

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

PABLIANE LEMES MACENA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA EM
TEMPO INTEGRAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O BEM-ESTAR DOCENTE**

Campo Grande/MS
2014

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA EM
TEMPO INTEGRAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O BEM-ESTAR DOCENTE**

PABLIANE LEMES MACENA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA EM
TEMPO INTEGRAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O BEM-ESTAR DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Educadores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Flavinês Rebolo

Campo Grande/MS

2014

M125f Macena, Pablíane Lemes.

A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente / Pablíane Lemes Macena. Campo Grande, MS: UEMS, 2014.

170f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientadora: Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira.

Coorientadora: Dr.^a Flavinês Rebolo.

1. Formação continuada. 2. Bem-estar docente. 3. Escola de tempo integral. I. Título.

CDD 23. ed. - 370.71

PABLIANE LEMES MACENA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O BEM-ESTAR DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Flávinês Rebolo

Campo Grande/MS, 19 de dezembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira (Orientadora/UEMS)

Prof.^a Dr.^a Flávinês Rebolo (Coorientadora/UCDB)

Prof.^a Dr.^a Léia Teixeira Lacerda (UEMS)

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP)

A todos os professores que não medem esforços para fazer a diferença na Educação de Campo Grande/MS.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor da vida, pela força incrível, tanto espiritual quanto mental, que me deu para conseguir superar todos os obstáculos, até mesmo vencer a mim mesma, durante essa trajetória de formação acadêmica, possibilitando-me iniciar, desenvolver e finalizar este trabalho tão importante. Deus, eu Vos amo! Sem Vós, não sou nada! Valeu, meu Deusão lindo...

Aos meus pais, Aparecido Macena (*in memoriam*) e Raquel Telexeira Lemes, que trabalharam e lutaram bastante para dar uma boa formação escolar e cultural para mim, apesar das inúmeras dificuldades encontradas. Como eles mesmos disseram um dia: “a maior herança que deixaremos a você é o estudo”. Aprendi e aprendo todos os dias com vocês...

À minha irmã Poliane, aos meus sobrinhos Maria Raquel e José Roberto... Por vocês, valeu a pena... Amo vocês!

À minha avó Belmira Telexeira Lemes, que deixou o maior legado que uma pessoa pode deixar para as próximas gerações... Vovó, amo você!

Ao meu marido, Pedro Novais, que chegou, transformou minha vida e me tornou uma pessoa melhor. Obrigada pela força, impulsão, ajuda integral, amor sincero e o cuidado comigo, pela elaboração dos gráficos, pelas viagens... Enfim, por tudo! Te amo!

A minha orientadora, Eliane Greice Davanço Nogueira, que não apenas me orientou, mas me pegou pela mão, com elegância e sensibilidade, e me acolheu nos momentos de luta para conseguirmos fazer o melhor para a conclusão deste trabalho. Obrigada, professora, por me ajudar a escrever minha história. Quando crescer, quero chegar pelo menos perto do que você é hoje... Sou sua FÃ!

A todos os docentes e amigos do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela parceria e companheirismo em diferentes momentos. Cada um desses momentos valeu a pena... Vocês estarão sempre em minha memória.

Aos grandes e queridos colegas de trabalho, Prof. Antonio Lopes Lins e Prof.^a Gonçalina Faustina de Oliveira, pelo apoio em todo processo de minha formação acadêmica e por me ensinarem tanta coisa. Obrigada pela atenção e força e por acreditarem que eu iria finalizar este trabalho.

Aos meus amigos queridos e a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento e conclusão deste estudo.

A formação 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. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

(NÓVOA, 1991a)

MACENA, Pablaine Lemes. **A formação continuada dos professores de uma Escola em Tempo Integral e sua contribuição para o bem-estar docente.** 2014. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa ocupa-se da investigação de como ocorre a formação continuada dos professores de uma Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Campo Grande/MS e se essa formação contribui para o bem-estar desses docentes. O objetivo central deste estudo é analisar o documento *Proposta das Escolas em Tempo Integral*: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS (2009) buscando evidenciar as contribuições dessa proposta para a prática pedagógica dos professores e para o bem-estar docente. Participou da pesquisa um grupo de professores atuantes na pré-escola e nos 1º anos do Ensino Fundamental. À luz dos pressupostos teórico-metodológicos da fenomenologia, nosso estudo valeu-se de pesquisa documental e bibliográfica, de observação, de aplicação e análise de questionários e também da narrativa dos professores. Os dados coletados foram submetidos a um tratamento de natureza qualitativa. No percurso investigativo, elegeram-se como objeto de análise os seguintes aspectos: a) a formação continuada de professores no Brasil e as especificidades da formação dos professores de Escolas em Tempo Integral de Campo Grande/MS; b) a Educação Integral no Brasil e, mais detidamente, a Proposta das Escolas em Tempo Integral de Campo Grande/MS; c) a questão do mal-estar e bem-estar docente, bem como suas contribuições para a prática dos professores. Desvendar a questão do bem-estar entre os docentes de Escolas em Tempo Integral requer uma investigação complexa, embora não se tenha pretensão de esgotar o tema. Ao finalizar as análises dos dados obtidos na pesquisa, observa-se que a instituição tem uma proposta inovadora que prima não apenas pela permanência do aluno na instituição, como também pelo oferecimento de um currículo diferenciado buscando o desenvolvimento integral dos alunos. Já em relação à formação continuada de professores que atuam na Escola em Tempo Integral pesquisada é imprescindível que a gestão escolar possa garantir aos docentes não só um ambiente de acolhimento e apoio, mas também atividades de formações continuadas que vão ao encontro das reais necessidades dos docentes, proporcionando assim bem-estar aos docentes dessa instituição.

Palavras-chave: Formação continuada. Bem-estar docente. Escola em Tempo Integral.

Macena, Pablíane Lemes. **The ongoing training of teachers in a school full time and its contribution to the teacher well-being.** 2014. 170f. Dissertation (Professional Master of Education) - State University of Mato Grosso do Sul, University Unit of Campo Grande, Campo Grande/MS, 2014.

ABSTRACT

This research is concerned with the investigation of how is the continuing education of teachers of a school in Full Time of the Municipal Campo Grande / MS and this training contributes to the welfare of these teachers. The main objective of this study aims to examine the Proposal document of Schools Full-Time: deployment guidance and implementation in the Municipal Education Network of Campo Grande-MS (2009) order to enhance the contributions of such a proposal to the pedagogical practices of teachers and the teacher welfare. Participated in the survey a group of teachers working in kindergarten and 1st year of primary education of a Full-Time School of the Municipal Campo Grande / MS. In light of the theoretical and methodological assumptions of phenomenology, our study took advantage of documents and literature research, observation, application and analysis of questionnaires and also the narrative of teachers. Data were subjected to a treatment of a qualitative nature. In researching period, were elected as the object of analysis the following aspects: (a) continuing education of teachers in Brazil and the specific training of teachers in schools Full Time Campo Grande / MS; (b) Comprehensive Education in Brazil and, more closely, the Proposal of Schools Full-Time Campo Grande/MS; (c) the issue of malaise and educational well-being as well as their contributions to the practice of teachers. Unravel the issue of welfare among the schools of teachers Full-time requires a complex investigation, although it has not intend to exhaust the subject. The continuing education of teachers working in schools in Full Time is essential not only to improve the quality of teaching practice, but also to provide welfare to teachers who work in Educational Institutions.

Keywords: Continuing Education. Teacher welfare. School Full-Time.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Saberes dos professores	29
Quadro 2 - Formação de professores	38
Quadro 3 - Investimentos em cursos de pós-graduação no período 2005-2010	39
Quadro 4 - Cursos de pós-graduação oferecidos pela SEMED no período 2005-2009	40
Quadro 5 - Perfil das professoras participantes da pesquisa	111
Gráfico 1 - Componente infraestrutural	113
Gráfico 2 - Componente atividade laboral	115
Gráfico 3 - Componente socioeconômico	116
Gráfico 4 - Componente relacional	119
Gráfico 5 - Estado geral de tensão (estresse) pessoal	121
Quadro 6 - Respostas à Questão 1	123
Quadro 7 - Respostas à Questão 2	126
Quadro 8 - Respostas à Questão 3	128
Quadro 9 - Respostas à Questão 4	129
Quadro 10 - Respostas à Questão 5	130
Quadro 11 - Respostas à Questão 6	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA1	Língua Portuguesa, História e Geografia
AA2	Matemática, Ciências e Língua Portuguesa
AA3	Língua Portuguesa, Ciências e Matemática
AA4	Língua Portuguesa, Geografia e Matemática
AA5	Matemática, Língua Portuguesa e História
ACC	Atividades Curriculares Complementares
ACC1	Projetos
ACC2	Língua Estrangeira
ACC3	Atividades Esportivas
ACC4	Atividades Artísticas e Culturais
CEFOR	Centro de Formação de Professores
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DIOPGRANDE	Diário Oficial de Campo Grande
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETI	Escola em Tempo Integral
FEM	Feminino
FUNLEC	Fundação Lowtons de Educação e Cultura
HTPA	Hora de Trabalho Pedagógico Articulado
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NUAC-ETI	Núcleo de Acompanhamento das Escolas em Tempo Integral
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PME	Programa Mais Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
P1P	Professora 1 da pré-escola
P2P	Professora 2 da pré-escola
P3P	Professora 3 da pré-escola
P4P	Professora 4 da pré-escola
P11°	Professora 1 do 1° ano
P21°	Professora 2 do 1° ano
REME	Rede Municipal de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SUGEPE	Superintendência de Gestão e Políticas Educacionais
TL	Tempo Livre
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNAES	Centro Universitário Anhanguera de Campo Grande
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	23
1.1 Formação continuada: por que e para quê?	25
1.2 O papel do professor e seus saberes na formação continuada	28
1.3 Trajetória legal da formação de professores no Brasil	31
1.4 A formação continuada na REME	34
1.5. A formação continuada nas Escolas em Tempo Integral da REME	42
2 ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL	50
2.1 Breve histórico e concepções de Educação Integral	51
2.2 Legislações que regulamentam a implementação da Educação Integral	58
2.3 Proposta das Escolas em Tempo Integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS	63
2.3.1 <i>O currículo da Escola em Tempo Integral</i>	66
2.3.2 <i>Projeto político pedagógico da instituição lócus da pesquisa</i>	69
2.4 Regimento escolar	71
2.5 Gestão escolar na Escola em Tempo Integral	74
3 BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE	77
3.1 O conceito de mal-estar docente e os fatores que contribuem para o seu desenvolvimento	77
3.2 As consequências do mal-estar docente	81
3.3 O bem-estar docente	85
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	95
4.1 A pesquisa qualitativa e seus desdobramentos	95
4.2 A metodologia da pesquisa: a fenomenologia	97
4.3 O método (auto)biográfico: uma possibilidade de ação e reflexão	100
4.4 Técnicas de coleta de dados utilizadas na pesquisa	103
4.4.1 <i>Pesquisa documental e bibliográfica</i>	104

<i>4.4.2 Observação do grupo de professores</i>	104
<i>4.4.3 Aplicação de questionários</i>	104
<i>4.4.4 Produção de narrativas</i>	105
<i>4.4.5 Produção de memoriais</i>	105
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	106
5.1 Lócus da pesquisa	106
5.2 Participantes da pesquisa	108
5.3 Questionário de satisfação no trabalho docente	108
<i>5.3.1 Dados obtidos na primeira parte do questionário</i>	110
<i>5.3.2 Dados obtidos na segunda parte do questionário</i>	109
<i>5.3.3 Respostas às questões abertas do questionário</i>	123
5.4 Narrativas das professoras: conhecendo e analisando o narrado	134
<i>5.4.1 Atividades de formação em pauta</i>	135
<i>5.4.2 Sobre a prática pedagógica</i>	138
<i>5.4.3 A socialização das experiências</i>	140
<i>5.4.4 Uniformidade das atividades escolares</i>	142
5.4. Memoriais descritivos	145
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	161
APÊNDICE A	162
APÊNDICE B	166

INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma temática que constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem.

Buscando atender a realidade posta, é fundamental que os temas abordados nas atividades de formação continuada possam vincular o mundo teórico ao da realidade escolar, contribuindo para melhoria das práticas pedagógicas vivenciadas no espaço escolar, como afirmam Nóvoa (1992) e Tardif (2002).

Canário (1998) também nos mostra que o contexto de trabalho do professor deverá ser visto como um *locus* de formação, ou seja, a escola é o ambiente de trabalho e formação do professor, caracterizando-se como um “[...] espaço de construção ‘identitária’”, não sendo apenas um local de aplicação do que foi aprendido, mas um “espaço de produção da prática e de construção dos saberes da docência.” (CANÁRIO, 1998, p. 76).

Um aspecto que vem caracterizando a profissão docente reside no fato de que ela pode trazer muita realização e bem-estar, já que trata de ensinar as novas gerações a descobrir o mundo e a si mesmas, contudo, também pode gerar frustração se as relações nesse meio forem negativas e contraproducentes, o que leva os professores a experienciarem mal-estar, tendo sua autoestima afetada.

Em nossa realidade de trabalho, percebemos que em decorrência desse mal-estar ocorrem crescentes pedidos de licença docente para tratamento de saúde e de acompanhamento psicológico/psiquiátrico, bem como manifestações psicossomáticas. No entanto, também constatamos que existem educadores que conseguem desenvolver bem-estar e ter satisfação na profissão, mesmo diante das complexas adversidades presentes no meio educacional.

Neste sentido, as temáticas da formação e do bem-estar docente possuem íntima relação, já que as atividades de formação docente deveriam atender às reais necessidades dos professores em sua prática pedagógica, gerando assim bem-estar docente. Contudo, se as atividades de formação não atenderem às reais necessidades dos professores em sala de aula, poderão gerar mal-estar docente.

A fim de elucidar algumas das minhas indagações como pesquisadora, proponho-me, nesta pesquisa, a analisar as temáticas Formação de Professores, Escola em Tempo Integral e Bem-Estar Docente não só por acreditar que elas sejam interdependentes, como também por reconhecer sua importância diante da realidade posta em nossa sociedade.

Na busca pela compreensão da escolha das temáticas abordadas na presente investigação, inicio com um breve relato da minha formação educacional na rede pública de ensino, delineando também meu percurso acadêmico e profissional, por acreditar que a minha história de vida se confunde com a minha trajetória formativa no movimento de me tornar professora.

Assim, começo reportando-me aos meus pais, Raquel Telexeira Lemes e Aparecido Macena; ela nascida em Dourados/MS e ele, em Valparaíso/SP. Meu pai faleceu no ano de 2003, deixando muitas saudades. Embora não tenham completado os estudos, meus pais sempre acreditaram que a educação seria o melhor investimento que poderiam fazer em mim. Desse modo, fui incentivada a prosseguir com os estudos. Desde o jardim de infância, contei com o apoio e a presença de ambos, principalmente nos conteúdos mais difíceis, e quando não era mais possível, encaminhavam-me para aulas de reforço e para a ajuda de um tio meu, professor de Geografia, e que serviu de apoio ao processo de alfabetização de quase todos os meus primos.

