

A formação contínua em escola de tempo integral: narrativas e possibilidades para a prática docente

*Furter/continuing education in full-time schools: narratives of possibilities
for teaching practice*

Gabriela Nunes de Menezes¹

Kalline Pereira Aroeira²

Resumo: Estuda possibilidades para a formação contínua de professores que atuam em escola de tempo integral. Busca, como objetivos, dialogar com as narrativas de professores que atuam no ensino fundamental de uma escola de tempo integral sobre processos de formação contínua e, em suas considerações, apresenta perspectivas para a construção/reconstrução de práticas que considerem a reflexão sobre a atividade docente. A pesquisa possui caráter qualitativo, constituído por um estudo de caso. Realiza a interpretação dos dados, utilizando a técnica de análise de conteúdo e apresenta como referencial teórico discussões que enfatizam a atividade docente como práxis e a formação contínua do professor (LIMA, 2001; PIMENTA 1994; LIMA, 2005; PIMENTA, 2012). Fundamenta perspectiva teórica que destaca a educação integral como a ampliação do tempo diário na escola em diferentes formas (CAVALIERE, 2002, 2004, 2007, 2009).

Palavras-chave: Escola de tempo integral. Professor. Formação contínua.

Abstract: This article studies possibilities for the further/continuing education of teachers who work in full-time schools. It aims to dialogue with the narratives of teachers who work in elementary education of a full-time school on the processes of further/continuing education. Their considerations present perspectives for the construction / reconstruction of practices that include reflection on teaching. The research is qualitative and consists of a case study. It interprets data by using the technique of content analysis, and its theoretical reference includes discussions that emphasize teachers' practice and further/continuing education (LIMA, 2001; PIMENTA 1994; LIMA, 2005; PIMENTA, 2012). It bases a theoretical perspective that highlights integral education as the extension of daily time at school in different ways (CAVALIERE, 2002, 2004, 2007, 2009).

Keywords: Full-time school. Teacher. Further/continuing education.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – PPGMPE - Universidade Federal do Espírito Santo (ES). Atua na Secretaria de Educação do Município de Cariacica - ES (SEME), na Formação de pedagogos(as). E-mail: gabriela.menezes@edu.cariacica.es.gov.br

² Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009); Mestrado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo (2004). É professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo (ES).

Introdução

Como os professores que atuam em escola de tempo integral desenvolvem processos de formação contínua? A formação contínua de professores é um processo que inclui uma rede de relações que permeiam e envolvem os docentes com o conhecimento no mundo do trabalho, por isso, tem como pontos iniciais as idas e vindas do trabalho docente, competente e refletido (LIMA, 2018).

As reflexões que assumimos neste artigo são frutos de um estudo realizado com professores de uma escola de tempo de integral, localizada no estado do Espírito Santo, e da análise de possibilidades formativas que referenciam a atividade docente como práxis (PIMENTA, 2002), que valoriza a unidade entre a teoria e prática e o processo de reflexão individual e coletiva do professor, identificando-se a flexibilidade como importante estratégia para a formação do professor (LIMA, 2005; PIMENTA, 2012).

Para tratarmos da educação de tempo integral, buscamos como aporte teórico os estudos de Cavaliere (2002, 2004, 2007, 2009) que justificam e salientam ser esta entendida como a ampliação do tempo diário na escola em diferentes formas: ampliação do tempo como forma de alcançar novos resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; a ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e, particularmente, da mulher; a ampliação do tempo como parte integrante na mudança da própria concepção escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

É importante contextualizarmos que a escola de tempo integral é uma ampliação quantitativa de horas do aluno na escola, porque considera um número maior de conteúdos ou projetos pedagógicos trabalhados na escola e qualitativa porque essas horas, em todo o período escolar, são oportunidades de revisitar os conteúdos escolares e ressignificá-los, com caráter reflexivo e exploratório, tornando o aprendizado significativo. Está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, artigo 34, (1996), o aumento progressivo da jornada escolar para a jornada em tempo integral, registrando-se que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. De acordo com Arroyo (1998), a educação integral

dialoga com a vida. Com esse pensamento, os fatores significativos da vida dos estudantes e de suas comunidades passam a ser articuladores dos vários campos do conhecimento através das práticas pedagógicas.

