

A formação continuada de professores da escola de tempo integral: concepções e a significação da prática educativa

Continuing formation teacher school of full time: concepts and meaning of education practice

Reijane Maria de Freitas Soares

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí e Professora Assistente da UFPI, Teresina, PI – Brasil
reijanemar@yahoo.com.br

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI – Brasil
carmensafira@bol.com.br

Resumo: Este estudo discute a formação continuada de professores da escola de tempo integral enfocando concepções e a significação da prática educativa, e parte do seguinte questionamento: Que significação a formação continuada traz para a prática educativa do professor que atua na escola de tempo integral? A partir dessa indagação, analisa a significação da formação continuada para a prática educativa do professor que atua na escola de tempo integral e, de forma específica aborda a caracterização dos efeitos dessa formação na prática educativa desse professor, bem como descreve as diferentes concepções teóricas que se manifestam no processo formativo de sua prática educativa e reflete sobre a dinâmica da formação continuada e dos dilemas na prática do professor nessa modalidade de ensino. Trata-se de um estudo bibliográfico fundamentado nas concepções teóricas de autores como: Kramer (1991); Freire (1996); Nóvoa (1992); Zabala (1998); Gauthier (1998); Tardif (2002); Gadotti (2009); Imbernón (2010); dentre outros. Finalizando este estudo conclui-se que os efeitos da formação continuada na prática educativa só terão de fato visibilidade a partir da superação de uma formação fragmentada e aligeirada que se constrói no eixo de um tempo e espaço escolar também limitado e restrito, que não permitem ao professor refletir sobre as diferentes dimensões, mas, sobretudo, a partir do desenvolvimento de práticas calcadas numa vertente paradigmática inovadora alicerçada em fundamentos teóricos metodológicos modernos e significativos para a construção de um ser humano integral, cidadão. Por fim, almeja-se que este trabalho se constitua como um instrumento de reflexão coletiva sobre o processo de formação continuada e prática educativa do professor que atua na escola de tempo integral.

Palavras-chave: Escola de tempo integral. Formação continuada. Prática Educativa.

Abstract: This research discusses the continuing formation of teachers at the school of full time and embarking on concepts and significance of educational practice, and part of the question: What meaning continuing formation brings to the educational

practice of teachers engaged in school of full time? From this question , analyzes the significance of continuing formation for the educational practice of teachers engaged on this training in educational practice that teacher , and describes the different theoretical conceptions that appear in the training of their educational practice and reflects on the dynamics of continuing formation and dilemmas in the practice of teacher education in this way. This is a bibliographic study based on the theoretical concepts of authors such as : Kramer (1991) , Freire (1996) ; Nóvoa (1992) ; Zabala (1998) , Gauthier (1998) ; Tardif (2002) ; Gadotti (2009) ; Imbernon (2010) , and others. Concluding this research observed that the effects of continuing formation in educational practice will only be in effect visibility from overcoming a fragmented and superficial training that builds on the shaft of a long and narrow and limited school space , which does not allow the teacher reflect on the different dimensions , but especially from the development of practical sidewalks present an innovative paradigm rooted in modern and significant for the construction of a whole human being, citizen theoretical and methodological foundations. Finally, the aim is that this work constitutes as an instrument of collective reflection on the process of continuing formation and educational practice of teachers engaged in school of full time.

Key words: Continuing formation. Educational practice. School of full time.

Introdução

A discussão desenvolvida nesse estudo aborda como tema central a formação continuada do professor que atua na escola de tempo integral como condição fundamental para a (re) significação da sua prática educativa. Envolve, como questão de estudo, o seguinte problema: Que significação a formação continuada traz para a prática educativa do professor que atua na escola de tempo integral?

Com esse propósito, objetiva-se analisar a significação da formação continuada para a prática educativa do professor que atua na escola de tempo integral e, de forma mais específica, caracterizar os efeitos da formação continuada na prática educativa do professor da escola de tempo integral, bem como descrever a formação continuada do professor e as diferentes concepções teóricas da sua prática educativa e compreender a dinâmica da formação continuada e os dilemas na centralidade da realidade prática do professor. Trata-se de um estudo bibliográfico fundamentado na literatura de pesquisadores que investigam sobre o processo de formação continuada de professores, tais como: Kramer (1991); Freire (1996); Nóvoa (1992); Zabala (1998); Gauthier (1998); Tardif (2002); Gadotti (2009); Imbernon (2010); dentre outros.

Em síntese, como professora e pesquisadora no campo da educação, cogita-se, a partir desse estudo, desenvolver e provocar uma reflexão acerca da formação continuada de professores considerando-a como uma ferramenta importante na

(re) significação das práticas educativas em qualquer que seja o contexto, principalmente nas escolas de tempo integral. Deste modo, este trabalho se constitui enquanto instrumento para uma reflexão coletiva, entendida como necessária nas pesquisas nesta área da educação.

1 Os efeitos da formação continuada na prática educativa do professor da escola de tempo integral

A escola, que tem como objetivo preparar o aluno para a participação corresponsável, criativa, construtiva no exercício da cidadania, com vistas a garantir aos estudantes as condições para o desenvolvimento de suas potencialidades, através de uma metodologia de ensino voltada para a formação integral, exige do formador um contínuo processo de formação para dar conta de competências de grandes proporções e dimensões que na nossa compreensão não serão alcançadas apenas com conhecimentos adquiridos somente na formação inicial. Assim, a necessidade do processo de formação contínua, argumentada e defendida por Imbernón (2010), não deve ser postergado, a fim de comprometer seus próprios objetivos.

Ao analisar o contexto de uma escola de tempo integral passa-se a questionar o modo como o professor desenvolve seu trabalho, seu processo de formação continuada e alguns procedimentos metodológicos relativos à prática educativa, os saberes docentes, a articulação teoria e prática, o delineamento da trajetória profissional, enfim, indaga-se sobre aspectos que fazem parte do trabalho docente. Entretanto, esses e outros aspectos servem a um propósito ainda maior, para analisar a complexa tarefa de ensinar.

