se entrecruzam e carregam de sentido e direção as experiências dos docentes, quer como pessoas, quer como profissionais. É fundamental que se valorize o professor como pessoa, em sua inteireza, para que ele compreenda a relevância de exercitar o mesmo movimento junto aos educandos.

Os reflexos positivos do movimento de escuta sensível das narrativas produzidas pelos educadores se refletem nas falas dos participantes ao descrever suas experiências. É possível perceber, claramente, nas colocações dos mesmos, a satisfação em poder participar do encontro na condição de professor reflexivo:

O exercício de refletir me traz segurança nas minhas ações, no fortalecimento no, pois no fim, sou eu e meu aluno na sala de aula (Amorosidade).

*Vejo que as formações vêm nos proporcionando sempre momentos de **reflexão sobre nossas práticas**, haja vista que em meio a uma carga horária extensa de sala de aula e tarefas pessoais muitas vezes não fazemos essa reflexão (Maturidade).*

*É importante pensarmos no nosso crescimento profissional, buscando **novas formações e refletindo sobre nossa prática como professor** (Determinação).*

Observando o que foi exposto em nossas reflexões fico feliz em saber que esse encontro me deu a condição de promover uma mudança em minha prática pedagógica em relação aos tópicos abordados, mesmo diante dos desafios que são gritantes na hora de realizar o que se planeja (Superação).

*Acredito que uma das grandes aprendizagens que pode ser construído é o **registro escrito sobre todas as vivências e experiências vividas ao longo da vida profissional**. O processo da escrita, do registro favorece o processo reflexivo, e assim vai melhorando seus métodos e metodologias baseados nos erros perceptíveis (Alegria).*

As reflexões apresentadas pelos participantes demonstram o quanto reconhecem a importância da formação e os processos de formação que os coloca na condição de profissionais reflexivos e como cada momento vivenciado no encontro despertou a alegria e o desejo de continuar no movimento reflexivo. Quando analisamos as falas, percebemos o desejo que cada uma/uma expressa em querer continuar suas trajetórias formativas sempre na busca por um crescimento intelectual que possibilite a reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

O desejo de participar de momentos formativos que propiciem a partilha de experiências, reflexões e conhecimentos, é, por vezes, sufocado pelas demandas profissionais que ocupam significativa parte do tempo, como evidenciado por Resiliência e Dedicção:

*É muito bom quando a gente reserva um tempo pra **refletir sobre o que estamos ensinando e também aprendendo**. Pena que muitas vezes não conseguimos porque tem muita coisa pra fazer nas demandas da escola. (Resiliência).*

Eu queria muito ter mais tempo pra me dedicar cada vez mais na minha formação. Infelizmente a gente acaba perdendo o foco e só pensa no trabalho do dia a dia (Dedicação).

Nas colocações dos docentes, compreende-se que o volume de atividades nas rotinas diárias da atuação docente, tem sido um dos fatores negativos que impossibilita o avanço nas perspectivas formativas. “Visivelmente, entre um gesto e outro, e nas expressões dos participantes, percebemos inquietações de anseio por formações que dialogue com as práticas educativas, além do desejo de terem um tempo maior de dedicação e exclusivo aos momentos formativos” (Diário de campo, setembro/2022).

Entendemos que é urgente afirmar a formação como um direito de todos os educadores, como aponta Lima (2001). Os espaços e tempos destinados aos processos formativos precisam estar previstos dentro dos planejamentos das redes de ensino, com a previsão de condições materiais para que se desenvolvam, fato que compreende questões orçamentárias, articulação com universidades, dentre outras fundamentais.

Durante a formação foi debatida a visão de vários autores que dialogam com a temática proposta, como Pimenta (2018); Diniz-Pereira (2014); Freire (1996); Alarcão (2011); Costa (2021); Ghedin (2005), entre outros que apresentam importantes contribuições sobre se pensar a reflexão como princípio formativo.

A reflexão pode ser compreendida como o movimento que tem como base a “[...]consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2011, p. 28). Assim, o “pensamento reflexivo nos abre para a realidade, ao mesmo tempo em que amplia nossos horizontes de conhecimento” (GHEDIN, 2005, p.24).

Somos convidados a todo instante pensar nos aspectos que podem contribuir significativamente para uma prática educativa cada vez mais pautada na reflexão. Refletir sobre nossa condição de sujeitos produtores de novos conhecimentos, capazes de problematizar a ação pedagógica e criar possibilidades de construção e crescimento pessoal e profissional, tem sido um desafio diariamente na ação docente. Desta forma, compreendemos que as práticas formativas podem e devem contribuir para o processo reflexivo docente. Ao lançarmos luzes sobre como as práticas formativas e os sentimentos que delas emergem têm significado verdadeiramente para os docentes, destacamos:

Tem significado muito aprendizado e a possibilidade de coloca-los na prática dentro da rotina escolar, sempre no movimento de ensinar e aprender com nossos pares de professores. A gestão formando e ao mesmo tempo aprendendo com as experiências

do chão de sala executadas pelos professores, e assim vai se construindo aprendizagens significativas. Avalio de modo positivo desde que haja no docente reflexões marcantes e que a partir delas possa influenciar sobre sua prática e assim ressignificar seus métodos e suas metodologias. Na perspectiva de Perrenoud (2002) a reflexão intencional, regular e metódica conduz à tomada de consciência e possíveis mudanças na prática (Alegria).

A constatação de Alegria nos remete à importância de uma prática reflexiva que possibilite a mudança e ressignificação do trabalho docente. Para tanto, é preciso pensar em uma prática permeada de significados e sentidos.

Assim, a postura reflexiva induz a percepção crítica dos impactos positivos e negativos que estão intrínsecos à vida, formação e trabalho e nos convida a pensar em uma educação que seja ofertada da melhor forma possível, na qual sejam asseguradas condições de crescimento na vida pessoal e profissional dos docentes.

Finalizando o primeiro encontro, os sujeitos participantes foram convidados a permanecer no movimento reflexivo a partir de dois questionamentos utilizados pela professora para encerrar o momento: “O que eu trouxe? O que levo?”. Tais indagações foram apresentadas na perspectiva de possibilitar novas reflexões aos docentes a partir da percepção de como chegaram até o momento final do encontro. Em suas falas, os professores expressaram suas percepções no movimento de reflexão de como chegaram e como saíram do encontro:

Eu trouxe a minha experiência, minha pouca experiência e estou levando um pouco da história de cada como inspiração (Maturidade).

Eu trouxe um pouco da minha trajetória, da minha experiência. Gente eu levo tanta coisa, levando vontade de estudar mais, por que quando eu sento aqui nessa cadeira sinto saudade desse espaço, que as vezes a gente com o próprio movimento do trabalho nos tira. Levo também a partilha de muito conhecimento das histórias das minhas colegas de profissão, principalmente aquela saudade e a vontade de estudar mais (Alegria).

Trouxe minha experiência e também o desejo de construir mais. E o quê que eu levo, levo grandes questionamentos, grandes reflexões, um avanço no processo de dizer assim: não é só isso, eu tenho que buscar mais, o desejo de dar continuidade aquilo que eu já faço, mais aperfeiçoando e trazendo a prática pra minha realidade (Superação).

Trouxe a mim mesma, minha curiosidade, minha vontade de aprender um pouco com o grupo, e tô levando algo que eu não imaginei, na questão de fazer uma formação maior do que eu já tenho, ir pro mestrado, eu não tinha essa vontade, essa garra mesmo, achei sempre uma coisa difícil, pelo modo de vida que a gente trabalha, tem a família, tem isso, tem aquilo, e são prioridades que a gente vai colocando na frente do estudo e acaba se acomodando. Mas hoje saio com a vontade de fazer, tô achando mais próximo, algo mais próximo da nossa realidade, eu tô com a vontade de pela primeira vez tentar, me escrever e fazer algo assim, eu tô levando essa vontade (Amorosidade).

Na condução do encerramento, foi proposto aos participantes a escrita de reflexões a partir de perguntas pedagógicas relacionadas ao tema trabalhado na formação. As perguntas foram direcionadas partindo da ideia de diários de reflexões composto de quatro dimensões discutidas na formação, quais sejam:

- Primeira: Descrever a experiência;
- Segunda: Explicar o que viveu;
- Terceira: Confrontar ideias;
- Quarta: Reconstruir conhecimentos.

Figura 6 – Momento do encerramento



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

Assim, os momentos de diálogos entre a professora formadora e os participantes, sobre os aspectos que foram se desenhando na perspectiva reflexiva do tema em questão, trouxeram muitas inquietações e despertaram o anseio de continuar o movimento reflexivo nos próximos encontros.

4.3.2 II Encontro – Escola de ensino médio em tempo integral: refletindo sobre aspectos teóricos, históricos e metodológicos

O segundo encontro teve como objetivo refletir sobre aspectos teóricos, históricos e metodológicos da escola de ensino médio em tempo integral. Desse modo, se constituiu como forma de compreender questões tão importantes relacionadas à escola em tempo integral e os diferentes modos como vem se consolidando no país, e principalmente no estado do Ceará.

O contexto de desenvolvimento deste encontro apresentou uma temática com pontos estratégicos e sistemáticos que possibilitaram um amplo conhecimento científico acerca do tema proposto, além de instigar os sujeitos envolvidos na pesquisa a dialogarem a partir de uma visão mais científica, sem desvincular-se dos saberes diários, próprios das vivências de cada um/a. Abaixo segue o *Card* de convite para o encontro formativo.

Figura 7 – Card para o II encontro.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

O segundo encontro foi mediado pela professora doutora Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), e coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid no Campus Canindé- CE. A vasta experiência da professora convidada, no que diz respeito à educação, tanto na gestão, quanto no exercício da docência, proporcionou um movimento interessante de contextualização de diferentes marcos da educação, situando os educadores como profissionais capazes de produzir saberes relevantes para a profissão e também para a academia.

Apresentamos na imagem a seguir, a pormenorização da pauta do II Encontro.

Figura 8 – Composição do II encontro do curso de extensão ofertado

ENCONTRO II

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: REFLETINDO SOBRE ASPECTOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS.

ACOLHIDA

Dinâmica com o balão/bexiga.

Vídeo: Chicken Little - O Céu Está Caindo

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=yeeqWZNCK6Y>



DIÁLOGOS SOBRE O TEMA

- A escola de ensino médio em tempo integral;
- Reflexões a partir de como esse modelo de escola foi se estabelecendo no país, sobretudo no estado do Ceará;
- Os aspectos que consolidaram a proposta da escola em tempo integral e os desafios frente ao que ainda precisa ser conquistado para garantir a verdadeira educação de qualidade.



APROFUNDAMENTO TEÓRICO

Leite, Andrade (2019); LDB (9394/96); PNE(2014/2024); Ramos (2005); Ferretti (2000); Kuenzer (2010)

Decretos federais 2.208/1997 e 5.154/2004.



AVALIAÇÃO

Reflexão sobre quais aprendizados foram construídos a partir dos diálogos.

Reflexão a partir das ideias: Curto e faço; Curto e não faço; Não curto e faço; Não curto e não faço.



ENCAMINHAMENTOS

Diário de Reflexões II



Fonte: Arquivos do autor (2022)

A dinâmica inicial contou com a participação de todos, que foram convidados a se colocarem no centro da sala em círculo. Cada um recebeu uma bexiga para encher de ar, ao mesmo tempo em que refletissem sobre tudo que poderia vir a atrapalhar e/ou dificultar suas vivências no dia a dia, tanto na vida pessoal ou profissional, como exemplo: falta de valorização profissional, as péssimas condições de trabalho, sobrecarga de atividades a serem desenvolvidas, falta de motivação dos discentes, entre outros aspectos negativos que tornam o

fazer pedagógico mais desafiador. À medida que os sujeitos pensassem em algum dos aspectos descritos acima ou algo semelhante, eram convidados a encher o balão de ar com a ideia de que estavam colocando dentro dele os pensamentos e ações negativas. Esse movimento foi acontecendo até que os balões estourassem, ou quando o participante achasse necessário dar um nó no balão como forma simbólica de prender tudo de ruim dentro da bexiga.

Figura 9 – Momento da acolhida



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

Após a acolhida, os sujeitos foram convidados a assistir o vídeo “Chicken Little - O Céu Está Caindo¹⁰”, um curta-metragem dinâmico e recheado de reflexões sobre o poder de dominação a partir da manipulação de massas com informações falsas. O vídeo instigou a reflexão sobre o poder que tem a veiculação de conhecimentos fundamentados na veracidade de pesquisas e em estudos dentro e fora da academia. Nessa perspectiva, as falas dos professores participantes revelaram interessantes questionamentos acerca do fazer pedagógico e seu poder de produzir saberes significativos na vida dos estudantes.

¹⁰ Chicken Little é um curta-metragem criado por Walt Disney durante a Segunda Guerra Mundial (1943) baseado na fábula The Sky is Falling (O céu está desabando): A fábula conta a história de um frango que acredita que o mundo está chegando ao fim. A frase "The Sky is Falling" (O céu está caindo) tem lugar de destaque na história, e tornou-se uma expressão na língua Inglesa para representar uma crença histérica ou equivocada de que o desastre é iminente. Versões dessa história já eram contadas desde a antiguidade. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yeeGWZNC6Y>

Figura 10 – Momento da emissão do vídeo Chicken Little - O Céu Está Caindo



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

Destacamos algumas reflexões dos docentes a partir do vídeo de acolhimento:

*Achei o vídeo muito interessante porque **faz a gente refletir como uma informação falsa tem poder de manipular as pessoas** no nosso dia a dia, temos que ter muito cuidado com o que vamos repassar aos alunos (Emoção).*

*É interessante como é colocado no vídeo a forma de enganar o outro, ou seja, **foi enganado quem tinha menos conhecimento**, por isso é importante a gente também **buscar aprender sempre mais** (Resiliência).*

*O vídeo nos faz pensar como **é importante ter conhecimento sobre determinado assunto** para não ser enganado com conhecimentos falsos. Se fosse compartilhado a verdade, muitos não seriam enganados como mostra no vídeo (Superação).*

*É isso que tento transmitir aos meus alunos, sobre você **buscar informações e conhecimentos** para não aprender de qualquer forma. Sempre digo pra eles que **estudar é o melhor caminho** (Determinação).*

Nesse momento, as falas destacaram a importância da aquisição e socialização de novos conhecimentos de forma correta e eticamente responsável. Nesse movimento, outras reflexões foram compartilhadas, conforme demonstram registros de nosso diário de campo:

[...] os participantes ficaram muito empolgados com a discussão a partir do vídeo apresentado. Por vários momentos percebia-se a vontade de questionar até que ponto, nós docentes, somos extremamente responsáveis por transmitir conhecimentos e combater as mentiras disseminadas sobre ofertar de qualquer jeito uma educação aos nossos jovens (Diário de campo, setembro/2022).

Avançando nas discussões, a professora convidada e os participantes iniciaram os diálogos voltados ao tema da formação. Cada momento oportunizado aos sujeitos foi se consolidando e reafirmando a importância de conhecermos aspectos significativos da escola de

ensino médio em tempo integral em suas diferentes dimensões, seja teórica, histórica e metodológica. Nesse movimento de construção de saberes transformadores e significativos, os conhecimentos que se constroem estão diretamente ligados a uma prática educativa repleta de intencionalidades.

Assim, compreendemos que “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre em si mesma e a perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite a neutralidade”. (FREIRE, 1995, p. 37). Não há fazer humano neutro, pois toda educação sinaliza para uma dimensão política, onde atravessa e constitui o fazer pedagógico, por isso, a reflexão crítica e política sobre as diferentes propostas de educação, inclusive a de tempo integral, não deve estar ausente no processo de formação dos educadores e nem na prática pedagógica cotidiana.

Freire (1987, p. 23) compreende que a educação é um ato político, que transforma os indivíduos por meio da consciência crítica, de uma educação libertadora tendo a capacidade de transformar o mundo humano. O autor nos fala da capacidade de ensinar e aprender que se desenvolve a partir da reflexão sobre a prática, de modo que quando formos bombardeados por informações acerca de nosso trabalho, possamos, através da reflexão, assimilá-las de maneira responsável e consciente, para que depois possam socializadas junto aos que mais interessam: os estudantes.

O processo de ensinar e aprender está ligado às aprendizagens de um amplo contexto educacional, no qual se fazem presentes diferentes concepções de educação, dentre as quais defendemos aquela constituída como direito de todos, a ser ofertada de maneira igualitária. Assim, o compromisso político e pedagógico da condução dos processos de ensino deve propiciar aos estudantes a construção de aprendizagens voltadas à transformação desses sujeitos e a materialização de um futuro mais justo e com oportunidade para todos.

Diante do exposto, o coletivo das instituições de ensino precisa compreender o conhecimento como uma referência que possibilite a transformação social e que não seja encarado apenas como informações a serem memorizadas, destituídas de significado e sentido.

Nessa perspectiva, Freire (2016) tece uma importante crítica ao dizer que esse movimento não deve ser vivenciado como mera reprodução ou construção de saberes, pois o papel dos professores é outro, qual seja: o de estímulo e mediação do processo de produção do conhecimento e construção de novas aprendizagens.

Continuando o diálogo sobre o tema do encontro, a professora apresentou diversos autores que dialogavam com a temática proposta, como, Leite, Andrade (2019); Saviani (1996); Ramos (2005); Ferretti (2000); Kuenzer (2010). Esses autores apontam, em suas pesquisas,

contributos importantes sobre a proposta de uma escola pautada na dimensão de ser integral não somente em aspectos estruturantes de tempo, mas também formativos e que envolvem a inteireza dos sujeitos das práticas educativas.

Durante o encontro, as discussões em torno de uma educação que precisa ser desenvolvida em sua integralidade, considerando os diferentes contextos, tanto sociais quanto econômicos, foram apontadas em vários momentos pela professora formadora e pelos participantes. O teor de suas falas dialoga com os apontamentos de Leite e Andrade (2019, p.134), quando anunciam que a perspectiva de integralidade trata “[...] de questões diversas que se proliferaram na educação, no trabalho e na vida social da população menos favorecida economicamente”.

É preciso pensarmos na promoção de uma educação que assegure condições necessárias à formação completa dos estudantes, pois se os interesses se voltam somente para os aspectos técnicos, desvinculados da realidade dos estudantes, corremos o risco de sermos apenas reprodutores de conhecimentos e fortalecermos processos de alienação que nos impedem de compreender os horizontes para onde caminham nossas ações enquanto docentes. A partir das colocações dos professores participantes, entendemos que “não adianta ofertar uma escola em tempo integral repleta de conteúdos/disciplinas se não houver um atrativo que estimule o aluno a permanecer dentro da escola” (Diário de campo, setembro/2022).

Além dos autores indicados pela professora aos sujeitos da pesquisa para aprofundamento e leitura posterior, foram sugeridos alguns documentos / decretos estaduais e federais para que os docentes pudessem se apropriar de tudo que estavam vivenciando na formação, e futuramente nos espaços de atuação docente. Imediatamente despertou-se o interesse dos participantes em conhecer um pouco mais sobre os processos históricos de implantação das escolas em tempo integral no país, mais especificamente no estado do Ceará.

Na fala a seguir, observamos o anseio em aprender mais sobre a escola em tempo integral e o desejo em construir novas possibilidades de aprendizagens a partir das experiências:

Há ainda muito o que se aprender com a Escola em tempo integral, mas julgo que a diversificação de metodologias e métodos, o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e inclusivas, baseadas em projetos, experimentações, grupos de aprendizagem cooperativa, visitas e aulas de campo, atividades em diferentes espaços da escola, integrar escola e comunidade escolar. Enfim viabilizar uma escola viva e dinâmica para que não haja tédio. Digo isto, mas sei que não é fácil, pois há que se refletir muito e motivar o professor há ressignificar todo seu método, mais tudo isso é possível (Alegria).