Por isso, consideramos que, para pensar a educação integral na escola de tempo integral, é imprescindível refletir sobre a formação de professores como agentes primordiais no processo formativo do sujeito escolar e que é necessário buscar algumas premissas que possam nortear a concepção de um projeto de formação de professores (SILVA, 2014).

Pesquisar a formação contínua do professor que atua nessa escola assume relevância, uma vez que representa a possibilidade de sistematizar reflexões relacionadas à atuação desse docente, considerando a construção/reconstrução de concepções, estudo sobre a docência, dilemas e possibilidades produzidas para atuar nesse cenário escolar diferenciado. Os processos formativos que esses professores passam e passaram até se depararem com esse novo modelo e estrutura de ensino devem contemplar com rigor todas as especificidades que tanto o aluno quanto o professor devem ter, já que estão no mesmo ambiente escolar por todo o dia. As relações, os conteúdos abordados, a construção curricular e os tantos novos saberes de todos os envolvidos na escola de tempo integral devem ser apontamentos importantes nos processos e ações formativas.

Assim, buscamos, como objetivo geral neste texto, estudar possibilidades para a formação contínua de professores que atuam em escola de tempo integral. Já, como objetivos específicos procuramos dialogar com as narrativas de professores que atuam no ensino fundamental de uma escola privada de tempo integral sobre processos de formação contínua e apresentar perspectivas para a construção/reconstrução de práticas que considerem a reflexão sobre a atividade docente.

Referencial teórico

Marcamos aqui que é importante esclarecer, como defende Lima (2005), que a formação contínua tem, como ponto de partida e de chegada, o trabalho docente, como base em dois princípios: o primeiro que considera que o trabalho (do professor) é o princípio educativo, e o segundo, baseado na afirmativa de Pimenta (1994), segundo a qual a atividade docente é a práxis. Dessa forma fundamentamos a formação contínua e a práxis docente com os conceitos de Lima (2001;2005), Pimenta (1994; 2012).

O trabalho do professor e a sua formação contínua estão relacionados diretamente à escola; logo, a primeira questão para pensar e elaborar um projeto de formação de professores é discutir a função da escola na/em sociedade. O trabalho para a educação integral exige uma formação integral dos professores que reafirmem projetos referenciados na práxis. Assim, trazemos para a discussão dessa pesquisa, os estudos de Cavaliere (2002; 2004; 2007; 2009).

Para tanto, há que se compreender a formação a partir do entendimento entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. O exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos. Deve dar conta de seu ofício que, de maneira geral, é complexo e que se apresenta surpreendentemente no contexto da prática concreta no cotidiano da escola. Por isso, podemos definir a formação contínua como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto o desenvolvimento pessoal como o profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem (GARCIA, 1995).

Entendemos que os saberes específicos da docência, que dão subsídios ao trabalho dos professores, resultam da estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais em que estas se realizam. Essa articulação valoriza o professor como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade.

Inserir e promover a formação no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos professores retrata, portanto, o entendimento de que a formação contínua se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos, normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas.

Assim, se tomamos como uma prática a reflexão coletiva, ampliamos as diversas possibilidades da educação em se tornar um importante mecanismo da prática social que se encontra somente no coletivo, ampliando discussões e transformando práticas únicas/individuais em práticas coletivas na escola, com os docentes em troca contínua de saberes e ações refletindo sobre elas. Com base nessa discussão, compreendemos a reflexão para além da formação individual, sendo ela coletiva, contínua e em âmbito escolar, podendo contribuir para a

comunidade em que a escola está inserida e, especialmente, para a formação de professores.