Sendo o professor um profissional do ensino e estando esse profissional envolvido com processos formativos, questiona-se: Como o professor da escola de tempo integral tem sido preparado para atuar nessa modalidade de ensino? A formação que o professor dispõe tem dado conta para responder as demandas pedagógicas que emergem do contexto escolar? Qual a importância da formação continuada para o desenvolvimento da prática educativa do professor da escola de tempo integral?

Ao analisar o contexto das escolas de tempo integral, constata-se que o processo de formação continuada se faz urgente e necessário para assegurar o

bom desempenho do professor e, por conseguinte, o êxito do projeto da escola de tempo integral, que pela sua própria filosofia e natureza requer uma ampla visão epistemológica de todos os profissionais nela envolvidos. Tal argumentação parte da compreensão de que os professores que atuam nestas escolas se encontram carentes de formação, acumulando aparentemente um grande déficit de conhecimentos que engloba do geral ao específico.

As escolas, na sua grande maioria, ao decidirem ampliar seu tempo letivo, justificam a decisão tomada como uma necessidade de poder desenvolver um projeto educativo que ultrapassa e amplia a perspectiva da formação cognitiva para uma formação mais ampla que agrega outras dimensões da vida, como a humana, ética, política, estética. Nesse eixo, torna-se difícil ou inviável a realização de um projeto em um curto período, comumente trabalhado no espaço de escola com caráter de tempo parcial.

De fato, a ampliação desse tempo escolar ocorre mediante a inserção de um leque de conteúdos que contemplam todas as dimensões citadas, mas, para dar sentido e vida ao projeto da escola, faz-se também necessária formação continuada do professor, para desenvolver esses conteúdos numa vertente paradigmática inovadora, alicerçados em fundamentos teóricos metodológicos modernos e significativos à construção de um ser humano integral, cidadão. Neste sentido, defende-se a existência de escolas de tempo integral que formem, humanizem e libertem efetivamente o ser humano. Acredita-se que, em menos de quatro horas fragmentadas e dispersas, a escola dificilmente concretizará um projeto ousado, de formação humana, muito menos sem uma prática contínua de formação de professores.

A partir das leituras tecidas sobre escolas de tempo integral e das vivências acumuladas em escolas que aderiram a essa modalidade de ensino, verificam-se inúmeras situações que podem ser consideradas conflituosas e dilemáticas, a exemplo da necessidade de formação dos professores que atuam nessas escolas; além disso, ocorrem nesses cenários, muitas dúvidas e inquietações dos professores quanto à própria proposta pedagógica que a escola deve desenvolver, o que implica a necessidade de esses docentes estarem preparados para lidar com a nova realidade escolar.

No geral, as escolas de tempo integral proclamam a concepção de educação integral como uma proposta de adesão que se vincula ao seu projeto pedagógico e, na maioria das vezes, na prática, as intenções educativas se confundem diante da

falta de compreensão desse projeto, compromisso político ou outras questões cotidianas e, assim, a realidade do tempo integral se desvirtua, apresentando outra realidade como se tivesse o mesmo sentido de tempo alongado, ampliado. Ou seja, a carga horária de cada componente curricular se expandiu, mas o professor continua a efetivar a formação do aluno apenas com abordagens conteudistas, alicerçadas nos moldes tradicionais.

Diante do que vem sendo observado, considera-se que as novas dinâmicas das escolas de tempo integral geram dilemas que podem se converter em desafios para o professor que atua nessas escolas. Dentre esses, o desafio de romper com os velhos ranços adquiridos nas práticas mecanicistas, verticalizadoras, para incorporar novas posturas didáticas embasadas em experiências e fundamentos teórico-práticos, iluminados pelo paradigma emergente, cuja concepção deverá orientá-los na realização de suas práticas educativas¹, as quais estejam em conformidade com a natureza e concepções da escola de tempo integral.

Como Behrens (2003), entende-se que a prática educativa deve ser focada no paradigma progressista, com o viés holístico, que propõe a realização das potencialidades de cada indivíduo para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando suas diversas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica), princípios estes que implicam em efeitos positivos que são defendidos pela maioria das escolas adeptas do tempo integral. Para superar os dilemas e assumir os novos desafios emergentes da prática educativa, os professores da escola de tempo integral precisam desenvolver ações fundamentadas nas suas diversas dimensões e, assim, necessitam fortalecer seu processo de formação contínua, de tal forma que lhes possibilite realizar um projeto de educação que inclui a ideia de educar as crianças, jovens e adultos para atuarem numa sociedade plural, democrática, reflexiva, autônoma e ética.

Com essa postura, o professor poderá mudar o foco das velhas concepções e adotar novas propostas de trabalho, essenciais à edificação de uma prática educativa emergente configurada pela legitimidade do desenvolvimento da sua profissionalização, profissionalidade e profissionalismo².

Segundo Freire (1996), Gadotti (2009) e Padilha (2007), a escola deve caracterizar-se como um espaço acolhedor, atrativo, alegre, dinâmico e prazeroso para todos que nela convivem, em especial para o aluno que deve sentir-se feliz por desfrutar de oportunidades educativas interessantes, significativas e ricas para

sua formação integral e integrada. Nessa perspectiva, a escola deve deixar de ser um *locus* elitista, opressor e excludente, para ser uma manifestação de vida, embora tomada por complexidade que circunda toda sua rede de relações sociais que dificulta os canais de comunicação entre os sujeitos que nela se encontram inseridos.

A finalidade da escola é promover a formação integral dos alunos, o que nos remete à crítica sobre a ênfase atribuída apenas ao aspecto cognitivo (ZABALA, 1998; COLL, 1998). Para esses autores, é na instituição escolar, através das relações construídas a partir das experiências vividas, que se estabelecem os vínculos e as condições que definem as concepções pessoais sobre si e os demais. A partir dessa posição ideológica acerca da finalidade da educação escolarizada, é conclamada a necessidade de uma reflexão profunda e permanente sobre os efeitos da formação continuada na prática educativa dos professores da escola de tempo integral, tendo em vista a sua incidência na construção da condição de cidadania dos alunos e da sociedade em que vivem.

