



UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Suyane Cristina Ferreira Pinho

Universidad Interamericana, e-mail: academicapostgrado@outlook.es

O presente texto tem como objetivo discutir a formação do professor coordenador na perspectiva da educação integral em escolas de tempo integral. Como preambulo apresenta-se os principais aspectos que influenciam na formação inicial e continuada do professor coordenador. Através da pesquisa bibliográfica, realizou-se um apanhado histórico sobre o processo de formação inicial e para tal buscou-se compreender a identidade do curso de pedagogia refletindo sobre a origem do mesmo no Brasil, considerando o seu contexto histórico, para assim situar o leitor historicamente nas discussões atuais sobre a formação do pedagogo. Em seguida faz-se uma reflexão sobre a importância da formação continuada e em serviço como um dos aportes para a formação integral do professor coordenador, apresenta a escola de tempo integral como a um espaço pedagógico onde acontecem as interações sociais fundamentais para a construção do conhecimento, troca de experiências, informações, ideias e opiniões que contribuem para o crescimento educacional do indivíduo. Por fim, conclui-se que a formação integral do professor se constitui como o aporte para o desenvolvimento da educação integral e integrada e a formação continuada se constitui a base sustentação da educação integral, onde os professores buscam coletivamente resolver os problemas e as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico. Apresenta os momentos de planejamentos coletivos como espaços de avaliação, reelaboração, organização e planejamento do trabalho escolar, na medida em que propiciam momentos de discussão sobre a prática educativa, os conteúdos trabalhados, as dificuldades e os problemas que acontecem na escola. Ressaltando que o mais importante é a luta por uma educação mais justa igualitária e para todos, uma educação integral e integrada em escolas de tempo integral.

Palavras-chave: Formação Docente, Formação Continuada, Educação Integral.

Este artigo tem como finalidade discutir a formação do professor coordenador para a educação integral em escolas de tempo integral. Como preambulo apresenta-se os principais aspectos que influenciam na formação inicial e continuada do professor coordenador.



A motivação para a abordagem e o estudo desta temática origina-se das inquietações, que ao longa da nossa trajetória profissional como coordenadora municipal do Programa Mais Educação, e como pesquisadora da educação integral em escolas de tempo integral. Surge então, a seguinte indagação: é preciso formação específica para o professor coordenador atuar em escolas de educação integral em tempo integral?

Para pensar a educação integral e a escola de tempo integral é imprescindível refletir sobre a formação de professores, visto que estes se constituem como agentes primordiais na formação dos sujeitos que fazem a escola.

Atualmente as discussões sobre a formação do professor estão vinculadas à formação do professor reflexivo, pesquisador, capaz de intervir e modificar a sua realidade, tendo em vista uma educação que considere a constituição e consolidação de ideários políticos econômicos, ou seja, com condição necessária para acompanhar as mudanças e transformações ocorridas na sociedade em decorrência da revolução tecnológica e da era da informação (Nòvoa, 2002, p. 30).

A complexidade vivida pela sociedade exige do “cidadão planetário” o seu reconhecimento como sujeito interativo, plural e corresponsável com os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais. O papel da educação consiste justamente em criar estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem não apenas o aprender a conhecer, mas também o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a conviver juntos (Relatório de Jaques Delors apud Morin, 2003, p. 42). A educação integral deve ultrapassar os muros do conhecimento científico e pensar o sujeito cidadão como um ser social, dotado de identidade e singularidade, sendo o professor colaborador, coordenador e gestor deste processo.

Entende-se a formação docente como um processo de ressignificação e profissionalização do professor, o qual tem como base a pesquisa e o trabalho reflexivo. Desse modo, há também a necessidade de um investimento na qualidade e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas, para que estas favoreçam a construção coletiva de projetos pedagógicos capazes de alterar os quadros de reprovação e retenção, proporcionando assim que a escola se transforme num espaço de formação humana. Comungando com estas ideias de formação docente Nòvoa (2002, p. 24) assevera que “Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as ‘comunidades locais’ ”.