Nessa época, enquanto eu ficava sob os cuidados de uma babá no período matutino e frequentava, no período vespertino, a escola na modalidade da Educação Infantil, meus pais trabalhavam. Percebo que a Educação Infantil contribuiu muito para meu desenvolvimento integral. Ao completar seis anos, fui encaminhada para a pré-escola ou “prezinho”, que hoje corresponde à Educação Infantil.

Minha jornada estudantil no Ensino Fundamental iniciou-se na Escola Estadual Teotônio Vilela, em Campo Grande/MS. Poderia dizer que minhas recordações desse tempo foram de saudade, porém, isso não seria verdade. Lembro que não tinha facilidade de me socializar, e por muitas vezes sentia certa reserva de alguns colegas, já que eu viera de uma escola da rede particular. A escola era localizada no núcleo habitacional Universitária II – COHAB e atendia à comunidade do bairro. Ali, acabei cursando da 1ª a 3ª série. A escola traduzia-se em um lugar onde poderia tagarelar, mas as obrigações escolares logo me vieram cobrar os resultados. Fui alfabetizada pelo método das cartilhas, mais conhecido como o bábé-bi-bó-bu. As cartilhas continham figuras ilustrativas com exercícios de fixação das sílabas correspondentes. As lições eram tomadas na escola e em casa constantemente, o que causava

certo desconforto, pois depois de mecanicamente devolver aos ouvintes as lições da cartilha, era regra desenvolver os exercícios que a acompanhavam.

Sobre pressão e constrangida, empenhei-me para assimilar as lições. Em casa, meus pais me ajudavam, reforçando as atividades que já haviam sido realizadas em sala de aula. As cobranças, especialmente no início da minha escolarização, eram constantes e o medo da reprovação me acompanhava sempre. Na leitura que faço dessa época e das conversas com minha mãe, vejo que a minha reputação era de uma menina inteligente e interessada, mas com problemas de disciplina, já que brigava muito com os meninos da escola e era frequentemente convidada a “visitar” a sala da coordenação e assinar o livro preto. Esses desentendimentos aconteciam porque os meninos discriminavam a mim e a alguns colegas por estarmos acima do peso, colocando apelidos que nos incomodavam, culminando com agressões verbais e físicas. Esses fatos, além da fama de uma escola de má qualidade, fizeram-me pedir para minha mãe que me transferisse de escola.

Aos dez anos de idade, ingressei na quarta série do 1º grau e mudei de escola, indo estudar na Escola Estadual Coração de Maria, escola administrada por freiras e com fama de disciplinadora e excelente qualidade de ensino. Tenho lembranças muito agradáveis daquele tempo, já que aprendi a tomar ônibus e ir para escola sozinha, além das amigas maravilhosas que construí. Essa escola era considerada um modelo da Rede Estadual de Ensino, a procura por vagas era grande.

Já nos primeiros dias de aula percebi que estava entre colegas que moravam na periferia, como eu, e outros, não. Mudaram as pessoas, os livros, o espaço físico, o processo de ensino também, já que os professores realizavam um trabalho que nos levava à construção do conhecimento de uma maneira prazerosa, por meio de trabalhos práticos e muito significativos. Alguns professores se tornaram colegas de trabalho e hoje me incentivam a permanecer firme na carreira do Magistério. Continuei na mesma escola até a oitava série, e posso classificar como os melhores anos da minha vida, já que aproveitei cada uma das fases vividas nessa instituição, conhecendo pessoas, aprendendo de maneira prazerosa e crescendo como pessoa.

Nunca havia ficado em recuperação das disciplinas na minha trajetória escolar, porém, na 6ª série, a professora que viera assumir as aulas de matemática enfrentou certa resistência dos alunos, e eu, como sempre muito briguenta, arrumei uma confusão com ela. Acabei por ficar para recuperação por não conseguir atingir a média da disciplina de Matemática. Fiquei muito triste, porém consegui recuperar os conteúdos, a nota e consegui passar para o próximo ano.

Lembro que apesar da recuperação na 6ª série, as avaliações realizadas na escola buscavam desenvolver nos alunos a sensação de que poderíamos ter outra oportunidade caso não conseguíssemos atingir a nota (média) para “passar de ano”, já que ao longo do ano várias atividades eram realizadas para recuperar as notas e consolidar a aprendizagem dos conteúdos.

Até a 8ª série minha vida era só alegria e diversão, apesar de ter também algumas responsabilidades, como por exemplo: cuidar da minha irmã mais nova e limpar a casa. Apesar disso, não reclamava de nada e curtia cada momento que podia estar junto com os amigos que conquistei ao longo dos anos.

No final do ano, realizamos a nossa festa de formatura. Foi uma festa linda e que nos deixou muito emocionados, já que passamos mais de 5 anos juntos na mesma escola e convivendo todos os dias. Que chororô!!! Ao final da festa, nos despedimos com muita tristeza, pois sabíamos que, a partir daquele dia, cada um tomaria um rumo diferente e que teríamos apenas as boas lembranças dos momentos que passamos juntos. Reencontrei alguns colegas após alguns anos, de outros, só tenho notícias de que seguiram com suas vidas; alguns se casaram, tiveram filhos, estudaram e se formaram. Tenho notícias de uma colega que seguiu a carreira do magistério e hoje ministra aulas de História. Fiquei muito feliz, já que ninguém diria que nos tornaríamos educadoras.

Passaram-se os anos, as séries, nossa turma já não era a mesma, e cada um havia seguido seu caminho. Quando fui para o Ensino Médio mudei de escola, passando a estudar na Escola Estadual Hércules Maymone. Na época, o acesso era muito difícil e acabei tendo que mudar de escola, pois não havia vagas no período matutino e eu não me adaptava a estudar no período vespertino. Minha mãe, notando meu desânimo, pediu para meu tio conseguir uma vaga nas escolas próximas de casa. Eu havia mudado de bairro e havia muitas escolas próximas a minha residência. Meu tio conseguiu vaga na Escola Estadual Amando de Oliveira, no período matutino, e consegui me adaptar muito bem, conhecendo pessoas novas e professores que me ajudaram muito no processo de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No 2º ano do Ensino Médio, por problemas familiares (separação dos meus pais e mudança de casa), consegui uma oportunidade de emprego como babá e diarista em uma casa de família, passando a estudar no período noturno. Trabalhar e também estudar era muito cansativo, mas a necessidade me levou a prosseguir na minha caminhada.

Minha rotina agora era o trabalho durante o dia e, à noite, dedicava-me aos estudos. No início tive dificuldades de adaptação e com frequência dormia nas aulas, que eram muito

cansativas e monótonas. Mesmo assim, tentava acompanhar os conteúdos e dificilmente me ausentava.

No 2º ano foi até tranquilo, mas, no 3º ano, foi muito difícil por causa da pressão do vestibular. Era grande o medo de reprovar no último ano. Prossegui até o final do ano com muita dificuldade e consegui terminar o ano letivo com algumas notas na média. Não tinha tempo de estudar e acompanhar os conteúdos da série como desejava.

Naquele ano, em dezembro, meu pai, que estava muito doente, veio a falecer, o que me deixou muito triste e desmotivada. A tristeza foi muito grande, mas com a ajuda da minha família e dos meus amigos consegui aceitar, mas não esquecer a figura do meu pai. Depois dessa fase, minha mãe conseguiu uma vaga na empresa em que trabalhava. Mudei de emprego, indo trabalhar em um escritório de cobrança de condomínios, aprendendo muitas coisas novas e trabalhando com novas possibilidades.

No final do ano, prestei vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por falta de opção de cursar outro curso e em outra instituição; porém não consegui aprovação, o que me deixou muito triste, porém não desisti, pois isso não faz parte do meu mundo.

No ano seguinte, após terminar o 3º ano do Ensino Médio, considerei-me segura no emprego, e assim me matriculei em um cursinho preparatório para o vestibular mantido pelo Estado, chamado Cursinho Popular. Eu estudava com afinco, mas no tempo de inscrição para o vestibular a indecisão me atingiu, e assim mais um ano passou sem que eu iniciasse um curso superior.

A minha escolha pela Pedagogia foi realizada por falta de opção, pois tinha como sonho o curso de Direito. Minha tia e minha prima começaram a estimular e influenciar a minha escolha pelo magistério, até que resolvi prestar o vestibular. Analisei o curso pelo campo de trabalho que ele oferecia e fiz minha inscrição, desta vez na UNAES. O resultado do vestibular saiu e recebi a notícia de minha aprovação pelo telefone e também um cartão me parabenizando, façanha que foi motivo de orgulho para minha família.

Iniciei o curso de Pedagogia na UNAES, em 2006, sem saber que havia a possibilidade de optar por alguma das habilitações oferecidas. Depois do final primeiro semestre, busquei informações e entendi que, à época, a habilitação oferecida pelo curso era apenas em Administração Escolar. Resolvi mudar de instituição ao final do segundo semestre, pedindo minha transferência para uma instituição que me daria possibilidades de sair com as habilitações de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Supervisão e Gestão Escolar. A IES escolhida foi o Instituto de Ensino Superior da Funlec, já que possuía um ótimo quadro de

professores e que me daria todo suporte necessário para a transição entre as instituições, como também o apoio para continuar os estudos.

Iniciamos o terceiro semestre com uma média de 40 alunas na sala, e apenas dois alunos homens. Após a desistência de alguns alunos, concluí o curso com a habilitação em Gestão Escolar, sendo necessária a complementação de disciplinas em outros semestres. Depois da conclusão do curso, retornei e entrei no 5º semestre da turma de Pedagogia na mesma instituição.

Algumas particularidades se tornaram inesquecíveis e fundamentais para a minha formação acadêmica, já que me possibilitaram a compreensão da profissão docente. Na época em que adquiria esses subsídios, atuava em uma creche municipal de Educação Infantil como recreadora com o nível III e IV e muitas vezes não conseguia ver significado em minha atuação enquanto pedagoga dentro daquele ambiente. Após alguns anos de experiência, passei a ver a minha importância dentro daquele espaço, já que eu poderia contribuir de alguma forma para o crescimento daquelas crianças.

Após ter terminado, no final de 2008, minha graduação em Pedagogia, fui chamada no início de 2009 para assumir uma vaga em um concurso para professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) que havia prestado. Foi um momento de muita alegria e realização para mim! Assumi meu cargo na Escola Municipal Professor Wilson Taveira Rosalino, atuando no 1º ano do Ensino Fundamental, um ano letivo em que aprendi muito, tanto com os alunos, quanto com meus colegas professores e coordenadores.

No ano seguinte, por não ter os dois períodos como concursada, fiz uma seleção para atuar nas Escolas em Tempo Integral (ETIs) da REME de Campo Grande, sem ao menos saber como funcionava essa modalidade de ensino. Como sempre a necessidade falou mais alto e segui firme na minha meta, já que ter os dois períodos garantidos seria na época a minha melhor opção. Fui aprovada ao final da seleção e segui para escola a fim de assumir minha vaga no quadro de funcionários da instituição. Quando cheguei à escola, um tanto quanto assustada pelo “novo”, tive meu primeiro contato com o projeto e já senti que a partir daquele momento iniciava mais uma etapa em minha vida profissional.

Os primeiros meses foram de muito estudo da proposta de funcionamento da ETI, além de muitas cobranças a fim de que o trabalho pedagógico realmente atendesse a real demanda da instituição. Após o primeiro ano, senti que ali era um lugar em que eu poderia crescer muito e passei a me dedicar cada vez mais. Contudo, a turma de terceiro ano que estava sob minha responsabilidade era formada por alunos com defasagem idade/série e também com muitas dificuldades no processo de aprendizagem. Confesso que me senti

totalmente desmotivada, já que eu esperei apoio da equipe técnica da escola e, infelizmente, não obtive. Ao final do ano, sentia-me fracassada e com vontade de não participar mais do projeto. Já em 2011, fiz o processo seletivo para função de coordenadora pedagógica e sai da instituição, sentindo-me um tanto quanto aliviada por poder retomar meu projeto pessoal e profissional, que era de crescimento.

Diante de toda minha trajetória, surgiu o interesse pelo tema desta pesquisa, que se deu, a princípio, pela minha atuação profissional na equipe de professores da ETI por mais de dois anos. Durante o período do ano letivo, nós, professores, participamos de cursos de formação continuada¹ oferecidos tanto pela equipe gestora e técnica da escola, quanto pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Já a escolha pela temática do bem-estar docente deu-se por acreditar que o professor precisa de apoio da equipe técnica e gestora da escola para obter sucesso em sua prática pedagógica, diferentemente do que aconteceu comigo na reta final do período em que atuei na ETI.

Um dos aspectos considerados na escolha pela temática da formação continuada de professores da ETI foi à relevância para melhoria da qualidade da prática pedagógica no processo de ensino dos alunos. Também se pretendeu problematizar a questão do bem-estar docente, envolvendo o ponto de vista dos professores participantes das formações oferecidas na instituição pesquisada, na busca de contribuições para melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.

Dessa perspectiva, a pesquisa partiu das seguintes indagações: os professores de uma Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Campo Grande/MS recebem formação continuada que contribui para o bem-estar docente? Como acontecem as atividades de formação continuada na instituição? Quais os conteúdos trabalhados? Qual é a periodicidade? Quais são as contribuições para prática pedagógica dos professores?

Este estudo teve como objetivo central analisar a *Proposta das Escolas em Tempo Integral*: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS (2009) sobre a formação continuada, procurando apontar as contribuições dessa proposta para prática pedagógica dos professores participantes desses programas e para o bem-estar docente. A pesquisa procurou empreender uma análise dos programas de formação continuada quanto à sua elaboração, sua estrutura e seu funcionamento; quais são as concepções e os pressupostos; como é realizada a elaboração dos seus currículos; quais os

¹ O termo formação continuada se caracteriza por um processo que tem como objetivo capacitar professores em seu próprio local de trabalho, oferecendo formação permanente e apropriação das competências necessárias para a prática docente (PERRENOUD, 2000).

materiais de ensino utilizados e os conhecimentos sobre escola considerados na sua elaboração veiculados nas formações oferecidas aos professores, como também as contribuições visando proporcionar bem-estar aos docentes que atuam na instituição.

A perspectiva que se teve foi a de obter maior compreensão não apenas sobre como estão organizados os programas de formação continuada de uma Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, como também a formulação de políticas que orientam a formação em serviço dos professores participantes, já que a Secretaria Municipal de Educação tem uma política sólida para a formação continuada de professores atuantes na REME. Outro fator relevante na pesquisa foi a repercussão desses programas nos processos de escolarização e na prática pedagógica dos professores participantes desses programas e as contribuições para o bem-estar dos docentes nela atuantes.

Nóvoa (1992) e Imbernón (2004) afirmam que é preciso mudar a escola e o contexto de trabalho se desejamos que ocorra uma mudança no professor. Sendo assim, essa ideia requer uma nova postura por parte da escola, transformando-se em um espaço coletivo e pensante, criando assim condições para que se propicie mudança e formação do professor nela atuante.

A metodologia de pesquisa adotada utilizou pesquisa documental e bibliográfica, observação, questionário e o registro das narrativas dos professores, cuja análise e discussão dos dados teve enfoque qualitativo. O trabalho teve como aporte teórico literatura fundamentada em Nóvoa (1991a, 1991b, 1992, 1995a, 1995b, 1998, 2002, 2003), Tardif (2002), Imbernón (2004, 2011), García (1999), Canário (1992, 1993, 1998, 2001), Jesus (2002) e Rebolo (2012), entre outros autores.