2 Formação continuada do professor e as diferentes concepções teóricas da sua prática educativa

Ao refletir sobre as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, verifica-se que os avanços decorrentes do processo de globalização, das inovações tecnológicas e comunicacionais têm condicionado novas exigências à escola e, por conseguinte, aos professores. Ao que se refere especialmente à formação docente, depara-se com frequentes críticas ao paradigma considerado clássico, que se ancora, conforme Pérez Gómez (1992), no eixo da racionalidade técnica, concepção gerada da corrente filosófica positivista.

No desenho traçado por esse modelo, o professor é considerado como um mero instrumento técnico que precisa munir-se de artefatos metodológicos para atuar capazmente, tomando decisões seguras e eficazes frente à realidade do dia a dia escolar. Para Tardif (2002), esse formato de concepção se define como um ato aplicacionista, reducionista, que rompe com a relação tridimensional “ensino, pesquisa e prática”, acarretando uma gama de situações problemáticas, nocivas à prática educativa do professor.

Dentre esses problemas está explícito o modo como o professor se relaciona com o conhecimento disciplinar, específico da sua área de formação acadêmica, que passa a ser considerado como um campo limitado e compartimentalizado, dissociado da realidade de trabalho. Ademais, a questão maior e agravante diz respeito à presença do modelo técnico e mecânico de formação profissional que se revela no abismo situado na relação teoria e prática, e na sintonia entre o ato de conhecer e o de fazer.

É nesse contexto descritivo que se delinea um novo paradigma de formação docente, centrado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, numa atitude de valorização do pensamento crítico-reflexivo, considerada por Nóvoa (1992) como elemento fundamental num processo de formação docente que pretende promover a emancipação do professor para atuar competentemente numa escola de tempo integral. Na concepção de Garcia (1992), essa perspectiva de formação se configura como um meio *continuum*, ou seja, um processo que se constrói e reconstrói na trajetória profissional, representando um processo de construção e consolidação de uma identidade pessoal e profissional do professor.

Diante das mudanças processadas no mundo e o surgimento de um novo paradigma educacional, na tentativa de superar as velhas e obsoletas práticas, considera-se fundamental e indispensável, numa escola de tempo integral, a construção de uma proposta pedagógica coerente com os princípios do paradigma inovador, que preze por um ambiente educativo cativante, que busque as condições essenciais de trabalho e, sobretudo, a efetivação do processo contínuo de formação dos professores.

Reafirma-se nosso olhar sobre o desenvolvimento da prática educativa do professor da escola de tempo integral, onde se encontra indicativos que sinalizam certa fragilidade da formação inicial desse profissional, que abrange das questões mais simples às mais gerais, como o próprio domínio dos conteúdos específicos. Supõe-se que essa fragilidade decorre dos modelos curriculares dos cursos de licenciaturas defasados, distanciados e desarticulados das demandas que emergem da prática e, muitas vezes, inadequados a uma proposta de formação que prepare profissionais docentes com uma nova visão de integralidade voltada especificamente para a formação de educadores numa dimensão holística.

Nas experiências de docência reconhece-se que existem muitas limitações, as quais se julga serem reflexos da base formativa do professor. Ao analisar essa

questão no geral, Tedesco (1998) considera que a formação inicial do professor se apresenta de forma insuficiente e aligeirada, não sendo capaz de suprir os desafios da formação docente diante do novo contexto que exige dos docentes uma gama de atividades, capacidades e habilidades (pensamento sistemático, criatividade, solidariedade, habilidade de resolver problemas, trabalhos em equipe, dentre outros) que não estavam presentes nos cursos de formação.

Muito embora as formações inadequadas sejam contestadas por um grande contingente de profissionais, ainda se constata o continuísmo de um modelo obsoleto. Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 16) vem corroborar enfatizando que pesquisas relacionadas

[...] à formação inicial docente têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional.

O anúncio de todos esses aspectos deficitários no campo formativo nos faz crer numa necessidade urgente de as instituições de ensino superior repensarem os currículos dos cursos de licenciaturas de modo que favoreçam a preparação profissional de docentes que vá além do modelo caracterizado pela racionalidade técnica.

Numa ação paralela, os Sistemas Estaduais e Municipais de Educação devem buscar a ressignificação da formação dos professores que atuam nessa modalidade de tempo integral de forma contínua, como forma de superar a prática burocrática, mecanicista, verticalizadora e alienista que inviabiliza a realização de um projeto de escola de tempo integral que se firma numa proposta de formação humana construtiva, crítica, política, etc.

Abraça-se as ideias de Nóvoa (1992), Giroux (1997), Contreras (2002), Libâneo (2003), Pimenta (2002), Ghedin (2007), dentre outros, que afirmam ser necessário suplantarem os ranços da racionalidade técnica a partir de uma base reflexiva na formação docente e atuação profissional que prepare o professor para o enfrentamento das situações problemáticas oriundas da própria prática.

Nessa vertente, Gauthier (1998) explica que a perspectiva de formação do professor como profissional crítico reflexivo põe em relevo uma política de valo-

rização do desenvolvimento pessoal e profissional do professor em seu *locus* de trabalho. E, assim, reforça que os saberes que os professores produzem em serviço precisam ser valorizados, compartilhados e socializados. Para Tardif (2002), a prática docente se configura como o centro de produção de saberes inerentes ao ofício do professor, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor. Em consonância a essas concepções, Nóvoa (1992) analisa as relações do professor com o saber-fazer e entende que cada professor constrói modos próprios de agir na profissão, intercruzando o campo pessoal e o profissional. Com isso, a formação de um profissional reflexivo exige inevitavelmente a superação de modelo formativo fundamentado nos princípios da racionalidade técnica, visto que essa perspectiva encontra-se centrada numa dimensão instrumental da ação docente e não se constitui como possibilitadora de posturas críticas e reflexivas diante da realidade emergencial da sala de aula.