A partir da colocação apresentada, fica perceptível que o que move os sujeitos a buscar novos conhecimentos vai além da perspectiva teórica. Tal busca é motivada pela vontade de vivenciar novas experiências e pela articulação consciente entre teoria e prática, na perspectiva

da práxis docente. Nesse sentido, houve momentos riquíssimos de partilha de conhecimentos, a partir da leitura de diferentes gêneros textuais que elucidaram a importância do debate de um assunto tão representativo para o momento atual, ou seja, os aspectos teóricos, históricos e metodológicos da escola de ensino médio em tempo integral.

O registro a seguir representa o momento em que se elaborou uma espécie de varal para exposição dos textos compartilhados pelos professores participantes. Cada participante recebeu um tipo de texto, entre artigos, notícias, produção acadêmica, e após uma breve leitura compartilhavam das ideias centrais do texto. Este momento foi encerrado com a construção de um varal no centro da sala. A imagem a seguir traz a representação do momento vivenciado.

Figura 11 – Momento do encerramento



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

Caminhando para finalização do momento formativo, todos foram convidados a compor um círculo no centro da sala para o momento de avaliação do encontro. Cada participante teve a oportunidade de socializar suas reflexões a partir dos questionamentos¹¹ feitos no momento final. Foi considerado um momento ímpar na formação, pois “os professores ficaram totalmente confortáveis para avaliar o encontro, e o quanto foi satisfatório e significativo o momento de formação, além de compartilharem de maneira descontraída suas percepções sobre vida, formação e trabalho” (Diário de campo, setembro/2022). Dentre as impressões socializadas pelo grupo, destacam-se no quadro abaixo as seguintes reflexões.

¹¹ Distribui-se uma folha de papel ofício A4 em branco e solicitou-se que fosse dividida em quatro partes por linhas divisórias. Em cada parte, colocou-se as seguintes reflexões: Curto e faço; Curto e não faço; Não curto e faço; Não curto e não faço.

Quadro 5 – Síntese das impressões/reflexões socializadas pelo grupo

Curto e Faço	Curto e não faço
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com responsabilidade e zelo. - Estudar; Ler; Trabalhar com jovens. - Diálogo; Construir conhecimentos. - Atividades lúdicas para uma aprendizagem matemática interdisciplinar. - Conhecer pessoas e dialogar com elas (Falar; Ouvir; Aprender com o outro; Aprender com as histórias). 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar rotineiramente (Ler e Escrever). - Viajar para fora do Brasil para estudar um mestrado/doutorado. - Buscar entretenimento e novidades. - Nada. - Colocar equilíbrio vida e trabalho (Filmes; Passeios; Viagens).
Não curto e faço	Não curto e não faço
<ul style="list-style-type: none"> - Atender demandas burocráticas, necessárias e urgentes. - Acordar cedo; Dormir muito tarde; Serviços burocráticos. - Permanecer em lugares que não me cabem por mais tempo que o favorável para não afetar os outros. - Gritar. - Cumprir burocracia vazia de sentido (Plano de trabalho individual; Relatório individual de trabalho). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser descomprometida com o meu trabalho e com a comunidade escolar da minha cidade. - Seguir o pensamento de outras pessoas quando discordo do que falam; Injustiça. - Reduzir crenças a uma posição política para validar meus costumes e achismos. - Imposição. - Semear discórdia (Só olhar para os defeitos; Falar mal das pessoas; Fazer inimizades).

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Figura 12 – Momento do encerramento

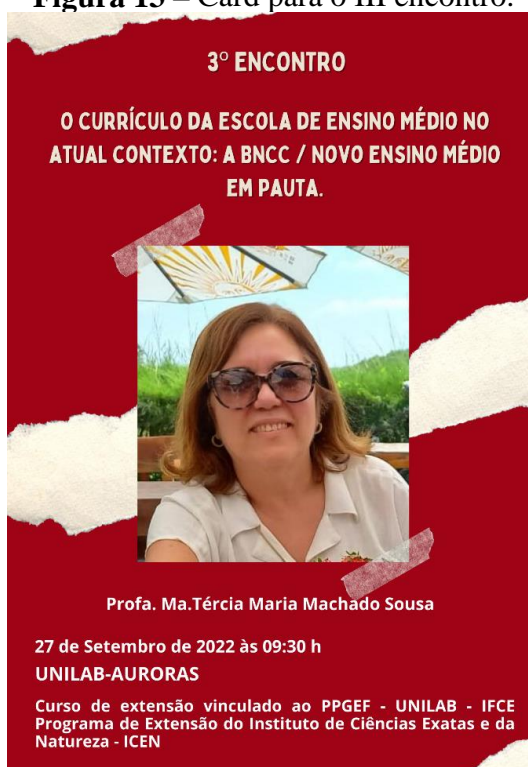
Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

Concluimos o segundo encontro com a sensação de satisfação e alegria por todos os aprendizados adquiridos, traduzidos nas falas finais dos participantes e da professora convidada, com destaque para “o sentimento de que muita coisa boa foi possível aprender através da troca de experiências” (Diário de campo, setembro/2022).

4.3.3 III Encontro – O currículo da escola de ensino médio no atual contexto: a BNCC/ novo ensino médio em pauta

O terceiro encontro de reflexão sobre as práticas teve como objetivo discutir a importância do currículo da escola de ensino médio na contemporaneidade, fazendo relações com documentos que asseguram e garantem a efetivação de um currículo que objetiva as aprendizagens e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, além de orientar o trabalho dos docentes para cumprir esse propósito. O contexto de desenvolvimento deste encontro apresentou aspectos relevantes a respeito da reflexão em torno de um currículo que atenda às necessidades específicas da construção do conhecimento. A seguir, a figura 9 apresenta o *card* de convite para o encontro formativo.

Figura 13 – Card para o III encontro.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

O encontro foi conduzido pela professora Tércia Maria Machado Sousa. A docente possui mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, e atualmente é professora em uma escola de tempo integral da rede estadual de

ensino do Estado do Ceará. Sua atuação permeia os seguintes temas: Ensino Médio, Currículo Flexível, Tempos Eletivos, Itinerários Formativos e Protagonismo Juvenil.

Tivemos a oportunidade de pensar em um currículo a partir dos sujeitos, organizado coletivamente com base em questões diversas, que avançam para (SOUSA, 2020) além da definição dos conteúdos, como a distribuição entre as séries escolares; a organização do tempo e dos espaços dedicado à materialização do processo ensino e aprendizagem. A figura a seguir apresenta a síntese do que foi trabalhado no encontro formativo.

Figura 14 – Composição do III encontro do curso de extensão ofertado

ENCONTRO III

O CURRÍCULO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO ATUAL CONTEXTO: A BNCC/ NOVO ENSINO MÉDIO EM PAUTA.

ACOLHIDA

Trailer do Documentário – Nunca me sonharam 

<https://youtu.be/KB-GVV68U5s>

Construção coletiva de uma Árvore com perguntas reflexivas sobre a prática pedagógica.

DIÁLOGOS SOBRE O TEMA

- O currículo da escola de ensino médio no atual contexto
- Percepção dos docentes frente ao currículo das escolas de ensino médio diante das transformações educacionais;
- Reflexões e discussões sobre documentos norteadores na educação, como a Base Nacional Comum Curricular- BNCC e normas reguladoras para a educação no contexto atual.



APROFUNDAMENTO TEÓRICO

Arroyo (2007); Gadotti (2009); Costa (2000); Moreira (2001) 

AVALIAÇÃO

Descrição do encontro a partir dos diálogos estabelecidos entre teoria e prática. 

ENCAMINHAMENTOS

Diário de Reflexões III 

A dinâmica inicial foi desenvolvida a partir da apresentação do trailer do documentário – Nunca me sonharam¹². O vídeo trouxe reflexões sobre os desafios do presente no contexto escolar, as expectativas para o futuro e os sonhos de quem vive a realidade do ensino médio nas escolas públicas do Brasil. Com cenas representadas por estudantes, gestores, professores e especialistas, ‘Nunca me sonharam’ reflete sobre o valor da educação. A partir do vídeo, os professores participantes da pesquisa teceram suas reflexões. Em cada fala, foi expressa a emoção dos participantes e o anúncio do sonho e da esperança de continuar acreditando em uma educação que muda vidas. Nas falas dos professores, eles destacaram:

*É muito emocionante quando vemos um jovem que **pensa em mudar sua vida através dos estudos**. Principalmente quando sente interesse em estudar e querer crescer (Emoção).*

*Bom seria se tivesse uma igualdade de **educação para todos**. Infelizmente nem todos têm acesso à **educação de qualidade** e nem conseguem sonhar com um futuro melhor como mostra o vídeo (Dedicação).*

*O vídeo mostra uma realidade que está diante de nós todos os dias. Muitos **jovens não estão dentro das escolas** e nem ocupados com um emprego. É uma triste realidade que **eu acredito que pode mudar com a educação** (Amorosidade).*

*Eu concordo plenamente quando mostrou no documentário a parte que diz que **é preciso investir cada vez mais em educação**. Somente **através da educação que conseguimos ajudar a transformar a sociedade** (Maturidade).*

Trazendo a reflexão para o cotidiano de trabalho, “os professores expressaram em suas falas o quanto estão preocupados com o seu trabalho e procuram fazer sempre o melhor na educação dos estudantes, sempre buscando mostrar aos jovens a importância de continuar seu processo de formação” (Diário de campo, setembro/2022). O empenho e dedicação dos docentes em realizar o trabalho docente pautado na coletividade, objetivando o bem comum dos envolvidos no processo educativo, foi sendo exposto de maneira enfática nas falas dos participantes. Tal evidência de pensar à docência do ponto de vista coletivo e transformadora se manifesta na reflexão que, segundo Alarcão (2011, p. 50), os professores devem ser “seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional” e, a escola, por sua vez, deve estar organizada de “modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas” (ALARCÃO, 2011, p. 83).

¹² “Nunca me sonharam” (2017), produzido pela Maria Farinha Filmes e dirigido por Cacau Rhoden, mostra a adolescência como um período povoado por desejos e questionamentos, evidenciando a ineficiência da sociedade e rede de ensino em respondê-los. O documentário envolve emocionalmente o espectador e o provoca a sonhar por um futuro menos desigual e com mais espaço para que os jovens possam falar e ser ouvidos. Fonte: <https://youtu.be/KB-GVV68U5s>

Após esse momento de reflexão, a professora convidada propôs a dinâmica da construção coletiva de uma árvore com reflexões pedagógicas direcionadas a partir de questionamentos sobre os desafios da educação na atualidade. Cada parte da árvore apresentava uma questão a ser respondida por todos os participantes. Na Raiz, tínhamos a seguinte questão: De que sociedade nossa escola nasce? (seus desafios e oportunidade). No Tronco buscou-se reflexões a partir da questão: Como nossa escola, partindo dos desafios e oportunidades, transforma seu projeto em ação? Por último, na Copa / frutos indagou-se o seguinte: Que resultados a organização curricular da nossa escola tem nos permitido alcançar? O movimento apresentado nesse momento de partilha de conhecimentos foi super dinâmico e enriquecedor.

Os registros abaixo refletem bem como foi o envolvimento dos sujeitos na atividade proposta.

Figura 15 – Momentos de Acolhida



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

O detalhamento da produção dos professores a partir de suas reflexões sobre os desafios da educação na atualidade pode ser melhor visualizado na figura a seguir.

Figura 16 – Reflexões partilhadas na construção coletiva da árvore



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

O aprofundamento das questões desencadeadas pela vivência inicial foi realizado através da leitura e discussão de trechos apresentados pela professora por meio da apresentação de slides. A cada tópico abordado surgiam indagações e inquietações sobre a proposta de um currículo flexível e objetivo, principalmente no que diz respeito à oferta de conteúdos, aprendizagens e organização, sobretudo o respeito às diferenças de construção dos saberes.

A partir das reflexões, compreendemos que o currículo é indicador de como a escola se organiza, orientando e determinando o tipo de escola que se pretende alcançar e a maneira de determinar os objetivos a serem alcançados pela instituição escolar. De acordo com Arroyo (2007) a organização curricular é fator importante na determinação da estrutura organizacional da escola.

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores (ARROYO, 2007, p. 18).

Nesse sentido, o autor apresenta compreensões claras e objetivas de que o currículo condiciona a organização escolar a partir do que é proposto nas suas intenções de documento orientador do trabalho pedagógico, das relações que se estabelecem entre docentes e discentes, e na construção de novos conhecimentos.

No movimento de discussões sobre o tema da formação, foram debatidos trechos de documentos e textos produzidos por diversos autores, como Arroyo (2007); Gadotti (2009); Costa (2000) e Moreira (2001), que corroboram com o aprofundamento dos estudos sobre currículo, além de reflexões sobre a Base Nacional Curricular Comum. Este movimento investigativo-formativo colocou os sujeitos participantes em processos dialógicos e reflexivos, despertando em cada um o desejo por aprofundar seus conhecimentos sobre o tema abordado.

Nas discussões que foram se estabelecendo entre uma fala e outra, foi se tornando cada vez mais interessante fazer colocações sobre a necessidade de se pensar em um currículo que garanta aos estudantes o acesso ao conhecimento de forma igualitária. “Este é um desafio posto ao currículo escolar diante da BNCC, que é oportunizar aos estudantes condições democraticamente justas de acesso ao conhecimento” (Diário de campo, setembro/2022).

Essa percepção também foi identificada nas falas dos participantes.

Acredito que não precisa sobrecarregar os estudantes de tanto conteúdo que muitas vezes não faz muito sentido pra eles. Melhor ensinar o que for mais necessário pra ele conseguir evoluir como pessoa e estudante (Maturidade).

Particularmente eu prefiro selecionar conteúdos “mais importantes” para ensinar e garantir que os alunos se interessem pelo menos com o básico e só depois trabalhar outros conteúdos mais complexos (Dedicação).

*A BNCC traz esse olhar para **um currículo mais a cara do aluno**. Ela apresenta conteúdos que devem ser trabalhados para todos, permitindo que todos tenham **acesso ao mesmo conteúdo** (Determinação).*

*O melhor é o professor saber que pode ter **um documento que orienta seu trabalho** na hora de escolher conteúdos, habilidades e competências a ser trabalhado com os alunos (Resiliência).*

Houve vários momentos com excelentes reflexões acerca do currículo e da BNCC. Em todos eles, percebemos o interesse dos docentes participantes da pesquisa em aprofundar seus conhecimentos sobre o tema em questão. “É importante o movimento dialógico entre os participantes e a professora, porque sinalizam outras questões que ultrapassam apenas o campo teórico, vai além, ou seja, se materializa no dia a dia do contexto escolar” (Diário de campo, setembro, 2022). Quando perguntamos aos sujeitos participantes da pesquisa se o currículo contribui significativamente no processo ensino aprendizagem, como eles poderiam descrever a importância do currículo nesse processo e quais limites e possibilidades eles conseguiam destacar na prática docente, obtivemos uma das respostas que traduziu o sentimento de todas as outras colocações.

O currículo é fundamental no processo de ensino aprendizagem e na escola de tempo integral ainda com maior ênfase e cuidado, pois o próprio tempo de 45h semanais sugere um currículo mais rico e dinâmico. Hoje com o Novo Ensino Médio (NEM) há 18h de Formação Geral Básica e 27 dentro dos Itinerários Formativos. Articulado com os itinerários Formativos temos possibilidades das Diversificações Curriculares desde Projetos de Vida, Estudo Orientado, Letramento Digital, Aprofundamentos em Língua Portuguesa e Matemática e as Escolhas dos Tempos Eletivos. Nos tempos eletivos elencamos as necessidades das turmas e conhecimentos essenciais e imprescindíveis para a formação integral do aluno, e ainda possibilitamos escolhas pelo próprio aluno para que ele se sinta motivado a estudar aquilo que gosta. É lógico que há limites e parâmetros, pois, a base comum já vem bem definida com suas disciplinas e horas, e alguns itinerários formativos também já vem definidos e fechados. Contudo quando se olha o currículo como um todo, é perfeito e riquíssimo. Muitas vezes o que limita o nosso trabalho ainda é a pouca motivação e perspectiva dos alunos para estudar. (Alegria).

A colocação apresentada revela em vários pontos o pensamento de que o currículo não é estático e engessado, mas que se configura como flexível e inovador para aqueles(as) que buscam uma prática educativa com significados. O currículo precisa ser pensado a partir de referências diversas, que dizem respeito à sociedade, aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e aos sujeitos das práticas educativas, suas identidades, demandas, condições materiais de existência (ARROYO, 2007), dentre outras tantas que nos permitem pensar a favor de que e a favor de quem a lógica de organização das escolas opera? Essas são indagações e preocupações que devem, sempre, orientar os debates acerca do currículo escolar.

Na condução da finalização do encontro formativo, os participantes foram convidados a avaliar o momento descrevendo a relação estabelecida entre teoria e prática. O momento avaliativo foi proposto pela professora como forma de instigá-los a continuar as reflexões nos espaços escolares de atuação. Nas reflexões explanadas pelos professores, as falas dialogavam na mesma perspectiva, de contentamento em relacionar teoria e prática, destacaram-se nesse movimento as ideias de alguns participantes: “como é bom sempre aprender um pouco mais; nunca atentamos para a importância da teoria; muitas vezes nos tornamos leigos por não conhecer a parte teórica daquilo que vivenciamos; vamos pra escola com mais conhecimento, tanto teórico quanto prático” (Diário de campo, setembro/2022).

Com a dinâmica inicial, os aprofundamentos no campo teórico e a finalização do encontro com reflexões permanentes para além do momento formativo, deu significado ao que foi vivenciado e conseqüentemente ao que será experimentado nas próximas experiências de atuação na sala de aula. Pode-se perceber o contentamento de todos que participaram do terceiro encontro formativo. A imagem abaixo confirma a satisfação em poder sempre aprender mais um pouco e de compartilhar saberes.

Figura 17 – Momento do encerramento



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

“As colocações finais dos sujeitos trouxeram satisfação e reconhecimento pelas contribuições trazidas pela professora formadora” (Diário de campo, setembro/2022). Assim, a finalização do terceiro encontro foi mais um momento de alegria pela sensação de todos os participantes se sentirem realizados com a oportunidade de aprender sempre.

4.3.4 IV Encontro – Planejamento na prática docente: organização, ação e reflexão.

No quarto encontro formativo, o coletivo de sujeitos foi convidado a refletir sobre o planejamento na prática docente. Ao longo de toda formação o professor formador trouxe reflexões sobre o planejamento considerando sua organização, ação e reflexão. O diálogo ocorrido durante o processo de formação no encontro suscitou discussões importantes acerca de várias questões vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa nas experiências com o planejamento escolar. Abaixo o *card* de convite para o encontro de formação.

Figura 18 – Card para o IV encontro.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

O encontro foi dirigido pelo professor mestre Francisco Thiago Chaves de Oliveira, graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2001). Atualmente ele é professor efetivo da rede pública estadual de ensino, atuando nos seguintes temas e áreas de estudo: linguística, literatura, formação de professores, letras, comunicação, análise do discurso, produção de texto e tecnologias e ensino.

A partir de uma abordagem dialógica e dinâmica, que marcou o desenvolvimento do encontro, a temática foi desenvolvida convidando inicialmente os professores participantes a realizarem uma apresentação pessoal apontando seus processos formativos. A dinâmica sempre é um momento agradável e importante para colocar os envolvidos da pesquisa no movimento

dialógico com o professor formador e a temática a ser abordada (Diário de campo, outubro/2022).

Os processos dialógicos, conforme nos ensina Freire (1987), precisam ter como ponto de partida a aproximação com os sujeitos, com suas vidas e seus contextos de existência, pois é a partir dessas referências que os debates relacionados a qualquer tema ganham sentido e significado. A apresentação e a acolhida, desse modo, significam sempre mais que momentos de descontração. Constituem-se como encontros intersubjetivos a partir dos quais os sujeitos são capazes de acessar e compreender diferentes pontos de vista e visões de mundo.

Figura 19 – Momentos de Acolhida



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Após a dinâmica de apresentação, o professor trouxe para o centro a discussão das ideias que pretendia abordar durante o encontro. Na compreensão do professor, “o tema proposto apresenta-se atemporal, pois faz parte constante dos processos educativos” (Diário de campo, outubro/2022).