Quanto à estrutura, a dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, discorremos sobre a importância da formação continuada e sobre o papel do professor e de seus saberes na formação continuada. Para tanto, abordamos os aspectos históricos e a trajetória legal da formação de professores no Brasil. Em seguida, procedemos a uma análise da formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, seguida da análise da formação continuada de professores das Escolas em Tempo Integral, análises que, a nosso ver, são de extrema relevância para compreensão de uma das temáticas centrais deste trabalho.

No segundo capítulo, abordamos as Escolas em Tempo Integral iniciando com um breve histórico do tema e, na sequência, apresentamos as concepções de ETI e a legislação que regulamenta a implementação dessa modalidade de ensino. Também nesse capítulo discorremos sobre a *Proposta das Escolas em Tempo Integral*: diretrizes de implantação e

implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS (2009), e ainda sobre o currículo, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e como se dá a organização da gestão escolar nas Escolas em Tempo Integral.

No terceiro capítulo, nossas considerações envolvem o conceito e os indicadores do mal-estar docente a fim de que possamos conhecer os fatores que contribuem para geração do mal-estar na profissão docente, procurando relacioná-los com a questão da formação continuada dos professores em uma das Escolas em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS para compreender se há relação entre a formação continuada e o bem-estar docente.

No quarto capítulo, apresentamos todo percurso metodológico da investigação realizada, iniciando com um breve histórico da pesquisa qualitativa, incluindo seus principais desdobramentos dentro da pesquisa. Logo após, fazemos um relato da metodologia da pesquisa, tendo por base metodológica a fenomenologia e também o método (auto)biográfico, considerado possibilidade para a ação e a reflexão. Por fim, apresentamos as fontes e os instrumentos de coletas de dados utilizados na presente pesquisa, como também os caminhos percorridos pela pesquisadora para coletar os dados necessários para atingir os objetivos propostos no início da pesquisa.

No quinto capítulo, apresentamos os dados da pesquisa, seguidos de sua análise, culminando com as temáticas abordadas na presente pesquisa, atendendo assim à prerrogativa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no que tange à formação de educadores, tendo em vista que seu principal objetivo é “[...] aprofundar estudos que busquem a melhoria da qualidade de ensino na educação básica, por meio da articulação dos conhecimentos, conteúdos e o fazer pedagógico.” (UEMS, 2014, p. 12).

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, procurando fazer com que o presente trabalho reverta-se em uma contribuição, no sentido de sugerir melhorias para as atividades de formação continuada oferecidas aos professores da instituição pesquisada, garantindo assim o bem-estar dos docentes que ali atuam.

Dessa forma, a partir das pesquisas, reafirma-se a responsabilidade da escola, da Universidade, dos órgãos governamentais, das secretarias de educação, mas, sobretudo, a colaboração desta pesquisadora no sentido de melhorar as atividades de formações continuadas, a fim de que os professores sintam-se atendidos em seus anseios, gerando bem-estar entre eles e fazendo com que suas práticas pedagógicas vão ao encontro das necessidades dos alunos.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Atualmente no cenário nacional e internacional, a ressignificação da atuação profissional em qualquer área é uma necessidade imposta pelas mudanças em nossa sociedade. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar a graduação, estará pronto e acabado para atuar na profissão escolhida. Essas novas exigências, especialmente na área educacional, são afirmadas não apenas por profissionais que buscam a qualidade social, entre eles (1991a, 1991b, 1992, 1995a, 1995b, 1998, 2002, 2003), Tardif (2002), Imbernón (2004, 2011), García (1999), Canário (1992, 1993, 1998, 2001), como também pelos documentos oficiais que definem os encaminhamentos para a educação. Tardif (2002, p. 262) pontua que

[...] os saberes profissionais são temporais [...], pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Nas palavras do autor, fica claro que os saberes dos profissionais da educação são construídos ao longo da carreira profissional e estão ligados à sociedade da qual fazem parte, gerando mudanças na trajetória pessoal e profissional. Assim, consideramos que a formação é processo permanente e integrado ao dia a dia na escola.

Na área educacional, a formação continuada tem por objetivo central propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças necessárias para a melhoria da ação pedagógica da escola. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas tais teorias não bastam se não possibilitam ao professor relacioná-las com o conhecimento prático construído no seu dia a dia (NÓVOA, 1995b).

A formação continuada, conforme Marin (1995, p. 54), é um processo que ocorre dentro do próprio local de trabalho — a escola — e tem como objetivo a capacitação dos docentes partindo de suas experiências. Segundo a autora, “[...] acredita-se que mais do que obter novos conhecimentos, o professor estará desenvolvendo-se e formando-se, inclusive, para a autonomia capaz de habilitá-lo a continuar, de maneira independente da própria formação.”

A formação continuada dos profissionais atuantes nas escolas deve ir além da produção de novos conhecimentos, constituindo-se em espaços de socialização de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador. Nóvoa (1995a) observa que no contexto atual de Educação a formação continuada dos professores é uma necessidade que se impõe a cada dia para que ocorra o desenvolvimento profissional, resultando em uma melhoria da prática docente, já que é fundamental a reformulação da atuação junto aos professores e, para tal, a preparação profissional, tanto inicial quanto continuamente, por ser uma estratégia de profissionalização do professor, poderá, a partir das teorias aprendidas, desenvolver novas competências para sua atuação nesse novo cenário, melhorando sua prática docente.

Para Nóvoa (2003), a profissionalização docente demanda uma série de requisitos, quais sejam: a) uma sólida formação inicial que dote os professores de um bom repertório teórico e metodológico; b) o acompanhamento aos jovens professores, permitindo-lhes um tempo de transição, no aprendizado e das rotinas da profissão e, em caráter decisivo; c) integração de um grupo docente que, no quadro de projetos da escola, promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação. O autor também afirma que a formação exige momentos para o compartilhamento com os demais professores atuantes no contexto escolar, sendo de extrema importância que a prática tenha o acompanhamento necessário para construção e vá ao encontro das reais necessidades dos professores daquela realidade escolar. O acompanhamento é um momento de diálogo, discussão, socialização de experiências, levando a proposição de intervenções com objetivo de melhorar a prática pedagógica.

Segundo Nadal (2005), a formação continuada é um processo formativo que se desenvolve junto aos professores na própria escola, não apenas partindo das questões problemáticas com que eles se defrontam no cotidiano, mas também transformando a prática pedagógica no núcleo do trabalho a ser desenvolvido. Sendo assim, a escola é um espaço de aprendizagens cooperativas, que devem estar organizadas para tal, a fim de que os professores possam ir formando-se e também colaborando com a formação de seus colegas, estando sempre dialogando e refletindo com todos os atores atuantes dentro do espaço escolar. Ninguém consegue se formar sozinho, como também não se consegue ser professor sozinho, isolado dentro de sua sala de aula.

A política de formação continuada deve ser voltada para as reais necessidades dos professores já que, segundo Nóvoa (1995a, p. 27), auxiliaria na “[...] aquisição de conhecimentos e de técnicas”, na (re)construção dos conhecimentos ao longo da trajetória profissional e na aquisição de novas técnicas para o avanço da prática pedagógica. Quanto ao

trabalho pedagógico, segundo o autor, é fundamental que os professores realizem ações coletivas que “[...] contribuam para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (NÓVOA, 1995a, p. 27). O trabalho coletivo torna-se fundamental a fim de que os professores possam realizar a socialização das experiências exitosas para construção de práticas pedagógicas sólidas, possibilitando a construção da sua identidade profissional.

Para Perrenoud (1993), o desenvolvimento profissional deve estar articulado ao desenvolvimento do ensino no momento em que pensamos a prática dos professores a partir da carreira, das relações de trabalho e das relações de poder estabelecidas dentro do âmbito escolar, contribuindo assim para a autonomia dos professores para que construam a sua prática docente fundamentada.

A formação continuada dos professores é uma necessidade que se impõe a cada dia para que ocorra o desenvolvimento profissional dos professores, resultando na melhoria da sua ação docente e uma educação com mais qualidade. Nesse sentido, a relevância deste capítulo volta-se para a formação continuada oferecida aos professores atuantes dentro das Escolas em Tempo Integral (ETIs) a fim de investigar quais são as modalidades de formação oferecidas a esses docentes e ainda se as atividades formativas têm contribuído para que possam atingir melhores resultados no processo de ensino e de aprendizagem pelos alunos.

Este capítulo discorre sobre a importância da formação continuada e também sobre o papel do professor e de seus saberes nas atividades de formação continuada, analisando os aspectos históricos e a trajetória legal da formação de professores no Brasil. Em seguida, apresenta uma análise da formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, seguida da análise da formação continuada de professores das Escolas em Tempo Integral. Análises essas, a nosso ver, de extrema relevância para compreensão acerca de uma das temáticas centrais deste trabalho.

1.1 Formação continuada: por que e para quê?

Quando falamos em formação de professores, é importante ressaltar que nos referimos a uma nova geração de professores que estão entrando no cenário educativo. A autora Lima (2010) afirma que o processo de formação continuada deverá favorecer o professor não só no desenvolvimento de suas capacidades, mas também na aprendizagem dos conteúdos essenciais à construção de dispositivos de percepção da realidade em que atua, já que seu bom resultado profissional é decorrente dessas habilidades. A autora descreve:

[...] o êxito profissional depende da capacidade de manejar a complexidade da ação educativa; de resolver problemas através de uma interação inteligente e criativa com a prática, com vistas a transformar suas crenças, seus valores, hábitos, suas atitudes e formas de se relacionar com a vida e, conseqüentemente, com sua profissão; de agir a partir dos conhecimentos teóricos que possam contribuir para a reconstrução, na ação pedagógica, do conhecimento relacionado ao saber: saber pensar em níveis mais elaborados, saber fazer, reelaborar, saber aplicar e explicar o seu fazer, intervindo, experimentando e reelaborando. (LIMA, 2010, p. 21).

Na fala da autora, fica explícito que a ação educativa envolve ações coletivas, já que o professor não se faz sozinho, tampouco a prática do ensinar e aprender deve ser vista como uma dicotomia, pois, seu fazer deve também considerar o aluno como parte significativa para sua atuação.

Nóvoa (1997) mostra que a formação do professor crítico-reflexivo envolve três aspectos, sendo eles: pessoal, profissional e organizacional. Sendo assim, a formação do educador passa por um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, envolvendo a transformação da cultura escolar que inclui a implantação e consolidação de práticas educativas diferenciadas. Além de o professor refletir sobre sua prática, é necessário que analise o contexto e as condições de produção do seu trabalho, uma vez que o ato educativo tem uma dimensão política no contexto atual, levando em conta as condições sociais, políticas e econômicas que interferem em sua prática pedagógica.

Na atualidade, cobram-se profissionais competentes, que possam auxiliar no desenvolvimento de práticas que contribuam para a formação do educando, de acordo com as muitas exigências sociais, de modo que essa formação esteja em conformidade com os avanços das muitas atuações sociais. Portanto, a formação continuada tem por objetivo superar os limites do repasse de informações desvinculadas do contexto, já que iniciasse após a graduação, tendo como sujeitos trabalhadores no exercício da sua função, garantindo assim a unidade entre o cognitivo, o afetivo e o motivacional, ampliando os alcances na construção de uma cultura docente diferenciada, em um trabalho de "reflexibilidade"² crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

André (1999) realizou um balanço das pesquisas sobre o tema da formação do professor, nos mostrando que o conceito predominante nos periódicos analisados acerca da formação continuada é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas

²“Reflexibilidade” é um termo utilizado por Libâneo (2004) e significa reflexão das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas analisadas são ricas e abrangentes, alcançando a prática reflexiva e envolvendo estudos coletivos ou crítico-dialético.

A autora ressalta ainda que o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuando individualmente e coletivamente na construção do saber docente e como participante da pesquisa sobre a própria prática. Também nos mostra que a formação continuada como formação em serviço deverá considerar o papel do professor como profissional, estimulando-o a expandir novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática.

Nóvoa (1995a) explicita a importância dessa formação:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995a, p. 25).

Nesse sentido, é necessário criar espaços de interação entre professor e sua profissão, a fim de que os profissionais apropriem-se dos seus processos formativos, já que é na socialização das experiências que a prática se enriquece ainda mais, pois, ao refletir sobre sua prática pedagógica, o professor torna-se um pesquisador em sua própria sala de aula, não dependendo de técnicas e regras, mas sim se tornando um produtor de conhecimento profissional e pedagógico. Assim, “[...] a partilha de saberes consolida espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (NÓVOA, 1995a, p. 26).

Nessa linha de raciocínio, tomamos como referência as ideias de Silva e Almeida, que afirmam:

Nesse prisma, a formação continuada possibilita o encontro sistemático entre os professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. Este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola. É da natureza pedagógica da formação continuada socializar saberes e experiências didático-pedagógicas entre os professores. (SILVA; ALMEIDA, 2010, p. 17).

Nota-se assim que, no processo de formação continuada, o diálogo é imprescindível na socialização dos saberes advindos da prática pedagógica. Tomando por base o sentido

etimológico da palavra, Veiga (2008) destaca que “[...] formação vem do latim formar; como verbo transitivo direto, significa dar forma, e como verbo intransitivo, colocar-se em formação, como verbo pronominal ir desenvolvendo uma pessoa.” (VEIGA, 2008 apud DONATO, 2002, p. 138). Para Nóvoa (1995a),

[...] formar professores é estimular o pensamento crítico - reflexivo e fornecer aos professores meios para que haja o desenvolvimento da autonomia e colaboração. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios. (NÓVOA, 1995a, p. 25).

Consideramos assim que a formação de professores não se dá por acumulação de cursos, de conhecimentos teóricos, de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de contínua reflexão acerca das práticas, como também de uma (re)construção da identidade pessoal.

Contudo, para perceber a identidade profissional do professor é necessário estar diretamente ligados à interpretação social de sua profissão, compreendendo que a escola não é um espaço casual, mas sim cenário onde a subjetividade se faz presente, sendo uma instituição com função específica dentro da sociedade na qual está inserida. Portanto, entendemos que a formação continuada que é oferecida aos professores deverá acontecer na escola e partir das experiências do profissional.

1.2 O papel do professor e seus saberes na formação continuada

O papel do professor no seu processo de formação continuada é de grande relevância, já que passaria a ser visto como o sujeito que constrói seus conhecimentos profissionais a partir de seus saberes e das suas experiências. A construção de saberes somente seria possível partindo da compreensão e (re)organização alcançadas na interlocução realizada entre a teoria e a prática. Assim, podemos afirmar ainda que os saberes dos professores não devem ser formados apenas pela prática, mas também nutrido pelas teorias da educação, já que não há teoria sem prática ou prática sem teoria.