Nesse sentido, é urgente que as instituições formadoras de professores se deem conta da complexidade da formação e atuação consequentes deste profissional, buscando desenvolver nos cursos de formação a ressignificação da sua identidade profissional para uma melhor compreensão



da profissionalização docente. Esta formação deve-se dar numa perspectiva sólida e aberta para que o docente possa responder crítica e produtivamente aos desafios de formar crianças e jovens para viverem numa realidade de informações e conhecimentos processados de forma acelerada, de relações pessoais e de produção diferenciadas, características da contemporaneidade.

Já a formação continuada e em serviço, é entendida neste trabalho como o processo de reflexão sobre a práxis pedagógica que tem como objetivo principal a melhoria do trabalho docente. Entende-se que o estudo sobre as atividades docentes se constitui na melhor opção de busca de alternativas para resolver os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

De acordo com Nòvoa (2002, p. 38) “A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. Neste sentido, a formação continuada se configura como um momento de estudo e análise das atividades docentes, a qual tem como alicerce o trabalho coletivo e as trocas entre os diversos autores do processo educativo, tendo como finalidade a solução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Neste contexto, faz-se necessário refletir sobre a importância de práticas pedagógicas reflexivas, promovendo discussões sobre a formação destes professores na academia e no espaço escolar. Questiona-se então: como estes professores estão sendo formados? Será que as academias estão dando conta de formar este professor reflexivo e pesquisador? No que diz respeito a formação continuada, estes profissionais estão refletindo a sua prática pedagógica?

Academia: Espaço de Formação Inicial?

No Brasil, as primeiras experiências com formação docente para o ensino primário ocorreram na década de 1830, com a criação da primeira Escola Normal Brasileira, na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, conhecida como “colégios para moças”, entretanto as moças só usufruíram o direito de frequentá-los após 1880. Vale ressaltar que o ensino oferecido naquela época era de cunho aristocrático que priorizava uma educação para os filhos dos nobres. A classe popular permanecia fora da escola, uma vez que a sociedade da época pautava-se em padrões escravistas (ROMANELLI, 1997, p. 55).

Posteriormente, as mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas no Brasil após a Primeira Guerra Mundial, evidenciaram a necessidade de um novo modelo de educação, pois era preciso educar a classe popular para o trabalho, tendo em vista o regime industrial que ora se implantava. Em meio a essas mudanças surge em 1934 a Universidade de São Paulo, nascendo



então a preocupação com a formação do professor secundário. Com o Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 é criada a Faculdade Nacional de Filosofia, vinculada à Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Os cursos de formação de professores passam então a ser organizados através de um currículo cujo modelo compreendia quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. A partir daí, surgiu então o Curso de Pedagogia, como resultado da preocupação de muitos educadores com a formação dos profissionais de educação os quais, até então, eram formados exclusivamente na Escola Normal. (BREZEZINSKI, 2000).

Neste período o Curso de Pedagogia apresentava uma estrutura de “3+1”, sendo modificado por uma nova regulamentação contida no Parecer nº 251/1962 do CFE, decorrente dos postulados da LDB nº 4.024/1961. Este parecer fixou um currículo mínimo e a duração do curso, numa tentativa de superar a dualidade do mesmo. Nesta mesma época foi instalado no sistema educacional brasileiro o Conselho Federal de Educação (CFE), onde foram homologados diversos Pareceres que propuseram reformas na formação do professor. Este mesmo parecer estabelecia que a licenciatura seria cursada concomitantemente ao bacharelado, em um curso com duração de quatro anos, extinguindo assim a formação “3+1”. Com esta medida acreditavam que haveria uma convergência entre os conteúdos e os métodos na sua estrutura curricular.

Com a Resolução CFE nº 02/1969, consubstanciada pelo Parecer nº 252/1969 (que teve como relator o Professor Valmir Chagas), estabelece uma maior precisão quanto à função do Curso de Pedagogia, visando a formação dos professores para o Ensino Normal e de especialistas para as atividades escolares. O Curso passa então a ser composto em duas partes: uma comum e outra diversificada. A parte comum ficou constituída por matérias básicas à formação de quaisquer profissionais na área, e a diversificada composta por disciplinas em função da habilitação específica escolhida pelo estudante.