Desta forma, consideramos importante e necessário debater sobre, na perspectiva de reconhecer a complexidade do que é um planejamento pautado na organização, ação e reflexão, que se inicia na leitura crítica reflexiva da realidade e se prolonga ao longo dos demais processos da ação pedagógica.

A imagem a seguir apresenta a pormenorização da pauta do quarto encontro.

Figura 20 – Composição do IV encontro do curso de extensão ofertado



Fonte: Arquivos do pesquisador (2022)

O planejamento deve ser a parte fundamental na realização de qualquer atividade a ser desenvolvida no contexto educacional, seja ela a curto, médio ou longo prazo. Considerando

que ele tem grande importância no andamento das práticas pedagógicas, visando melhorias na educação, é importante reconhecermos que, não adianta só discutirmos sobre a importância do planejamento e seus aspectos, é necessário que estejamos abertos a novos conhecimentos que nos possibilitem inovar as práticas pedagógicas e o planejamento deve ser, acima de tudo, um veículo para alcançarmos tais objetivos. “É necessário que devemos planejar nossas ações antes de executá-las para que tenhamos êxito em todas ações que iremos realizar nos espaços escolares” (Diário de campo, outubro/2022).

Partindo do movimento estabelecido nos diálogos durante a formação, entendemos que o planejamento traz em sua essência uma natureza de ser algo indispensável à prática pedagógica. A partir dessa compreensão, as discussões corroboram com o que diz Imbernón (2009) ao sugerir que se promova uma formação que colabore com a reflexão, sendo possível contribuir para que os/as docentes se tornem “melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e, por que não, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho” (IMBERNÓN, 2009, p.92).

Nessa perspectiva, os sujeitos participantes foram convidados a visualizar o planejamento como um processo essencial no dia a dia da docência. Para tanto, o movimento de planejar e organizar as ações educativas precisa partir da ideia de que os docentes devem assumir a postura reflexiva, reconhecendo a si mesmos como sujeitos que, ao revisar suas práticas pedagógicas, poderá intervir de maneira positiva no desenvolvimento dos discentes e na transformação do contexto escolar.

Nas falas a seguir é possível identificar o quanto os professores estão atentos à importância do planejamento e de como ele deve ser priorizado para que os objetivos propostos na ação pedagógica aconteçam de fato.

*Eu considero muito importante **respeitar o tempo de planejamento do professor**. É nesse momento de planejamento que ele precisa **organizar toda sua rotina** pra dar conta das demandas da escola (Superação).*

***Nada pode prejudicar o tempo do planejamento**. Mas acontece que aparece uma coisa e outra que acaba prejudicando nosso planejamento (Dedicação).*

*Muitas vezes somos **surpreendidos com atividades além do que é pra fazer naquele momento**, isso acaba tomando nosso tempo de planejamento. Fica complicado porque **você não consegue nem planejar suas aulas como deveria ser**. (Emoção).*

*A primeira coisa que **deve ser respeitada é o planejamento do professor**. Como que o professor vai conseguir dar uma boa aula pensando na aprendizagem do aluno se ele não tiver o tempo de planejar aquela aula? (Determinação).*

Ao refletirmos sobre as falas dos professores/as podemos perceber algumas questões importantes, tais como:

- A importância do respeito ao tempo de planejamento;
- Preocupação com o planejamento bem organizado;
- Sobrecarga de trabalho sem planejamento;
- Um bom planejamento reflete em uma boa aula.

A partir desses achados fica visível que a relação entre planejamento e execução do trabalho pedagógico é de fundamental importância para a concretização da ação docente. Compreende-se que “o planejamento na verdade deve ser o momento no qual o professor vai pensar sua prática e como ela pode ser melhorada a cada nova oportunidade. Mas como é que o professor consegue pensar sobre a prática? (Diário de campo, outubro/2022).

As discussões se aprofundaram a partir do momento que foram surgindo reflexões pautadas na concepção de autores como Oliveira (2007); Libâneo (1996); Foucault (1987); Fusari (1990) e Vasconcellos (1995). A partir dessas referências foram lançadas luzes sobre o planejamento como estratégia para alcançar os objetivos de tornar a educação a principal ponte de transformação pessoal e profissional de todos que enxergam na educação o caminho para a transformação social.

A cada depoimento dos sujeitos participantes da pesquisa, fomos observando a preocupação com um planejamento que atendesse às reais necessidades de todos os envolvidos no contexto escolar. Sabemos das dificuldades que surgem na rotina de uma escola e que muitas delas se agravam a partir do momento que não há o real compromisso com a oferta de uma educação de qualidade. Nas falas a seguir, observamos que há uma vigilância por parte dos docentes quanto ao respeito do tempo de planejamento, e que mesmo com os imprevistos que ocorrem no contexto dos ambientes escolares, ainda assim existe a compreensão de que deve haver o respeito a esse tempo de planejamento. Seguem algumas das colocações dos docentes sobre o planejamento.

*A gente precisa respeitar o trabalho docente. **E o trabalho docente não é só a sala de aula, é o planejamento**, é a sala de aula e precisamos respeitar também o momento do professor. De ausência na escola, porque a gente sabe que professor não tem repouso, leva trabalho para casa, principalmente as mulheres que tem outras jornadas de trabalho, além da escola (Amorosidade).*

*O planejamento que o professor tem é aula. Que era para ser um planejamento de área, unificado, e **coloca professor da sala de aula e ele vai ter o planejamento em outro momento**, mas não será com o coletivo, com a área. Até querem estreitar os laços, querem a questão do acompanhamento, da troca de ideias, de informações. **É o que se pede, se propõe, se coloca, mas na realidade é diferente (Resiliência).***

A gente sabe quando o professor planeja, quando ele se prepara, quando ele é organizado. Os alunos percebem. Tem professor que bota questão que não explicou em uma avaliação, por isso é importante a questão do zelo no planejamento (Maturidade).

A gente está em um espaço de construção de crítica, o planejamento que acontece na escola atualmente, é um registro que você vai fazer. O planejamento muitas vezes é o futuro do que você vai registrar no seu plano de aula e o plano de aula você vai registrar no seu diário. Se houver um respeito com esse tempo do planejamento a gente consegue organizar tudo corretamente (Dedicação).

Pela percepção dos professores, é preciso que haja sempre a maturidade por parte de todos em considerar o planejamento como fundamental para uma prática docente mais eficaz e com bons resultados. Pensando nessa perspectiva, o planejamento deve ser visto como orientação para ação do professor, pois o princípio da valorização e respeito pelo trabalho do professor torna-se cada vez mais importante em um contexto que não se garante e nem respeita as estratégias para se alcançar a verdadeira educação de qualidade.

Nas palavras da participante “Alegria”:

O planejamento é algo natural e imprescindível a qualquer pessoa que o faz sem ao menos dar conta. No contexto escolar é necessário planejar para agir de maneira mais acertada e nortear toda as ações para que aconteçam de acordo com o que se prevê. É facilitado quando acontece de forma organizada com datas e horários previstos de planejamento e tempo adequado. E todas essas variáveis em articulação com um coletivo engajado, que dialoga, discute e propõe soluções, tudo isso se soma e facilita um excelente planejamento de área ou de áreas. A dificuldade pra mim é o não planejar, é a procrastinação, é a falta de engajamento e compromisso com sua prática docente, é a não reflexão da práxis gerando assim aulas vazias e sem sentido, sem intencionalidade (Alegria).

A reflexão de Alegria e o movimento reflexivo durante o processo formativo em si, trouxe ideias, críticas, inquietações e reflexões que colocaram os sujeitos mais ativos no processo de ação-reflexão-ação. Esse movimento tem o potencial de desencadear uma série de mudanças decorrentes do reconhecimento das articulações entre o trabalho docente e as diferentes lutas e conquistas dessa categoria profissional ao longo da história. Assim, podemos afirmar que o trabalho pedagógico alcança de forma mais ampla os seus objetivos quando é pensado na perspectiva de reconhecer as identidades e necessidades dos estudantes e dos próprios professores. Um planejamento bem estruturado do ponto de vista de organização, ação e reflexão não trata de forma dissociada as questões políticas e pedagógicas, pois todo projeto educativo configura-se como um movimento deliberado de defesa de projetos de ser humano e de sociedade. O direito à educação compreende outros direitos, como a formação profissional dos professores, a valorização do magistério, condições materiais dignas de ensino e de aprendizagem, entre outras.

Nos momentos finais do encontro, os participantes foram solicitados a avaliar as vivências e reflexões da ação pedagógica experimentadas. “O planejamento é a gente, não é fazer uma escada com tijolos bonitos não, mas nesse percurso de construção, o aluno, a comunidade, a escola, as políticas da própria cidade, ajudarem a construir esse caminho, deixar que só o professor faça todo o caminho” (Diário de campo, outubro/2022). O registro no diário de campo do pesquisador corrobora com as avaliações e reflexões expressa nas falas das professoras Amorosidade e Maturidade:

*O momento foi proveitoso e fez a gente perceber, ampliar nossa visão sobre o planejamento e **como faz falta não ter um planejamento bem organizado**. Não só organizado, porque não adianta só organização se não colocar em prática (Amorosidade).*

*Eu tava aqui refletindo sobre a fala dos colegas e do professor quando disseram que **o planejamento deve ser respeitado e valorizado**, se não todo nosso trabalho fica comprometido. Realmente, eu posso até fazer meu planejamento ali no canto sozinha, mas se ele não for respeitado e valorizado, primeiramente por mim, depois por todos que estão ao meu redor, no final todo mundo sai prejudicado, principalmente meu aluno (Maturidade).*

Após as colocações de cada participante, o formador finalizou com suas as considerações finais de agradecimento pelo momento oportuno e se dispôs a sempre contribuir com os processos formativos. A imagem abaixo reafirma a satisfação dos presentes em poder partilhar e experimentar tanto conhecimento valioso transferido e compartilhado no percurso da formação.

Figura 21 – Momento do encerramento



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

A conclusão do quarto encontro foi marcada por reflexões em que os participantes expressaram contentamento em participar mais uma vez de uma experiência investigativo-formativa repleta de troca de conhecimentos.

4.3.5 V Encontro – Avaliação da aprendizagem: perspectivas e desafios no processo ensino aprendizagem

O quinto encontro com os sujeitos teve como objetivo convidar os professores participantes da pesquisa a refletir sobre a avaliação da aprendizagem, considerando suas perspectivas e os desafios no processo de ensino aprendizagem.

Abaixo o *card* de convite para o encontro formativo.

Figura 22 – Card para o V encontro.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

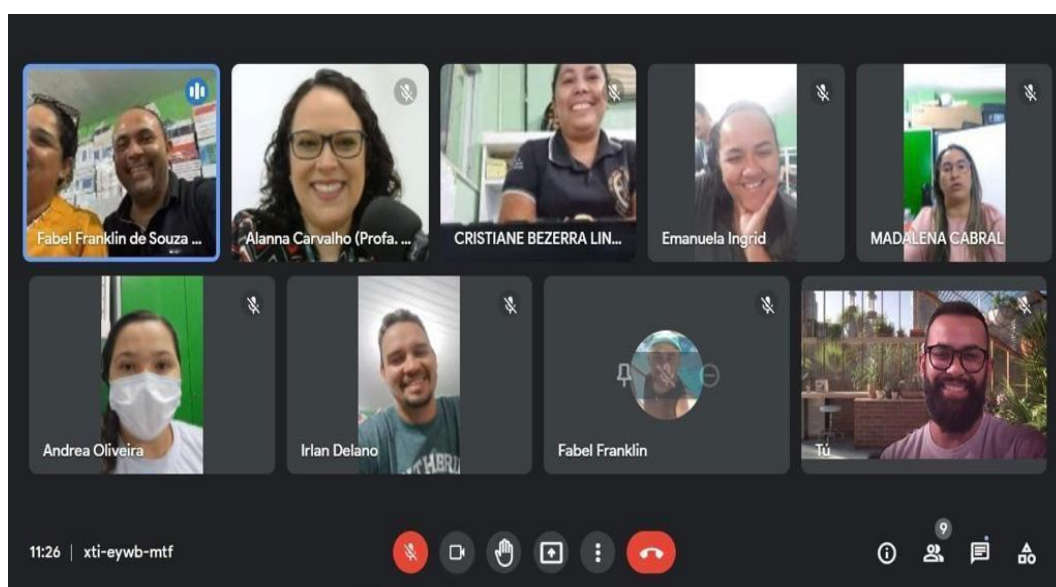
O momento foi conduzido pela professora doutora Alanna Oliveira Pereira de Carvalho. Atualmente é professora e diretora de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE/ Campus Horizonte, além de atuar como avaliadora do MEC/Basis. O encontro aconteceu de maneira remota através da plataforma Google Meet.

O encontro iniciou com a professora formadora recebendo as boas vindas da professora Elisangela André, que agradeceu imensamente a disponibilidade da convidada em participar do

momento formativo e poder compartilhar conhecimentos e experiências. Destacamos que o encontro aconteceu de maneira remota como forma de atender o desejo de todos os participantes estarem presentes.

Em seguida, o momento passou a ser conduzido pela professora formadora que deu início convidando os sujeitos a realizarem o movimento de apresentação pessoal e suas perspectivas para o momento. Cada um/a expressou de maneira entusiasmada a felicidade em participar do encontro e poder adquirir novos conhecimentos que poderão contribuir para suas vivências no dia a dia da sala de aula e em todos os ambientes escolares.

Figura 23 – Momento de Acolhida



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

A temática proposta para o encontro despertou nos envolvidos o movimento reflexivo acerca da importância que devemos dar à avaliação da aprendizagem como forma de aperfeiçoar nossa prática educativa.

Cada estímulo dado ao movimento de reflexão foi suscitando inquietações relativas aos diferentes aspectos que envolvem o ato de avaliar. Cada professor participante teve a oportunidade de expressar suas crenças, valores e atitudes relacionadas ao processo avaliativo. Foi possível verificar como o coletivo entendia o assunto, se posicionava em relação a ele e às pressões exercidas, muitas vezes, pelo contexto social mais amplo, onde são valorizadas questões quantitativas em detrimento de questões qualitativas (Diário de formação, outubro/2022).

O último encontro, do mesmo modo que ocorreu nos demais, foi organizado em cinco momentos distintos, que seguem pormenorizados na figura 23.

Figura 24 – Composição do V encontro do curso de extensão ofertado



Fonte: Arquivos do autor (2022)

Após o momento da acolhida, foram iniciados os diálogos sobre avaliação da aprendizagem, com o lançamento de reflexões iniciais sobre a importância de o professor desenvolver um olhar crítico reflexivo a partir das experiências que cada um/a experimentou não só na condição de docente, mas também na condição de estudante que já vivenciou positivamente ou negativamente alguns processos da avaliação da aprendizagem. Essa condição crítico reflexiva, vem quando ele inicia um processo reflexivo sobre suas práticas, ou seja, uma autoanálise sobre suas próprias ações (LIBÂNEO, 2006)

Dando continuidade ao momento reflexivo, foi compartilhada uma história super interessante trazendo a forte relação com as vivências na docência. “Assim que iniciou a leitura do texto os docentes se reconheceram em alguns momentos da contação da história” (Diário de campo, outubro/2022).

Há muito tempo, uma menina serelepe e contente acordava muito contente para ir a escola todos os dias. Ela gostava de entender, de observar, de compreender e de sair daquela sala de aula com algo novo!

Certo dia ela não se sentiu muito bem, tinha feito uma prova de Matemática e possivelmente não se sairia bem.

No dia seguinte, a professora entregou a prova corrigida a todos os estudantes por ordem decrescente de nota. A menina serelepe logo murchou diante da demora em receber aquela prova e ao receber viu um grande 5,9 estampado em vermelho no cabeçalho da sua prova. Naquele dia ela não aprendeu mais nada. Foi para casa com a cabeça baixa e chorou muito quando sua mãe perguntou o que havia acontecido na escola.

Os seus dias escolares não foram os mesmos!

A história contada pela professora provocou uma agitação entre os participantes a respeito de como somos tocados a partir de experiências que não se resolvem da melhor maneira possível. A dimensão experiencial dos processos formativos é um movimento fundamental à construção de sentidos e significados para os temas abordados. Quando as discussões levam os professores a se reconhecerem como centro do processo de construção de conhecimentos, a experiência formativa torna-se capaz de atravessar os sujeitos, tocando-os e transformando-os (LARROSA, 2002).

“A história trouxe para o campo das discussões várias inquietações na perspectiva dos docentes (re) avaliarem suas práticas quanto às questões que envolvem os processos de avaliação da aprendizagem, tanto na condição de docentes quanto na condição de discentes” (Diário de campo, outubro/2022).

Com as constantes colocações apresentadas pelos participantes, destacamos algumas delas para compreendermos como eles veem os processos de avaliação no dia a dia da prática educativa.

O ato de avaliar é algo muito complexo. Chega a ser desafiador, pois em muitos casos não se pode avaliar apenas por um momento que o aluno está sendo submetido. Vai além de uma simples avaliação. É todo um contexto. (Dedicação).

Quando avaliamos a aprendizagem dos estudantes, estamos fazendo um certo julgamento do que ele aprendeu ou não. Pode acontecer do professor avaliar essa aprendizagem de forma correta ou não (Amorosidade).

Não considero correto utilizar apenas um instrumento para avaliar a aprendizagem do aluno. Por exemplo, aplicar uma prova e ver quem foi melhor ou não. A prova é apenas mais um instrumento (Maturidade).

Eu acredito que erramos muito quando não colocamos diferentes oportunidades para que o aluno consiga avançar. Queremos sempre aplicar o mesmo método para avaliar o aluno (Resiliência).

Se o professor parar e pensar na sua prática da sala de aula, ele consegue mudar muita coisa. Principalmente quando é questionado sobre os motivos dos alunos não aprenderem determinado assunto. A avaliação é importante para que possamos analisar o que deu certo ou não (Emoção).

Após as colocações dos professores a formadora trouxe algumas proposições a serem discutidas sobre o tema, como a definição de avaliação; tipo de avaliação educacional e a função docente na avaliação. Cada tópico abordado pela professora chamava atenção dos participantes por trazê-los para dentro do debate e instigá-los a refletir suas práticas avaliativas com os discentes. “A visão de uma avaliação sem caráter de criar possibilidades de melhorias e crescimento aos discentes vai se perdendo à medida que o professor não avalia sua prática e deixa de pensar numa avaliação mais construtiva do ponto de vista pedagógico” (Diário de campo, outubro/2022).

Para Luckesi (1999, p. 34):

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias.

As colocações feitas pelo autor nos convidam a pensar na prática avaliativa que está voltada apenas para números, dados estatísticos e que lançam fora o caráter da construção do conhecimento sem estabelecer valores ao ser humano na sua condição de aprendiz. Desta forma, quando pensamos na avaliação com objetivos para aprendizagem “é ela que permite tomar

conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades, na medida em que o que importa é aprender" (LUCKESI, 2005, p.47).

Ainda no movimento de compreensão no campo teórico/prático da avaliação da aprendizagem, foi apresentado aos participantes, alguns teóricos que compreendem bem os aspectos históricos e metodológicos da avaliação a partir das perspectivas e desafios no processo ensino aprendizagem. Destacamos alguns, como exemplo Luckesi (2005); Hoffman (2008); Libâneo (1994); Vasconcelos (1998). As discussões em torno das colocações apresentadas pela professora formadora foram envolvendo cada vez mais os sujeitos. “Ao longo das experiências compartilhadas, foi possível perceber o entusiasmo dos docentes na descoberta de novos conhecimentos e reflexões acerca do tema” (Diário de campo, outubro/2022).