É preciso entender que os professores são produtores de um saber prático, originário das respostas que produzem a partir da imprevisibilidade da prática, possibilitando avançar no entendimento da profissionalidade docente como um conjunto de saberes específicos, construídos no trabalho docente, e que caracterizam profissionalmente o professor e a necessidade de processos formativos constantes.

Nesse cenário, o propósito da formação contínua de professores é discutir a prática docente; identificar as múltiplas possibilidades formativas para o seu desenvolvimento profissional; analisar a escola como espaço privilegiado de formação contínua; trabalhar a ideia de que os professores são produtores de saberes, que se desenvolvem a partir de sua própria prática e que a reflexão sobre esses saberes possibilita práticas futuras; discutir o conceito de desenvolvimento profissional como articulador do conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores, quer seja no campo da atuação ou da formação, pois, conforme afirma Lima (2005), a natureza do trabalho docente requer uma permanente revisão das suas práticas. Desse modo, o professor precisa ser sujeito da construção dos seus conhecimentos e, para isso, tem que estar preparado para analisar o próprio trabalho realizado, de modo que possa atuar incessantemente na direção de uma educação que valorize a emancipação humana.

Metodologia

Empreendemos neste estudo uma investigação alicerçada na abordagem qualitativa que se refere à parte da pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, em que dialogamos por meio de narrativas com participantes que compõem uma equipe de docentes de uma instituição privada de ensino fundamental, em um universo de quinze professores que atuam no contexto de ensino de uma escola de tempo integral.

Considerando a necessidade de compreender melhor os processos de formação contínua numa escola de tempo integral e a opção de discutir essa questão com abordagens específicas, assumimos como tipo de pesquisa o estudo de caso. Seguimos, portanto, as recomendações de André (2008, p. 29), quando afirma: “[...] a escolha do estudo de caso depende naturalmente daquilo que o

pesquisador quer saber, isto é, do seu propósito, do problema formulado e das questões a serem respondidas”. Assim, consideramos que:

No estudo de caso, o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados, quando não é o único, como isso haverá momentos em que sua condição humana será altamente vantajosa, permitindo reagir imediatamente, fazer correções, descobrir novos horizontes, bem como, terá situações em que essa condição pode levar a cometer erros, perder oportunidades, envolver-se demais com certos casos e menos com outros. Saber lidar de forma consciente e ativa com sua condição humana é o desafio principal que o pesquisador deverá enfrentar (ANDRÉ, 2008, p. 38-39).

Os quinze depoentes que, voluntariamente, aderiram à pesquisa, registraram suas narrativas por meio de uma única sessão de grupo focal, entrevista e roda de conversa, realizadas e gravadas, com o consentimento livre e esclarecido dos docentes no ano de 2019. A interpretação dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo. Conforme esclarece Gomes (2005), a análise de dados é um dos momentos mais importantes de uma pesquisa e, por isso, deve-se ter certeza da escolha da técnica mais adequada em relação ao que se pretende com o estudo e como os dados serão coletados, para que a análise não sofra prejuízos.

Como afirmam Bauer e Gaskell (2008, p. 90), “[...] as narrativas se tornaram um método de pesquisa muito difundido nas ciências sociais [...]”, por isso, sua utilização contribuiu para que pudéssemos entrar em contato com as concepções e reflexões dos participantes da pesquisa, abordando diretamente as questões de estudo. Para tanto, foram tomados todos os cuidados éticos preconizados pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa de campo somente foi iniciada após a apreciação ética e aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo. Para garantir a privacidade dos professores depoentes, estes foram nomeados de participantes e enumerados de 01 até 15.