Compreende-se ser preciso refletir e rever o processo formativo de professores da escola de tempo integral, tomando por base o contexto de trabalho que o situa, com o cuidado de não promover o distanciamento e deslocamento dessa formação da realidade do contexto inserido e, por conseguinte, não dissociar-se de uma reflexão crítica. Zeichener (1993) argumenta que, mediante o fluxo de situações problemáticas e ou conflituosas que fluem na educação e em especial da sala de aula, a reflexão crítica se revela como o trajeto viável para o professor formular sua linha de pensamento que não se enverede pelo senso comum.

Diante das supras abordagens torna-se perceptível que a docência não deve reduzir-se a uma atividade meramente técnica, mas sim deve trilhar numa perspectiva de prática intelectual e autônoma, baseada na compreensão da prática crítica reflexiva e na transformação contínua dessa prática. Nesse sentido, Pérez Gomez (1992) reforça que a transformação da prática dos professores se dá numa dimensão crítica. Portanto, o professor deve buscar sempre a reflexão sobre sua prática no campo individual e coletivo, concebendo-a como uma estratégia formativa.

Essa compreensão reflexiva também é aceita por Schön (1992), Nóvoa (1992), Perrenoud (2001), Pimenta (2002) dentre outros que afirmam ser a reflexão um meio de tornar os sujeitos mais críticos sobre as ações que realizam e assim como, mais capazes de ressignificarem seu modo de ser e agir profissional. Centrado nessa dinâmica pedagógica o docente estará mais preparado e fortalecido para

o desenvolvimento de uma prática educativa possível de formar integralmente o aluno como ser cidadão, isto que, deve se associar aos princípios educativos propostos no projeto de quaisquer escolas de tempo integral.

Ser professor em escola de tempo integral significa dispor de uma formação contínua que possibilite as transformações das práticas em sala de aula; muito embora essa transformação perpassasse também por outras esferas: acadêmica, governamental, política, econômica e social. Compreende-se, pois, que o professor deve assumir um trabalho reflexivo e a reconstrução permanente de sua identidade pessoal e profissional, como educador da escola de tempo integral, para que, dessa forma, ele possa transformar o ensino obsoleto em uma ação educativa significativa e formadora plenamente.

(Re) endossa-se a tese de que ser professor numa visão emancipadora significa ser um especialista em educação que reúna competências, habilidades e domínio de conhecimentos teórico-práticos que permeiam todas as dimensões: técnica, política, humana, estética, ética, conforme ressalta Rios (2003). Para a autora, a competência abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades didáticas, um conjunto de qualidades pedagógicas com caráter positivo, fincadas no bem comum, na realização dos direitos coletivos de uma sociedade educativa que necessita se apoiar nas dimensões anunciadas.

Na escola de tempo integral, a ação educativa do professor é redobrada por uma contingência de funções e responsabilidades que implica em mais exigências de diversas naturezas. Dentre essas, a necessidade da formação contínua torna-se indispensável para o docente qualificar-se e responder satisfatoriamente às demandas pedagógicas advindas frequentemente da prática educativa.

Dessa forma, para ser professor de escola de tempo integral faz necessária uma ampla formação docente que se volte para o domínio dos quatros pilares da educação: o saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver em sociedade, conforme propõe Delors (2000) numa proposta de educação ressignificada e humanizada. Tal formação não se resume ao processo inicial, de forma contrária perpassa toda a fase profissional que o professor se encontra em atividade.

Compartilha-se com Imbernón (2010) de que é preciso desenvolver e reivindicar dos professores e com eles novas competências profissionais, na base de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisado, como na base de uma nova escolarização democrática da sociedade. Para, assim, poder não

somente transmitir, mas construir com os futuros cidadãos valores e modos de comportamento democráticos, igualitários e respeitosos.

Na atualidade, o professor é chamado a participar ativa e criticamente no processo de inovação e mudanças educacionais como um agente dinâmico, aberto às transformações culturais, sociais e curriculares. É, pois, nesse sentido que o trabalho do professor se constitui como uma atividade intelectual, não podendo, dessa forma, se configurar como técnico executor. Giroux (1997) reafirma que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores.

Entende-se que essa capacidade de intelectual transformadora representa um atributo para o professor da escola de tempo integral compreender criticamente o funcionamento da própria realidade escolar e associar essa compreensão ao seu papel de educador, que convive com o grande desafio de educar uma geração de um novo milênio, curiosa, ousada, dotada de imensas possibilidades de informações³, tecnologia e inovação, que favorecem a aquisição de múltiplos saberes nas diversas áreas do conhecimento empírico e científico.

Conceber a escola como espaço de aprendizagem constitui outro aspecto interessante para o crescimento profissional docente. Significa entender que, na escola, o professor também constrói saberes e as competências para ensinar, mediante as experiências, trocas e relações com seus pares tornam-se cada vez mais necessárias.

Nesse sentido, Imbernón (2010), Garcia (1992), e Tardif (2002), consideram que os professores produzem saberes específicos no seu próprio ambiente de trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las, partilhá-las. Ademais, essa perspectiva de formação pode representar, conforme Nóvoa (1992), um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no âmbito do professorado e de uma nova cultura organizacional no contexto das escolas.

A instituição educativa pode contribuir para a formação de professores dispondo de condições concretas e favoráveis à qualificação de seus profissionais. No caso específico das escolas de tempo integral, acredita-se ser necessário e viável um processo de formação institucional, ou seja, que se realize em *lócus*, envolvendo todo o coletivo dos centros educativos com vistas ao fortalecimento da sua proposta pedagógica.

Para Imbernón (2010), a instituição educacional deve constituir-se como *locus* privilegiado de formação, foco do processo ação-reflexão-ação, unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria da prática educativa. O autor, ainda, ressalta que, para desenvolver a cultura colaborativa, as instituições educacionais deveriam assumir o risco da informação, reivindicar tempo e espaço para uma formação na instituição, visto que, os educadores necessitam participar conjuntamente de processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educacional, para assumir um maior protagonismo em seu trabalho.