Durante o encontro, os sujeitos da pesquisa foram convidados a interagir através de outra ferramenta tecnológica, o Mentimeter¹³. Nesse momento do encontro, foi lançado um questionamento sobre o que os docentes entendem do que é a avaliação. Foram várias compreensões que ao se somar ganhou um caráter de construção de aprendizagens onde é possível perceber que avaliar vai muito além de lançar conteúdos prontos e ficar esperando resultados satisfatórios. “É o próprio ato de avaliar que pode contribuir para a mudança de atitudes na sala de aula ou em qualquer outro espaço da instituição escolar” (Diário de campo, outubro/2022). Corroborando com o registro do diário de campo, destacamos a seguinte fala:

*A percepção é a de que temos que mudar muito em relação a avaliação, e ter a capacidade de convencer **cada professor a enxergar a avaliação como um instrumento de reflexão da práxis e não de punição do aluno.** Formações, reflexões e diálogos têm contribuído para discutirmos o assunto e nos conscientizarmos que a avaliação é e sempre será contínua, e deixarmos de tantas cobranças de que o aluno tem que aprender 100%. A grande contribuição que podemos dá a nossa comunidade escolar no tocante a avaliação é a paciência e a humildade de dar passos pequenos, de que podemos retroceder, começar de novo sempre, e assim proporcionar aprendizagens significativas. **pois não há avaliação da aprendizagem se o educador não se interessa pelo seu educando,** será inútil o trabalho de um professor que não se importa, que é relapso e que deixa a acomodação tomar conta de sua prática docente. **A inquietação do professor, a busca pelo novo, a vontade de aprender proporcionará ao profissional um crescimento no seu processo avaliativo [...]** (Alegria).*

¹³ Mentimeter é uma plataforma colaborativa para criar apresentações que permitem a interação em tempo real das pessoas que estão assistindo através de quizzes, enquetes, perguntas e respostas. Fonte: <https://blog.b2bstack.com.br/o-que-e-mentimeter/>

Os destaques feitos por Alegria configuram-se em vários momentos como algo importante para aqueles que entendem que o processo de avaliar é parte de um conjunto da ação docente capaz de modificar e ressignificar a prática pedagógica.

Ao longo do processo reflexivo desenvolvido no encontro, foi possível identificar nas falas dos sujeitos participantes uma ampla compreensão para o tema trabalhado.

Algumas falas abaixo traduzem bem as compreensões por parte dos participantes:

*Pensar sobre avaliação da aprendizagem não é tão fácil, **mas é necessário**. Isso porque nunca paramos para refletir como estamos realmente avaliando nossos alunos (Dedicação).*

*Todo professor deveria passar por **uma formação sobre o que é avaliar a aprendizagem e como avaliar**. Falo assim porque muitos pensam que é apenas passar uma prova, trabalho e depois dar uma nota pelo que o aluno fez. Aqui refletimos que é bem diferente (Maturidade).*

*Quando paramos pra pensar que **existem várias formas, maneiras de avaliar a aprendizagem dos estudantes, ficamos até admirados**. Não é por que estamos todos os dias na sala de aula que não possamos aprender mais um pouco sobre avaliação (Determinação).*

*Muito bom aprender novos conhecimentos. A professora mostrou pra nós muitos **conceitos importantes sobre a avaliação da aprendizagem**. Aprender sobre isso é **importante** porque podemos analisar se estamos alcançando nossos objetivos, se não, é preciso que a gente mude para aprender cada vez mais (Emoção).*

Todas as colocações dos participantes corroboram com a compreensão de que “a avaliação é processo contínuo e que jamais pode ser encarada com algo pronto ou que exista uma fórmula para avaliar a aprendizagem dos estudantes” (Diário de campo, outubro/2022).

O movimento reflexivo em si, trouxe ideias, críticas, reflexões e curiosidade, diante dos conhecimentos compartilhados. Durante vários momentos, os professores/as colocavam-se como aprendizes com desejo de adquirir mais conhecimentos. A compreensão de avaliar é sempre um mecanismo de autoconhecimento e análise sobre a prática, pois “o/a professor/a deve avaliar os estudantes com o apoio de instrumentos, medidas e critérios que se relacionem a aprendizagem orientada, determinada pelo currículo” (Diário de campo, outubro/2022).

Finalizando o encontro, foi realizado um movimento no qual os/as professores/as puderam expressar livremente suas percepções sobre o momento formativo. Os participantes expressaram em suas palavras o sentimento de realização e a vontade de continuar refletindo sobre o assunto abordado na formação. “O grau de satisfação pelo momento que foi ofertado, mesmo que de maneira remota, mas que em nada comprometeu a troca de experiências e aprendizagens, foi muito valioso, em todos os sentidos, tanto na condição de sujeitos ativos no processo de avaliar, quanto na condição de serem avaliados” (Diário de campo, outubro/2022).

A seguir, trazemos o registro de finalização do encontro e do encerramento do ciclo formativo que se conclui com o último encontro de formação.

Figura 25- Momento do encerramento



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

A conclusão do último encontro reafirmou todo sentimento de realização experimentado ao longo dos cinco encontros formativos. “As colocações que cada um/a teceu na finalização da formação, foram palavras de reconhecimento e gratidão por tudo que foi vivenciado no percurso de formação” (Diário de campo, outubro/2022). O último momento traduziu todas as emoções de reconhecimento e realização pessoal e profissional pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

4.4 O que revelam os escritos dos professores nos diários de formação

Ao longo desta subseção trazemos reflexões sobre o processo formativo vivido pelos professores da EEMTI Maria do Carmo Bezerra a partir do processo de implantação da jornada ampliada e dos registros deixados por estes sujeitos ao longo da trajetória investigativa que compõem esta pesquisa.

4.4.1 A organização dos processos formativos, os sentimentos despertados e as aprendizagens dos sujeitos

A partir da pergunta pedagógica “Como têm sido as formações das quais o coletivo de professores de sua escola participa e como se sente participando delas?”, pudemos perceber a regularidade dos processos formativos ocorridos na escola caminhando lado a lado com

desafios vividos pelos professores, como a pressão por resultados e a carga horária extensa de trabalho. Os excertos dos registros produzidos por Resiliência, Maturidade, Determinação e Emoção podem exemplificar o modo como estas relações se estabelecem:

Elas ocorrem geralmente nos primeiros dias de jornada pedagógica e sempre que possível no decorrer do ano, sendo ofertada pela Crede-08. Sempre participo com entusiasmo, mas acontece que muitas delas fogem da nossa realidade (Resiliência).

Têm sido constantes, principalmente diante do atual cenário que estamos de retorno ao presencial e ao novo ensino médio. Sinto-me feliz em participar desses momentos que muito tem ajudado a exercer minha prática (Maturidade).

Nossas formações são bem práticas e o tempo é bem otimizado. A única questão que ainda temos para desenvolver é a formação para a vida real, pois considero ainda a educação um sistema utópico cheio de ideias e pouca realidade (Determinação).

As formações a que são submetidas pela escola sempre apresentam o mesmo objetivo, "resultados", no final acabo sempre com o sentimento de cobrança. Não desmereço a importância de realizarmos reflexões sobre os resultados externos, isso é necessário para o planejamento. Algo que me deixa muito incomodada é o fato de termos uma carga horária exaustiva, e sempre que surge a oportunidade de realizarmos alguma formação, temos que deixar para segundo plano, por conta do trabalho (Emoção).

Ao refletirmos sobre as colocações expostas pelos professores, fica cada vez mais evidente que as propostas de formações que se fundamenta em um modelo pronto que direcionado aos professores, pouco contribui e pouco fortalece a sua prática profissional, pois desconsidera as necessidades dos professores que estão em sala de aula, fazendo da formação uma mera reprodução de informações, que desestimula o professor e o afasta ainda mais dos objetivos de um ensino de qualidade e de uma educação transformadora. Tais modelos em nada contribuem para o crescimento pessoal e profissional dos docentes. Pimenta e Franco (2008, p. 111) argumentam que:

Trilhando os complexos caminhos de formadora de docentes, percebo que há uma prática que forma, informa e transforma, simultaneamente, o sujeito e suas circunstâncias; em contrapartida há uma prática que oprime, distorce e congela, especialmente o sujeito que nela se exercita, e nesse caso o sujeito perde o acesso às suas circunstâncias. Para essa prática congelada muito contribuem as condições opressoras da instituição escolar, aliadas a uma precária formação para o exercício profissional da docência. Quero com isso realçar que as condições institucionais são estruturais na determinação do papel que o docente pode ocupar para modelar a sua prática. O docente que não encontra na instituição condições de integrar-se num coletivo investigativo, num ambiente coletivo de mútuas aprendizagens, fica sem possibilidade de organizar-se como sujeito de sua práxis. (PIMENTA; FRANCO, 2008, p. 111)

Nesse sentido, é imprescindível desenvolver uma cultura cada vez mais forte de valorização, respeito e escuta aos saberes dos professores, fomentando sempre as discussões e

proporcionando espaços de diálogos para a construção e desenvolvimento do crescimento pessoal e profissional dos docentes.

Seguimos o estímulo aos registros indagando sobre as aprendizagens que o exercício de refletir sobre esses processos formativos traziam para os sujeitos. Eles destacaram

As reflexões são de extrema importância, para que meu olhar de educadora se renove e desperte um interesse de avaliar as consequências de minhas práticas pedagógicas em busca de avaliar, adequar e atualizar competências e conhecimentos adquiridos fortalecendo a autonomia em que melhore a aprendizagem ao longo da vida de cada estudante na construção de um mundo melhor (Superação).

Refletir é sempre importante para pensarmos em alguns pontos como: a reformulação de aulas em tempos de isolamento social, se fez necessário e nos levou a nos reinventarmos pedagogicamente com o novo ensino médio que já está nos levando a novas reflexões e mudanças, porém, devemos refletir sobre alguns pontos importantes para a aplicabilidade destas mudanças (Dedicação).

Acredito que uma das grandes aprendizagens que pode ser construída é o registro escrito sobre todas as vivências e experiências vividas ao longo da vida profissional. O processo da escrita, do registro, favorece o processo reflexivo, e assim vai melhorando seus métodos e metodologias baseados nos erros perceptíveis (Alegria).

O exercício de refletir me traz segurança nas minhas ações, no fortalecimento no trabalho, pois no fim, sou eu e meu aluno na sala de aula (Amorosidade).

Diante das reflexões acima apresentadas, destacamos a compreensão de Perrenoud (2007) sobre o processo de formação de professores a partir de duas ideias que não tem haver com competência, mas com posturas fundamentais no movimento de formação: a prática reflexiva e a implicação crítica. “A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes. A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores se envolvam no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc” (PERRENOUD, 2007, p. 15).

No movimento apresentado pelos participantes da pesquisa e as percepções do autor mencionado, visualizamos a importância da capacidade reflexiva desenvolvida pelos docentes quando instigados a pensarem sobre suas práticas, contextos profissionais e as relações que se estabelecem no processo de formação pessoal e profissional. Assim, não somente a condição reflexiva, mas também o processo de desenvolvimento estimulado pela escrita, colocam os

sujeitos na perspectiva de agentes construtores de novos saberes dando sentido ao fazer pedagógico.

4.4.2 Os diálogos entre a formação dos professores e a configuração da Escola de Tempo Integral

Com base nos registros dos professores, ocorridos tanto no primeiro encontro de reflexão sobre as práticas, quanto nos diários por eles produzidos, verificamos a necessidade de aprofundar as reflexões acerca das relações estabelecidas entre os processos formativos e o movimento de reconfiguração da escola como uma instituição de tempo integral. Assim, foi posta diante deles a seguinte pergunta pedagógica “Como o coletivo da EEMTI Maria do Carmo vem lidando com o processo de consolidação de sua configuração como uma instituição de Tempo Integral? Como você se vê e se sente neste movimento?”.

A partir dos diários dos professores, podemos destacar os desafios presentes no processo de transformação de uma instituição regular para uma instituição de tempo integral, dentre as quais destacamos a urgência da efetivação das ações junto à comunidade escolar sem a vivência de uma formação prévia caminhando passo a passo com seriedade e o compromisso do coletivo em efetivar da melhor maneira possível as ações pedagógicas.

Iniciamos esse processo de transição de Escola Regular para Escola em Tempo Integral em 2018, e confesso que no início foi muito difícil e desafiador, inclusive dolorido e angustiante porque éramos leigos e tivemos apenas uma formação muito rápida de 3 dias para estruturarmos pedagogicamente para o início do ano letivo. Mas enfim sobrevivemos e saímos mais fortalecidos e com aprendizagens extraordinárias para nossos profissionais (Amorosidade).

Nós da EEMTI Maria do Carmo estamos em pleno processo de consolidação da instituição de Tempo Integral, encarando com muita seriedade esse processo de transição na vida estudantil desses jovens estudantes fazendo com que reflitam sobre a realidade em que vivem buscando melhorá-la. No que se refere a minha participação nessa trajetória, procuro promover reflexões sobre esse processo educativo, onde cada um passe a vivenciar as transformações com novas formas didáticas e metodologias que ajudem no processo ensino-aprendizagem (Superação).

A implantação do ensino integral foi bem sucedido em todos os aspectos no projeto, exceto na parte profissional. Até hoje não participei de uma formação de professores para o ensino em tempo integral. Devemos realizar reflexões sobre o projeto, revendo principalmente pontos que até hoje não funcionaram (Emoção).

As falas dos professores, elucidam muito bem que houveram dificuldades, medos, anseios com o processo de transformação que estavam vivenciando, inclusive nos aspectos relacionados à formação docente, mas apontam para uma realização e superação de todas as dificuldades enfrentadas.

Desta forma, compreendemos a partir das falas que houveram desafios, mas estes foram sendo superados a cada ação e reflexão sobre a prática e, a percepção que cada um/a fez sobre a importância de contribuírem nos processos de consolidação e transformação de novas perspectivas na educação contribuíram para que o processo acontecesse de maneira mais leve. Isso porque “[...] poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas, empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20).

Ao convidar os sujeitos a detalhar melhor a relação entre a implantação / implementação do projeto e a formação contínua dos professores, percebemos que pelo fato de o projeto ser relativamente novo no estado do Ceará ainda se constituiem como desafio o acesso a formação para as diferentes áreas do conhecimento, assim como a materiais de referência para estudos que iluminem e permitam aperfeiçoar a organização do trabalho.

Desde meu início na escola de tempo integral vejo que o que é cobrado é difícil de ser aplicado, haja vista que não temos material para a realização e muito menos espaços para executar essa implantação/implementação que tanto falam. Também não temos informações tão precisas, muitas das vezes as formações são mais espaços de escuta e de cobrança (Maturidade).

*Sendo a experiência com a escola de tempo integral ser relativamente recente, muito se aprendeu e há ainda a ser aprendido. Primeiramente acho uma situação difícil para implementação do projeto. Ainda é preciso **quebrar muitos paradigmas** de professores que não se abrem ao novo, e **as formações podem ter a cara da sala de aula e transformar o professor em um professor formador** (Resiliência).*

Para os professores é meio que... “Mata no peito e domina”, mas tudo irá fluir eu tenho certeza (Determinação).

*As escolas no formato de EEMTI possuem um projeto pedagógico animador. Porém as realidades encontradas são diversas, escola que proporciona ao aluno um dia inteiro no ambiente escolar deveria dispor o mínimo que seria um espaço bem estruturado para recebê-los, esta questão é apenas uma de muitas que envolvem a educação básica brasileira. As formações continuadas são essenciais para o nosso **fazer profissional**, **infelizmente não vejo muitas ofertas para a área em que atuo** (Dedicação).*

Refletimos a partir das expressões destacadas que, mesmo com as dificuldades surgidas na organização do projeto de escolas em tempo integral e a relação com as formações, os docentes conseguem perceber aspectos positivos no contexto que se apresenta. Embora exista a necessidade de olhares mais específicos para os processos de formação continuada para a melhoria de suas práticas pedagógicas. Para Silva e Rosa (2016) a formação continuada é inerente ao trabalho docente, pois “o trabalho docente exige que o profissional da educação esteja sempre em formação, tendo em vista o constante e cada vez mais acelerado processo de

superação e transformação dos conhecimentos produzidos pela humanidade” (SILVA; ROSA, 2016, p. 129).

Assim, visualizamos que independente da proposta/modelo que a escola se configure para os sujeitos envolvidos em seu contexto, a formação dos profissionais, sobretudo dos docentes, se mostra como uma necessidade permanente, tendo em vista a constante transformação da sociedade.

4.4.3 A proposta curricular das EMTI e a realidade concreta das escolas

Considerando o desejo expresso pelos sujeitos de debater questões relacionadas ao cotidiano de seu trabalho e a oportunidade de refletir sobre as experiências com vistas a melhorá-las, convidamos o coletivo a registrar seus pensamentos acerca do modo relacionam a proposta indicada no currículo das escolas de tempo integral e a realidade vivenciada no contexto da EEMTI Maria do Carmo Bezerra. Os elementos presentes nos registros podem sintetizam a visão do grupo, colocando em evidência questões como o currículo como uma referência para a organização do trabalho escolar cercada pelos desafios relacionados ao conjunto de itinerários formativos proposto para o ensino médio e a carência de condições para efetivá-los de forma ampla; o compromisso e o olhar sensível do coletivo para a realidade dos jovens e da própria escola.

A vida sempre está em movimento, assim é o currículo, sempre temos que acompanhar as mudanças sofridas na educação, não existe um limite para a aprendizagem, e tão pouco para o registro dos nossos conhecimentos. Um problema que o aluno pode se deparar é a oferta de número não tão variado de opções de itinerário, a escola não tem um grande suporte para apresentar uma grande variação, mas como tantas outras vezes acredito que nossa escola conseguirá grandes avanços e conquistas, vamos trabalhar o melhor possível nas condições que temos (Amorosidade).

De fato o currículo da escola em tempo integral é flexível, o que não podemos flexibilizar é a FGB (Formação Geral Básica), mas a parte diversificada do currículo sempre foi muito construída baseada na realidade do nosso aluno. Em aprendizagens significativas para nosso estudante e olhando sempre para a realidade vivida e para o futuro que lhes esperavam. É algo bem interessante no currículo é o trabalho com o Sócio Emocional do aluno, parece até bobagem, mas é algo tão assertivo e importante para o jovem (Alegria).

O Currículo é importante para que haja organização do conhecimento escolar, no que se refere sobre os conteúdos a serem estudados e o modo como serão abordados em sala de aula, além de estabelecer as metodologias e estratégias de aprendizagem adotadas pela escola, ele não é estático, mas sim adaptável a todas realidades levando conhecimentos e valores sociais que é proposto pelo trabalho pedagógico que se adapta às realidades na prática docente de nossa escola (Superação).

Diante das falas, fica evidente que é preciso se pensar em projetos que reflitam a realidade dos principais atores, os educandos. Segundo a visão de Alarcão (2001) a escola não pode simplesmente se preocupar em preparar para a vida, mas, deve refletir a própria vida de educadores e educandos, imprimindo significado no conhecimento ofertado pela escola. As perspectivas caminham para que os saberes compartilhados pelos docentes, além de essências a formação básica dos discentes, sejam repletos de significados para a realidade que estão inseridos.

Avançando nas reflexões sobre o currículo seguimos indagando “Que contribuições você considera serem importantes para se pensar em um currículo voltado a realidade de uma escola em tempo integral e como sua prática tem interferido positivamente possibilitando outros significados aos estudantes para além do que está posto nos currículos? As reflexões do coletivo

*O currículo pensado e aplicado pela escola muitas vezes é diferente do que é proposto, pois os nossos alunos têm muita dificuldade de aprendizagem e tentamos ver com eles os conhecimentos básicos para depois chegarmos no que foi proposto. Pensamos assim para facilitar a vida do aluno que tem uma realidade difícil. **Procuro sempre pensar no que for melhor pra ele.** Apesar de tudo isso, internamente observamos que estamos no caminho certo, uma vez que os meninos conseguem dominar as habilidades mais fáceis (Maturidade).*

*O curriculum deve ser modelado com a realidade de uma região e adequar-se à realidade das escolas, através do diálogo entre escola e comunidade escolar, ou seja, a escola/gestão tem um papel fundamental para o desenvolvimento das competências e ações. **Engajar a comunidade escolar, a sua equipe (funcionários e professores), a reformulação do PPP e divulgação.** Devemos realizar nossas ações com essa realidade, buscando contribuir na formação do aluno, por isso em algumas situações prefiro transmitir o conhecimento de acordo com a realidade do aluno (Dedicação).*

*Quando notamos as dificuldades das aprendizagens precisamos adequar ao nível de nossas turmas; ensinar o essencial e perceber que dificultando não conseguimos avançar muito. **Cada aluno é um ser especial, não vem, chega vazio, traz um pouco/muito de seus saberes nos ensinam e aprendem com cada um de seus mestres.** Somos mestres uns dos outros e estamos em constante evolução (Resiliência).*

As reflexões destacadas, lançam luz para a compreensão de que é preciso ofertar propostas curriculares alinhadas à realidade dos alunos, respeitando suas especificidades e seus interesses. A dedicação expressa nas falas dos docentes em apresentar aos alunos conhecimentos necessários às suas vivências, alinham-se ao que diz Saviani (2016) “[...] princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos” (SAVIANI, 2016, p. 31).