Resultados

Ao dialogarmos com os participantes deste estudo na perspectiva de compreendermos o que pensam sobre os processos de formação contínua em escola de tempo integral, necessidades e perspectivas para as suas práticas docentes, observamos que nas narrativas apontadas pelos participantes desta

pesquisa há uma alusão frequente aos seus cursos de formação inicial. Para o grupo de participantes, na sua maioria formado em cursos de licenciaturas, eles apresentam dificuldades formativas no que tange ao currículo cursado na formação inicial. Uma das limitações nesse contexto é a distância da formação vivida na universidade e na realidade escolar, bem como os dilemas presentes na prática social de educar. Sobre essas questões, as narrativas destacam os principais desafios dos professores participantes:

[...] O curso apresentou fragilidades no que diz respeito à formação teórica e prática dos professores. (Participante 09 - Grupo Focal).

[...] A grade curricular do curso foi muito insuficiente [...]. (Participante 02 - Grupo Focal).

[...] Creio que o curso sem uma prática não é eficaz. Existem as aulas de estágio supervisionado, porém no meu caso, não eram supervisionadas pela instituição. Então, apenas as pessoas dedicadas e comprometidas conseguem aproveitar e aplicar um pouco do que aprendeu [...]. (Participante 10 - Grupo Focal).

Nesse sentido, é preciso ressaltar que falar de escola de tempo integral nesse contexto nos faz questionar as dificuldades enfrentadas por esses professores quanto às suas principais necessidades formativas para atuar no âmbito de ampliação da jornada escolar no que refere a seus espaços, suas metodologias e abordagens. Essa amplitude do tempo requer um processo pedagógico reconhecedor da importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas entre os sujeitos dentro de seus espaços e as diversas demandas e necessidades que esse tipo de modalidade de ensino propõe.

Para Paro (2012), esses conceitos se referem ao desenvolvimento do processo educativo em que o ser humano pode ter em todas as suas dimensões - cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva - a possibilidade de uma educação completa, que permite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos. Assim, como afirma Paro (2012, p. 17),

[...] O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores,

filosofia, ciência, arte, direito [...]. Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura.

[...] O homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar de educação integral.

É preciso destacar, também, a preocupação quanto à elaboração de um trabalho docente que ocorra numa amplitude, não somente da extensão da permanência do estudante na escola, mas do diálogo entre as disciplinas, aspectos culturais, produções de conhecimentos, sustentabilidade teórica na problematização de temáticas relacionadas aos sujeitos no processo educativo e a utilização dos espaços escolares como forma de possibilidades de conhecimentos e desdobramentos dos mesmos.

Por tudo isso, torna-se de extrema importância refletir e problematizar acerca das políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir da última década, para induzir os municípios e estados a implantarem escolas de ensino fundamental e médio de tempo integral, pensando que podem contribuir para formação integral dos alunos em uma escola pública em espaço de aprendizado, de acolhimento e sociabilidade (LIBÂNEO, 2014).

Com essa compreensão, defendemos a necessidade de que os professores que atuam em escola de tempo integral tenham o direito de participar de uma formação contínua comprometida com uma formação integral de qualidade ao estudante que nela está inserido. Como Cavaliere (2015), entendemos que

Não me parece que exista um sistema de educação de tempo integral. Existem escolas de tempo integral que pretendem praticar um tipo de educação chamada de educação integral. Tudo isso ainda muito embrionário e sem possibilidades (políticas e materiais) de universalização. Na verdade, a grande maioria das escolas brasileiras apresentadas hoje como de educação integral oferece o horário integral com atividades adicionais para um grupo pequeno de alunos. Sendo uma escola de tempo integral, com todos os alunos em turno integral, o professor também precisa estar lá o dia inteiro. Sendo uma escola com recursos, o professor precisa participar das decisões sobre o uso desses recursos. Sendo uma escola que oferece múltiplas dimensões educacionais, ele precisa participar, coordenadamente com outras instâncias legítimas de decisão, das escolhas temáticas e processuais da ação pedagógica (CAVALIERE, 2015).