Pode-se perceber já na formação docente uma separação entre o profissional que irá formular e gerir a atividade pedagógica daqueles que irão executá-la, reproduzindo assim, na educação a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Este fator determina a hierarquização das atividades pedagógicas, seguindo os princípios da cultura fabril taylorista/fordista, na qual os especialistas caberia a execução dos trabalhos intelectuais e ao professor o trabalho manual.

No início da década de 80 a sociedade civil organizada começa a expor, de forma organizada, sua indignação pela situação degradante em que se encontrava a educação brasileira, reivindicando



uma educação de qualidade e buscando uma democratização das relações de poder no espaço escolar, chegando-se mesmo a pensar na extinção do especialista em educação.

Estes movimentos eram representados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a qual, acompanhando as transformações sociopolíticas e econômicas do país, defendeu um Curso que contemplasse a docência como uma das possibilidades do trabalho pedagógico. Como descreve Luiz Carlos de Freitas, Ex-Presidente da ANFOPE (1988 / 1992) em documentos oficiais publicados pelo MEC: “[...] reafirmamos que a porta de entrada obrigatória na preparação do profissional da educação, além de sua formação qual como educador, deverá ter como ênfase a atuação como professor” (BRZEZINSK, 2000).

A ANFOPE elucida questões quanto a caracterização do curso de pedagogia destinando-o à formação de um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

Assim, esse pedagogo poderia atuar tanto na docência da educação infantil, como nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. E ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares.

Com essa formulação, contemplam-se os campos de atuação do pedagogo, que tendo como base a formação docente, será chamado a exercer papel importante em outras funções do campo educacional. Entende-se que tal perspectiva rompe com a tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática. E aí cabe um papel importante às instituições de ensino superior que poderão ofertar uma formação que respeite a sua vocação, o seu interesse, a demanda local e sua função social.

Em 15 de maio de 2006 é publicada a Resolução CNE/CP nº 1/06, a qual institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e orienta o currículo para o Curso de Pedagogia bem como a atuação do Pedagogo. A Resolução CFE nº 02/1969 que tratava e definia as habilitações do curso de pedagogia foi revogada, sendo estas habilitações extintas. A partir deste momento, as instituições de educação superior tiveram que reformular seu currículo para atender a presente Resolução. A este respeito vejamos o que diz o seu Art. 9º:

Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e no anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.



Com essa Resolução, o Curso de Pedagogia é redesenhado, tornando-se abrangente e interdisciplinar o que possibilita ao Pedagogo ser também um pesquisador e produtor de conhecimentos, criando possibilidade para o surgimento de uma nova identidade para o curso.

Ao constituir-se como produtor de conhecimentos este profissional poderá compreender as mudanças ocorridas na atualidade, bem como as novas dimensões pedagógicas, identificar as novas demandas da educação e criar caminhos para a consolidação de uma educação integral e integrada a sociedade vigente, uma escola que visa a formação humana, a ação participativa e o trabalho coletivo.

Dessa forma, o currículo das instituições que pretendem formar o Pedagogo precisa possuir uma estrutura abrangente que possibilite formar o indivíduo e o profissional para tornarem-se pesquisadores de sua prática pedagógica.

É necessário pensar esta formação em um prisma da epistemologia da complexidade e da multirreferencialidade do conhecimento, rompendo com a dicotomização do saber e a fragmentação dos conteúdos característicos do modelo tradicional de ensino aprendizagem. Nesta perspectiva os estudantes do Curso de Pedagogia precisam ser iniciados e incentivados à pesquisa e a fazer uma correlação entre teoria e prática as quais são indissociáveis, tornado-se assim produtor e coprodutor do seu processo educativo.

A Formação Continuada e a Educação Integral

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 afirma no Artigo 63, inciso III, que “Os institutos superiores de educação manterão: programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis”; e no artigo 67, inciso II, que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhe [...] aperfeiçoamento profissional continuado [...]”.

Observa-se aí o propósito de assegurar a formação continuada dos educadores por parte dos sistemas de ensino, objetivando o fortalecimento e a atualização do seu embasamento teórico, para assim atuarem com segurança no ambiente educacional.