Uma proposição aqui se faz necessária: “quais são os saberes necessários aos professores?”. Diante da questão, é necessário observarmos os saberes estabelecidos por Tardif e Raymond (2000) e necessários aos professores na realização do seu trabalho, conforme quadro 1:

Quadro 1 - Saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODO DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais	Família, sociedade, a educação no sentido lato.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes da formação escolar anterior	Formação primária e secundária, os estudos não especializados.	Pela formação e socialização pré-profissionais.
Saberes de formação profissional para o Magistério	Instituições de formação de professores, estágios, cursos, capacitação.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização das “ferramentas” de trabalho: programas, livros didáticos, de exercícios, entre outros.	Pela utilização e adaptação dos instrumentos de trabalho às tarefas de ensinar.
Saberes da própria experiência na docência (sala de aula e na escola)	O exercício da docência na escola, na sala de aula, a experiência dos pares, entre outras.	Pela realização do trabalho de sala de aula e pela socialização profissional.

Fonte: (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

Os saberes pessoais e da formação escolar anterior também devem ser considerados na constituição da história de vida desse professor, já que grande parte desses saberes poderá acompanhar o docente em sua prática, possibilitando auxiliar nas suas reflexões diante da prática, construindo conhecimentos pedagógicos.

Os saberes da formação profissional são os conhecimentos destinados à “[...] formação científica e erudita dos professores.” (TARDIF, 2011, p. 37). Esses saberes se concretizam na prática da formação inicial e contínua dos mesmos, unindo-se aos saberes pedagógicos como meio de reflexão da prática educativa.

Os saberes disciplinares são constituídos pelos diversos campos do conhecimento, apresentando-se como um leque de possibilidades, indo além dos campos próprios da educação e da formação de professores, pois “[...] os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.” (TARDIF, 2011, p. 38).

Os saberes curriculares são categorizados pelos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e defende um modelo de “[...] cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2011, p. 38) e nos são apresentados sob a forma de programas escolares.

Os saberes experienciais “[...] brotam da experiência e são por ela validados.” (TARDIF, 2011, p. 39). A prática, unida à experiência de vida, ajuda na autoformação do professor.

Tardif (2011, p. 33) afirma que “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes; são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais”. Além disso, Tardif (2011, p. 34) deixa claro que “[...] o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante.” Nesse contexto, a estratégia do saber docente atual caminha para uma “[...] duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição.” (TARDIF, 2011, p. 35).

O autor também postula que a relação dos professores com os saberes não está restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos, mas sim que esses saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregados das marcas do ser humano. (TARDIF, 2011).

Com relação à teoria e à prática, podemos afirmar que elas (re)significam mutuamente e dotam os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles. Pimenta (1999) afirma:

[...] os saberes teóricos prepositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 1999, p. 26).

É nesse contexto abordado por Pimenta que podemos verificar que as pesquisas sobre a prática dos professores estão anunciando novas perspectivas para o processo de formação, já que possibilitam estabelecer paralelos entre um quebra-cabeça e a formação do professor. Esse fato acontece porque enquanto o primeiro se completa com o encaixe de todas as peças, o segundo jamais se completará, pois a formação profissional do professor não se acaba com o término do curso de graduação, já que sempre faltará uma peça seguinte em sua formação.

Alarcão (2004) também acredita no “paradigma da formação do professor reflexivo”, devendo ser transportado do nível da formação individual para a formação coletiva do professor em seu local de trabalho, a escola.

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (ALARCÃO, 2004, p. 18).

Assim, fica claro que a autora defende a ideia do professor como profissional reflexivo. Freire (2001, p. 39) também afirma que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática.” Nota-se, na fala dos autores, a importância da reflexão do professor, realizando a relação entre teoria e prática, entretanto, não basta apenas pensar e refletir é preciso que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o (re)pensar sua prática pedagógica.

1.3 Trajetória legal da formação de professores no Brasil

A partir da década de 1980, que é um marco para abertura política do país, a Educação passou por inúmeras transformações. Anteriormente, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou normas e diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e estava em vigor promulgada em meio ao Golpe Militar, contribuiu para o desenvolvimento do tecnicismo na educação do país como nos mostra seu art. 1, ao estabelecer que o ensino de 1º e 2º graus teria como objetivo proporcionar formação para o desenvolvimento das potencialidades na qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. O art. 29 da Lei nº 5.692/71 determinava que a formação de professores deveria ser

(...) feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1971).

A formação de professores, a partir de 1971, seria realizada progressivamente e de acordo com os objetivos estabelecidos para cada série, como também atendendo às especificidades de cada região de atuação do professor. No art. 38, fica determinado que “[...] os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.” Observa-se não

apenas que a formação continuada está presente nos documentos oficiais que subsidiam o funcionamento, como também se enfatiza a importância de seu estímulo pelos sistemas de ensino.

A década de oitenta representou um marco nas mudanças de pensamento educacional com a promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, que, em seu art. 205, estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, tem como principal objetivo promover o desenvolvimento integral da pessoa para o exercício da sua cidadania e para sua qualificação para o trabalho. O art. 206 da Constituição Federal traz como princípios do ensino, entre outros, a valorização dos profissionais da educação e garantia da qualidade das ações educativas.

O processo de democratização inicia-se no interior da escola assim como a transformação em espaço de construção coletiva, valorizando a autonomia dos professores na sua formação continuada. Para Nóvoa (1991a, p. 29),

[...] grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores.

Nas palavras de Nóvoa (1991a), fica clara a importância da escola para o processo de democratização do país, pois grande parte dos potenciais culturais, técnicos e científicos está concentrada nas escolas, em seus professores. Sendo assim, não podemos desprezar o potencial de desenvolvimento dos professores, mas sim, potencializá-los, levando ao desenvolvimento não só dos professores, mas também dos alunos, na busca de uma construção coletiva de sociedade.

Na década de noventa, é instituída a “Década da Educação”, assim denominada pela Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e que teve início um ano depois da publicação da LDBEN (BRASIL, 1996). Também a formação de professores ganhou destaque por meio das reformas educativas, que alicerçavam as reformas políticas do país. Podemos também citar os incentivos financeiros disponibilizados pelo Governo Federal, como também o estímulo à disseminação da Educação a Distância já que possibilitaria aos professores acesso à formação continuada em serviço com o objetivo da melhoria da qualidade da educação no país. A LDBEN, em alguns de seus artigos, regulamenta não apenas a formação dos professores, como também a formação continuada desses profissionais, como podemos observar pela redação dada ao art. 61:

O Art. 61 define a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades; [...] (BRASIL, 1996).

O artigo evidencia que a formação continuada realizada pelos profissionais deverá ir ao encontro dos objetivos do nível e da modalidade de ensino em que estarão atuando, fazendo a relação entre as teorias estudadas e as práticas pedagógicas para melhoria do aproveitamento e êxito nas atividades desenvolvidas nas instituições de ensino, levando os discentes à construção de seus conhecimentos para a melhoria do processo de aprendizagem.

Já o art. 62 da LDBEN estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries de Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A leitura desse artigo legitima a importância da formação inicial dos docentes, que deverá acontecer em Nível Superior em curso de Licenciatura, a fim de garantir a qualidade não somente do trabalho pedagógico realizado dentro das instituições de ensino, como também no processo de aprendizagem dos discentes.

O art. 63 da Lei nº 9.394/96 estabelece que os institutos superiores de educação manterão:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar a educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Esse mesmo artigo estabelece também que os programas de formação continuada devem ser oferecidos aos professores de todos os níveis de ensino, a fim de que tenham qualidade no trabalho realizado junto aos alunos.

Já o art. 67 assegura que a valorização dos professores será feita por meio de planos de cargos e carreira, possibilitando não apenas a melhoria dos salários, mas também licença remunerada para a formação continuada e período de estudos, planejamento e avaliação da sua prática pedagógica, incluída dentro da carga horária de trabalho docente.

Nesse sentido, pode-se afirmar que há respaldo na LDBEN para o desenvolvimento de Políticas para Formação de Professores, um marco para o exercício da função docente, já que incentiva os professores a investir em sua formação continuada, assegura melhorias nas condições de trabalho, bem como nas condições de vida desse profissional. A formação continuada é relevante, já que articula a formação inicial, a formação em serviço, a melhoria nas práticas pedagógicas, nas condições de trabalho, no salário e na carreira.

Demo (1994) propõe que os professores deverão desenvolver sua capacidade de pesquisa buscando a construção autônoma do conhecimento, desenvolvendo a autoria, sendo possível por meio da formação continuada crítica dos profissionais que atuam dentro das escolas. O professor atual precisa ser autônomo, criativo, crítico e transformador, um profissional que se preocupe em buscar novos fazeres e novas práticas para o futuro. Para ele:

O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos. (DEMO, 1994, p. 13).

Entendemos que a formação continuada oferecida aos professores deverá acontecer na escola partindo das experiências do profissional, como afirma Nóvoa (2002, p. 23): “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Consideramos que um dos desafios seja a criação de políticas públicas que valorizem a formação continuada dos profissionais que atuam nas salas de aula, contribuindo assim para o bem-estar dos docentes.

1.4 A formação continuada na REME

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) conta com 190 unidades de ensino distribuídas em Centros de Educação Infantil, Escolas Urbanas, Escolas Rurais e Escolas em Tempo Integral e atendendo alunos nas modalidades da Educação Infantil, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. Sua missão é assegurar uma educação de qualidade garantindo o acesso, a apropriação do conhecimento e a formação da cidadania. Já sua visão é ser referência nacional

e internacional em educação na qualidade do ensino e na promoção do conhecimento. A REME conta com salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento dos alunos deficientes que estão matriculados em suas escolas, como também conta com parcerias para que possa realizar os atendimentos necessários para esses alunos, dando o suporte necessário para o acompanhamento dos mesmos e de suas famílias.

De acordo com os documentos da REME, a formação continuada dos professores deverá ter o objetivo de transformar essa experiência, levando a uma mudança de conduta. A concepção de formação continuada da Rede Municipal de Campo Grande, de acordo com o *Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação* (2008), é a de que a escola deve superar a dicotomia entre o pensar e o fazer na educação, ou seja, ir além da visão de que o professor é meramente um executor de práticas educativas elaboradas pela equipe técnica da secretaria de educação ou mesmo da unidade escolar. O referencial reconhece que numa proposta pautada pela *reflexão*, a formação continuada deve ser permanente, em serviço, e “[...] garantida por meio do investimento no Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino (REME)” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 37), contudo, entende que o principal promotor da formação continuada e dos conhecimentos do professor seria a equipe técnica da REME. Assim, o *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino* afirma:

Nessa proposta, a equipe técnica pedagógica da escola é vista como a grande responsável pela organização, promoção e execução dos eventos de formação continuada, no trabalho dos profissionais da educação na escola. Sabemos que os estudos dos professores não se restringem aos momentos de formação por meio de cursos, palestras e oficinas pedagógicas, mas prosseguem em outros momentos na escola, com a mediação da equipe técnica pedagógica que propicia sessões de estudo, com acesso à fundamentação teórica e a aplicabilidade na prática pedagógica, nas próprias unidades escolares. A equipe técnica pedagógica é responsável pelo cultivo da prática da leitura e da pesquisa dos professores. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 38).

O programa de formação continuada a que se refere o referencial está previsto no *Plano Municipal de Educação 2007-2016: o futuro da educação é a gente que faz* (2007a), doravante PME. Em conformidade com o art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o qual assegura que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, por meio, entre outros, do aperfeiçoamento profissional continuado e de período reservado a estudos, planejamento e avaliação (BRASIL, 2006), o PME enfatiza:

A formação e a valorização dos profissionais da educação pressupõem um processo de desenvolvimento permanente, composto pela formação inicial, prévia ao exercício de funções, e a formação em serviço ou continuada, durante o tempo de exercício profissional, ao longo da carreira, e pela garantia de condições de trabalho, remuneração e carreira. (CAMPO GRANDE, 2007a, p. 131).

Com o intuito de se estabelecer uma política de formação do profissional da educação básica também foram elencados diretrizes, objetivos e metas, as quais destacamos:

Estimular o estabelecimento de parcerias e convênios entre os órgãos próprios do sistema de ensino e instituições de educação básica, como as IES, para oferta de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Estabelecer mecanismos para garantia de política de formação inicial e continuada [...] (CAMPO GRANDE, 2007a, p. 133).

Estes objetivos e metas demonstram que a política de formação continuada na REME está assegurada em seu instrumento legal, *Plano Municipal de Educação* (2007). Com efeito, no ano seguinte à implementação do PME, foram realizadas ações de formação importantes, sendo que 1.357 profissionais receberam formação na área da Educação Especial; 416, na área Educação e Diversidade; 1.835, na Educação Infantil; 140 ingressaram em programas de pós-graduação; 45, no Programa Brasil Alfabetizado; 2.192, em Tecnologia Educacional e 4.300 participaram do Programa de Formação Reflexiva (CAMPO GRANDE, 2009).

O Programa de Formação Reflexiva consistia em encontros realizados em escolas-polo, reunindo professores e a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED). Esses encontros aconteceram sistematicamente, com uma média de 4 encontros por ano, nos anos de 2008 a 2011.

A SEMED, no ano de 2005, implantou o Projeto “Aposta no Professor”. Idealizado pelo Prof. Dr. Pedro Demo, a pedido da Prof.^a M.^a Maria Cecília Amêndola da Motta, então Secretária Municipal de Educação. Esse projeto busca trabalhar princípios educativos e pressupostos metodológicos que evidenciem a qualidade do ensino e promovam o professor, dando-lhe suporte para que atue com segurança. Tal capacitação deve acontecer, segundo Silva (2003),

[...] por meio de diversas situações, criadoras de possibilidades para discussão sobre o seu fazer pedagógico, sejam nas próprias unidades escolares ou fora delas (encontros, seminários, orientações técnicas). De qualquer forma é fundamental que a capacitação se faça através da organização de programas com discussões permanentes e contínuas. (SILVA, 2003 p. 10).

O projeto “Aposta no Professor” defendia o "direito de estudar" do professor durante os 200 dias letivos. Nesse intuito, pode-se afirmar que a competência docente parte da formação continuada, entendida como processo de desenvolvimento, de buscas, que assume o caráter de permanente recomeço e renovação. Esse projeto une-se ao investimento e valorização profissional do ensino da REME no cumprimento da missão da SEMED de “assegurar uma educação de qualidade, garantindo o acesso, a apropriação do conhecimento e a formação da cidadania.”

A política de formação da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS destaca o compromisso da Secretaria Municipal de Educação em valorizar a atuação dos professores. O *Plano Municipal de Educação 2007-2016*: o futuro da educação é a gente que faz ressalta que:

A formação e a valorização dos profissionais de educação pressupõem um processo de desenvolvimento permanente, composto pela formação inicial, prévia ao exercício de funções, e a formação em serviço continuada, durante o tempo de exercício profissional, ao longo da carreira, e pela garantia de condições de trabalho, remuneração e carreira. (CAMPO GRANDE, 2007a, p. 131).

O mesmo plano destaca que, no município de Campo Grande/MS, o

[...] Poder Público tem direcionado sua preocupação para essa área, não só pela disposição na garantia de condições dignas de trabalho, como também por meio de parcerias com instituições de educação superior públicas e privadas para oferecimento de cursos de formação inicial e continuada, até em nível de pós-graduação, com vistas a contribuir para o desenvolvimento e a ascensão profissional dos trabalhadores em educação, para a melhoria da qualidade do ensino. Em relação à formação continuada, vale ressaltar a atuação de organizações da sociedade civil e do poder público no oferecimento de cursos e encontros de formação, que constam com a participação de pesquisadores e especialistas em diversas áreas do conhecimento. (CAMPO GRANDE, 2007a, p. 132).