Assim, compreendemos a necessidade e preocupação para que a escola perceba a importância de um currículo que atenda além dos conhecimentos necessários a formação básica

dos estudantes, contemple os anseios da sociedade em geral, possibilitando a transformação dos sujeitos para a construção de uma sociedade mais justa.

4.4.4 O planejamento em pauta: reflexões sobre o seu devir e seus desafios

Como foi possível perceber nos pontos anteriores, o movimento de construção e de materialização do currículo de uma escola de tempo integral é complexo e dinâmico, demandando dos sujeitos a permanente articulação entre os objetivos e os meios para alcançá-los. Desse modo, o processo de planejamento é fundamental para que o coletivo aproxime de forma situada, o que se encontra prescrito e o que é efetivamente vivido no âmbito da ampliação da jornada escolar.

Começamos indagando aos sujeitos da pesquisa “Na perspectiva de que o planejamento deve iluminar uma prática docente significativa as diferentes realidades dos alunos, quais caminhos podem facilitar ou dificultar a organização e execução do planejamento no contexto que você está inserido?”. Suas respostas caminharam na direção que aponta para o necessário diálogo entre todos os sujeitos das práticas educativas, para o fortalecimento dos compromissos com a escola e com os estudantes, sem perder de vista os desafios presentes no cotidiano escolar. Os registros de Alegria, Resiliência e Emoção exemplificam esses entendimentos, quando pontuam que:

O planejamento é algo natural e imprescindível a qualquer pessoa que o faz sem ao menos dar conta. No contexto escolar é necessário planejar para agir de maneira mais acertada e nortear todas as ações para que aconteçam de acordo com o que se prevê. É facilitado quando acontece de forma organizada com datas e horários previstos de planejamento e tempo adequado. E todas essas variáveis em articulação com um coletivo engajado, que dialoga, discute e propõe soluções, tudo isso se soma e facilita um excelente planejamento de área ou de áreas. A dificuldade pra mim é o não planejar, é a procrastinação, é a falta de engajamento e compromisso com sua prática docente, é a não reflexão da práxis gerando assim aulas vazias e sem sentido, sem intencionalidade (Alegria).

O planejamento da ETI precisa estar alinhado ao público que atende, a realidade local, respeitando as diversidades culturais, étnicas, sexuais, econômica, etc. Precisa ser executado de maneira ideal no processo de aprendizagem dos alunos. Algumas coisas precisam ser levadas em consideração, os sujeitos, a comunidade, ações. Deve-se dialogar com os outros envolvidos, todos trabalhando com um só objetivo, facilitar a aprendizagem aos alunos. Somente assim, quebraremos as barreiras entre o que é dito e o que precisa ser realizado (Resiliência).

Os planejamentos na escola acontecem por etapas, cada área tem um dia específico para sentar e planejar, estratégia essa que nos possibilita de estarmos juntos com os demais professores. Mas, principalmente esse ano, estamos enfrentando algumas dificuldades no planejamento. Como as escolas de ensino profissionais, a EEMTI terá que contratar profissionais que tenham disponibilidade para trabalhar 20 horas semanais (Emoção).

Das reflexões apresentadas mergulhamos na compreensão de que o planejamento deve iluminar uma ação pedagógica alinhada à própria experiência prática dos docentes, colocando os sujeitos em sintonia com as diferentes realidades, possibilitando o diálogo com todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem para a transformação social. Nessa perspectiva, Libâneo (1994) ressalta que:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p.222).

Diante disso, percebemos que o planejamento assume papel fundamental na prática docente, permitindo a constante reflexão no processo de organização, ação e reflexão do planejamento, possibilitando mudanças e transformações nos diferentes contextos educacionais fortalecendo o processo ensino aprendizagem.

Visando ampliar a compreensão sobre este tema, solicitamos aos sujeitos que se posicionassem em relação aos movimentos de organização, ação e reflexão presentes nos processos de planejamento, e como os mesmos são percebidos no contexto EEMTI Maria do Carmo Bezerra. Seus registros indicaram a necessária flexibilidade para a efetivação das relações entre o escrito e o vivido, de modo que a reflexão sobre os diferentes aspectos presentes nos processos de ensino e aprendizagem se fortaleçam como referências para as tomadas de decisão.

O importante da prática do planejamento é o acompanhar da evolução do que foi planejado, o passo a passo é de grande valia, é de grande importância para que o resultado concreto seja alcançado, pois na escola em tempo integral tudo muda muito rápido e é importante ficarmos atentos às demandas que chegam de uma hora para outra. Acredito que sou uma profissional que tenta ao máximo aproximar o que foi planejado, desenhado por mim ou por algum projeto, aproximar a realidade do aluno, sempre acreditei que os detalhes por menor que sejam sempre vão fazer a diferença (Amorosidade).

É importante ressaltar que o planejamento se torna importante e necessário, pois cria-se um espaço de diálogo que analise os elementos essenciais do plano de aula na busca de compreender a relevância desse registro e desenvolva as habilidades necessárias para realizá-lo. Nesse sentido, o plano de aula estabelece boas metas e estratégias para alcançar o ensino de qualidade para todos os alunos. No nosso planejamento busco estratégias e os recursos disponíveis na escola, sempre alinhando com as seguintes questões como: “para que”, “para quem” e “o que planejar”, que são questões respondidas um diagnóstico da realidade (Superação).

Precisamos sempre refletir sobre a importância do planejamento, pois organizar e executar não é tão fácil. Essa distância é algo a ser trabalhado até mesmo na vida pessoal, planejar não é nada fácil e realizar o plano é ainda pior. Isso se torna mais e mais trabalhado no dia a dia. Mais importante é que estamos aprendendo constantemente com a rotina da escola e percebemos que devemos sempre estar com nosso trabalho planejado e organizado (Determinação).

Compreende-se a partir das falas que o trabalho exercido pelos docentes na organização e execução do planejamento, coloca em movimento as percepções de que é preciso pensar em uma proposta de planejamento que proporcione a aproximação do campo teórico/planejado com a prático/executado, considerando sempre uma ação reflexiva da prática. Farias (2011, p. 111) destaca que:

O planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças, e projetos que alimentam nossas práticas (FARIAS, 2011, p.111).

Diante do exposto, visualizamos a importância do planejamento que se pauta em uma visão ampla de reflexão sobre o fazer pedagógico, caracterizando-se como essencial no contexto educacional, para que a partir dele os professores consigam orientar suas práticas no desenvolvimento de uma educação capaz de transformar a realidade dos sujeitos.

4.4.5 A avaliação da aprendizagem: entre concepções e práticas

Para dar sequência às reflexões sobre planejamento, foi fundamental trazer para o debate as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem, tendo em vista os diferentes sinais expressos nos registros dos educadores acerca da postura de atenção aos limites e possibilidades dos sujeitos e do próprio contexto para que a escola pudesse, dia a dia, rever os objetivos propostos e as formas de alcançá-los. Assim, começamos indagando aos sujeitos “Qual sua percepção sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da EEMTI Maria do Carmo Bezerra? Quais aspectos têm contribuído, e quais têm dificultado a proposta de avaliação da aprendizagem na realidade da escola em que estás inserido(a)? As reflexões trazidas pelo coletivo anunciaram que a avaliação é percebida como um processo contínuo que abrange diferentes aspectos da formação dos discentes, numa perspectiva de integralidade. Os desafios e possibilidades são pensados na perspectiva de superação da visão tradicional de avaliação que se restringe exclusivamente à dimensão cognitiva.

Diferente das escolas de ensino regular, percebo que na escola de TI o professor consegue avaliar melhor o aluno, pois dispõem de mais tempo com ele. Assim, deixando de avaliar o aluno somente pela prova escrita e fazendo com que o aluno venha a se determinar nas atividades do dia a dia. Muitos aspectos positivos tem contribuído para a avaliação na escola de tempo integral, como esse tempo maior

com o aluno e aproveitando tudo que ele é capaz de produzir. Alguns pontos pode dificultar no sentido de que muitas vezes as avaliações externas só visam o conteúdo muito tradicional (Maturidade).

A escola de tempo integral na minha visão tem uma proposta muito importante de avaliar. Existe a preocupação em avaliar o aluno em todos os contextos, não somente através do conteúdo em si, mas com as diferentes possibilidades ofertadas aos alunos. Projetos, atividades extras, aulas diversificadas e várias outras ações na escola, permitem o professor avaliar o aluno (Dedicação).

São grandes os desafios encontrados no processo da construção de uma avaliação, o que se pede sobre mudanças nesse processo são fundamentais, mas acredito que estamos caminhando para as mudanças, estamos com os alunos mais tempo na escola, isso implica mais observação, mais estratégias que podem ser aplicadas.

Sempre foi uma escolha coletiva a forma que se daria a avaliação na base comum, a escola sempre deixou que o coletivo firmasse esse processo (embora a prova no final de cada bimestre ainda tenha que acontecer), sempre me senti à vontade para a escolher as minhas estratégias de avaliação na base diversificada, acredito que esse aspecto contribui bastante para nossa realidade de sala de aula (Amorosidade).

Nas expressões destacadas, percebemos a complexidade da avaliação da aprendizagem quando refletimos sobre a necessidade de uma avaliação que considere as diferentes realidades na condição de inclusão do processo formativo com sentido e significados. Para Luckesi (2005), a avaliação é um juízo de qualidade sobre os dados relevantes para uma tomada de decisão. Ou seja, não há avaliação se ela não trazer um diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem. Nesse sentido, Luckesi (2005) afirma que: “a avaliação terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem percorridos” (LUCKESI, 2005, p. 43).

Seguimos estimulando o grupo a pensar sobre quais caminhos podem contribuir para uma avaliação da aprendizagem mais significativa aos discentes e como os sujeitos têm vivenciado a relação entre avaliação da aprendizagem e os aspectos exigidos nos sistemas de avaliação da EEMT. Seus registros nos mostram os desafios de articular dialeticamente elementos de uma compreensão de qualidade na educação vista sob dois diferentes aspectos: o da qualidade total, baseada em resultados quantitativos; e a qualidade socialmente referenciada, que abrange o estudante em sua totalidade.

No contexto da Escola em tempo integral tudo o que é oferecido ao aluno possibilita enormes aprendizagens em todos os aspectos, a escola integral ela lida não apenas com aprendizagens conceituais mais primordialmente com aprendizagens comportamentais e atitudinais. O aluno é absorvido integralmente na escola, e ali temos a possibilidade de transformar a vida do educando, fácil não o é, mas possível quando o aluno se permite. Quanto aos aspectos vivenciados e os exigidos pelo sistema temos a medida do possível procurando aprender e aprimorar nosso modo de avaliar (Alegria).

O processo de avaliação na escola apresenta na sua maior parte o verdadeiro resultado do aluno, a partir dele conseguimos traçar estratégias distintas para auxiliar nas lacunas deixadas no processo. Sempre que finalizamos um ano letivo

nos deparamos com essa realidade, que está além dos resultados internos, mas contribui para os resultados externos, que no final das contas é o que de fato importa para escola. Talvez tal processo não seja tão fácil para mim, pois ainda olho para o aluno como um sujeito que tem condições de buscar além, mas às vezes o além está bem longe da força de vontade do professor. E por fazermos parte do sistema temos que favorecer resultados que alimentem o próprio sistema (Emoção).

Mesmo com as exigências que existem para seguirmos orientações, é possível adequar nossa maneira de avaliar com o que precisa atender a nível de sistema. Atender a necessidade de uma avaliação da aprendizagem e o esperado pelo sistema é importante para o próprio crescimento do professor e do aluno. Pois não podemos separar as duas coisas. Estamos dentro de um sistema que precisamos dar conta de muita coisa e garantir a aprendizagem dos alunos (Determinação).

Ao refletirmos sobre as colocações destacadas, observamos que os docentes compreendem a avaliação da aprendizagem como necessária ao processo formativo dos estudantes, e que é preciso estabelecer uma relação harmoniosa entre a avaliação desenvolvida no ambiente escolar com os modelos de avaliação sugeridos pelos sistemas de ensino, desmistificando a ideia de avaliação que serve apenas para punir ou reprovar. Concordamos com Hoffmann (2005) ao considerar que: “Insistir na reprovação e nas práticas tradicionais de avaliação, viajando na contramão da evolução teórica em educação, como solução para problemas que são políticos e administrativos é, no mínimo, cruel e antiético” (HOFFMANN, 2005, p. 60).

É preciso pensar em uma avaliação com aspectos que promovam a capacidade reflexiva de avaliar, tanto de quem está avaliando quanto de quem está sendo avaliado. Nessa perspectiva, acreditamos que a avaliação da aprendizagem pode contribuir para o sentido de transformação social, e sobretudo do desenvolvimento de humanização dos sujeitos.

As reflexões partilhadas através do Diário de Reflexões nos mostram o potencial investigativo e formativo do movimento de construção dos encontros de reflexão sobre a prática efetivados junto aos sujeitos da pesquisa. Este movimento se inspirou na perspectiva das espirais cíclicas que caracterizam o movimento de pesquisa ação, a partir das quais o ponto inicial de discussão, qual seja a formação contínua dos professores da EEMTI foi sendo ampliado, incorporando outros pontos a ele articulados e tornando mais densas as reflexões do grupo. No final deste movimento, tivemos a oportunidade de perceber o potencial transformador que os processos formativos podem ter para tanto para os professores, individual e coletivamente, quanto para a escola, enquanto instituição que também reflete sobre suas práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente dissertação refletimos sobre a formação contínua dos docentes das escolas públicas em tempo integral buscando compreender os desafios e possibilidades no contexto da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra, localizada no município de Acarape- Ceará. A partir da investigação a compreensão de como as escolas públicas de ensino médio em tempo integral vem se organizando no contexto cearense, revelou aspectos importantes na perspectiva de que muitos avanços ocorreram nos últimos anos do século XX.

Pautada na pesquisa-ação de natureza colaborativa, a dissertação lança luzes sobre o lócus investigado, a partir do mergulho do pesquisador neste contexto e dos diálogos estabelecidos com os sujeitos da investigação. A relação dialógica construída permitiu a materialização de vivências significativas, troca de experiências e, sobretudo, o movimento reflexivo, onde os participantes puderam se reconhecer como intelectuais e produtores de novos conhecimentos.

A partir das etapas constituintes da pesquisa, mergulhamos para além da aparência do fenômeno investigado, buscando captar o modo como os diferentes determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais afetam o cotidiano de formação e de trabalho dos educadores. Cada aspecto explorado foi considerado fundamental para a consolidação dos objetivos específicos estabelecidos para o estudo em questão.

No movimento investigativo, articulamos, de forma geral, reflexões acerca do processo histórico de construção de experiências voltadas à ampliação da jornada escolar no Brasil até chegarmos à implementação das escolas de tempo integral no estado do Ceará, desde as primeiras escolas, localizadas na capital cearense, até o contexto específico da EEMTI Maria do Carmo Bezerra (Acarape-CE), definida como lócus da pesquisa. Para alcançar essa leitura da realidade, lançamos mão de estratégias variadas de aproximação com a realidade, articuladas através dos objetivos específicos que orientaram os diferentes passos da pesquisa e que passamos a detalhar.

Para “refletir sobre elementos históricos e conceituais, políticos e pedagógicos presentes na construção das políticas educacionais voltadas à ampliação da jornada escolar no contexto do Ensino Médio cearense” articulamos as discussões em torno da compreensão dos percursos históricos estabelecidos no contexto educacional brasileiro, de maneira ampla, e no estado do Ceará, de maneira específica. Nesse espaço de discussão, foram analisadas diferentes abordagens sobre o tema, presentes na literatura e na legislação educacional, permitindo

identificar a complexidade do tema, que nos remete a compreensões variadas das abordagens a integralidade do tempo, dos currículos, da educação e dos educandos. Cada uma dessas perspectivas traz implicações de ordem concreta à organização do trabalho pedagógico e à formação dos professores. Verificamos, ao longo da história da educação integral no Brasil, a centralidade presente no compromisso com uma perspectiva reparadora das desigualdades presentes no contexto social do país. Contudo, as formas de organização dos currículos escolares ainda se constituem um desafio, no sentido de compreender que a superação dos processos de exclusão vividos pelos estudantes pertencentes à classe trabalhadora deve se dar não só pela ocupação integral de seu dia na escola, mas com oportunidades efetivas de desenvolvimento integral, que tenha como foco o acesso amplo aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Na perspectiva de “problematizar como as diferentes concepções de formação contínua interferem na construção dos saberes necessários às práticas educativas dos educadores que atuam nas escolas de tempo integral” evidenciamos, a partir do diálogo com diferentes autores e legislação, distintas concepções de formação contínua. Do mesmo modo que ocorreu com a discussão sobre educação integral, o debate sobre a formação de professores nos conduziu à polissemia do termo. Perspectivas distintas emergem de expressões como capacitação, treinamento, reciclagem e formação continuada trazem para a cena visões variadas de professor e de conhecimento profissional docente que conduzem os processos formativos a horizontes distintos. Há, em termos abrangentes, uma expectativa grandiosa em relação à capacidade desses profissionais em lidar com a complexidade e com a incerteza presentes na sociedade contemporânea, alinhando os processos formativos dos estudantes à evolução científica e tecnológica. Contudo, grande parte dos processos formativos ainda traz marcas de uma racionalidade técnica que busca reduzir a imagem desses sujeitos à de reprodutores de conhecimentos produzidos por especialistas. Faz-se urgente, o fortalecimento de iniciativas que se ancoram na visão dos professores como intelectuais, cujo trabalho envolve a reflexão crítica sobre as práticas e a defesa irrestrita da educação como um direito de todos e comprometida com processos de emancipação.

Com vistas a “discutir, a partir do olhar dos professores, as relações que se estabelecem entre a formação contínua e o trabalho docente desenvolvido no contexto das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará”, trabalhamos com as percepções dos docentes sobre as relações estabelecidas entre formação contínua e trabalho docente através de encontros de reflexão sobre a prática. O encontro intersubjetivo entre os sujeitos e a expressão das diferentes vozes e experiências nos conduziram a uma compreensão maior do fenômeno investigado. A

articulação entre movimentos investigativos e formativos, fundamentada na reflexão crítica sobre as práticas, proporcionou o desvelamento de questões diversas que fazem parte do cotidiano dos educadores e que interferem positiva e negativamente na organização de seu trabalho e em seus processos de formação. A escuta sensível, o exercício do diálogo e da reflexão mobilizaram o conjunto de sujeitos a pensar sobre temas variados e se pronunciar em relação ao modo como são vivenciados no âmbito escolar. Tal perspectiva guarda, em si, um teor emancipatório fundamental ao fortalecimento da autonomia profissional docente diante das tensões e contradições que marcam o cotidiano desses sujeitos.