Compartilha-se com a ideia do professor Imbernón de que a formação próxima das instituições educacionais ajuda no desenvolvimento pessoal dos professores e na sua autoestima. Dessa forma, favorece o estabelecimento de vínculos afetivos entre os profissionais da educação ajuda, outrossim, a coordenar suas emoções, a se motivar, a sentir o que o outro sente, isto que, poderá favorecer uma melhoria das relações entre os docentes e deles com seus pares e alunos.

Trabalhar a formação nessa perspectiva significa formar uma nova cultura de que a formação docente não se dá, exclusivamente, em cursos de licenciaturas ou promovidos por instituições educativas, mas, sim, em várias esferas. Por não ser um processo linear e descontextualizado, os conhecimentos teórico-práticos devem ser tecidos em redes formativas que vão além da instância acadêmica.

Diante dessa gama de vantagens proporcionada, o autor esclarece que a formação continuada de professores nesse estilo pode ajudar a romper com a cultura do individualismo, visto que a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso e a metodologia de trabalho e o clima afetivo são pilares do trabalho colaborativo. Embora o trabalho colaborativo não transcorra como tarefa fácil entre os professores, propicia espaços de produção do desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de troca e de diálogo, facilitando o conhecimento, o compartilhamento de ideias, a ampliação e o alcance das metas de ensino.

Na realidade atual, a formação deve ser concebida como parte intrínseca da profissão, em que se assuma uma interiorização cotidiana dos processos formadores e com um maior controle autônomo da formação. O professor da escola de tempo integral que deseja entrelaçar suas ações pedagógicas com a vida de seus alunos, inevitavelmente, assume desafios de efetivar processos sistêmicos de relações de saberes, ou seja, processos participativos entre professores e distintos atores sociais, entre eles o próprio aluno.

Assim, para que o professor avance na direção desejada torna-se necessário repensar a prática educativa, formulando-a como espaço de mediação social, política com vistas à realização de um projeto de futuro consistente para as novas gerações. Nesse prisma, a formação do professor deve ser estruturada para a práxis, isto é, para processos de pesquisas capazes de aliar os desafios das salas de aula às reflexões e diálogos sociais, e vice-versa.

A partir de todas as concepções abordadas, compreende-se que o professor necessita de uma formação teórico-prática que o torne, além de reflexivo, um profissional questionador, investigador, para que, assim, o aluno também se torne semelhante. Pois, como afirma Freire (1996), o aluno aprende quando o professor aprende, ambos aprendem quando pesquisam. Diante desse pressuposto, a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da natureza da prática educativa.

3 A dinâmica da formação continuada e os dilemas na centralidade da realidade prática do professor

Sabe-se que a realidade do mundo atual se manifesta cada vez mais complexa e dinâmica, de tal forma que impõe ao professor de modo incisivo a questionar sobre o seu modo de ser e agir profissional, a sua condição de professor, analisando o domínio de seus conhecimentos. E, nesse movimento, deve-se buscar a pesquisa como aparato teórico metodológico essencial no cotidiano de sua prática educativa. Quanto mais se apropria de conhecimentos, mais se torna dependente de novos conhecimentos legitimados pela ciência, e esses conhecimentos a serem produzidos estão sempre sujeitos a críticas, refutações e defasagens imediatas.

Como Morin (2003), compreende-se que a pesquisa produz conhecimentos que naturalmente estão sujeitos ao risco do erro e da ilusão e, portanto, carecem de revisões conceituais. Assim como a pesquisa, a prática educativa do professor está sujeita a erros ou equívocos, isto remete o profissional à necessidade de rever constantemente seus conceitos de estudar e de pesquisar.

Alicerçada pela pesquisa, a formação do professor passa a alimentar os conhecimentos teórico-práticos possibilitando mais segurança e desenvoltura nas suas tomadas de decisão, intervenções pedagógicas, autonomia e capacidade para planejar, executar e avaliar a prática educativa. Isto implica também no desenvolvimento de uma prática dinâmica, significativa e signifiante que promove

amplas oportunidades ao aluno de construir um senso crítico, autonomia, capacidade para agir, decidir e viver como cidadão.

Contreras (2002) nos chama a atenção para o fato de que a prática educativa do professor precisa ser atualizada, contextualizada e analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual no sentido de desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Por haver essa pluralidade de saberes, entendemos que a aquisição de conhecimentos por parte do professor constitui-se um processo inacabável, adaptável e experiencial, que requer sempre sua renovação numa dimensão inovadora, transformadora.

E, por ser um processo inacabável, exige investimentos de tempo, recursos financeiros, predisposição e interesse no sentido de assegurar a efetivação do processo formativo. Todo esse movimento ocasiona certa complexidade dado o envolvimento de questões que fogem à capacidade do professor em administrar: a exemplo, cita-se a disposição de recursos para custear os gastos da formação; a disposição e conciliação do tempo com outros compromissos; oportunidades de formação ofertadas; horários e espaços inadequados, sobrecarregando e intensificando o trabalho docente; baixa autoestima; desmotivação em relação à desvalorização profissional, etc.

As práticas dos professores são constantemente alvos de questionamentos e descrenças no contexto social, principalmente quando se discute a educação escolar como proposta de formação integral do sujeito. Nessa discussão, uma das críticas tecida refere-se à formação dos educadores que em determinados momentos e contextos demonstram certas fragilidades e defasagem de conteúdos através de práticas antiquadas, descontextualizadas. Isto reflete negativamente no meio profissional gerando um estado de conflito, incertezas, desconfortos, inseguranças, entre outras situações que naturalmente já surgem na sala de aula ou ambiente escolar de modo geral.