O PME exerce um controle de forma intrínseca sobre a prática pedagógica dos professores, já que primeiramente emite nas relações humanas o seu poder político (enquanto diretrizes, objetivos e metas da formação do professor) e evidencia o que se pretende ao sinalizar a “[...] progressiva elevação dos níveis de formação do magistério e seu permanente aperfeiçoamento” (CAMPO GRANDE, 2007a, p. 128), está direcionando suas ações para a “melhoria da qualidade do ensino” (CAMPO GRANDE, 2007a, p. 132), ou seja, preocupa-se com a formação do 'professor', mas potencializa seus investimentos nesse professor para que

melhore os índices educacionais da REME, além de determinar o controle das suas práticas em sala de aula como forma de garantir resultados avaliativos.

O quadro 2 apresenta informações sobre a formação do professor, apontando diretrizes, objetivos e metas dessa formação:

Quadro 2 - Formação de Professores

<u>Diretriz</u>	<u>Objetivos e Metas</u>
Estabelecimento de políticas de formação do profissional da educação básica.	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o estabelecimento de parcerias e convênios entre os órgãos próprios do sistema de ensino e instituições de educação básica, como as IES, para a oferta de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. • Articular-se com órgãos próprios dos sistemas, instituições de ensino, incluindo as de educação superior, ações de levantamento da demanda de profissionais técnico-administrativos e docentes. • Estabelecer mecanismos para garantia de política de formação inicial e continuada com vistas ao fortalecimento da educação ambiental, da cultura da paz e da educação para a diversidade, buscando a superação do preconceito racial e cultural e o atendimento às especificidades dos alunos com necessidades especiais, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. • Articular a definição de mecanismos de avaliação sistemática das políticas e programas de formação dos trabalhadores em educação.

Fonte: Plano Municipal de Educação (CAMPO GRANDE, 2007a, p. 133)

Observa-se assim que a diretriz para a formação do professor, os seus objetivos e suas metas estão centrados em uma política de ensino que objetiva o desenvolvimento profissional do professor, estando em consonância com as ideias de Imbernón (2009, p. 28) que “[...] permitem ao(a) professor(a) dados sobre os quais possa refletir e analisar para favorecer o

aprendizado dos alunos”, já que as formações buscam dados da prática do professor para que possam refletir sobre eles, além de buscar estabelecer metas para melhoria dos resultados.

Nóvoa (1992, p. 25) entende a formação de professores como “[...] um processo de maturação conceitual que o professor constrói ao longo da vida, como aluno-professor e como profissional.” Essa maturação conceitual permite que o professor tome decisões cada vez mais acertadas em seu fazer cotidiano, por muni-lo de um arcabouço de conhecimentos que irão diferenciá-lo como um autêntico profissional, ou seja, alguém que possui um conhecimento específico para exercer uma função social. Nas atividades de formação continuada propostas pela REME, o objetivo é desenvolver essa maturação profissional do docente, pois, como afirma Demo (2010, p. 12), “[...] os professores necessitam de preparo específico, aprofundado e continuado para saberem ultrapassar o instrucionismo, tornarem-se autores, exercitarem pesquisa e elaboração com o objetivo de fazer de cada aluno autor.”

O investimento da SEMED em formação continuada resultou no oferecimento de cursos de pós-graduação com uma política voltada para “[...] ações focadas na valorização profissional dos professores, programas sistemáticos e frequentes de formação e aperfeiçoamento profissional, de atualização de conhecimentos e de práticas pedagógicas.” (CAMPO GRANDE, 2011a, p. 100).

De acordo com dados da SEMED, no período de 2005 a 2010, foram oferecidos 13 cursos em nível de pós-graduação a 1.785 profissionais da educação. Essa formação em nível de pós-graduação teve também impacto na remuneração dos professores, pois o município possui um plano de cargos e carreira que prevê aumento salarial com a mudança de titulação.

O quadro 3 mostra o aumento dos investimentos da prefeitura em cursos de pós-graduação (*lato sensu*) no período de 2005 a 2010:

Quadro 3 - Investimentos em cursos de pós-graduação no período 2005-2010.

PÓS-GRADUAÇÃO						
INVESTIMENTOS	2005	2006	2007	2008	2009	2010
(R\$)	227.508,00	545.865,00	576.166,00	1.280.000,00	787.686,00	835.732,00

Fonte: (CAMPO GRANDE, 2011c, p. 98)

Os cursos de pós-graduação oferecidos foram voltados para diversas áreas do conhecimento, conforme pode ser demonstrado pelo quadro 4:

Quadro 4 - Cursos de pós-graduação oferecidos pela SEMED no período 2005-2009

ANO	CURSO	INST. PARCEIRA	N. PART.
2005	1. Políticas públicas e gestão escolar no contexto intercultural.	UCDB	150
2006	2. Organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	IESF	584
2006	3. Organização do trabalho pedagógico em educação matemática do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental	UNIDERP	202
2007	4. Práticas pedagógicas interdisciplinares, com ênfase em História, Geografia e Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental	UCDB	120
2007	5. Teoria e prática da Educação Física: um enfoque na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	IESF	79
2007	6. Formação Docente: leitura e escrita e suas tecnologias nos anos iniciais do Ensino Fundamental	IESF	36
2008	7. Leitura e escrita nos iniciais do Ensino Fundamental: ênfase na alfabetização.	IESF	98
2008	8. Língua Portuguesa: uma abordagem textual nos anos finais do Ensino Fundamental	UCDB	100
2008	9. Língua Inglesa: linguagem e metodologias	UCDB	36
2008	10. Coordenação do trabalho na escola: ênfase na gestão pedagógica e inspeção escolar	IESF	100
2008	10. A educação especial numa perspectiva inclusiva	UEMS	40
2008	11. Leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: ênfase na alfabetização	IESF	100
2009	12. Pós-Graduação Lato Sensu Arte-Educação Contemporânea: olhares criativos, para educadores da REME.	IESF	40
2009	13. Pós-Graduação Lato Sensu Gestão da Sala de Aula e suas metodologias dos anos iniciais do Ensino Fundamental para educadores da REME.	IESF	100
TOTAL DE CURSISTAS			1.785

Fonte: (CAMPO GRANDE, 2011c, p. 98)

Pelos números apresentados, podemos perceber que a política de formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no período descrito acima, foi expressiva, no entanto, nos últimos três anos tanto a oferta de cursos de pós-graduação quanto os encontros em escolas-polo sofreram um decréscimo, resultando em poucos momentos de formação continuada significativa.

Acreditamos que “[...] não obstante a política de valorização dos profissionais da educação já ter conseguido avançar em determinados aspectos, muito ainda há de ser feito para resgatar a dignidade desse ofício, que foi tão vilipendiado ao longo da história.” (CAMPO GRANDE, 2007a, p. 132). E esse “muito que ainda há de ser feito” deve envolver mais atividades de formação continuada, aliando aspectos teóricos e pedagógicos.

Acreditamos ainda que deva haver uma preocupação maior do município com os professores em início de carreira, que necessitam de programas de acompanhamento profissional dos professores iniciantes.

Tardif (2000a) se refere ao impacto aparentemente insuficiente das formações continuadas no fazer pedagógico dos professores e argumenta:

Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, 2000a, p. 20).

Neste contexto, Tardif (2000a) ressalta a importância da busca de atividades de formação que objetivem o desenvolvimento profissional do professor, buscando assim que nos encontros de formação, além da atualização constante e necessária dos conteúdos disciplinares, seja realizado o tratamento dos saberes ligados às questões pedagógicas, ao processo de ensino, ao saber ensinar.

Nessa perspectiva, o que Shön (2000) chamou de “epistemologia da prática” deve ser valorizado, já que é no interior das salas de aula que os professores põem à prova os saberes profissionais, quando necessitam tomar decisões rápidas diante de diversos problemas e situações ocorridas no cotidiano escolar. Esse saber deve ser valorizado nas formações continuadas promovidas pelas secretarias de educação, disponibilizando espaços onde os professores possam, conforme argumenta Garcia (2010), questionar coletivamente as formas de ensino:

Os pesquisadores concluem que as possibilidades de melhorar o ensino e a aprendizagem se incrementam quando os professores chegam a questionar de forma coletiva rotinas de ensino não eficazes, examinam novas concepções do ensino e da aprendizagem, encontram formas de responder às diferenças e aos conflitos e se envolvem ativamente em seu desenvolvimento profissional. (GARCIA, 2010, p. 22).

Garcia (2010) evidencia a importância das atividades de formação voltadas para ação-reflexão do professor, a fim de que possam ter um pleno desenvolvimento profissional. Nesse sentido, as especializações oferecidas pela SEMED têm grande impacto na atuação dos professores da REME, já que possibilitam aos docentes espaços de formação para realizarem as atividades reflexivas necessárias ao desenvolvimento profissional.

A Secretaria Municipal de Educação demonstra ter um caráter inovador ao apostar e investir na formação continuada, principalmente no que se refere ao oferecimento sem ônus de cursos de pós-graduação *lato sensu*, porém, ainda há espaço para mais investimentos e ações da SEMED a serem incluídas em sua política de educação, além das metas de governo, transfigurando-se em verdadeiras metas de Estado, que não seriam, portanto, descontinuadas.

As metas do PME 2007-2016 devem continuar a serem perseguidas, e novas metas precisam ser planejadas em um processo que envolva os profissionais da educação e que venha ao encontro das suas reivindicações, anseios e necessidades, contribuindo assim para o bem-estar dos docentes da REME.

1.5 A formação continuada nas Escolas em Tempo Integral da REME

A Rede Municipal de Educação de Campo Grande conta com 2 (duas) Escolas em Tempo Integral e o documento que orienta o funcionamento dessas escolas é a *Proposta das Escolas em Tempo Integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS (2009)*. Também conhecido como *Livro Proposta da ETI*, esse documento foi elaborado a partir das experiências anteriores do professor Pedro Demo, que já havia trabalhado como consultor em outras redes municipais de ensino do Brasil. Partindo de sua experiência com a implantação de uma escola de tempo integral no Estado do Tocantins, foi proposta a escrita de uma proposta para Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME), levando em conta suas especificidades e também as políticas nacionais para a Educação Integral.

Após estudos e discussões que levaram em conta as especificidades da REME de Campo Grande e buscaram avanços no oferecimento de Educação Integral que fosse além da proposta até então era oferecida em algumas escolas municipais, qual seja a participação dos alunos em atividades no contraturno, montou-se uma equipe para elaboração desse documento constituída por profissionais da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande/MS (SEMED) que formaram o Núcleo de Acompanhamento das Escolas em Tempo Integral (NUAC-ETI) da SEMED. O documento final foi publicado em 2009.

Após esse processo de construção da proposta, iniciou-se o processo de implementação na REME por meio de um edital para seleção de professores para atuação dentro da proposta. Outros profissionais foram convidados, como os diretores e coordenadores pedagógicos, pois deveriam possuir um perfil "adequado" para o trabalho

dentro da proposta. Finalizada a seleção dos profissionais que atuaram nas ETIs, as atividades formativas para implantação da proposta tiveram início.

Dentro da proposta está descrito que a função essencial dos professores que atuam nessas escolas é a de orientação, no sentido de promover a participação e o engajamento do alunado, acompanhando de perto seu desempenho individual e grupal, cuidando em especial dos que sentem maior dificuldade de aprender, não oferecendo respostas prontas, nem simplesmente resolvendo dúvidas, mas tornando-os pontos-chave para uma “aprendizagem reflexiva³”.

Dentro dessa proposta, um dos itens descritos foi a necessidade da formação continuada dos professores que atuam nas Escolas em Tempo Integral de Campo Grande/MS, pois a demanda da instituição escolar que funciona em tempo integral é diferenciada das demais escolas da REME. Sendo assim, de acordo com o *Livro Proposta da ETI* (2009), a formação de professores é uma necessidade que se desprende do compromisso que a Educação Integral tem em aprimorar a aprendizagem dos alunos, e não apenas de aumentar o tempo de permanência na escola.

De acordo com o *Livro Proposta da ETI*,

[...] os profissionais da educação que atuarão na Escola em Tempo Integral terão o direito de participar de formação continuada, com o princípio de estudar baseados na pesquisa e na elaboração. Espera-se que esses profissionais, por meio da preparação e da formação permanente, não se orientem pelo instrucionismo, mas pela construção de autoria própria. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 4).

Demo (1994) considera que é essencial recriar a profissão como também a educação, que é um processo emancipatório. Além do aperfeiçoamento da prática docente, discorre que a formação continuada deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, propiciando uma autonomia profissional, levando em consideração o contexto da instituição escolar e a organização profissional. Posição semelhante observa-se no *Livro Proposta da ETI* (2009):

Os profissionais da educação que atuarão na Escola em Tempo Integral terão o direito de participar de formação continuada, com o princípio de estudar baseados na pesquisa e na elaboração. Espera-se que esses profissionais, por meio da preparação e da formação permanente, não se orientem pelo

³ “Aprendizagem reflexiva” é um termo usado por Pedro Demo (2002). Partindo da análise da obra do autor, a aprendizagem reflexiva significa uma aprendizagem que tenha como ponto de partida a reflexão acerca do objeto de estudo, possibilitando a participação dos discentes no processo de construção do conhecimento.

instrucionismo, mas pela construção de autoria própria. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 10).

Diante dessa perspectiva, os profissionais que atuarão nas Escolas em Tempo Integral poderão dedicar seu tempo a atividades de aprendizagem, pesquisa e elaboração, consolidando o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, o que poderá torná-los autores e pesquisadores da sua própria atuação na escola. A formação continuada dentro do espaço escolar deverá ser uma alternativa para a melhoria da qualidade da atuação profissional.

Destaca-se, no *Livro Proposta da ETI* (2009), que aos professores que atuam nas ETIs serão oferecidas, continuada e sistematicamente, oportunidades de formação permanente, indo além de possíveis “semanas pedagógicas”. A formação continuada será permanente e buscará estimular a produção própria ininterrupta. Também é sugerido que seja compartilhado em grupos virtuais de discussão, construindo conhecimento nesse tipo de ambiente, e também discussões entre si sobre os desafios da aprendizagem dos alunos e de temas fundamentais da educação.

A formação continuada na educação básica em tempo integral prioriza o desenvolvimento do profissional e da pessoa, a construção de ações baseadas no currículo da escola e a articulação do projeto pedagógico, regimento e plano escolar. Logo, o profissional dedicará seu tempo às atividades de aprendizagem, pesquisa e elaboração, contribuindo com processo de aprendizagem dos alunos (CAMPO GRANDE, 2009).

Aos professores que atuam nas Escolas em Tempo Integral, segundo o *Livro Proposta da ETI* (2009), convém mais preferir palestras do que ouvi-las, por isso, terão direito de ausentar-se para participação em eventos, nos quais, apresentem trabalhos próprios ou participem produtivamente de grupos de pesquisa ou algo similar, já que participam de formações continuadas, como também porque sua autoria é incentivada nas diferentes atividades desenvolvidas dentro do ambiente escolar. De acordo com o *Livro Proposta da ETI*, os conteúdos da formação serão direcionados para os seguintes temas:

Políticas Públicas e curriculares;
Necessidades das escolas;
Projetos construídos pelas escolas;
Fornecimento subsídios teórico-metodológicos para estudo e atendimento das necessidades do trabalho pedagógico;
Aprimoramento teórico-metodológico, na forma de troca de experiências, estudos sistemáticos, oficinas, fórum, blogger, metodologia wiki e revista eletrônica. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 47-48).