A partir do conjunto de ações propostas nos objetivos específicos, foi possível concluir os seguintes achados:

- Avanços significativos se processaram na educação brasileira a partir do século XX, mas ainda são insuficientes diante dos desafios presentes no contexto contemporâneo. A variedade de leis, documentos, decretos, entre outros dispositivos normativos que fortalecem e reafirmam a oferta de uma educação de qualidade a todos e todas precisam caminhar lado a lado com questões de ordem prática induzidas pelas políticas educacionais, dentre as quais se situa a ampliação da oferta de educação integral.
- A implantação da proposta de tempo integral vem proporcionando transformações significativas em todos os aspectos da educação cearense. Tais transformações podem ser visualizadas no contexto da escola onde a pesquisa se desenvolveu na prática. Compreendemos a partir dos achados que o movimento de transição do modelo regular para o ensino integral, possibilitou não somente a transformação da escola, mas também dos profissionais que lecionam nesses espaços. Destaca-se, contudo, os desafios operacionais presentes neste movimento, formação ofertada aos docentes; materiais pedagógicos disponibilizados; sobrecarga e precarização do trabalho; entre outros que afetam e dificultam a realização e garantia de uma educação de qualidade socialmente referendada que dialogue com as necessidades dos sujeitos.
- Coloca-se como imperativo aos processos formativos dos professores a necessidade de apropriação dos saberes pautados no conjunto de conhecimentos teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos, além de sociais e históricos pertinentes à profissão. O movimento de construção desses saberes tem o potencial de colocar os docentes no campo das reflexões sobre a construção de novos saberes.

- As discussões em torno dos desafios e possibilidades da formação contínua e as inúmeras questões relacionadas a ordem de operacionalidade da proposta para execução das ações das escolas em tempo integral, precisam ser amplamente tratadas como forma de garantir uma proposta de escola em tempo integral que responda às necessidades da escola como um todo. Não se trata apenas de uma ampliação de carga horária, mas dos saberes e significados de uma educação integral mais justa e transformadora.
- Durante os encontros de reflexão sobre a prática, ocorridos durante a pesquisa, foi possível perceber o impacto positivo da escuta e do diálogo junto aos sujeitos. A cada encontro realizado, os professores/as experimentaram a sensação de serem reconhecidos como sujeitos em uma formação construída com eles e a partir dos desafios por eles vividos. A reflexão sobre temas que se constituem como inquietações oportunizou a articulação entre teoria e prática.
- A proposta de se trabalhar com os diários de reflexões na finalização de cada encontro formativo foi uma marca significativa no processo de formação e execução da pesquisa-ação. Os diários possibilitaram os docentes a realizarem o movimento de ação-reflexão-ação, além de propiciar aos envolvidos na pesquisa o reconhecimento de si como intelectuais produtores de saberes.

Durante o período da pesquisa, nos dedicamos a estudar referenciais teóricos, analisar documentos importantes na legislação e vivenciarmos momentos com troca de experiências entre os sujeitos convidados a participar da pesquisa. Foram momentos de grandes aprendizados, durante os quais foi possível também perceber o quanto a reflexão é importante no processo formativo docente para transformar as práticas e qualificar melhor o trabalho a ser realizado com os estudantes.

No percurso da pesquisa, identificamos claramente que as reflexões partilhadas entre os professores colaboradores que ministraram as formações e os sujeitos participantes da pesquisa foram elementos potencializadores de uma prática docente emancipatória. Nesse processo, a relação estabelecida entre vida, formação e trabalho no dia a dia dos docentes foi apontada em vários momentos como fator determinante para construção de uma educação de qualidade. Nesse sentido, a relação se fortaleceu na medida em que os profissionais internalizaram que é preciso uma mudança de atitude para que os mesmos se reconheçam como intelectuais.

Dessa forma, entendemos que é importante que novas pesquisas englobem questões relacionadas às escolas de tempo integral, não com objetivo apenas de responder dúvidas e inquietações, mas também para avançarmos na compreensão de que a pesquisa se desdobra

numa constante descoberta e perpassa muitas vezes por um mar de dúvidas. Afirmamos que o contexto concreto em si foi o que deu vida à pesquisa empreitada, algumas vezes com imprevisibilidades incontornáveis, que a prática institucional proporciona, mas que em nada comprometeu o alcance de todos os objetivos traçados.

Diante disso, fica evidente que esta pesquisa não finaliza e que as possibilidades de investigação e conhecimento sobre o tema explanado se apresentam como um esforço que pretende abrir porta para a construção de novos conhecimentos, além de criar caminhos para que a elaboração de futuros projetos de investigação sobre a política de tempo integral no país e no estado Ceará se torne cada vez mais debatida e fortalecida nas discussões.

No sentido, o autor apresenta aspectos importantes para pensarmos as políticas que se desenvolvem como forma de possibilitar a construção de outros caminhos, fazendo emergir as práticas concretas de um conjunto de políticas que acaba por produzir novos tipos de oferta de uma educação que atenda às necessidades da sociedade.

Desse modo, revisitando os achados ao longo da pesquisa, refletimos sobre vários aspectos que foram discutidos e suscitaram reflexões importantes no campo das escolas em tempo integral. Mesmo que o estudo aqui realizado no lócus escolhido enfatize e traga discussões importantes e significativas no processo de uma escola específica, como o da escola de tempo integral Maria do Carmo Bezerra, compreendemos que as diferentes questões apontadas aqui podem ou não estarem presentes em outros contextos.

Ao visualizarmos os pontos apresentados ao longo da escrita desse texto, como as diferentes concepções de formação contínua, as dificuldades para o desenvolvimento do trabalho docente em alguns espaços escolares, a falta de valorização dos profissionais envolvidos no processo educacional, percebemos também, que há uma exigência ao cumprimento de metas a serem alcançadas.

Outro ponto que devemos levar em consideração ao pensarmos nas considerações finais desta pesquisa é que apesar das dificuldades apresentadas historicamente na implementação das escolas em tempo integral, sempre será necessário a ampla discussão para dar sentido e visibilidade às políticas que são implantadas e aos diferentes instrumentos legais que asseguram e determinam a proposta de uma escola em tempo integral completa em seus mais diferentes aspectos.

Sabemos que estamos distantes de um processo de simples implementação das escolas em tempo integral e de uma proposta específica de formação para os docentes que atuam nestes espaços. É importante destacar que tais pensamentos aqui citados foram apresentados pelos sujeitos da pesquisa em vários momentos de diálogos durante o desenvolvimento desta

pesquisa. Diante disso, consideramos importante sempre questionarmos sobre o que pode ser melhorado para que todos possam usufruir dessa dinâmica de escola em tempo integral de forma saudável e completa, onde, governantes, gestores, professores, estudantes e comunidade escolar em geral, possam desfrutar das melhores transformações educacionais vindas de políticas sérias ofertadas as escolas em tempo integral.

No campo da formação continuada que foi apresentada em pontos específicos do texto, destacamos a importância de trazer para o campo das discussões algo tão necessário à atuação dos profissionais. A partir das informações construídas pelos sujeitos com a aproximação através da oferta de uma formação continuada, visualizamos a presença de resquícios das racionalidades crítica e técnica. Contudo, o conjunto de reflexões apontam que a formação contínua em contexto possibilita além do desenvolvimento das dimensões teóricas e práticas, o desenvolvimento das dimensões ao nível pessoal e profissional dos docentes no movimento entre vida, formação e trabalho.

As percepções apresentadas revelaram os anseios por parte dos docentes em vivenciarem formações que os aproximem de um contexto mais real do cotidiano que estão inseridos. As experiências vivenciadas, tanto individuais quanto coletivas, relatadas pelos sujeitos da pesquisa durante as formações, trouxeram luz para a compreensão de se pensar uma proposta de formação contínua que lide de maneira mais articulada com os elementos teóricos e práticos.

Assim, o movimento que foi se apresentado ao longo da construção desta pesquisa revelou a importância da discussão e da reflexão sobre concepções e práticas de formação contínua de docentes das escolas públicas de tempo integral, além de elucidar os desafios e transformações no contexto da escola de ensino médio em tempo integral Maria do Carmo Bezerra, *lócus* da pesquisa. Para tanto, destacamos as diferentes possibilidades que contribuíram para o desenvolvimento de novas experiências formativas e a partir delas serem desenvolvidas competências e habilidades, articuladas aos contextos reais da profissão docente.

Por fim, as constatações apresentadas pela presente investigação apontam para a importância de aprofundarmos os estudos sobre a formação continuada dos professores das escolas em tempo integral, além de compreender os desafios e as possibilidades no contexto dessas escolas. Para tal compreensão o *lócus* da pesquisa revelou aspectos importantes no contexto de uma escola na modalidade de tempo integral. Assim, espera-se que os achados da pesquisa contribuam e inspirem as futuras pesquisas no campo investigado.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVARADO-PRADO, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campo; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000200009&script=sci_abstract. Acesso em: 10 fev.2022.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, [s. n.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira da Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 dez. 202.

BRASIL. **Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 maio. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola.** Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 39,** de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do **Decreto nº 5.154/2004** na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 2012.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1.721, de 07 de novembro de 2011.** Retifica os parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, para o ano de 2011. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 dez. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010:** dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 4 nov. 2010.

CAMPOS, L. M.; DINIZ, R E. S. da. **A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência:** o que dizem professores de Ciências e de Biologia. Investigações em Ensino de Ciências, v. 6, n. 1, p. 79-96, 2001. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/587>. Acesso em: 23 fev. 2022.

CAMPOS, L. M.; DINIZ, R E. S. da. **Formação inicial de professores de ciências e biologia:** possibilidades e limites de uma proposta. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência, v. 4, n. 2, p. 27-39, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4079>. Acesso em 23 fev. 2022.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral:** uma nova identidade para a escola brasileira? Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2022.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 119, p. 147-174, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 mar. 2022.

CEARÁ. Lei nº 16.287, de 21 de julho de 2017: Institui a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do ceará. **Diário Oficial do Estado [do] Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, Caderno 1, p. 1, 21 jul. 2017a.

CEARÁ. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. Fortaleza: Seduc, 2008.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Nota técnica para escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 01/2017**. Fortaleza: SEDUC, 2017b.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Nota técnica para escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 03/2017**. Fortaleza: SEDUC, 2017c.

COELHO, L. M. C. da C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xZ5JwmhRWVzKx9jCcTRz8YH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2022.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental**. In: ABRAMOVIČ, Anete e MOLL, Jaqueline. *Para além do fracasso escolar*. Campinas, Papirus, 1997. p. 191-208.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.

COSTA, Elisângela André da Silva. **A educação de jovens e adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará**. 2014. 203f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8646/1/2014_tese_eascosta.pdf. Acesso em: 18 dez. 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **O Planejamento da prática docente**. Cap4, p. 107-132. Brasília-DF. Liber Livros. 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709190/mod_resource/content/2/O%20planejamento%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20docente.pdf. Acesso em: 14 maio. 2022.

FELCHER, Carla Denize Ott. **Tecnologias digitais e ensino de matemática: o uso de Facebook no processo de ensino dos números racionais**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Faculdade de Educação, Pelotas (RS), 2016. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/3629/1/Carla_Denize_Ott_Felcher_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

FERREIRA, Joanielson. **Formação continuada e seus reflexos na prática dos educadores**. Revista Faculdade Atenas nº15, Núcleo de Iniciação à Ciência, Paracatu MG, 2010. Disponível em: http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/15_FORMACAO_CONTINU

[ADA E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA DOS EDUCADORES JOANILSON AR AUJO FERREIRA.pdf](#). Acesso em: 21 jan. 2022.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Formação continuada e Gestão da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERRETTI, C. J. **A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos avançados, 32 (93), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4).

GASPARINI, Camile. **Professor reflexivo no Brasil: uma análise do conceito nos documentos de formação docente e suas implicações**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1445/3/2017CamileGasparini.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

GATTI, B. A. **Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. (2012). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Caderno Cenpec**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 23. Maio. 2022.

HOFFMANN, Jussara M. Lerch. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** – Porto Alegre: Mediação, 2005, 35. ed. Revista . 104 p. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/10>. Acesso em 08 nov. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Xz6AEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=IMBERN%C3%93N,+Francisco,+Forma%C3%A7%C3%A3o+docente+e+profissional:+formar-se+a+mudan%C3%A7a+e+a+incerteza.+Tradu%C3%A7%C3%A3o+Silvana+Cobucci+Leite.+9.+Ed.+S%C3%A3o+Paulo+Cortez,+2011.&ots=VzQVSRpMfS&sig=TjYUpJGHHNPP6lZzkPppZBks83Y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 21 jan. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Trad.: Juliana do Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília, DF: Inep, 2015.

IPECE- INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Boletim de Gestão Pública - Nº 23/2021.** Fortaleza - Ceará: Ipece, 2020. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2021/06/Boletim_Gestao_Publica_N23_2021.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2022.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, P. F. L. de. Educação de tempo integral e a constituição de territórios educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gLJ9VmffWTBz4Vn7gvdSgyf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2022.

LEITE, M. C. S. R.; ANDRADE, F. R. B. Ensino Médio, Educação Profissional E Programa Brasil Profissionalizado: Análises e Tensões Pós Lei 9394/1996. **e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação**

Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v. 8, n. 19, p. 132-146, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46576>. Acesso em: 28 nov. 2022.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, G. S./GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo:Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.52 - 79.

LIMA, M. S. L; COSTA, E. A. S. Condições de vida e trabalho como ponto de partida para a formação do professor pesquisador. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. v. 9, n. 19, p.492-505, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/706>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p.169. 2001. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=15230>. Acesso em: 5. jul. 2022.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MAIA, José Eduardo Nobre. **Ensino médio integrado no Ceará: construção da escola em tempo integral**. 2020. 133f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/5327/2/Jos%C3%A9ENM_DISSERT.pdf. Acesso em: 03. jul. 2022.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 26 ago. 2022.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**: Campinas, 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350213749_EDUCACAO_CONTINUADA_IN_TRODUCAO_A_UMA_ANALISE_DE_TERMOS_E_CONCEPCOES. Acesso em: 14 set. 2022.

MEC. **Educação em tempo integral**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/t_ag/educacao-integral. Acesso em: 21 out. 2021.

MILITÃO, S. C. N.; KIILL, A. N. A Escola de Tempo Integral no Brasil: Trajetória Histórica e Legal. **Colloquium Humanarum**, vol. 12, n. Especial, 2015, p. 976-984. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20ESCOLA%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL%20NO%20BRASIL%20TRAJET%C3%93RIA%20HIST%C3%93RICA%20E%20LEGAL.pdf>. Acesso em: 29 nov.2021.

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

MIRANDA, M. de G.; SANTOS, S. V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1073-1098, set./dez.. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p1073/24409>. Acesso em: 23 set. 2022.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de Tempo Integral: análise do processo de implementação em Campo Grande**. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação em Educação Dourados, (MS), p. 144. 2015. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/V%C3%82NIA%20L%C3%9ACIA%20RUAS%20CHELOTTI%20DE%20MORAES.pdf>. Acesso em: 24. ago. 2021.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação do professor. In: GATTI, B. A. et al. (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p. 199-210.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; v. 2, p. 15-33, 1992.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, S.G.; FRANCO, M.A.S. (orgs.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa**. Santos: Editora Loyola, vol.1 e 2, 2008, 151p.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, pp. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-52.

PRADA, Luis Eduardo Alvorada.; FREITAS, Thais Campos.; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. In: Revista Diálogo, Educação. Curitiba. v. 10. n. 30. p. 367-387, maio./ago. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues.; REYES, Cláudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

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

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista e Educação**, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/329113714_EDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_o_problema_da_Base_Nacional_Comum_Curricular. Acesso em: 05 dez. 2022.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. A. **El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1999.

SEDUC-CE. **Escola em tempo integral**. Disponível em: www.seduc.ce.gov.br/2019/02/07/governo-do-ceara-anuncia-a-implantacao-de-22-novas-escolas-em-tempo-integral/. Acesso em: 7 fev. 2022.

SILVA, K. A. C. P. C. d.; ROSA, S. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação /2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/136>. Acesso em: 25 abr. 2022.

APÊNDICE

Formação continuada de docentes:
desafios e transformações no contexto da
EEMTI Maria do Carmo
Bezerra

 DIÁRIO DE

Reflexões

Mestrando: Fábel Franklin de Souza Maia

Prof.^a Dra. Elisângela André da Silva Costa

Acarape - 2023

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA –
UNILAB
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE – PPGEF
(UNILAB/IFCE)
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

Fábel Franklin de Souza Maia

*Diário de reflexões como estratégia formativa:
compromisso com o desenvolvimento pessoal e profissional
dos professores*

Acarape - 2023

Apresentação

O presente material é fruto de uma construção feita a muitas mãos. Sua elaboração emergiu da pesquisa intitulada *Formação Contínua de Docentes das Escolas Públicas em Tempo Integral: desafios e transformações no contexto da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra*, localizada em Acarape - Ceará - Brasil.

Partimos da compreensão da formação como direito do professor e possibilidade de reflexão crítica sobre as práticas. Este movimento pode ser considerado fundamental à leitura crítica dos contextos de trabalho e à materialização de experiências de cunho emancipatório para os sujeitos das práticas educativas.

As articulações dialógicas entre a formação, a vida e o trabalho dos professores são aspectos fundamentais ao desenvolvimento pessoal e profissional desses sujeitos, mas também das instituições de ensino onde os mesmos atuam. Estimular a expressão dessas experiências é, pois, uma forma de estimular a busca e a produção de conhecimentos que permitam a esses sujeitos lidar com os desafios que emergem dos sistemas de educação e se expressam no contexto escolar, como a educação integral ou educação em tempo integral.

Apresentaremos, ao longo deste material, a proposta formativa que tem como base a reflexão como princípio formativo e a escrita de diários como uma estratégia privilegiada de fortalecimento identitário dos professores como intelectuais portadores e produtores de conhecimentos relevantes sobre sua profissão. Longe de se constituir como receituário, o material configura-se como um convite à valorização, no âmbito da formação contínua, da personalidade e da profissionalidade docente.

Uma boa leitura a todos/as!

Fábel Franklin de Souza Maia

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Larrosa, 2002, p. 20-21).

Sumário

Bases teóricas e metodológicas.....	06
Encontro de Formação 1.....	09
Diário de Formação 1.....	10
Encontro de Formação 2.....	13
Diário de Formação 2.....	14
Encontro de Formação 3.....	17
Diário de Formação 3.....	18
Encontro de Formação 4.....	21
Diário de Formação 4.....	22
Encontro de Formação 5.....	25
Diário de Formação 5.....	26
Conhecendo os sujeitos.....	29
Considerações Finais.....	36

Bases teóricas e metodológicas

As relações entre os Diários de Reflexão e os processos formativos dos professores

Ao compreendermos a importância do desenvolvimento de um profissional prático reflexivo, partimos da concepção de reflexão apresentada por Donald Schön (1998) que nos remete a ideia do pensamento constituído por três componentes: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Assim, o conhecimento na ação "é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada" (Alarcão, 1996, p. 18). Já a reflexão na ação ocorre durante a prática docente, quando o professor reflete, durante sua atuação, sobre o contexto em que está inserido. Finalizando o terceiro conceito, reflexão sobre a reflexão na ação, desenvolve-se após a prática e possibilita ao docente analisar seus conhecimentos tácitos, sua intervenção e relacioná-los com a teoria. É o momento no qual há a possibilidade de determinar ações futuras e de se desenvolver profissionalmente (Amaral, Moreira e Ribeiro, 2013).

Segundo e Reyes (2009), a formação de professores reflexivos pode gerar competências relevantes para o profissional contemporâneo, por propiciar-lhe um maior repertório de ações em relação ao seu aluno, ensino, aprendizado e desenvolvimento profissional, na medida em que ele procura dar respostas às situações que emergem no dia a dia, articulando-as com a teoria. É nesse sentido que se destaca a importância da formação de um educador reflexivo que se apropria de conhecimentos, difundindo saberes construídos historicamente, favorecendo a reflexão sobre as práticas para que sejam "profissionais produtores de saber e de saber fazer" (Nóvoa, 1992, p. 16).

Desta forma, a busca do desenvolvimento profissional docente e de uma melhor qualidade do ensino pode ser percebida a partir da perspectiva crítico-reflexiva que os profissionais podem assumir nos seus processos formativos, configurando-se como uma alternativa para seu crescimento pessoal e profissional.