Nas últimas décadas, muitos foram os estudos que enfocaram as alternativas e os modelos de formação de professores. Como resultado comum das várias abordagens pode-se extrair o entendimento de que a formação contínua dos docentes deve-se ter como parâmetro a investigação e a reflexão, pois através destes procedimentos pode-se buscar respostas para os problemas



enfrentados no cotidiano escolar, possibilitando, assim, a construção da autonomia. A este respeito Nóvoa assevera que,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 2002, p. 57)

Para acompanhar o processo de desenvolvimento e de mudanças constantes é necessário que as pessoas estejam em constante busca de atualização, em um processo de permanente aprendizagem. E a profissão docente, pela sua característica de atuação com a educação, requer do professor continuamente essa formação e atualização. Esta formação é a formação continuada. A formação encontra-se bem definida por Sonnevile (2004, p. 48), quando o mesmo afirma: “é a chamada formação continuada, quando se quer fazer uma distinção da formação inicial, prevendo-se uma separação entre o tempo escolar, como preparação para a vida, e o tempo de exercício profissional da vida, direcionada para a mudança”.

A Formação Continuada dos professores tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais da educação a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente na educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia (Nóvoa, 2000, p. 33).

Sendo assim, o planejamento e realização de um programa continuado de formação do docente, no ambiente escolar, onde o docente possa interagir com os outros professores para refletir sua prática educativa pode contribuir para solucionar ou pelo menos minimizar os problemas enfrentados no âmbito escolar.

Sabe-se que a formação inicial não pode ser considerada como o único fator determinante de uma atuação “boa” ou “ruim” do profissional da educação. O momento histórico, como são entendidos os conceitos de escola, de ensinar e aprender dita a concepção do professor que deve ser considerado para entendermos a Formação Continuada e/ou Formação Docente em Serviço.

Nas duas últimas décadas, os estudos sobre a formação docente têm ampliado o foco de análise da formação e atuação do professor. Têm-se voltado para questões do cotidiano do professor, valorizando os saberes que estes produzem em suas práticas pedagógicas, onde

O desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação contínua deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 2002, p. 61)

Assim, não faz sentido os pacotes com conteúdos e procedimentos elaborados e enviados como meio de melhor instrumentalizar o professor. Portanto, é importante voltar a análise para os aspectos referentes à aprendizagem do professor, considerar como os ‘saberes teóricos’ são transformados em ‘saberes práticos’ no seu cotidiano escolar e entender até onde esses professores conseguem utilizar, em sua práxis, os saberes que lhes são socializados nos cursos de capacitação e nas jornadas pedagógicas de início e final de ano.

A prática dos professores é determinada, também, por dimensões pessoais, políticas, sociais, culturais e éticas, possuindo uma natureza subjetiva que configura diferentes formas de agir e de conduzir o processo educativo.

Estudos mostram que os saberes profissionais são personalizados e raramente, formalizados, objetivados. São saberes construídos, incorporados, subjetivados, difíceis de dissociar da pessoa, de sua experiência e situação de trabalho. Não formam um repertório de conhecimento unificado em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino, pois são variados, ecléticos e sincréticos. Os professores, dificilmente, têm uma teoria ou concepção unitária de sua prática, mas ao contrário, utilizam muitas teorias, concepções e técnicas conforme a necessidade. A relação que os professores têm com os saberes é de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. Nesse sentido, defende-se a ideia de que todo professor tem uma crença, geralmente implícita, e é essa crença que o move no sentido da realização do seu trabalho, das suas práticas educativas. É interessante observar o que diz Tardif (2002, p. 212) a esse respeito:

[...] eles (os professores) terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes.

Os saberes profissionais dos professores, portanto, como coloca Tardif (2002), são situados, pois são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular e não em função



de seu potencial de transferência e de generalização. Eles são embutidos em uma necessidade profissional.

Inseridas nesta perspectiva, pode-se perceber que experiência pessoal e a prática profissional são importantes fontes de aprendizagem dos professores. A prática docente, enquanto fonte de aprendizagem, gera, integra, revisa, rejeita e convalida diversos tipos de saberes (curriculares, profissionais, científicos, da experiência). Assim, fica em evidência o potencial formativo presente nas práticas individuais e/ou coletivas para identificar problemas, construir soluções e definir projetos.