Esses conteúdos terão como referências:

Priorização do desenvolvimento do profissional e da pessoa;
Construção de ações baseadas no currículo da escola;
Articulação do projeto pedagógico, regimento e plano escolar. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 48).

Os temas sugeridos para serem abordados na formação dos docentes são relevantes para a prática pedagógica dos profissionais que atuam nas ETIs. As formações continuadas oferecidas no espaço escolar poderão estimular a satisfação dos professores da Educação Integral, já que poderão ir ao encontro de suas reais necessidades.

Libâneo (2004) afirma que

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Nas palavras do autor, está explícita a importância da formação continuada, já que esta possibilita a “reflexibilidade” sobre as práticas, seguida das mudanças necessárias para melhoria e adequação de práticas pedagógicas. Além disso, é fundamental não só a reflexão, mas também a tomada de decisão para uma mudança que vá ao encontro das necessidades dos profissionais que participam das formações continuadas, como práticas pedagógicas realizadas dentro do espaço escolar, melhorando a qualidade da Educação.

O tema formação continuada também está presente no projeto político pedagógico das duas escolas da REME que oferecem a Educação Integral. Nessas escolas, a formação continuada deverá ser realizada em momentos presenciais que facilitam a pesquisa e também por meio de encontros virtuais. A formação realizada será centrada na escola e contará com o apoio de instâncias locais como a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) e SUGEPE (Gestão de Políticas Educacionais).

A escola municipal selecionada para compor nosso *corpus* de pesquisa possui Projeto Político Pedagógico (PPP) próprio pensado e formulado em parceria com a comunidade escolar, levando em conta a realidade e as especificidades daquela instituição. Inúmeros pontos são abordados no PPP da escola, dentre eles, destacamos o tópico da formação continuada.

De acordo com o PPP da instituição, a formação continuada deverá ser realizada conjuntamente com os professores, podendo ser em grupos e/ou individualmente,

estabelecendo assim na escola a dinâmica de ação e reflexão, apropriando-se criticamente da teoria e da prática, sistematizando as intervenções pedagógicas para que os alunos avancem no processo de aprendizagem.

As atividades de formação são desenvolvidas durante a Hora do Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e a Hora de Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA) e acontecem tanto dentro como fora do espaço escolar. Esses momentos pedagógicos de formação têm por objetivos: a) formação continuada dos educadores da escola; b) troca de experiências entre educadores da escola; c) articulação do trabalho realizado pela equipe escolar; d) planejamento e (re)planejamento das ações pedagógicas; e) discussão e tomada de decisões sobre o processo de ensino e de aprendizagem; f) gestão democrática; g) discussão do cotidiano escolar e sua organização administrativa e pedagógica.

Descreveremos, a seguir, esses momentos destinados às atividades de formação e acima mencionados:

a) Hora do Trabalho Pedagógico Individual

A Hora do Trabalho Pedagógico Individual – HTPI – é o momento em que os professores podem realizar suas atividades de formação de forma individual fora do espaço da escola. De acordo com a instituição, esse horário é livre para o professor. Contudo, se for necessário, a própria instituição poderá determinar o local para o cumprimento desse horário.

b) Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo

No Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, temos uma descrição da importância da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC:

A prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico reflexivo, pois visa práticas mais comprometidas. Para o sucesso desse trabalho algumas condições são fundamentais: manter um clima de abertura, cordialidade, fortalecer o sentimento grupal e as lideranças, partilhar ideias que garantam avanços significativos no desenvolvimento do grupo de professores e gestores da escola. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 119).

Com duração de 2 horas, as HTPCs são encontros realizados com toda equipe pedagógica semanalmente (toda sexta-feira) e têm como finalidades principais:

- formação continuada, possibilitando momentos para o professor expor suas dificuldades e necessidades;

- desenvolvimento da pauta proposta e sugestões dos professores para os próximos encontros;
- construir coletivamente o caderno de registro pedagógico, delineando diretrizes gerais para compreensão da organização pedagógica da escola;
- garantir que seja um espaço para desenvolver atividades pedagógicas, propiciando o trabalho em equipe, a troca de experiências, a tematização da prática, sugerir e trazer contribuições mostrando caminhos e alternativas;
- na impossibilidade de conseguir a totalidade dos professores, organizar o trabalho por ambientes de aprendizagem e/ou ambientes curriculares integradores e atividades complementares;
- fazer o registro do encontro, em um diário de bordo, e utilizá-lo também como suporte aos professores que não participaram das HTPCs;
- articulação do grupo gestor para planejar ações comuns voltadas para os problemas que ocorrem nos ambientes de aprendizagem, com os professores e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola;
- garantir a socialização do trabalho desenvolvido pelos professores como forma de valorização das produções individuais e coletivas;
- divulgação prévia das pautas para que o professor se organize e possa contribuir;
- encontro entre as escolas para troca de experiências e formação continuada;
- oferecer subsídios para elaboração de projetos de intervenção na realidade da escola com o objetivo de melhoria do processo educativo;
- acesso a projetos bem-sucedidos;
- planejar e organizar atividades culturais;
- elaborar estratégias para superação de todas as formas de discriminação. Preconceito e exclusão social, de compromisso ético político com todas as categorias sociais;
- avaliar o trabalho pedagógico pelos profissionais da escola.

Realizando uma análise das finalidades descritas, as HTPCs têm grande importância para formação do professor da ETI, possibilitando espaços coletivos de participação e discussões de diferentes temas que estão intimamente relacionados à sua prática pedagógica, como também a construção de novos conhecimentos e novas práticas que possam enriquecer

seu fazer pedagógico. Além disso, é válido afirmar que essas atividades desenvolvidas levam à valorização das atividades desenvolvidas pelo professor, e também à avaliação do trabalho desenvolvido, seja pelos professores, coordenadores e gestores da escola.

c) Hora do Trabalho Pedagógico Articulado

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola selecionada como objeto do presente estudo, a Hora de Trabalho Pedagógico Articulado – HTPA se refere a um

[...] momento de formação continua dos educadores da escola, troca de experiências, planejamentos e replanejamento das ações, discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem e do cotidiano escolar. Dessa forma, ela possibilita a articulação da equipe por ano de atuação e/ou área específica visando à integração entre todas as atividades que acontecem na escola. Seu foco deve ser constituído, prioritariamente, por questões pedagógicas e deve contribuir para que os profissionais da escola possam refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas, as intervenções que devem ser realizadas e aprimorar suas ações [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 116).

Como referencial para a organização da HTPA, a mencionada escola valeu-se do artigo “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”, de António Nóvoa (1999), que mostra como descobrir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional.

As HTPAs, segundo o *Livro Proposta da ETI* (2009), deverão ser planejadas coletivamente, com objetivos bem definidos e avaliação de todos os participantes ao final dos trabalhos, devendo contemplar as demandas dos professores e a necessidade da escola. De acordo com o Livro Proposta, os registros da HTPA serão realizados visando garantir a eficácia das reuniões, qualificando o trabalho pedagógico por meio do diálogo, da sistematização das reflexões e da memória da caminhada, sendo ponto de referência para tomada de decisões.

Ao finalizarmos este capítulo, consideramos que a temática da formação continuada que é abordada no *Livro Proposta da ETI* é uma proposta inovadora de formação dos professores, já que oferece um horário diferenciado e ampliado para que os professores possam ser acompanhados pela equipe técnica da escola e também para que possam participar de atividades de formação que envolve tanto os profissionais da própria instituição, da Secretaria de Educação, quantos outros profissionais que possam contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, atendendo assim as especificidades da instituição.

No próximo capítulo, discorreremos sobre a Educação Integral, apresentando não apenas a trajetória histórica dessa modalidade de educação e as concepções a ela subjacentes, mas também a legislação que regulamenta a implementação das Escolas em Tempo Integral no Brasil e na Rede Municipal de Ensino da cidade de Campo Grande.

2 ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

A Educação Integral tem como um de seus principais objetivos a formação do ser humano em sua integralidade. Na perspectiva de uma educação para formação do ser humano integralmente temos a ampliação da jornada escolar, sendo esta uma característica central, além da ampliação do currículo com a valorização dos saberes populares, a gestão democrática, a participação de outros sujeitos e a extensão do território educativo.

Nesse sentido, a Educação Integral busca ultrapassar a mera ideia de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, mas busca discutir e construir escolas como espaços de participação, favorecendo a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos. O desafio é grande, porém devido às inúmeras possibilidades de construção de escola integral, pode ser concretizado, entendendo-a como solo fértil de uma educação democrática e de qualidade social.

A ampliação progressiva do tempo diário de permanência do estudante na escola, previsto no art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), só faz sentido se trouxer uma reorganização inteligente do tempo e do espaço dentro da escola. Não se trata de criar uma escola sem horários ou regras, mas sim de recriá-los a fim de que possam atender as reais necessidades da comunidade na qual está inserida, com oportunidades formativas na perspectiva da aprendizagem multidimensional do ser humano, respeitando os direitos humanos e à diversidade.

A reflexão sobre essa temática da Educação Integral é de grande relevância, devendo partir das vozes dos educadores que pensam e a fazem nas escolas, operacionalizando uma escola que atenda as reais perspectivas educacionais e sociais, com uma reorientação curricular que privilegie a articulação e o diálogo entre os saberes clássicos e os saberes locais, superando a fragmentação das áreas do conhecimento humano e as formas de saberes, se constituindo de forma orgânica no cotidiano escolar.

Também é fundamental uma equalização das condições físicas das escolas para que possam realizar suas atividades, considerando a adequação dos espaços para o desenvolvimento de atividades de múltiplas naturezas, considerando os aspectos de acessibilidade física por meio de ajustes arquitetônicos e novas construções escolares. A ampliação da jornada escolar é outro fator de extrema importância, já que o aluno deverá

realizar diferentes atividades, como por exemplo: atividades de alimentação, higiene, entre outras.

Outra temática que é de grande relevância é a questão da formação continuada dos docentes e demais profissionais atuantes na escola, atendendo assim às inúmeras especificidades da Educação Integral, já que estes são imprescindíveis para a efetividade do projeto com qualidade.

Nesse aspecto, a investigação sobre a Educação Integral poderá auxiliar na construção de novos conhecimentos, como também de um aprofundamento no entendimento do tema, já que ao reunir informações nos é possibilitado compreender melhor a organização das escolas em tempo integral (ETIs) da REME.

Este capítulo, dedicado à temática Escola em Tempo Integral, inicia-se com um breve histórico do tema e de suas concepções, focalizando também a legislação que regulamenta a implementação das Escolas em Tempo Integral. Aborda ainda a *Proposta das Escolas em Tempo Integral*: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS (2009), o currículo, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e como se dá a organização da gestão escolar na escola pesquisada.

2.1 Breve histórico e concepções de Educação Integral

A Educação Integral vem sendo alvo de estudos de vários autores, podendo-se destacar, entre eles, Anísio Teixeira, que é considerado pioneiro na concepção de Educação Integral e buscava implantar uma escola de turno integral a fim de que se alcançasse uma educação de qualidade na escola pública, devendo servir a todas as crianças, especialmente as mais carentes (CAVALIERE, 2004). Traremos aqui as contribuições de alguns autores, que a partir do ano 2000, buscaram em Teixeira suas referências e publicaram suas pesquisas sobre a Educação Integral, entre eles Cavaliere (2004, 2007), Coelho (2009), Guará (2006) e Mool (2004, 2008).

De início, remetemo-nos ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, que foi um documento norteador da Educação Integral, tendo como ícone Anísio Teixeira. Sendo assim, a gênese da Educação Integral encontra-se no Movimento da Escola Nova – Escolanovista, que foi fortemente influenciado pelo pragmatismo de John Dewey a partir de 1890, tendo como principais referências: Experiência e Natureza, Experiência e Educação, Democracia e Educação.

John Dewey e Anísio Teixeira foram grandes defensores do direito de todas as classes sociais à educação, sendo uma de suas principais ideias a defesa das escolas públicas e gratuitas em período integral.

Para conhecer a orientação pragmatista de John Dewey é necessário compreender o significado que ele atribui à “experiência”. A experiência seria a própria vida, não havendo separação entre experiência e a natureza. Reflexivas; essas experiências ensejam transformações intencionais e conscientes das pessoas que delas participam. Acerca da experiência, Cavaliere afirma:

O valor da experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz, enfim, nas possibilidades que abre para o pensamento. E as experiências que levam ao pensamento são as mais significativas para a vida humana [...]. Toda atividade reflexiva está submetida à experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana e isso gera aprendizagem. (CAVALIERI, 2002, p. 6).

Cavaliere aponta que a experiência modifica o comportamento, gerando aprendizagens. Sendo assim, as experiências ensejam mudanças mútuas entre todos aqueles, agindo uns sobre os outros. Neste aspecto, experiência gera aprendizagem e transformação, sendo a vida humana um conjunto de experiências e de aprendizagens.

Para Teixeira (1997), a Educação Integral tem como principal objetivo preparar integralmente a criança, proporcionando condições completas para sua vida, já que

[...] a função da escola extrapola o ensino e a transmissão de conteúdos que garantam o aprender a ler, escrever e contar. A função da escola avança para o campo da educação total do sujeito, no momento em que a prioriza no seu currículo, não apenas os conteúdos clássicos científicos: da leitura, da escrita e das ciências exatas, mas também acentuado trabalho com valores éticos e morais, do ensino das artes, da cultura e de preparação para um ofício. (TEIXEIRA, 1997, p. 66).

Teixeira (1997) propõe uma concepção de educação ampliada e respaldada nas ideias de Dewey, buscando difundir uma educação pautada em uma ação libertadora e progressista, considerando a educação com força suficiente, capaz de libertar o aluno e prepará-lo para ser cidadão. Anísio Teixeira não utilizou em seus escritos o termo “educação integral”, porém “[...] a concepção de educação integral está presente em toda a obra e a filosofia de educação desse autor.” (MOLL, 2008, p. 16).

Martins e Bicudo (1983) consideram Anísio Teixeira um intelectual competente que, em sua obra, abordou a persistência na análise do processo educacional como capaz de impulsionar o desenvolvimento de uma nação. Teixeira (1997, p. 86) afirmou ainda que a

escola “[...] deve fornecer a cada indivíduo, os meios para participarem plenamente de acordo com suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna.”

Darcy Ribeiro (1967) também nos mostra a importância das ideias de Anísio Teixeira para a educação brasileira, relatando que

[...] Anísio Teixeira é o pensador mais discutido, mais apoiado e mais combatido do Brasil. Ninguém como ele provoca a admiração de tantos. [...] Suas teses educacionais se identificam tanto com os interesses nacionais e com a luta pela democratização de nossa sociedade que dificilmente se admitiria que pudessem provocar tamanha reação num país republicano. (RIBEIRO, 1967, p. 147).