Esta realidade escolar se confirma com Schön (1992), ao esclarecer que os problemas oriundos do contexto educativo são marcados por incertezas, confusões, instabilidades, singularidades, assim como pelos conflitos de valores. E, em consequência desses conflitos, o professor necessariamente precisa refletir sobre seu fazer pedagógico, levando em conta três dimensões: o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Nesse dinâmico processo, certamente, o professor passará por momentos formativos e amadurecimento do fazer pedagógico resultando na realização de práticas significativas.

Reconhece-se o fato de que a formação do professor se dá num vasto e complexo contexto, e que o *locus* da sala de aula é marcado por situações singulares, complexas, incertas, envolvendo conflitos de valores, que exigem tomadas de decisões pautadas na reflexão e na criatividade. Todas essas situações justificam a mobilização de saberes heterogêneos e plurais que não podem ser construídos por manuais e catálogos pré-escritos distanciados da realidade escolar e executados por especialistas da educação em momentos estanques ou eventuais.

Com isso, reforça-se a importância da formação continuada em serviço, voltada para as necessidades que emergem da prática do educador e focada na proposta pedagógica da escola de tempo integral. A esse respeito, Imbernón (2010) defende a realização de formação continuada focada em situações problema que emergem das necessidades da escola contemplando os princípios de autonomia, criatividade, colaboração, diversidade, coletividade e a participação dos diversos sujeitos. Com essa concepção, o autor contesta a formação, com efeito, “*standard*”, uma estratégia de formação aplicada para o docente com a intenção de dar respostas a todos de forma igual mediante a solução de problemas genéricos.

Esse modelo de formação “*standard*” foge, pela lógica, terminantemente à proposta de uma escola de tempo integral que, por sua natureza, deve manifestar intensivamente a necessidade de refletir sobre a realidade da formação teórico-prática do professor como possibilidade de começar a ver as coisas de forma mais holística e de tentar mudar e construir uma nova perspectiva de ver o ensino conforme sua finalidade, a fim de promover a formação de seus alunos voltada para uma educação integral.

Para Moll (2009), o que se caracteriza como educação integral, mediante o legado dos pensadores que idealizaram as escolas de tempo integral e as mudanças dos contextos históricos, é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam a formação dos seres humanos.

Gadotti (2009) analisa a concepção de educação integral e escola de tempo integral e entende que essas não se confundem. Para o autor, a primeira concepção se refere à formação ampla do ser humano em suas múltiplas dimensões; a segunda se configura como uma política assistencialista que visa prioritariamente atender necessidades básicas do aluno, ou seja, políticas sociais que descaracterizam a função da escola.

Ao analisar as experiências de escola de tempo integral, Kramer (1991) manifesta severas críticas e, assim, aponta como exemplo os maus êxitos dos CIACS em decorrência de poucas escolas construídas e desativação de escolas comuns; eliminação do terceiro e quarto turnos; inadequações dos locais de instalação; falta de participação dos gestores das escolas ou de seus professores e de consulta à comunidade na elaboração do projeto pedagógico; elevados índices de repetência; clientelismo e manipulação político-eleitoral; dentre outros.

As críticas destes autores partem do princípio de que a melhoria da qualidade de ensino não está condicionada à ampliação do tempo escolar, sobrecarregando alunos, professores e demais agentes que integram a escola. Respeitamos as concepções teóricas tecidas; contudo, considera-se que o tempo ampliado da escola sendo justificado pela ampliação da formação do ser humano, torna a escola de tempo integral aceitável e necessária, amenizando, assim, as críticas quanto ao seu funcionamento.

Muito embora o acesso ao conhecimento exija condições, meios, como estruturas físicas adequadas dos prédios escolares, outros aspectos são também relevantes, como a qualificação dos professores e a profissionalização efetiva do magistério, o que significa salários e condições de trabalho dignas para que o docente possa realizar a prática educativa efetivamente, ou seja, uma educação de qualidade. Contudo, para atingir esse nível de qualidade, o professor depende dessa qualificação. Isto significa uma necessidade inadiável que não deve ser postergada e, ao mesmo tempo, um desafio a ser superado.

No que concernem às políticas educacionais, o MEC/SEB (BRASIL, 2005, p. 20) admite que a superação desse desafio possa ocorrer por meio do processo de formação continuada, de tal forma que essa

[...] formação continuada seja pensada como articulada ou como momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e profissionalização do professor.

Pensar a formação continuada, nessa perspectiva, nos remete à compreensão de uma formação humana no eixo da educação integral que se desenvolve no fluxo da articulação de competências e autonomia do professor.

Concorda-se com Kramer (1991), quando afirma que a escola de tempo integral precisa ser, na sua essência e natureza pedagógica, no mínimo, fortalecida por uma política de formação dos profissionais que nela atuam e dotada de condições dignas de trabalho, pois não é estrangulando o seu tempo que se desdobra ou modifica o fazer pedagógico. E ainda, o que sustenta esse fazer não são os tijolos, os alicerces ou as paredes do prédio escolar, mas o ser, o fazer e o saber dos professores, que possibilitarão uma ação didática, pedagógica eficiente, voltada para práticas educativas significativas. Para Alves (2010, p. 95)

No âmbito das políticas, a ideia de qualificação docente pode assumir o modelo das competências e se fundamentar na formação contínua, como também, ainda se pautando no referido modelo, pode ser vista a partir de comportamentos esperados do professor na formação inicial.

Entende-se que essa nova dinâmica paradigmática impõe, de certa forma, inúmeros desafios que podem representar dilemas para o professor da escola de tempo integral no desenvolvimento da sua ação educativa.

Haja vista que, para muitos docentes, isto supostamente implica o desdobramento docente para assumir uma busca incansável da formação continuada visando à (re)significação de seus conhecimentos e a uma reflexão do seu ser e agir profissional de tal forma que ele possa romper com os velhos ranços adquiridos nas práticas mecanicistas, verticalizadoras. Todo esse movimento se constitui como tarefa imprescindível do professor que se propõe a incorporar novas posturas didáticas embasadas em experiências e fundamentos teórico-práticos iluminados pelo paradigma emergente, que vão orientá-los na realização de suas práticas educativas, as quais estejam em conformidade com a natureza e concepções da escola de tempo integral.