Assim, pensa-se a formação contínua como uma atividade fundamental para o modelo de ensino de escola de tempo integral, uma vez que ela se propõe a analisar suas demandas, seus anseios, suas dificuldades e possibilidades. Com a formação contínua, conforme apresentado por Lima (2005), a natureza do trabalho docente requer uma permanente revisão das suas práticas. O professor precisa ser sujeito da construção dos seus conhecimentos e, para isso, tem que estar preparado para analisar o próprio trabalho realizado, de modo que possa atuar incessantemente na direção de uma educação que valorize a emancipação humana.

Nesse contexto, percebemos que os professores vêem a formação continuada como uma ferramenta que os compõem ao longo de sua trajetória profissional, porém, ela é oferecida pelas instituições em que os profissionais estão inseridos e não há uma regularidade. De modo geral, há uma busca por uma formação, contudo, não necessariamente tem continuidade e relação direta com as necessidades profissionais da realidade em que atuam.

Em duas narrativas percebemos um entendimento específico no que se refere a uma formação contínua:

[...] a formação contínua é aquela que o professor busca para agregar ainda mais em sua formação acadêmica. (Participante 02 - Roda de conversa).

[...] é aquela que os professores daquela instituição, daquelas demandas se reúnem para discutirem as demandas, as necessidades, os problemas e as soluções que devem estar certos ou não, daquela escola, daqueles indivíduos que estão ali, para problematizar mesmo, para que tenhamos uma melhoria e uma reflexão de um avanço maior, para que o aluno avance. O nosso único objetivo aqui é o aluno, só que através da nossa formação. (Participante 13 - Roda de conversa).

Essa perspectiva tem relação direta com os referenciais que assumimos neste estudo e pode ser fundamentada, considerando-se que o conceito de formação contínua se articula com o desenvolvimento docente diante de possibilidades por meio da práxis (LIMA, 2001). Assim, para Lima (2001), falar sobre a formação contínua é tratar da busca de uma inteireza, de ser um eterno aprendiz nas suas alegrias, dores e ousadias. O que nos move é exatamente o sentimento de inconclusão que nos faz ampliar e renovar conhecimentos.

Outro aspecto que destacamos nesse contexto é o conceito de “[...] formação contínua de professores como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores [...]” (ALMEIDA, 2005, p. 4). Conforme a autora é importante reconhecermos que:

[...] em um grande número das escolas brasileiras os professores têm hoje o horário coletivo do trabalho pedagógico, dedicado à discussão, à reflexão e à avaliação do que realizam individualmente, ou em grupos articulados em torno de projetos mais amplos. Nesses momentos de convivência, por meio de estudos e trocas é que produzimos respostas aos problemas presentes no processo de ensino - aprendizagem e também nos desenvolvemos, ao mesmo tempo em que a escola também vai se modificando. Isso significa que a formação contínua desenvolvida no interior da escola se constitui num movimento colaborativo, que precisa ser sustentado [...] (ALMEIDA, 2005, p.13).

Esses entendimentos também precisam ser sustentados na atividade docente no âmbito da escola de tempo integral. Dessa forma, é preciso que esse contexto escolar se reconheça enquanto escola e os participantes dela se reconheçam intimamente ligados a um processo de ensino pautado por ações formativas que precisam ser trabalhadas e discutidas coletivamente com o grupo.

Como afirmam Fusari e Franco (2005, p. 20), a educação contínua está a serviço da escola como aquela voltada para dentro da escola e a suas demandas. Desse modo, a escola é o ponto de chegada e de partida para as reflexões sobre a atividade docente e a todo momento é possível avaliar as práticas docentes, produzir reflexões sobre elas, bem como construir e reconstruir saberes pedagógicos, reafirmando, dessa forma, a promoção da consciência na mediação de um trabalho educativo e democrático. Ou seja, investe-se nesse sentido numa formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise que assegure os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, e que os ajude a desenvolver a atitude de pesquisar como forma de aprender, com base num grupo de teorias que os auxiliem a refletir criticamente sobre a sua realidade profissional.