Grande defensor das causas sociais e convencido de que o papel do intelectual implica uma ação direta no corpo social, Ribeiro levou para Teixeira o conteúdo social e o fervor militante a fim de desenvolver projetos e programas que o pioneiro mantinha em pauta desde a década de 1920. O encontro dessas duas grandes personalidades foi possível pela paixão reformadora que os animava e pela sua afinidade em defesa da educação pública de qualidade.

Cavaliere (2002) também discorre a respeito da Educação Integral, lembrando que, na década de 1930, essa concepção tinha diferentes projetos políticos e diferentes concepções filosóficas e ideológicas. A autora afirma que uma dessas concepções mostra a ação de inculcar e educar crianças com o objetivo de adaptá-las aos serviços e interesses do Estado. Essa visão integralista concebia uma educação autoritária, tendo em vista que proporcionar educação para todas as pessoas significaria estabelecer a “cura” do país, a solução de todos os problemas enfrentados, seguindo os motes da disciplina e da obediência.

Conforme Cavaliere (2000), nesse momento, o verdadeiro ideal educativo é aquele que propõe educar o indivíduo como um todo, envolvendo os aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais. A autora afirma que “[...] a ideia de educação integral para o homem integral era uma constante do discurso integralista.” (CAVALIERE, 2000, p. 46).

Para essa autora, o integralismo buscava envolver as pessoas, a vida e o mundo como um todo, passando também necessariamente pelo crivo do espiritual, especificamente no que dizia respeito aos princípios cristãos de religiosidade. Sendo assim, Deus seria a força soberana sob a qual se tem dependência incondicional, além de ser também a base para construção da sociedade.

A concepção integralista influenciou a educação como um todo. Autores como Cavaliere (2003) afirmam que a educação atual ainda sofre as influências desse movimento integralista, especialmente no que se refere aos valores cívicos e religiosos, em que o respeito à pátria e o ensino de “[...] Deus ainda como responsável pelo governo dos povos”

(CAVALIERE, 2003, p. 48) continua sendo ensinado aos alunos, mesmo que de forma velada.

Ao contrário da concepção integralista, podemos perceber atualmente na educação brasileira, especialmente na educação em tempo integral, o reflexo das ideias de Anísio Teixeira, por meio de diversas tentativas de buscar o estabelecimento de projetos que trazem sua concepção de Educação Integral. Podemos citar, como exemplo dessas experiências, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que foi implantado pelo próprio Anísio Teixeira, em Salvador, no Estado da Bahia nos anos 50. Também podemos citar os Centros Integrados de Educação Pública, mais conhecidos como CIEPs e implantados por Darcy Ribeiro nas décadas de 1980 e 1990, no Estado do Rio de Janeiro. Outras tentativas ocorreram em todo Brasil, sendo que uma das mais recentes é o Programa Mais Educação, que apresenta marcas do pensamento de Anísio Teixeira. Criado em 2007 pelo Governo Federal, o Programa Mais Educação busca promover a Educação Integral por meio do desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Um dos aspectos da Educação Integral advindos com a proposta educativa da década de 30 e que ainda se faz presente no projeto atual das Escolas em Tempo Integral é a preparação do aluno para vida, partindo de um contexto mais amplo. Neste aspecto, escola e comunidade se unem para estabelecer um trabalho conjunto entre elas e também contemplar diferentes segmentos existentes nas cidades, objetivando o crescimento econômico, já que Teixeira acreditaria que esse trabalho conjunto contribuiria para o desenvolvimento do país (CAVALIERE, 2002).

Uma educação nessa perspectiva, de acordo com Moll (2004), significaria

[...] a compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades e institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia. (MOLL, 2004, p. 42).

Na direção apresentada por Moll, ações realizadas entre a instituição escolar e toda comunidade possibilitariam não só uma maior interação entre elas como também a construção de conhecimentos. A concepção atual de Educação Integral aponta para um caminho de oportunidades complementares de formação, buscando inovações e enriquecimento do currículo, por meio de uma perspectiva crítica emancipadora que possibilite a cada um dos

seus sujeitos a reflexão e a ação na busca de melhorias significativas na qualidade de vida (MOLL, 2004).

Ao realizarmos diferentes leituras de autores como Teixeira (1997), Cavaliere (2004, 2007) e Moll (2004, 2008) sobre a Educação Integral, chegamos a uma interpretação conceitual baseada nas obras desses autores a fim de formular o conceito de Educação Integral, levando em consideração diferentes aspectos como, por exemplo, aspectos da vida psicológica das crianças.

Educação Integral é uma modalidade de ensino e de aprendizagem que concebe o sujeito em suas diferentes dimensões, considerando suas especificidades. Também valoriza aspectos psicológicos, afetivos, cognitivos, físicos, históricos e culturais e também o contexto de vida desse sujeito como um todo e em suas relações. Corroborando essa ideia, podemos citar Erikson (1976), que concebe o sujeito em seus aspectos biopsicossociais, em que seu crescimento psicológico ocorreria por fases não aleatórias e dependeria da interação entre o sujeito com o meio que o cerca. De acordo com essa teoria, os aspectos psicológicos, biológicos e sociais apresentam canais de influência no desenvolvimento humano.

Na teoria de Erikson, podemos destacar ainda o valor que o autor confere aos elementos biológicos e sociais, sendo que os mesmos se desenvolverão em pleno equilíbrio se o indivíduo estiver saudável psicologicamente. Conforme a visão psicossocial, para o desenvolvimento do ser humano é necessário haver a integração e a interdependência entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. O autor ainda afirma que “[...] a finalidade dos aspectos psicológicos é contribuir adequadamente para o desenvolvimento e equilíbrio da vida mental da criança no meio onde ela se encontra.” (ERIKSON, 1976, p. 123).

Na linha de raciocínio apresentada por Erikson e mediante a realidade escolar da instituição pesquisada, que conta com a presença de um psicólogo para atender os alunos, pode-se perceber que a instituição valoriza os aspectos psicológicos, sendo esse fator fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos.

Anísio Teixeira, defensor da escola pública em tempo integral e de uma educação emancipadora, contemplou em seus estudos muito da Teoria Biopsicossocial de Erikson, partindo das ideias da concepção pragmatista de Dewey e reunindo experiências escolares, trabalho coletivo, grupal e social, tendo em vista o caráter prático da aprendizagem por meio da experiência defendida por Dewey.

Entretanto, os aspectos biopsicossociais começaram a influenciar a educação somente a partir do século XX, quando a concepção de Educação Integral ampliou-se e na prática começou a ser efetivada, mesmo com poucas experiências sendo realizadas (CUNHA, 1981).

Na proposta de educação integral de Teixeira, temos a valorização dos aspectos sociais já que ele propõe que essa educação se dê em uma escola nuclear, com os conhecimentos básicos, e em parques escolares, com atividades diversificadas e organizadas, funcionando em dois turnos diferentes e as crianças frequentando os dois. Nas palavras de Teixeira:

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para que cada criança [...]. No primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

Conforme Teixeira, a criança seria “obrigada” a frequentar os dois turnos escolares. Podemos assim deduzir que, para Teixeira, os conteúdos teóricos trabalhados no primeiro turno tinham a mesma importância das experiências práticas e sociais trabalhadas no segundo turno. Na instituição pesquisada, não há separação entre os turnos, mas as atividades são realizadas ao longo de toda rotina pedagógica.

Diante do processo histórico-cultural em que o conhecimento não é estático, os pressupostos teóricos da proposta de educação de tempo integral baseados na obra de Anísio Teixeira sofreram transformações. Atualmente podemos falar em três diferentes concepções de Educação Integral discutidas, estudadas e defendidas por Cavaliere, Coelho e Guará.

Em seus estudos sobre Educação Integral, Cavaliere (2007) apresenta quatro percepções, quais sejam: assistencialista, autoritária, emancipatória e multissetorial. Para a autora, o conceito de Educação Integral é um conceito em construção, tendo em vista a escola contemporânea, caracterizada no momento por uma confusão de identidade, uma transição entre a escola parcial e a integral.

Coelho (2009) chama a atenção para a quantidade e qualidade em relação à educação. Para o autor, quantidade e qualidade se encontram no mesmo patamar. Assim, o período estendido é a condição para o desenvolvimento da qualidade emancipadora, tendo em vista de que “[...] com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável.” (COELHO, 2009, p. 4). Nessa perspectiva, Coelho adverte que para a compreensão de Educação Integral, que está vinculada ao tempo de permanência do aluno na escola, é preciso ter cuidado para “[...] não reproduzir, em dobro, as práticas pedagógicas que ocorrem no tempo parcial.” (COELHO, 2009, p. 205).

As concepções apresentadas por Coelho (2009) são: a) educação/proteção, no sentido de cuidar das crianças, especialmente as mais carentes economicamente; b) educação integral/tempo escolar, concepção em que a valorização está centrada no tempo ampliado das crianças na escola; c) educação integral/currículo integrado, concepção em que a responsabilidade maior desse tipo de Educação Integral é o currículo. Nessa concepção, as estratégias de ensino, os conteúdos, os horários, são canalizados para o currículo, pois este é concebido como o norteador da Educação Integral.

As concepções de Educação Integral de Guará (2006) envolvem: a) o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes; b) Educação Integral e integração dos conhecimentos e abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, tendo como foco o currículo; c) Educação Integral e expansão das experiências de aprendizagem. Em cada uma das concepções trazidas por Guará (2006) verifica-se não só uma articulação entre a questão dos conhecimentos desenvolvidos na escola e o desenvolvimento integral dos estudantes, mas ainda a valorização das experiências durante todo o processo de aprendizagem. Guará também expõe que a principal finalidade das iniciativas de educação integral é oferecer ao aluno “[...] a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal.” (GUARÁ, 2006, p. 18).

As atuais experiências envolvendo a Educação Integral no Brasil apontam para necessidade de uma maior articulação entre as políticas públicas. Um exemplo é o já mencionado Programa Mais Educação que, na atualidade, é fomentador da Educação Integral na esfera do Plano de Desenvolvimento da Educação, conhecido como PDE.

Nessa perspectiva, o aumento da carga horária do aluno na escola e a ampliação da diversidade de atividades oferecidas é uma das soluções defendidas pelos educadores na busca da melhoria da qualidade do ensino no país. Contudo, a discussão sobre a implementação da Educação Integral não é tão simples assim, já que não há consenso entre as teorias apresentadas pelos autores sobre essa modalidade de ensino.

Diante do exposto é fundamental não somente procurar enumerar as dificuldades que estão presentes nas escolas para a implementação dessa modalidade de ensino a fim de que se buscar alternativas para superá-las, como também socializar as experiências exitosas na busca da melhoria da qualidade. Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar deverá representar o aumento de oportunidades para os alunos, por situações de aprendizagem significativas e emancipadoras, favorecendo a convivência, participação, autonomia e autoria de pensamento dos alunos.

2.2 Legislações que regulamentam a implementação da Educação Integral

Diferentes documentos norteiam e consolidam a Educação Integral, que tem como objetivo garantir o direito ao desenvolvimento integral dos alunos, sendo considerados marcos legais: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1996), o Plano Nacional de Educação (2010), o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990) e o Programa Mais Educação. Com o objetivo de evidenciar os documentos citados acima, que normatizam a implementação da Educação Integral, faremos uma breve descrição de cada um deles.

A partir da publicação desses documentos, o Governo Federal iniciou, em princípio, um movimento nacional em torno da Educação Integral, criando a possibilidade de oferecer aos alunos das escolas públicas uma “educação mais completa” por meio da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola.

Presente na legislação educacional brasileira produzida desde a Constituição Federal de 1988, a proposta de Educação Integral também aparece na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que prevê, em seu art. 34, a ampliação progressiva da jornada escolar dos alunos do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral.

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. [...] § 2º. O ensino será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Portanto, o art. 34, retirado da Lei nº 9.394/96, preconiza a ampliação progressiva do tempo escolar. A escola municipal selecionada para compor nosso *corpus* de pesquisa tem um tempo escolar de 9 horas, em consonância, portanto, com a referida Lei. Nessa escola, observa-se que, além da ampliação do tempo de permanência dos alunos do Ensino Fundamental, os alunos da Educação Infantil matriculados na pré-escola I e II também permanecem o período todo na escola, além de realizarem experiências extraescolares, como preconiza o inciso X do art. 3 da LDBEN.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), de acordo com a Lei nº 9.394/96, propõem orientações gerais sobre o currículo básico da educação de tempo integral, que objetiva uma educação voltada para a construção da cidadania. No referido documento, foram introduzidos os chamados Temas Transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), conjunto de normas que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente e instituído por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, reconhece em seu art. 53, que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente necessita de uma forma específica de proteção. Complementando a questão da obrigatoriedade do acesso e da permanência do aluno na escola, esse artigo propõe um projeto caracterizado pela articulação e integração, não apenas prevendo o aumento progressivo da jornada escolar para o regime integral, como regulamenta a Lei nº 9.394/96, como também a proteção integral da criança e do adolescente.

Guará (2006), nessa direção, afirma:

Nas discussões sobre a demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças a situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A educação integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil. (GUARÁ, 2006, p. 67).

As palavras de Guará (2006) sugerem que a ampliação dos projetos de educação integral no Brasil tem como principal justificativa a proteção e o cuidado com as crianças que estão expostas a diferentes situações dentro do seu contexto de vivência, a fim de que essas tenham os mesmos direitos e condições que as outras crianças das classes favorecidas.

Ainda nessa perspectiva, podemos citar o novo Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020), proposto por meio do Projeto de Lei nº 8.035/2010, e ainda em tramitação. Devendo vigorar de 2011 a 2020, o novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas de estratégias específicas de concretização. Como no PNE anterior, que vigorou de 2001 a 2010, o PNE – 2011/2020 tem como uma de suas metas programar a ampliação gradativa da jornada escolar, defendendo a participação das comunidades externas à escola, no ato de geri-las, com a alegação de que a participação coletiva seria o caminho democrático para emancipação do indivíduo.

Desta forma, podemos verificar que o novo Plano Nacional de Educação, como também os outros documentos norteadores aqui descritos, caminha para valorização da Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa, como também apresenta a Educação Integral como objetivo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

No novo PNE, são apresentadas 20 metas a serem atingidas na década de sua vigência (2011-2020). Merece destaque a meta número 6, que trata da educação em tempo integral, com suas estratégias:

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Estratégias:

(6.1) Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

(6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

(6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

(6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

(6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino [...] (BRASIL, 2010, p. 8).

Podemos afirmar que a apresentação da meta 6 do PNE – 2011/2020 propiciou espaços de discussão para formulação de novos projetos de Educação Integral. Assim, gradativamente, a temática da Educação Integral vem se estabelecendo como uma política pública.

O Programa Mais Educação (PME) foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, constituindo estratégia do Ministério da Educação para ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais e municipais podem fazer adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optarem por desenvolver diferentes atividades. Atualmente, podemos afirmar que é o principal incentivador para a implantação e desenvolvimento de Escolas de Tempo Integral.

Vale ressaltar que a origem do Programa Mais Educação (PME) deu-se no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a partir da aprovação da Portaria

Interministerial nº 17/2007, tendo como objetivo subsidiar a construção de uma política nacional de educação integral no nosso país.