Na centralidade desses desafios, o professor dessa modalidade de ensino encontra-se muitas vezes submerso em um clima dilemático, mas que precisa ser superado pelo seu esforço intelectual e profissional no qual será fortalecido no seu processo de formação continuada. Bueno (2000) considera que os dilemas trazem efeitos significativos por provocarem embaraços no indivíduo frente às situações difíceis.

Para Caetano (1997), os dilemas são vivências subjetivas, conflitos interiores e práticos, ocorridos em contextos profissionais. Na concepção do autor, estes produzem efeitos significativos que ocasionam embaraços no indivíduo diante das situações difíceis. A atuação do professor constitui um campo de contradições, incertezas e conflitos, onde cada profissional se confronta diariamente com diversas: situações-problema alunos, organização escolar, comunidade escolar, sistema educativo centralizador e burocrático, defasagem de conhecimentos, carência formativa, condições de trabalho precárias e escassez de tempo para se qualificar.

Diante desse universo de situações conflituosas, o âmago dos dilemas consiste na dificuldade que o professor tem em tomar decisões, principalmente quando se refere ao investimento formativo que muitas vezes exige do professor abdicar de outras necessidades pessoais. Assim, os dilemas que os circundam geram inquietações, instigando-os para a resolução de conflitos quando nem sempre esse profissional encontra-se preparado para lidar com essas situações.

Nesse âmbito, os dilemas podem servir para a mudança de postura e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Pois, ao vivenciar uma situação dilemática, o professor se confronta consigo mesmo e com seus pares no próprio campo de atuação, motivado pela busca de soluções e formação, favorecendo, assim, o fortalecimento de sua prática educativa.

Dentre esses inúmeros dilemas que o professor enfrenta na trajetória de sua prática educativa está a condição de tempo e financeira para investir na sua formação. Além de enfrentar essas dificuldades e a sobrecarga de trabalho que lhe sucumbe, o professor se depara com a falta concreta de incentivo para manter seu processo de atualização. Verifica-se, no dia a dia, que as oportunidades de formação continuada exigem do professor um esforço sobre-humano, que esgota sua capacidade de resistência e aproveitamento, devido ao horário inapropriado de funcionamento dos cursos; ou seja, a maioria deles funciona no final de semana, aos sábados, domingo ou feriados quando o professor já se encontra em pleno estado de esgotamento físico, mental e emocional. Esta realidade torna-se dilemática para o professor que, muitas vezes, não encontra outra opção a não ser se submeter às condições que lhes são impostas, mesmo revelando-se como atos de sacrifício.

Freitas (2002) ressalta que as reformas educativas atuais submetem os educadores a dois dilemas: reinventar a escola como local de trabalho e reinventar

a si mesmos como pessoas e profissionais. Isso é um indício da necessidade de os educadores não apenas colocarem em questão o reinventar de suas práticas sobre o processo de aprendizagem, mas também reinventar suas relações com a observação de sua postura em relação ao outro, razão pela qual faz-se necessário também a o professor da escola de tempo integral reconhecer que, na sua trajetória profissional, a formação continuada se constitui como ferramenta indispensável para a (re) significação de sua prática educativa. Concorde-se com Bussmann e Abbud (2002, p. 144) quando pontuam que

[...] o professor deve assumir-se cada vez mais como profissional que pensa, sabe, dialoga, ensina e aprende, não de forma fragmentada, mas na totalidade da práxis e deve manter-se vigilante para não ceder a artifícios que retiram o trabalho docente das competências profissionais básicas.

Como profissional do ensino, o professor precisa ser criativo e ao mesmo tempo autônomo; driblar as situações que desfavorecem sua ação educativa. Ademais, precisa estabelecer relações de parcerias com a comunidade escolar a fim de criar a cultura do trabalho coletivo, tendo como entendimento que o trabalho realizado em escolas de tempo integral focado na dimensão de uma educação integral constitui-se uma tarefa que envolve múltiplas funções desempenhadas por profissionais de áreas, saberes e culturas diferentes. Sendo assim, essa tarefa não deve ser pensada e realizada por cabeça e mãos de um único profissional. Acredita-se que o professor da atualidade já vem despertando sua consciência para a necessidade dessa nova concepção de formação profissional e, além disso, Sampaio (2010, p. 30-31) acrescenta que

Os educadores de todas as áreas do conhecimento começam a se conscientizar dos desafios e dificuldades que envolvem o processo educacional, o qual não se restringe apenas a ter o diploma da graduação, de mestre ou doutor, mas, também que os educadores tenham competências pedagógicas que lhes possa dar suporte para o desempenho de sua função, a fim de atingir os objetivos educacionais. [...] Diante do exposto, faz-se necessário que as instituições educacionais avancem no investimento no processo

de desenvolvimento humano e profissional dos docentes, para que possam se fortalecer, a fim de dar conta dos desafios da contemporaneidade, ampliando, assim, a compreensão da Educação como um fator de responsabilidade social.

Na verdade, a certificação representa uma condição básica para o professor exercer o magistério, mas por si só não garante ao docente o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais. Entende-se que, estas competências passam a ser construídas a partir de investimentos formativos no âmbito da formação inicial e continuada, mas que se revigoram e fortalecem no desenvolvimento da prática educativa do professor, no interagir com o sujeito que se encontra em processo de formação e, que, portanto, exige do formador conhecimento e capacidade para educar a natureza humana numa sintonia que conjugue a harmonia de uma ampla formação e realização pessoal. Neste prisma, faz sentido o professor compreender, no seu processo formativo, que

É imprescindível ao educador conscientizar-se de que a Educação é o conhecimento da vida mais profunda e da realidade externa, é a compreensão da natureza humana, é a direção dada a cada ser em busca da harmonia e de sua realização. (SAMPAIO, 2010, p. 33).

Com isso, torna-se evidente que a formação continuada proporciona ao professor as condições essenciais para o desenvolvimento de uma prática educativa sustentável, consciente e crítica. Traz elementos que articulam a finalidade social do trabalho com a construção de um ser humano mais humanizado, revestido por uma educação integral.