A prática docente profissional é, pois, interpretada como contexto privilegiado de aprendizagem. Os cursos de formação, portanto, só podem favorecer a aprendizagem dos professores em determinadas condições e dentro de determinados limites. Como coloca Garcia (1999), o conhecimento dos professores em formação está associado a situações da prática, ainda que as relações entre pensamento e prática sejam pouco claras e conhecidas. Sendo assim, podem ocorrer contradições entre as teorias expostas e as teorias implícitas e, a mudança no conhecimento dos professores em formação não conduz necessariamente a mudanças em sua prática.

É importante analisar e perceber o que muda em consequência da participação dos professores em suas atividades de formação. Como o desenvolvimento profissional dos professores está relacionado à melhoria de suas condições de trabalho, à possibilidade de maior autonomia em sua gestão de classe e maiores capacidades de ação individual e coletiva para a construção de novas possibilidades de ação cotidiana, acredita-se que a participação docente venha a contribuir para uma perspectiva crítica desta formação.

Interpretar as aprendizagens docentes, numa perspectiva crítica, requer uma melhor compreensão da profissionalização docente. Assim, a discussão que Tardif (2002) empreende na compreensão dessa questão está relacionada a natureza dos conhecimentos que estão em jogo bem como às características do conhecimento profissional.

Nesse sentido a profissionalização docente deve apoiar-se em conhecimentos especializados, adquiridos através de uma formação de alto nível, baseados em disciplinas científicas e que possibilitem ao profissional a capacidade de autonomia e discernimento. Ele afirma ainda que “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada”.

Segundo Popkewitz apud Nóvoa (1997), a profissionalização se dá em três contextos: pedagógicos, formado pelas práticas cotidianas da classe, que definem as funções dos professores;



contextos profissionais, que elaboram com o grupo um modelo de comportamento profissional e produzem um saber técnico que legitima as práticas; e os contextos socioculturais que proporcionam os valores e os conteúdos considerados importantes.

Como coloca Garcia (1999), é necessário considerar que os professores são sujeitos, cuja atividade profissional os levam a envolver-se em situações formais de aprendizagem. Assim, devemos reconhecê-los como pessoas que aprendem, e a formação profissional deve explorar os modos como aprendem novas formas de pensar o ensino, a aprendizagem dos conteúdos e as condições que facilitam a sua própria aprendizagem.

De acordo com Garcia (1999) é preciso reconhecer os estágios diferentes de cada pessoa aprender e se relacionar com o conhecimento. Assim, pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, que é superado quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação continuada precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade do professor. Quanto maior a sua capacidade de adaptação, mais facilmente ela poderá ser posta em prática em sala de aula ou na escola e ser incorporada às práticas profissionais habituais.

Neste contexto, a escola é um espaço pedagógico onde acontecem as interações sociais fundamentais para a construção do conhecimento, troca de experiências, informações, ideias e opiniões que contribuem para o crescimento educacional do indivíduo. Dessa forma, o espaço escolar precisa ser enriquecido com momentos de reflexão e trabalhos coletivos, favorecendo assim o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os educadores e garantindo uma educação integral e integrada.

Para que esta educação integral venha a ocorrer é preciso ter coragem e acreditar que “somos” capazes de romper com os desafios do mundo contemporâneo, principalmente os que incidem diretamente sobre os cursos de formação inicial e continuada de professores cujos saberes e práticas, tradicionalmente estabelecidos e disseminados, dão sinais inequívocos de esgotamento.

Destacam-se então os seguintes desafios: a superação do senso comum pedagógico; a socialização do saber científico ao alcance de todos, ou seja, ciência para todos; a inserção da ciência e tecnologia na escola como cultura; a incorporação dos conhecimentos contemporâneos em ciência e tecnologia em todo o sistema escolar, inclusive na formação dos professores; a superação da insuficiência do livro didático e a aproximação entre pesquisa e ensino.