Considerações

Neste estudo, percebemos que a docência de um professor que atua em escola de tempo integral precisa ser consubstanciada por processos formativos capazes de dialogar com a realidade e as necessidades de atuação de seus

profissionais, relacionando possibilidades para a compreensão e superação das dificuldades vividas nesse contexto escolar.

Com relação à formação contínua para professores que atuam em escola de tempo integral, compreendemos que a práxis do professor pode ser fortalecida por meio de processos de formação contínua na escola em que atuam, sendo realizadas por meio de reflexões com seus colegas docentes e equipe pedagógica. É preciso valorizar processos de reflexão coletiva, baseados em um referencial crítico que pautem a formação integral do estudante que nela está inserido. Os processos de formação contínua de professores que atuam nesse contexto precisam, portanto, se constituírem como um investimento no desenvolvimento profissional, atendendo à construção de possibilidades e superação de dificuldades pedagógicas que suas práticas de ensino apresentam.

Ao analisarmos as narrativas dos professores, percebemos que esse modelo de educação não é apenas uma extensão da jornada escolar diária que se restringe aos conteúdos escolares ou ao espaço escolar. Portanto, é um desafio repensar essa escola e suas funções, o profissional de educação e sua prática docente.

Ao pesquisar sobre esses processos formativos, revisitamos conceitos que fundamentam a prática docente e problematizações que acompanham a formação contínua de docentes. Nesse cenário, ressaltamos que, no desenvolvimento profissional do professor, no seu exercício docente, na sua caminhada profissional, é preciso valorizar processos sólidos e consistentes de reflexão, situando necessidades e perspectivas para a análise de suas práticas docentes. Nesse sentido, corroboramos com Almeida (2005), quanto à formação contínua como possibilidade realizada pelos docentes na escola, com o objetivo formativo, de caráter coletivo, buscando-se contribuir para o fortalecimento da práxis do professor nas suas atividades docentes. Defendemos com isso, que

Os saberes específicos da docência, que dão a sustentação ao trabalho dos professores, resultam na estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais em que estas se realizam, resultando numa cultura profissional. Essa articulação valoriza o professor como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade (ALMEIDA, 2005, p. 12).

Ao nos referirmos à formação contínua nesta discussão, partimos da ideia de que é preciso organizá-la, considerando as necessidades formativas do

professor, sua própria percepção, e o contexto do seu local de trabalho, seus estudantes e o sistema como um todo. Nessa perspectiva, assim como define Lima (2001, p. 45), sustentamos que a formação contínua parte:

[...] da rede de relação que envolve a prática dos professores: o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional da sociedade e o momento histórico em que estamos vivendo. Defendemos, então, que formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (LIMA, 2001, p. 45).

Portanto, é uma ação formativa que opera com a práxis docente e deve ser trabalhada levando em conta as articulações desses sujeitos com seus contextos de atuação escolar. Desse modo, não é possível reconhecemos processos de formação contínua não abarcando esse complexo conjunto em que se forma a escola. Nesse sentido, Lima (2005) reforça que:

[...] a atuação da formação contínua na escola que, para além de tudo, deve-se ter uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre pedagógico e político-social. O conhecimento a ela articulado deve apontar para a consciência do desenvolvimento profissional [...] (LIMA, 2005, p. 40).

Desse modo, com Lima (2005), questionamos processos considerados formativos, mas que desconsideram o professor como autor e produtor de seus conhecimentos com relação à atividade docente. Segundo Lima (2005, p. 40) “[...] o sentido da formação contínua é a reflexão da prática docente [...]”. Assim, a formação contínua do professor não pode ser uma ação burocratizada para constar na programação do calendário escolar, mas deve ser algo produzido e construído com o professor para atender as suas reais necessidades pedagógicas, e, por conseguinte, refletir sobre sua práxis docente.