Bases teóricas e metodológicas

Ao longo das cinco formações ofertadas, conforme já foram apresentadas na subseção anterior, na condição de produto educacional da pesquisa, trabalhamos com a estratégia das perguntas pedagógicas como forma de desenvolver nos sujeitos participantes a condição reflexiva sobre suas práticas.

Ao final de cada encontro formativo, lançava-se um diário de reflexões que apresentava quatro dimensões a serem refletidas a partir de quatro perguntas pedagógicas. As dimensões pautavam-se no movimento crítico reflexivo sobre a prática. Destacamos a seguir as dimensões utilizadas nos cinco diários de reflexões, que tiveram como base os contributos de Alarcão (2011).

- Primeira: Descrever a experiência;
- Segunda: Explicar o que viveu;
- Terceira: Confrontar ideias;
- Quarta: Reconstruir conhecimentos.
-

As dimensões apresentadas lançavam luzes sobre cada tema abordado nas formações. O movimento desenvolvido durante os encontros e sua finalização com a proposta dos diários de reflexões foi fator determinante para a compreensão de muitas das inquietações e reflexões surgidas nos encontros formativos. Na perspectiva de organizarmos o pensamento crítico reflexivo dos professores, utilizamos a estratégia de trabalhar com as perguntas pedagógicas, nas quais os questionamentos lançados, refletiam a partir das ações desenvolvidas nas formações. Assim, possibilitou a elaboração de diferentes níveis de reflexão.

De acordo com Campos e Da Silva Diniz: "[...] essa estratégia pode ter duas dimensões: a de elaborar perguntas e a de responder a perguntas, tendo como princípios comuns a problematização e o diálogo com as situações" (2003, p. 3). Dessarte, tal estratégia promove o questionamento e reflexões das práticas e teorias e desencadeiam a busca por melhorias na qualidade do ensino e formação docente.

Dimensões utilizadas nos cinco diários de reflexões, que tiveram como base os contributos de Alarcão (2011).



Encontro de Formação 1

O tema trabalhado no primeiro encontro foi "Formação de Professores: a reflexão como princípio formativo".

O objetivo do encontro foi de desenvolver o pensamento reflexivo acerca dos diferentes modelos de formação contínua que vêm interferindo na contribuição dos saberes necessários às práticas dos educadores.

A colaboração interinstitucional se deu na parceria entre a Escola e a Universidade, através da condução do encontro partilhado entre os professores Fábel Franklin e Elisângela André, com o suporte de estudantes de graduação vinculados ao Projeto de Extensão Interrogações Pedagógicas - Unilab.

A pauta foi desenvolvida da seguinte forma:

- Acolhida: Baú de memórias
- Diálogos sobre o tema: a reflexão como princípio formativo; a autorreflexão dos sujeitos e seu reconhecimento como produtores de conhecimentos; Os contrapontos de uma formação elaborada distante dos sujeitos; A compreensão da ação docente condizente com a realidade dos sujeitos
- Aprofundamento teórico: com base nos contributos de Bondia (2002); Pimenta (2018); Diniz-Pereira (2014); Freire (1996); Alarcão (2011); Costa (2021)
- Avaliação: o que trouxe e o que leve?
- Encaminhamento: Escrita do diário de reflexões 1

Diário de Formação 1

Destacamos as seguintes perguntas:

Pergunta Pedagógica 1

Como têm sido as formações das quais o coletivo de professores de sua escola participa e como se sente participando delas?

Pergunta Pedagógica 2

Quais as grandes aprendizagens que o exercício de refletir sobre esses processos formativos trazem para você?

Reflexões

Pergunta Pedagógica 1

Elas ocorrem geralmente no primeiros dias de jornada pedagógica e sempre que possível no decorrer do ano, sendo ofertada pela Crede-08. Sempre participo com entusiasmo, mas acontece que muitas delas fogem da nossa realidade (Resiliência).

Tem sido constantes, principalmente diante do atual cenário que estamos de retorno ao presencial e ao novo ensino médio. Sinto-me feliz em participar desse momentos que muito tem ajudado a exercer minha prática (Maturidade).

Nossas formações são bem práticas e o tempo é bem otimizado. A única questão que ainda temos para desenvolver é a formação para a vida real, pois considero ainda a educação um sistema utópico cheio de ideias e pouca realidade (Determinação).

As formações que são submetidas pela escola sempre apresentam o mesmo objetivo, "resultados", no final acabo sempre com o sentimento de cobrança. Não desmereço a importância de realizarmos reflexões sobre os resultados externos, isso é necessário para o planejamento. Algo que me deixa muito incomodada, é o fato de termos uma carga horária exaustiva, e sempre que surti a oportunidade de realizarmos alguma formação, temos que deixar para segundo plano, por conta do trabalho (Emoção).

Reflexões

Pergunta Pedagógica 2

As reflexões são de extrema importância, para que meu olhar de educadora se renove e desperte um interesse de avaliar as consequências de minhas práticas pedagógicas em busca de avaliar, adequar e atualizar competências e conhecimentos adquiridos fortalecendo a autonomia em que melhore a aprendizagem ao longo da vida de cada estudante na construção de um mundo melhor (Superação).

Refletir é sempre importante para pensarmos em alguns pontos como: a reformulação de aulas em tempos de isolamento social, se fez necessário e nos levou a se reinventar pedagogicamente com o novo ensino médio que já está nos levando a novas reflexões e mudanças, porém, devemos refletir sobre alguns pontos importantes para a aplicabilidade destas mudanças (Dedicação).

Acredito que uma das grandes aprendizagens que pode ser construída é o registro escrito sobre todas as vivências e experiências vividas ao longo da vida profissional. O processo da escrita, do registro, favorece o processo reflexivo, e assim vai melhorando seus métodos e metodologias baseados nos erros perceptíveis (Alegria).

O exercício de refletir me traz a segurança nas minhas ações, no fortalecimento no trabalho, pois no fim, sou eu e meu aluno na sala de aula (Amorosidade).

Encontro de Formação 2

O tema trabalhado no segundo encontro foi "Escola de ensino médio em tempo integral: refletindo sobre aspectos teóricos, históricos e metodológicos".

O objetivo do encontro foi de refletir sobre aspectos teóricos, históricos e metodológicos da escola de ensino médio em tempo integral, além de compreender como a proposta da escola em tempo integral vem se consolidando no país, e principalmente no estado do Ceará.

A colaboração interinstitucional se deu na parceria entre a Escola e a Universidade, através da condução do encontro partilhado pela professora Maria Cleide, com o suporte de estudantes de graduação vinculados ao Projeto de Extensão Interrogações Pedagógicas - Unilab.

A pauta foi desenvolvida da seguinte forma:

- Acolhida: Dinâmica com o balão/bexiga; Vídeo: Chicken Little - O Céu Está Caindo. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=yeeqWZNCK6Y>
- Diálogos sobre o tema: A escola de ensino médio em tempo integral; Reflexões a partir de como esse modelo de escola foi se estabelecendo no país, sobretudo no estado do Ceará; Os aspectos que consolidaram a proposta da escola em tempo integral e os desafios frente ao que ainda precisa ser conquistado para garantir a verdadeira educação de qualidade.
- Aprofundamento teórico: com base nos contributos de Leite, Andrade (2019); LDB (9394/96); PNE (2014/2024); Ramos (2005); Ferretti (2000); Kuenzer (2010)
- Avaliação: Reflexão sobre quais aprendizados foram construídos a partir dos diálogos; Reflexão a partir das ideias: Curto e faço; Curto e não faço; Não curto e faço; Não curto e não faço.
- Encaminhamento: Escrita do diário de reflexões 2

Diário de Formação 2

Destacamos as seguintes perguntas:

Pergunta Pedagógica 3

Descreva para nós, a forma como o coletivo da EEMTI Maria do Carmo vem lidando com o processo de consolidação de sua configuração como uma instituição de Tempo Integral? Como você se vê e se sente neste movimento?

Pergunta Pedagógica 4

Considerando o fato de a experiência com as Escolas de Tempo Integral ser relativamente recente, muito se aprendeu e muito há ainda a ser aprendido. Assim, registre aqui como percebe o diálogo entre a implantação / implementação do projeto e a formação contínua dos professores?

Reflexões

Pergunta Pedagógica 3

Iniciamos esse processo de transição de Escola Regular para Escola em Tempo Integral em 2018, e confesso que no início foi muito difícil e desafiador, inclusive dolorido e angustiante porque éramos leigos e tivemos apenas uma formação muito rápida de 3 dias para estruturarmos pedagogicamente para o início do ano letivo. Mais enfim sobrevivemos e saímos mais fortalecidos e com aprendizagens extraordinárias para nossos profissionais (Amorosidade).

Nós da EEMTI Maria do Carmo estamos em pleno processo de consolidação de instituição de Tempo Integral, encarando com muita seriedade esse processo de transição na vida estudantil desses jovens estudantes fazendo com que reflitam sobre a realidade em que vivem buscando melhorá-la. No que se refere a minha participação nessa trajetória, procuro promover reflexões sobre esse processo educativo, onde cada um passe a vivenciar as transformações com novas formas didáticas e metodologias que ajudem no processo ensino-aprendizagem (Superação).

A implantação do ensino integral foi bem sucedido em todos os aspectos no projeto, exceto na parte profissional. Até hoje não participei de uma formação de professores para o ensino em tempo integral. Devemos realizar reflexões sobre o projeto, revendo principalmente pontos que até hoje não funcionaram (Emoção).

Reflexões

Pergunta Pedagógica 4

Desde meu início na escola de tempo integral vejo que o que é cobrado é difícil de ser aplicado, haja vista que não temos material para a realização e muito menos espaços para executar essa implantação/implementação que tanto falam. Também não temos formações tão precisas, muitas das vezes as formações são mais espaços de escuta e de cobrança (Maturidade).

Sendo a experiência com a escola de tempo integral ser relativamente recente, muito se aprendeu e há ainda a ser aprendido. Primeiramente acho uma situação difícil para implementação do projeto. Ainda é preciso quebrar muitos paradigmas de professores que não se abrem ao novo, e as formações podem ter a cara da sala de aula e transformar o professor em um professor formador (Resiliência).

Para os professores é meio que... "Mata no peito e domina", mais tudo ira fluir eu tenho certeza.. (Determinação).

As escolas no formato de EEMTI possuem um projeto pedagógico animador. Porém as realidades encontradas são diversas, escola que proporciona ao aluno um dia inteiro no ambiente escolar deveria dispor o mínimo que seria um espaço bem estruturado para recebê-los, está questão é apenas uma de muitas que envolvem a educação básica brasileira. As formações continuadas são essenciais para o nosso fazer profissional, infelizmente não vejo muitas ofertas para a área em que atuo - língua estrangeira (Dedicação).

Encontro de Formação 3

O tema trabalhado no terceiro encontro foi "O currículo da escola de ensino médio no atual contexto: a BNCC/ novo ensino médio em pauta."

O objetivo do encontro foi de discutir a importância do currículo da escola de ensino médio na contemporaneidade, fazendo relações com documentos que asseguram e garantem a efetivação de um currículo que objetiva as aprendizagens e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, além de orientar o trabalho dos docentes para cumprir esse propósito..

A colaboração interinstitucional se deu na parceria entre a Escola e a Universidade, através da condução do encontro partilhado pela professora Tércia Maria, com o suporte de estudantes de graduação vinculados ao Projeto de Extensão Interrogações Pedagógicas - Unilab.

A pauta foi desenvolvida da seguinte forma:

- Acolhida: Trailer do Documentário - Nunca me sonharam; Disponível: <https://youtu.be/KB-gVV68U5s>; Construção coletiva de uma Árvore com perguntas reflexivas sobre a prática pedagógica.
- Diálogos sobre o tema: O currículo da escola de ensino médio no atual contexto; Percepção dos docentes frente ao currículo das escolas de ensino médio diante das transformações educacionais; Reflexões e discussões sobre documentos norteadores na educação, como a Base Nacional Comum Curricular- BNCC e normas reguladoras para a educação no contexto atual.
- Aprofundamento teórico: com base nos contributos de Arroyo (2007); Gadotti (2009); Costa (2000); Moreira (2001)
- Avaliação: Descrição do encontro a partir dos diálogos estabelecidos entre teoria e prática.
- Encaminhamento: Escrita do diário de reflexões 3

Diário de Formação 3

Destacamos as seguintes perguntas:

Pergunta Pedagógica 5

Muito tem se pensado em um currículo flexível adequando-se aos diferentes contextos, principalmente que atenda as diversas realidades educacionais.

Nessa perspectiva, como você relaciona a proposta indicada nos currículos com a realidade a ser vivenciada no contexto da EEMTI Maria do Carmo Bezerra?

Pergunta Pedagógica 6

No movimento de reflexão-ação-reflexão, que contribuições você considera serem importantes para se pensar em um currículo voltado a realidade de uma escola em tempo integral? Como sua prática docente tem interferido positivamente possibilitando outros significados aos estudantes para além do que está posto nos currículos?

Reflexões

Pergunta Pedagógica 5

A vida sempre está em movimento, assim é o currículo, sempre temos que acompanhar as mudanças sofridas na educação, não existe um limite para a aprendizagem, e tão pouco para o registro dos nossos conhecimentos. Um problema que o aluno pode se deparar é a oferta de número não tão variado de opções de itinerário, a escola não tem um grande suporte para apresentar uma grande variação, mas como tantas outras vezes acredito que nossa escola conseguirá grandes avanços e conquistas, vamos trabalhar o melhor possível nas condições que temos (Amorosidade).

De fato o currículo da escola em tempo integral é flexível, o que não podemos flexibilizar é a FGB (Formação Geral Básica), mais a parte diversificada do currículo sempre foi muito construída baseada na realidade do nosso aluno. Em aprendizagens significativas para nosso estudante e olhando sempre para a realidade vivida e para o futuro que lhes esperavam. É algo bem interessante no currículo é o trabalho com o Sócio Emocional do aluno, parece até bobagem, mas é algo tão assertivo e importante para o jovem (Alegria).

O Currículo é importante para que haja organização do conhecimento escolar, no que se refere sobre os conteúdos a serem estudados e o modo como serão abordados em sala de aula, além de estabelecer as metodologias e estratégias de aprendizagem adotadas pela escola, ele não é estático, mas sim adaptável a todas realidades levando conhecimentos e valores sociais que é proposto pelo trabalho pedagógico que se adapta as realidades na prática docente de nossa escola (Superação).

Reflexões

Pergunta Pedagógica 6

O currículo pensado e aplicado pela escola muitas vezes é diferente do que é proposto, pois os nossos alunos tem muita dificuldade de aprendizagem e tentamos vê com eles os conhecimentos básicos para depois chegarmos no que foi proposto. Pensamos assim pra facilitar a vida do aluno que tem uma realidade difícil. Procuo sempre pensar no que for melhor pra ele. Apesar de tudo isso, internamente observamos que estamos no caminho certo, uma vez que os meninos conseguem dominar as habilidades mais fáceis (Maturidade).

O curriculum deve ser modelado com a realidade de uma região e adequar-se à realidade das escolas, através do diálogo entre escola e comunidade escolar, ou seja, a escola/gestão tem um papel fundamental para o desenvolvimento das competências e ações. Engajar a comunidade escolar, a sua equipe (funcionários e professores), a reformulação do PPP e divulgação. Devemos realizar nossas ações com essa realidade, buscando contribuir na formação do aluno, por isso em algumas situações prefiro transmitir o conhecimento de acordo com a realidade do aluno (Dedicação).

Quando notamos as dificuldades das aprendizagens precisamos adequar ao nível de nossas turmas; ensinar o essencial e perceber que dificultando não conseguimos avançar muito. Cada aluno é um ser especial, não vem, chega vazio, traz um pouco/muito de seus saberes nos ensinam e aprendem com cada um de seus mestres. Somos mestres uns dos outros e estamos em constante evolução (Resiliência).

Encontro de Formação 4

O tema trabalhado no quarto encontro foi "Planejamento na prática docente: organização, ação e reflexão".

O objetivo do encontro foi de promover discussões e reflexões sobre a percepção do planejamento como meio de programar as ações pedagógicas, de condição de pesquisa e reflexão intimamente ligada à práxis docente, e compreender a importância de um planejamento capaz de iluminar uma prática docente significativa às diferentes realidades.

A colaboração interinstitucional se deu na parceria entre a Escola e a Universidade, através da condução do encontro partilhado pelo professor Thiago Oliveira, com o suporte de estudantes de graduação vinculados ao Projeto de Extensão Interrogações Pedagógicas - Unilab.

A pauta foi desenvolvida da seguinte forma:

- **Acolhida:** Apresentação individual dos sujeitos participantes destacando aspectos relacionados aos seus processos formativos.
- **Diálogos sobre o tema:** O planejamento na prática docente; Reflexões sobre os desafios na elaboração e execução de um planejamento; Discussões sobre as estratégias para estabelecer a boa organização, ação e reflexão no planejamento.
- **Aprofundamento teórico:** com base nos contributos de Oliveira (2007); Libâneo (1996); Foucault (1987) Fusari (1990); Vasconcellos (1995).
- **Avaliação:** Síntese do encontro a partir das vivências e reflexões na ação pedagógica.
- **Encaminhamento:** Escrita do diário de reflexões 4

Diário de Formação 4

Destacamos as seguintes perguntas:

Pergunta Pedagógica 7

Na perspectiva de que o planejamento deve iluminar uma prática docente significativa as diferentes realidades dos alunos, quais caminhos podem facilitar ou dificultar a organização e execução do planejamento no contexto que você está inserido?

Pergunta Pedagógica 8

O planejamento nos coloca no movimento de organização, ação e reflexão, visto que, é preciso pensar "o que fazer, como fazer e quando fazer".
Nessa perspectiva, como você tem percebido esse movimento no contexto EEMTT Maria do Carmo Bezerra?

Reflexões

Pergunta Pedagógica 7

O planejamento é algo natural e imprescindível a qualquer pessoa que o faz sem ao menos dar conta. No contexto escolar é necessário planejar para agir de maneira mais acertada e nortear toda as ações para que aconteçam de acordo com o que se prevê. É facilitado quando acontece de forma organizada com datas e horários previstos de planejamento e tempo adequado. E todas essas variáveis em articulação com um coletivo engajado, que dialoga, discute e propõe soluções, tudo isso se soma e facilita um excelente planejamento de área ou de áreas. A dificuldade pra mim é o não planejar, é a procrastinação, é a falta de engajamento e compromisso com sua prática docente, é a não reflexão da práxis gerando assim aulas vazias e sem sentido, sem intencionalidade (Alegria).

O planejamento da ETI precisa estar alinhado ao público que atende, a realidade local, respeitando as diversidades culturais, étnicas, sexuais, econômica, etc. Precisa ser executado de maneira ideal ao processo de aprendizagem dos alunos. Algumas coisas precisam ser levadas em consideração, os sujeitos, a comunidade, ações. Deve-se dialogar com os outros envolvidos, todos trabalhando com um só objetivo, facilitar a aprendizagem aos alunos. Somente assim, quebraremos as barreiras entre o que é dito e o que precisa ser realizado (Resiliência).

Os planejamentos na escola acontecem por etapas, cada área tem um dia específico para sentar e planejar, estratégia essa que nos possibilita de estarmos juntos com os demais professores. Mas, principalmente esse ano estamos enfrentando algumas dificuldades no planejamento. Como as escolas de ensino profissionais, a EEMTI terá que contratar profissionais que tenham a disponibilidade de trabalhar 20 horas semanais (Emoção).

Reflexões

Pergunta Pedagógica 8

O importante da prática do planejamento é o acompanhar da evolução do que foi planejado, o passo a passo é de grande valia, é de grande importância para que o resultado concreto seja alcançado, pois na escola em tempo integral tudo muda muito rápido e é importante ficarmos atentos as demandas que chegam de uma hora para outra. Acredito que sou uma profissional que tenta ao máximo aproximar o que foi planejado, desenhado por mim ou por algum projeto, aproximar a realidade do aluno, sempre acreditei que os detalhes por menor que sejam sempre vão fazer a diferença (Amorosidade).