A realidade da vida cotidiana no espaço escolar também é uma participação coletiva. O existir na vida cotidiana é estar continuamente em interação e comunicação com os outros. A expressão do



cotidiano do professor é determinante e determinada pela conjuntura social e cultural onde se desenvolve.

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola, ele provém também de outros âmbitos e, muitas vezes exclui de sua prática elementos que pertence ao domínio escolar.

Sendo assim, não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão ou mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos) sendo assim um conjunto de valores.

Neste sentido é necessário fazer uma reflexão cotidiana sobre as nossas práticas, e não basta apenas uma reflexão individual, é necessário que haja uma reflexão coletiva na escola. A reflexão de cada um sobre o seu trabalho é absolutamente essencial, mas esta reflexão tem de ser continuada por diálogos com os colegas da escola, em grupos e dinâmicas associativas. A esse respeito é importante ressaltar Dickel (2001) quando ela afirma que “a prática reflexiva somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere”.

Nesta perspectiva, faz-se necessário acreditar na formação continuada dos professores no espaço escolar, onde o docente possa fazer uma reflexão sobre a sua prática sendo necessário que neste ambiente exista momentos de interação entre os professores. É essencial o diálogo, pois, é a partir das trocas coletivas das experiências no ambiente escolar que acontece a formação docente. Não basta apenas uma formação teórica, é de fundamental importância o diálogo, as trocas de experiências, pois é neste momento de trocas que acontece o crescimento profissional.

É importante reorganizar as escolas como espaços de aprendizagem cooperativa, onde os professores possam ir formando-se em um diálogo e em uma reflexão com os colegas. Nesta perspectiva Nóvoa (2002, p. 05 – 13) afirma que a formação do professor não se faz num espaço à parte, mas sim, na reflexão cotidiana na escola, através da procura coletiva dos melhores meios para educar todas as crianças.

Pensar a formação do professor coordenador na perspectiva da educação integral em escolas de tempo integral, significa primeiramente entender como se dá os processos formativos dos sujeitos que compõem o espaço escolar.



As Escolas de Educação Integral em Tempo Integral, são instituições democráticas que ampliam seus tempos e espaços de aprendizagem, com o intuito de promover a articulação com o seu entorno na busca de uma educação integral, integrada e integradora.

A proposta pedagógica da escola de educação integral em escolas de tempo integral tem como princípio norteador o desenvolvimento do sujeito integral e integrado. Para tal seus professores precisam também de uma formação inicial e continuada na perspectiva da integralidade.

Sento assim, o processo de formação continuada, precisa ser uma constante nesta escola, de modo que os professores possam constantemente refletir sobre a sua práxis pedagógica a partir das trocas coletivas de experiências. A este respeito Nóvoa (1997, p. 26) afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. E assim, busca-se superar a dicotomia entre a formação geral e específica, quebrando as hierarquias no interior da escola e da formação do profissional docente.

Em qualquer escola e em qualquer momento histórico, cabe aos professores serem capazes de propor uma articulação curricular como meio do conhecimento abrangente, integral e a partir de experiências diversas, considerando-se que não há um único modo de ensinar e de aprender.

A formação continuada se constitui a base sustentação da educação integral, onde os professores buscam coletivamente resolver os problemas e as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, os momentos de planejamentos coletivos são concebidos como espaços de avaliação, reelaboração, organização e planejamento do trabalho escolar, na medida em que propiciam momentos de discussão sobre a prática educativa, os conteúdos trabalhados, as dificuldades e os problemas que acontecem na escola.

Assim, o mais importante é a luta por uma educação mais justa igualitária e para todos, uma educação integral e integrada em escolas de tempo integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, D.F., 16 de maio de 2006.



BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor pesquisador no contexto atual? In: GERALDI, Corinta. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 2 ed. São Paulo, SP: Mercado de Letras, ALB, 2001. p. 33-71.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educar, 2002.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ROMANELLI, O. O. **Historia da educação no Brasil**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SONNEVILLE, Jacques Jules. O educador na contemporaneidade: formação e profissão. **Revista da FAEBA**. Salvador, BA: UNEB, n. 22, p. 455-465, julho/dez. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