Considerações finais

Para a caracterização dos efeitos da formação continuada na prática educativa do professor da escola de tempo integral, torna-se necessária compreensão das diferentes concepções que norteiam a dinâmica dessa formação, mediante os dilemas que se dimensionam na centralidade da realidade prática do professor nesse processo. Sendo assim, ao considerar-se que a escola de tempo integral

e, sobretudo, o professor convive com dilemas que afetam sua ação educativa, compreendemos ser viável a efetivação de políticas de formação contínua para o docente, a ressignificação da organização do tempo e do espaço escolar, a construção de proposta curricular, a (re) definição da forma de gestão, o repensar da prática educativa do professor, dentre outros aspectos.

Para tanto, os efeitos da formação continuada na prática educativa só terão de fato visibilidade a partir da superação de uma formação fragmentada e aligeirada que se constrói também no eixo de um tempo e espaço escolar limitado e restrito, que não permite ao professor refletir sobre as diferentes dimensões que o remetam a desenvolver uma prática calcada numa vertente paradigmática inovadora alicerçada em fundamentos teórico-metodológicos modernos e significativos à construção de um ser humano integral, cidadão.

Nesta perspectiva, faz-se necessário que o professor se forme continuamente, a fim de que se aproprie da natureza do trabalho da escola de tempo integral de tal forma que possa desenvolver um projeto educativo, humanizador e libertador. Isto que implica no processo paradigmático de sua prática educativa.

Nessa vertente, defende-se a importância de o professor se manter constantemente atualizado, buscando novas estratégias para aprimorar sua prática educativa, articulando sempre a associação dos saberes teóricos com os saberes práticos e experienciais, num nível de coerência e significância. Consequentemente, o professor precisa pensar a articulação teoria e prática como algo que está estreitamente ligado ao processo de construção social através do exercício cotidiano de fazer educação, haja vista que neste cotidiano estão subjacentes os dilemas da prática educativa do professor da escola de tempo integral.

Neste âmbito, o professor precisa entender que, como a realidade escolar é contraditória e conflituosa, os dilemas se constituem como um dos cerne da sua prática educativa, interferindo decisivamente para o sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem do aluno atendido na educação de tempo integral. Sendo assim, devem ser trabalhados, a partir da sua formação continuada, como medida de superá-los e não torná-los obstáculos na efetivação da proposta das escolas de tempo integral.

Assim, sumariza-se que a formação continuada de professores da escola de tempo integral pode provocar efeitos significativos na prática educativa quando essa formação se delinear a partir de concepções teórico-práticas inovadoras, pois só assim, se constituirá em fonte geradora de conhecimentos para formar sujeitos

capazes de definir coletivamente sua trajetória sociocultural; seu perfil identitário, para que, assim, possa participar efetivamente da construção da sociedade em que vive.

Notas

- 1 Para Freire (1996), a prática educativa é libertadora, pois liberta professor e aluno, levando-os a buscar seu próprio conhecimento através da autonomia, que só acontece quando ambos obtêm consciência política e compreensão do mundo em que vivem. Na visão de Zabala (1998), a prática educativa se constitui como uma tarefa complexa que exige do professor a capacidade de diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, avaliar sua atuação e reconduzir suas ações sempre que necessário.
- 2 Para Libâneo (2003, p. 63), a profissionalização refere-se às condições que venham a garantir o exercício profissional de qualidade; a profissionalidade refere-se ao conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém, um professor, uma professora; enquanto o profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor, e também ao comportamento ético e político expresso nas atividades relacionadas à prática profissional.
- 3 Para definir o que é uma informação, Morin (2003, p. 41-42) argumenta que a “[...] informação é um fato que, ou põe um termo em dúvida, ou traz algo novo, isto é, uma surpresa. [...] A informação pode ser não somente forte, mas rica. A informação rica traz o novo, isto é, o inesperado. A informação dispõe de uma energia potencial que pode ser imensa tanto para a ação como o pensamento”.

Referências

- ALVES, Wanderson Ferreira. *O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade*. Campinas: Papirus, 2010.
- BARDIN, Lourence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BEHRENS, Maria Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações gerais para a rede nacional de formação continuada de professores da educação básica*. Brasília, DF: MEC, 2005.
- BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário escolar*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

- BUSSMANN, Antonia Carvalho; ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BREZEZINSKI, Iria (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 133-144.
- CAETANO, A. P. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto, 1997. p. 191-217.
- COLL, César. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.
- CONTRERAS, Domingo José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELORS, Jacques (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, H. A. pedagogia das competências como “política” de formação e “instrumento” de avaliação. In: VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2002. p. 43-64.
- GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Porto, 1992. p. 51-76.
- GAUTHIER, Clemon. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GHEDIN, Evandro. *Perspectiva de formação de professores*. Manaus: Valer, 2007.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente-profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.
- KRAMER, Sônia. Ciacs: falácias, equívocos e tentações. *Educação e Sociedade: Revista Cedes*, Campinas: n. 40, p. 461-474, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.
- MOOL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre: ano XII, n. 51, p. 12-15, ago./out. 2009.
- MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

- PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: Identidade e Saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- _____. (Org.). *Didática e formação de professores*. Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, Teresinha Azevedo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SAMPAIO, Dulce Moreira. *Educação e a reconexão com o ser: um caminho para a transformação humana e planetária*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- TARDIF, Maurício. *Saberes docentes e formação inicial*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZEICHENER, Kenneth M. El maestro como Profesional reflexivo. *Cadernos de pedagogia*, Madrid, n. 220, p. 44-49, 1993.

recebido em 25 fev. 2014 / aprovado em 26 mar. 2014

Para referenciar este texto:

SOARES, R. M. F.; CABRAL, C. L. O. A formação continuada de professores da escola de tempo integral: concepções e a significação da prática educativa. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 93-116, jan./jun. 2014.