É importante ressaltar que o planejamento se torna importante e necessário, pois cria-se um espaço de diálogo que analise os elementos essenciais do plano de aula na busca de compreender a relevância desse registro e desenvolva as habilidades necessárias para realizá-lo. Nesse sentido o plano de aula estabelece boas metas e estratégias para alcançar o ensino de qualidade para todos os alunos. No nosso planejamento busco estratégias e os recursos disponíveis na escola, sempre alinhando com as seguintes questões como: "para que", "para quem" e "o que planejar", que são questões respondidas um diagnóstico da realidade (Superação).

Precisamos sempre refletir sobre a importância do planejamento, pois organizar e executar não é tão fácil. Essa distancia é algo a ser trabalhado ate mesmo na vida pessoal planejar não é nada fácil e realizar o plano é ainda pior. Isso se torna mais e mais trabalhado no dia a dia. Mais importante é que estamos aprendendo constantemente com a rotina da escola e percebemos que devemos sempre está com nosso trabalho planejado e organizado (Determinação).

Encontro de Formação 5

O tema trabalhado no quinto encontro foi "Avaliação da aprendizagem: perspectivas e desafios no processo ensino aprendizagem".

O objetivo do encontro foi de refletir sobre a avaliação da aprendizagem, considerando suas perspectivas e os desafios no processo de ensino aprendizagem, e como ela tem sido experimentada tanto pelos docentes como pelos discentes no sentido de ser não apenas um instrumento teórico do fazer pedagógico, mas sobretudo de ser uma ferramenta pedagógica de construção dos saberes necessários e significativos aos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

A colaboração interinstitucional se deu na parceria entre a Escola e a Universidade, através da condução do encontro partilhado pela professora Alanna Oliveira, com o suporte de estudantes de graduação vinculados ao Projeto de Extensão Interrogações Pedagógicas - Unilab.

A pauta foi desenvolvida da seguinte forma:

- Acolhida: Boas vindas; apresentação pessoal de cada participante e reflexão inicial sobre o tema proposto.
- Diálogos sobre o tema: A avaliação da aprendizagem - conceitos e percepções; Reflexões sobre a proposta de uma avaliação pautada no processo ensino aprendizagem; No movimento de reflexão sobre os tipos de avaliações presentes nos processos educativos e quais os impactos causados por elas na formação dos discentes.
- Aprofundamento teórico: com base nos contributos de Luckesi (2005); Hoffman (2008); Libâneo (1994); Vasconcelos (1998)
- Avaliação: Percepção de cada participante sobre os assuntos discutidos no encontro, e como os aprendizados adquiridos poderá contribuir na melhoria da prática docente.
- Encaminhamento: Escrita do diário de reflexões 5

Diário de Formação 5

Destacamos as seguintes perguntas:

Pergunta Pedagógica 9

Qual sua percepção sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da EEMTJ Maria do Carmo Bezerra? Quais aspectos tem contribuído, e quais tem dificultado a proposta de avaliação da aprendizagem na realidade da escola em que estás inserido(a)?

Pergunta Pedagógica 10

A avaliação da aprendizagem deve em todos os aspectos buscar a transformação e o crescimento do educando possibilitando novos conhecimentos. Nesse sentido, quais caminhos podem contribuir para uma avaliação da aprendizagem mais significativa aos discentes? Como você tem vivenciado a relação entre avaliação da aprendizagem e os aspectos exigidos nos sistemas de avaliação da EEMTJ?

Reflexões Pergunta Pedagógica 9

Diferente das escolas de ensino regular, percebo que na escola de TI o professor consegue avaliar melhor o aluno, pois dispõem de mais tempo com ele. Assim, deixando de avaliar o aluno somente pela prova escrita e fazendo com que o aluno venha a se determinar nas atividades do dia a dia. Muitos aspectos positivos tem contribuído para a avaliação na escola de tempo integral, como esse tempo maior com o aluno e aproveitando tudo que ele é capaz de produzir. Alguns pontos pode dificultar no sentido de que muitas vezes as avaliações externas só visam o conteúdo muito tradicional (Maturidade).

A escola de tempo integral na minha visão tem uma proposta muito importante de avaliar. Existe a preocupação em avaliar o aluno em todos os contextos, não somente através do conteúdo em si, mas com as diferentes possibilidades ofertadas aos alunos. Projetos, atividades extras, aulas diversificadas e várias outras ações na escola, permitem o professor avaliar o aluno (Dedicação).

São grandes os desafios encontrados no processo da construção de uma avaliação, o que se pede sobre mudanças nesse processo são fundamentais, mas acredito que estamos caminhando para as mudanças, estamos com os alunos mais tempo na escola, isso implica mais observação, mais estratégias que podem ser aplicadas.

Sempre foi uma escolha coletiva a forma que se daria a avaliação na base comum, a escola sempre deixou que o coletivo firmasse esse processo (embora a prova no final de cada bimestre ainda tenha que acontecer), sempre me sentir à vontade para a escolher as minhas estratégias de avaliação na base diversificada, acredito que esse aspecto contribui bastante para nossa realidade de sala de aula (Amorosidade).

Reflexões

Pergunta Pedagógica 10

No contexto da Escola em tempo integral tudo o que é oferecido ao aluno possibilita enormes aprendizagens em todos os aspectos, a escola integral ela lida não apenas com aprendizagens conceituais mais primordialmente com aprendizagens comportamentais e atitudinais. O aluno é absorvido integralmente na escola, e ali temos a possibilidade de transformar a vida do educando, fácil não o é, mas possível quando o aluno se permite.

Quanto aos aspectos vivenciados e os exigidos pelo sistema temos a medida do possível procurado aprender e aprimorar nosso modo de avaliar (Alegria).

O processo de avaliação na escola apresenta na sua maior parte o verdadeiro resultado do aluno, a partir dele conseguimos traçar estratégias distintas para auxiliar nas lacunas deixadas no processo. Mas tem até hoje uma cultura educacional que ainda não consegui aceitar, justamente o processo de maquiagem o resultado final. Sempre que finalizamos um ano letivo nos deparamos com essa realidade, que está além dos resultados internos mas contribui para os resultados externos, que no final das contas é o que de fato importa para escola. Talvez tal processo não seja tão fácil para mim, pois ainda olho para o aluno como um sujeito que tem condições de buscar além, mas as vezes o além está bem longe da força de vontade do professor. E por fazermos parte do sistema temos que favorecer resultados que alimentem o próprio sistema (Emoção).

Mesmo com as exigências que existe para seguirmos orientações, é possível adequar nossa maneira de avaliar com o que precisa atender a nível de sistema. Atender a necessidade de uma avaliação da aprendizagem e o esperado pelo sistema é importante para o próprio crescimento do professor e do aluno. Pois não podemos separar as duas coisas. Estamos dentro de um sistema que precisamos dar conta de muita coisa e garantir a aprendizagem dos alunos (Determinação).

Conhecendo os sujeitos



Sou a professora Elisângela André. Trabalho na Unilab, sou orientadora do professor Fábio, no PPGEF e estarei junto com vocês no decorrer das próximas semanas. Vou me apresentar brevemente para vocês conhecerem um pouco de minha história. Sou professora desde os 15 anos de idade. Só não vou dizer o total de anos de experiência para vocês não calcularem minha idade! Rsrrsrsrs Iniciei minha carreira como professora leiga, em Fortaleza, com turmas de educação infantil e alfabetização.

Muito do que utilizava em sala de aula aprendi com minhas antigas professoras, ao longo de meu processo de escolarização. Depois que concluí o ensino médio pedagógico, passei em um concurso público e trabalhei em Horizonte - Ceará durante 17 anos, passando pelos anos finais do ensino fundamental e pela EJA.

Em 2014, após aprovação em concurso público, iniciei minhas atividades na Unilab, atuando em cursos graduação e pós-graduação voltados à formação de professores. Muita coisa mudou de lá para cá, mas uma coisa é certa, a professora que sou hoje é a soma das reflexões sobre tudo o que aprendi com todos/as os/as professores/as, colegas, alunos/as e pais ao longo da minha trajetória.

Uma alegria estar com vocês!

Conhecendo os sujeitos



Sou o professor Fâbel Franklin. Estou lotado na escola EEMTJ Maria do Carmo Bezerra com as Eletivas de Anatomia e Fisiologia Humana e Permacultura Urbana, parte completar do currículo. Atuo também na secretaria municipal de educação de Acarape na função de Diretor Pedagógico. Iniciei minha trajetória na educação bem novinho rsrsrs, inspirado em uma pessoa super importante para mim, minha mãe. Atualmente estou cursando o Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF- UNILAB/IFCE), quase finalizando 😊😊. Espero adquirir novas experiências com vocês que já fazem parte do meu dia a dia. Que nossos momentos formativos sejam repletos de aprendizados e reflexões, contribuindo para uma prática docente mais significativa.



Meu nome é Elizabeth, sou graduada em Língua Portuguesa e também em Matemática. Comecei a ser regente de sala em 2014, quando ainda tinha 17 anos. Durante cinco anos trabalhei no município de Redenção e também em Guaiúba. Em 2019, já com duas bebês e muito cansada do trajeto, comecei a fazer os processos seletivos para as escolas de ensino médio (por indicação de uma amiga), já que eu nunca tinha traçado como meta ensinar tal faixa etária. E não é que deu certo? Consegui uma vaga e super me identifiquei, atualmente sou professora de Língua portuguesa e Redação. Tenho como maior inspiração os meus pais, que desde sempre tentaram tornar a educação em minha vida uma prioridade. Tento todos os dias não apenas ministrar aulas, mas levar um pouco de amor aos meus alunos.

Conhecendo os sujeitos



Sou a professora Emanuela Ingrid. Iniciei minha carreira em 2011 na UNILAB, no curso de Licenciatura em Ciências da natureza e matemática, com uma habilitação em Física. Mas por conta das graves e as duas gravidez no decorrer do curso, só conclui em 2018. Nesse mesmo ano recebi a proposta para fazer a seleção na escola Maria do Carmo Bezerra, em Acarape, então consegui a vaga em maio de 2018, e Iniciei minha vida profissional como professora de Física. Em 2019 recebi a oportunidade de tbm trabalhar com a matemática em uma turma do 2 ano, e foi uma experiência ótima. Confesso que na universidade me perguntava diariamente se eu saberia ensinar tais conteúdos, que muitas das vezes não compreendia kkkk. Foi aí que fui aprendendo na prática.

Em 2020 com a pandemia, vivíamos um dos anos mais desafiadores na educação. E a minha maior dificuldade foi relacionar trabalho com atividades doméstica. Graças a Deus que em outubro de 2021 recebemos o chamado para voltar para dentro da escola.

Confesso que fiquei muito feliz, por outro lado nos deparamos com a situação que tentamos amenizar até hoje, o regresso da educação brasileira, pós pandemia. Em 2022 recebi o convite para ser coordenadora das áreas de matemática e ciências da natureza (PCA), e sou também professora de matemática e professora diretora de turma.

Conhecendo os sujeitos



Sou Professora Madalena Cabral, tenho 43 anos, irei me apresentar minha história de profissional. Moro em Acarape, sou professora tem uns breves anos, tenho a graça de já ter lecionado na Educação Infantil no início de minha atuação, dei continuidade ao meu trabalho no Ensino fundamental I e II. Desde 2010 estou compartilhando saberes na Escola de Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra ministrando as Disciplinas de Arte, Redação e Português, continuo ampliando minha e de experiência ao atuar também ministrando aulas na parte diversificada do Currículo de Ensino Médio com as Eletivas e o NTPPS que por sinal é minha paixão. Me sinto feliz que em meio a tantos afazeres ainda continuo estudando, pois faço duas Pós-graduações a primeira é Neuropsicopedagogia e a Psicopedagogia Clínica e Institucional já estou quase terminando. Quero ressaltar minha alegria e amor ao fazer parte desse universo tão lindo e ao mesmo tempo desafiador.



Eu sou Andrea, professora por escolha, minha jornada de trabalho na educação começou quando eu ainda estava no ensino médio, em um Projeto chamado Brasil Alfabetizado no ano de 2006. Enquanto estava na faculdade trabalhei 3 anos no ensino particular. E agora leciono na EEMTI Maria do Carmo Bezerra. (Escola que tenho verdadeira paixão) Minha Formação Acadêmica é em Língua Portuguesa, mas estou atuando também na parte diversificada da base. Tenho contato com a UNILAB desde 2014 quando fiz uma pós-graduação, depois disso, fiz parte de duas versões do grupo da Residência Pedagógica e posso afirmar que foi fantástico, tanto o formato presencial como o formato EAD. Estou deliciada em fazer parte deste novo grupo, as expectativas são as melhores possíveis, espero fortalecer e somar neste processo formativo. Forte abraço!!!

Conhecendo os sujeitos



Sou a professora Wlaneida Maria Chagas da Silva resido em Acarape desde que nasci. Aqui eu cresci vendo minha mãe dedicar sua vida em prol da educação dessa cidade. Ela foi e será sempre minha maior inspiração. Trabalho na escola Maria do Carmo Bezerra desde 2008. Sou professora de Língua Portuguesa. Mas não iniciei minha carreira nesse ano não. Comecei em 2001 dando aulas em uma escola particular no meu município. A minha formação na época era o Ensino Médio do Magistério. Um dia desses rs Aprendi muitas coisas que ajudaram a me tornar o que eu sou hoje. Depois me formei pela Universidade Vale do Acaraú-UVA em Redenção, com muitas dificuldades enfrentadas aos fins de semana e férias. Muito do que utilizava em sala de aula aprendi com minha grande Amiga e Diretora Cleide. Depois com a minha professora e Diretora Brisamar. Elas foram grandes incentivadoras. Com as colegas que trabalhavam comigo. Grandes professoras. Meus exemplos. Ainda no curso de letras passei em uma seleção para ser professora na Escola Estadual Maria do Carmo Bezerra. Aqui estou até hoje Já trabalhei com ensino fundamental, médio e EJA. Em 2013 atuei como supervisora no programa PIBID da Unilab até 2015. No ano de 2016 tive a experiência de trabalhar no Município como formadora do Programa Mais PAIC 4º e 5º anos de LP. Em 2017 formação de 6º a 9º de LP no mesmo programa. Em 2018 atuei como formadora de Professores de EJA, no mesmo município. Uma das coisas que me encanta é a formação de professores. Muita coisa se transformou ao longo da minha trajetória, mas todos os que por mim passaram deixaram sua marca e seu aprendizado. Sem eles eu não teria chegado até aqui. Hoje sei que o que sou se deve ao exemplo de minha grande Mestre e Mãe Neide Chagas e de todas as trocas de saberes e experiências com os meus colegas de trabalho desde o início até hoje. Será um prazer aprender com mais essa grande oportunidade.

Conhecendo os sujeitos



Sou Irlan Delano Balduino. Sou Alagoano, tenho quase 40 anos, sou pai de dois filhos e 3 pet's, moro atualmente em Redenção e trabalho na escola Maria do Carmo Bezerra. Professor de língua estrangeira Espanhol, porém no momento atuo na área profissional com marketing, fotografia e Empreendedorismo. Também tenho formação em publicidade e propaganda, por este motivo mudei a disciplina, entretanto, ainda estou nas linguagens. Tenho algumas outras profissões "na manga" e espero compartilhar experiências com vocês e aprender sempre um pouco mais. Desculpa ser o último é que esses dias estão apertados para com tempo.



Sou o professor Nilson Sátiro. Estou atualmente lotado nas instituições EEMTI Maria do Carmo Bezerra e EEMTI Padre Saraiva Leão, com o componente língua estrangeira (Espanhol). Atuo também em uma instituição privada voltada ao ensino de idiomas. Iniciei minha trajetória na educação em 2013, nesta época minha atuação se resumia ao laboratório de informática como professor LEI. Neste mesmo período eu estava finalizando uma graduação em serviço social (nunca atuei na profissão), no ano seguinte em 2014 iniciei a licenciatura em letras/espanhol pela Universidade Federal do Ceará, UFC. No mesmo ano assumi uma sala de aula com a disciplina de espanhol (confesso que foi um desafio), desde então venho humildemente compartilhando o conhecimento. Sempre fui um apaixonado por línguas estrangeiras, que em especial o espanhol que faz parte da minha vida desde 2007, ano que tive a oportunidade de estudá-lo. No meio acadêmico pude disfrutar de novos saberes, entrando em cena a literatura a qual me especializei e a minha segunda paixão. Tenho aprendido muito em cada nova realidade vivida, a educação pública em especial não me permite "comodismo" ela sempre me apresenta novos desafios a serem vencidos, falar de educação é fundamental! Estou ansioso para as trocas de experiências.

Conhecendo os sujeitos



Meu nome é Cristiane Bezerra Lino Rodrigues, tenho bacharelado em Economia Doméstica pela Universidade Federal do Ceará e o meu processo de formação pedagógica já iniciou nesse período quando segui um ramo de interesse na área. Estagiei no NDC (Núcleo de Desenvolvimento da Criança) uma pré-escola que funcionava no Departamento do Curso, e um laboratório para os alunos deste. Sou licenciada em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, e mesmo antes de concluir já adentrei em regência de sala no ano de 2007 em uma Escola Particular (Santa Teresinha) e na Escola Pública com o ensino fundamental. E no ano seguinte já iniciei a experiência no ensino médio nos 1º anos, e ainda permaneci na rede particular. Nos anos posteriores fui experienciando ensinar nos 2º e 3º anos e assim permaneci até ser convidada para ser a professora PCA da área de Matemática e Ciências da Natureza no período de 2010 até 2013. E ainda em 2013 no 2º semestre se apresentou pra mim assumir a Coordenação Pedagógica da escola que atuo até hoje. Ter iniciado a minha carreira profissional no Ensino Fundamental II me possibilitou aprendizagens e experiências significativas que impulsionaram continuar na carreira até hoje. Lecionar no Ensino Médio foi também uma experiência extraordinária e onde me encontrei como profissional, pois é um público que tenho afinidades. Ao longo desse tempo aprendi muito e ainda aprendo com a Educação como um todo, e em todos os aspectos. A minha família teve um papel importantíssimo na minha formação acadêmica e profissional, sempre fui muito motivada a estudar e melhorar na carreira, sempre muito apoiada pela minha mãe, pai, irmãos, esposo e filho, por DEUS e por todos eles consegui realizar meu sonho de menina, que era ser professora de matemática. Eternamente grata a todos que passaram pela minha vida e deixaram uma marca do bem, nunca esqueci meus professores desde os da educação infantil até os da Universidade... Professor pra mim sempre foi "sagrado", respeitei todos que passaram pela minha vida escolar e acadêmica, pois me ajudaram a chegar até aqui.

Considerações finais

A construção desse material consolida o resultado de um importante trabalho marcado por experiências significativas, onde cada sujeito participante conseguiu através de suas reflexões, expressar por meio da escrita os diferentes aspectos que permeiam suas vivências de vida, formação e trabalho.

No movimento de compreensão da formação como um processo pelo qual os docentes constroem e aperfeiçoam os diferentes saberes necessários a prática educativa, visualizamos que os "Diário de reflexões", oportunizaram a condição de desenvolver em cada um/a o reconhecimento como intelectuais capazes de construir conhecimento por meio de suas reflexões críticas.

A possibilidade de despertar e estimular os sujeitos a expressarem suas percepções sobre os desafios que se apresentam a todo instante nos diferentes contextos educacionais, inclusive no contexto das escolas em tempo integral, lança luz sobre a importância de colocar os professores na condição de sujeitos ativos no processo de construção e desenvolvimento de uma educação cada vez mais justa, igualitária e de qualidade.

Não consideramos nesse momento a "finalização" de um trabalho construído por um grupo de professores que encerrou sua participação dentro de uma pesquisa na área da educação, mas espera-se sobretudo, que os escritos registrados aqui, continue inspirando outros docentes. Que a condição de professor reflexivo permaneça constantemente nas relações que se estabelece entre o saber teórico e o saber prático. "Que através da prática reflexiva, segundo a qual não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer".

Sucesso a todos/as!