Nesse contexto, firmamos nesta discussão a importância da formação contínua para professores que atuam em contextos de tempo integral, acreditando na ideia de que a escola de tempo integral deve ser pensada, considerando ser um lugar que disponha aos seus professores esse benefício, como contribuição para uma efetivação de uma educação condizente e, principalmente, de qualidade.

Ao reconhecermos a função social da escola como princípio importante na formação contínua numa escola de tempo integral, destacamos que a instituição escolar precisa, antes de tudo, reconhecer o seu papel de formar sujeitos críticos e reflexivos. Assim, é preciso que a comunidade escolar identifique a diferença entre uma escola que almeja a emancipação e formação crítica de seus estudantes, seja ela de tempo integral ou não. Nesse sentido, os professores precisam se reconhecer enquanto sujeitos pensantes e produtores de conhecimento, interagindo coletivamente com os seus participantes do processo educativo, com suas características e saberes, produzidos por meio de suas experiências.

Ressalta-se a necessidade de se valorizar a participação ativa dos próprios professores e outros componentes desse processo nessas atividades, reconhecendo-os como agentes de problematização, tanto no diálogo e no campo teórico, como nas suas demandas da prática docente. Consideramos com isso que o professor de tempo integral precisa de processos formativos que o ajudem em muitos aspectos, quais sejam: reconhecimento social, profissional e formativo. Nesse sentido, ações de formação contínua na escola de tempo integral podem contribuir para o fortalecimento da práxis em favor da formação dos estudantes da escola de tempo integral. Isso porque a práxis baseia-se na “construção de conhecimento por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)” (PIMENTA, 2012, p. 51).

Com base nesses pressupostos, entendemos ser necessário considerar, pelo menos, dois princípios para a constituição de processos formativos para professores que atuam em escola de tempo integral: conhecimento da dinâmica e especificidade da escola de tempo integral com produção de reflexões coletivas que tematizem as suas peculiaridades; organização de espaço, tempo e processos de formação contínua de professores que focalizem suas demandas e necessidades didáticas pedagógicas.

Portanto, a formação contínua para professores de tempo integral é necessária, mesmo em cenários de escassez dessas práticas, pois acreditamos como Lima (2005, p. 43) que “[...] no horizonte da utopia está a formação contínua como um diálogo com a vida do professor a serviço da emancipação e como mediadora da função crítica, na luta por uma sociedade mais justa”.

Referências

- ALMEIDA, M. I. *Formação contínua de professores*. In: BRASIL. Ministério da Educação. Formação Contínua de professores. Boletim 13. Agosto, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Série Pesquisa: Vol. 13. Brasília: Editora Liber Livros, 2008.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAUER, M.; GASKELL, G. (Eds.). *Qualitative researching with text, image, and sound*. Londres: Sage, 2008.
- BRASIL. *Ministério de Educação*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - artigo 34.1996.
- CAVALIERE. A. M. *Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, 2007.
- _____. A. M.; BRAGANCA, I. F. S. **Educação integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí**. 2015.
- FUSARI, J.C.; FRANCO, A. de P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Formação contínua de professores**. Salto para o futuro/TV Escola. Boletim 13, Agosto 2005, p. 18 a 23. Disponível em: Acesso 07 mar. 2019.
- GARCIA, M.C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Ed. Porto, 1995.
- GOMES, A. A. *Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal*. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 7, n.2, jul./dez. 2005.
- LIBÂNEO J. C. *Escola de tempo integral em questão: Lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?* In: BARRA, V. M. L. (Org) Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: UFG, 2014.
- LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/fatin>>. Acesso em: 25 fev. 2018.
- _____. *Vida e trabalho – Articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores*. In: BRASIL. Ministério da Educação. 96. Formação Contínua de professores. Boletim 13. Agosto, 2005. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/>. Acesso 08 mar. 2019.
- PARO, V. H. *Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade*. In: COELHO, L. M. C. (Org.). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A Formação de Professores para a Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico.** Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

Recebido em: março de 2021

Aceito para publicação em: maio de 2021