O Programa Mais Educação (Portaria Interministerial 17/2007 e Decreto 7083 de 27/01/2010) vem operacionalizar as diretrizes do PDE. Ele retoma o ideal da Educação Integral, que vem dos tempos dos pioneiros da Escola Nova e, a partir do aprendizado com experiências bem sucedidas, o leva como prática às redes de ensino dos estados e municípios do país. (BRASIL, 2007, p. 7).

Percebe-se assim que o PME, como indutor de estratégias para ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da Educação Integral, traz suas concepções pautadas na formação humana e na proteção integral. Nesse sentido, o objetivo do PME é promover a Educação Integral atendendo principalmente estudantes do Ensino Fundamental nas escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com efeito, o PME “[...] visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.” (BRASIL, 2007, p. 2). IDEM

Dentro da proposta do Programa Mais Educação temos macrocampos para implementação da Educação Integral, sendo eles: a) Acompanhamento Pedagógico; b) Educação Ambiental; c) Esporte e Lazer; d) Direitos Humanos em Educação; e) Cultura e Artes; f) Cultura Digital; g) Promoção da Saúde; h) Comunicação e Uso de Mídias; i) Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Dessa forma, o PME reúne diferentes áreas, experiências e saberes que propiciam o da construção de diferentes espaços em que os saberes escolares dialogam com os saberes da comunidade.

No ano de 2009, o PME lançou os Cadernos da Série Mais Educação, que apresentam os fundamentos do Programa e também as formas para efetivá-lo, apresentando diferentes possibilidades para sua efetivação. Uma das finalidades na implementação do PME seria a articulação com as políticas sociais, buscando assim uma formação integral, como podemos verificar no art. 5 do PME:

O Programa Mais Educação será implementado por meio de: [...] III – incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas à formação integral de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2007, p. 3).

O Ministério da Educação estabelece para a Educação Integral a necessidade da ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando diferentes saberes por meio do PME, no Caderno Série Mais Educação – Rede de Saberes, ao ressaltar:

[...] esta proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e do espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma experiência social e merecem atenção diferenciada e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados. Compreende a educação como um desafio para as escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade de agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar. (BRASIL, 2009, p. 14-15).

Nesse documento, fica explícito que as escolas devem dialogar com diferentes saberes e agentes sociais. Em um dos *Cadernos da Série Mais Educação*, o PME propõe o diálogo com outras redes de saberes da comunidade, propondo parcerias intersetoriais e intergovernamentais em torno do princípio de que lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola: “[...] portanto, programas e ações de governo voltado para esse público devem prever um diálogo com as redes de educação.” (BRASIL, 2009, p. 9-10).

Partindo desses pressupostos, a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, nos anos de 2007 e 2008, tendo como um dos coordenadores o Prof. Pedro Demo, que até então era consultor da REME, deu início à elaboração de uma proposta de uma escola que atendesse o aluno em tempo integral, porém com uma organização diferenciada da proposta da educação integral até então discutida, que tem como objetivo central o desenvolvimento de atividades dos alunos no contraturno escolar: no período matutino os alunos apenas "estudariam", à tarde participariam de atividades complementares ao currículo escolar.

Pensando em uma proposta para oferecer aos alunos atividades em tempo integral, o Prof. Pedro Demo e os demais técnicos escreveram uma proposta de escola para oferecer ao aluno tempos de estudos com um currículo ampliado de acordo com sua matriz curricular, sem a separação em dois turnos diferentes, garantindo assim não só a permanência em período integral, como também a garantia da realização de atividades que fazem parte do currículo da escola e desenvolvam os alunos integralmente.

Para maior conhecimento dessa proposta da REME, na próxima seção, discutiremos sobre o documento *Proposta das Escolas em Tempo Integral*: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS (2009) a fim de conhecer como as escolas de tempo integral de Campo Grande/MS estão organizadas e quais são seus objetivos, já que é previsto as parcerias entre todos os setores a fim de garantir que os alunos tenham um desenvolvimento integral.

2.3 Proposta das Escolas em Tempo Integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem como missão “[...] oferecer uma educação de qualidade, garantindo o acesso, a apropriação do conhecimento e a formação da cidadania.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 5). Em busca de atingir sua missão, nos anos de 2007 e 2008, a SEMED empreendeu estudos para a formulação de um documento norteador das escolas em tempo integral de Campo Grande/MS, qual seja a *Proposta das Escolas em Tempo Integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS*, mais conhecido como *Livro Proposta da ETI* (2009). Dentro da Escola de Tempo Integral são ofertados a Educação Infantil – pré-escola I e pré-escola II – e o Ensino Fundamental – 1º ao 5º anos.

O projeto das ETIs teve início em 2008. Em agosto do mesmo ano, a equipe do Centro de Formação de Professores da SEMED (CEFOP) preparou um curso com 360 horas/aula para o grupo de diretores, coordenadores e professores selecionados para atuarem nas ETIs com objetivo de transformar suas ações na reconstrução da prática pedagógica. O processo de seleção foi divulgado no *Diário Oficial de Campo Grande* e o perfil dos profissionais para atuar em uma Escola em Tempo Integral deveria ser o de querer ser “diferente”.

Por se tratar de uma proposta inovadora, a formação dos profissionais da educação que atuariam nas ETIs exigiu uma concepção de aprendizagem mediada por uma organização de ensino que superasse a racionalidade instrucionista, garantindo aos alunos o direito de aprender bem. A necessidade de formação continuada dos profissionais não foi apenas pelo aumento de tempo de permanência dos alunos na escola, mas também devido ao compromisso da Educação Integral em aprimorar a aprendizagem dos alunos, garantindo o direito do aluno em “aprender bem”.

O *Livro Proposta da ETI* (2009) contém os princípios conceituais, organizacionais e operacionais, que não somente nortearam o processo de instituição das duas escolas em tempo integral da Rede Municipal de Campo Grande, como também serviram de subsídios para a elaboração do Projeto Político Pedagógico das referidas escolas.

Os conceitos e princípios norteadores apresentados são fruto de estudos realizados sob a orientação do Prof. Pedro Demo, na época consultor da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. O documento foi sendo reestruturado e atualizado durante todo processo de introdução e acompanhamento do projeto nas escolas. As duas ETIs foram inauguradas em fevereiro de 2009.

De acordo com o *Livro Proposta da ETI* (2009), o projeto das ETIs busca ressignificar o conceito de escola pública, escola essa que apenas ensinaria o aluno a reproduzir e consolidar os mecanismos do modelo educativo. Sendo assim, a formação de cidadãos plenos requer redefinir os princípios, os objetivos, as estratégias e o próprio currículo da escola. Também é apresentando um novo conceito de Escola Pública Integral:

A essencialidade do projeto de Escola Pública Integral está exatamente na garantia deste novo conceito. Um conceito que agrega de modo articulado as categorias de “Escola” como espaço social de aprendizagem; de “Pública” como direito inalienável e intransferível de todos, e de “Integral” como prática articuladora de todas as experiências coletivas do processo de formação humana. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 5).

Também são apresentados os princípios que nortearão a ação educativa. Podemos apresentar alguns pontos, sendo eles:

Qualidade de ensino-aprendizagem mediada pelas tecnologias;
 Metodologia de ensino por meio da problematização (desafios);
 Ambientes de aprendizagem e currículo integrado;
 Educação Ambiental como princípio de qualidade de vida e cidadania;
 Apropriação do conhecimento historicamente produzido por meio do estudo e da pesquisa;
 Valorização da arte esporte/movimento e da cultura;
 Gestão democrática como princípio de construção do Projeto Político Pedagógico da escola. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 5).

O projeto da Escola em Tempo Integral possui currículo para ser trabalhado em tempo integral, baseado nos pressupostos teóricos e metodológicos das áreas de conhecimento e tem como documento norteador para sua orientação os *Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande*. A fim de justificar sua criação encontramos, no *Livro Proposta da ETI* (2009), as seguintes dimensões:

Didático-pedagógica

O tempo médio de permanência diária dos estudantes brasileiros nas escolas é um dos menores do mundo. Apesar do tempo de permanência na escola não constituir-se em garantia de qualidade da educação, o oferecimento de múltiplas oportunidades de aprendizagem é condição necessária para a formação humana plena, e está diretamente associado a melhores índices de desempenho na aprendizagem.

A ampliação do tempo pedagógico permite que a escola, como espaço social de apropriação, elaboração e reelaboração de conhecimento, incorpore em seu currículo, atividades para o desenvolvimento de competências cognitivas e atitudinais necessárias para uma formação cidadã.

[...] A escola em tempo integral consiste na possibilidade de um salto qualitativo, como demonstra a história de países que estavam em estágio de

desenvolvimento humano e econômico similar ou pior do que o Brasil, e hoje estão em condições melhores.

Dimensão social e política da educação

A educação de qualidade é um direito subjetivo de todos. A escola é o espaço social de democratização da educação. Portanto, a escola pública deve oferecer a todos as oportunidades e atividades necessárias para o pleno desenvolvimento humano. O currículo escolar deve incluir atividades de formação humana amplas e diversificadas/complementares, hoje restritas a uma parcela reduzida da população.

A ampliação do tempo pedagógico e um currículo de atividades em tempo integral são importantes alternativas para a democratização da educação e para a inclusão social.

Político-científico-tecnológica

A Escola Pública em Tempo Integral, por meio de atividades curriculares em tempo integral, ao investir na melhoria da qualidade da educação, deverá contribuir para o desenvolvimento e transformação local, tal como previsto na metodologia da problematização. A pesquisa e o estudo mediado pelas tecnologias, a partir da problematização deverão gerar transformação no âmbito escolar e da comunidade. As duas Escolas Públicas de Tempo Integral deverão, portanto, compartilhar a mesma essência educativa ao desenvolver atividades específicas de acordo com o Projeto Político-Pedagógico de cada escola, projeto este, entendido como um processo democrático de tomada de decisões, construído com o envolvimento de todos, com o objetivo de organizar o trabalho desenvolvido pela escola, empreendendo a esta, sua identidade. Nesta perspectiva, a organização das atividades deve estar articulada em torno de três eixos temáticos: Linguagem e Comunicação; Ciências e Matemática; Histórico e Social. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 6).

O currículo das Escolas em Tempo Integral é eixo organizador, integrador e dinamizador de todas as ações desenvolvidas e projetadas pela instituição, sendo uma construção histórico-social refletida no Projeto Político Pedagógico de cada uma das escolas. Portanto, o currículo deverá contemplar: a) a dimensão de totalidade das ações desenvolvidas pela instituição escolar, sejam elas disciplinares, regulares e sistemáticas; b) a flexibilidade dos processos pedagógicos, oportunizando maior compreensão e participação do movimento da realidade e do pensamento; c) a concepção gestão educativa visando à garantia da ação efetiva e pró-ativa dos sujeitos que integram o processo escolar; d) a avaliação deverá estar em consonância com os propósitos da ação educativa, orientando os processos pedagógicos em suas diferentes formas; e) a concepção sócio-histórica de aprendizagem, definindo objetivos, estabelecendo estratégias metodológicas e decisões das formas de organização dos processos pedagógicos.

Para o planejamento da matriz curricular das Escolas em Tempo Integral, com a ampliação do tempo pedagógico, buscou-se o equilíbrio entre as atividades pedagógicas e as atividades de caráter mais lúdico. Também são previstos espaços para a realização de

atividades de desenvolvimento artístico e cultural, esportes, acesso a novas tecnologias, práticas de participação social e cidadã e de lazer, já que fazem parte dos componentes essenciais à formação humana. Assim, buscou-se evitar a fragmentação do trabalho na escola em trabalho pedagógico que envolve as disciplinas tradicionais em um turno, e as atividades “complementares ou diversificadas” em outro turno.

O *Livro Proposta da ETI* (2009) propõe que o currículo da Escola em Tempo Integral seja único e deva estruturar o próprio Projeto Político Pedagógico e se caracterize como instrumento natureza pedagógica, técnica e política para o planejamento e operacionalização das ações curriculares em sua concepção mais ampla, legitimando todas as decisões sobre diretrizes, objetivos e metas coletivamente formuladas e decididas por cada uma das escolas. O documento expressa a democracia participativa, congregando na sua elaboração e execução os mais elevados anseios da comunidade escolar, por esse motivo, mostra-se de fundamental importância para a organização do trabalho pedagógico das duas ETIs a fim de que possam compreender e entender a concepção que norteia as primeiras Escolas de Tempo Integral da REME.

2.3.1 O currículo da Escola em Tempo Integral

O *Livro Proposta da ETI* (2009) apresenta o conceito de currículo como um modo de organizar o estudo dos alunos, tendo como fundamento maior o direito de aprender bem, apresentando visão flexível e distanciada do conteudismo tradicional, pois “[...] repassar conteúdo é coisa fora de propósito. O que importa é o aluno aprender bem cada conteúdo, não ser ‘entupido’ com montanhas de matérias que apenas vê superficialmente.” (CAMPO GRANDE, 2009, p. 10).

Também podemos encontrar três justificativas para a organização curricular das Escolas em Tempo Integral:

Primeiro, sendo infinitos os conteúdos, só podemos ter deles visão seletiva. Não cabe pretender dar conta de todos os conteúdos possíveis e imagináveis. Segundo, havendo, como regra, uma diversidade de conteúdos disciplinares, imaginar dar conta de todos é supor que o aluno seja um gênio capaz de instrução infinita. Com efeito, se cada professor quiser “repassar” todos os conteúdos que lhe cabem, não haveria “cachola” para tanto. Se cada professor dá conta apenas de sua especialidade, como o aluno seria especialista de todas as especialidades? Terceiro, envelhecendo naturalmente os conteúdos, mais importante que dar conta deles é saber renová-los, do que segue que saber pensar pode ser mais importante que dominar conteúdos. Não se relegam conteúdos, apenas não fazemos deles o sentido da escola. Seu sentido é aprender bem. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 10-11).

Diante da citação acima, podemos afirmar que o principal objetivo dos conteúdos trabalhados dentro das ETIs é que o aluno aprenda bem cada um deles. A organização curricular das ETIs é realizada em “tempos de estudo”, mais conhecidos como ambientes de aprendizagem, sendo dois tempos de estudo pela manhã e dois, à tarde, e com horários flexíveis e amplos.

Durante os tempos de estudo, a principal atividade realizada é o estudo, sendo essa dedicação sistemática, aprofundada e bem argumentada dos temas curricularmente pertinentes, buscando o aprimoramento da autoria do aluno. As atividades realizadas podem ser individuais ou coletivas. Durante as atividades individuais, o aluno precisa concentrar-se e realizar a elaboração própria. Já nas atividades coletivas, os alunos formam grupos de estudo, devendo cada um dar sua contribuição, resultando em atividades de autoria coletiva.

Segundo o *Livro Proposta da ETI* (2009),

[...] o tempo de estudo deve admitir modos alternativos de sua organização, como, por exemplo, atividades monitoradas pelos próprios alunos, saídas eventuais para pesquisa, movimentações próprias de crianças que não podem ficar muito tempo paradas, expressões lúdicas compatíveis com a idade, intensa interatividade, ainda que com suficiente disciplina escolar. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 11).

Dentro dessa perspectiva, os tempos de estudo poderão ser organizados de acordo com a necessidade da turma. Também é relatado que essa organização deverá sempre partir do aluno e de suas necessidades:

A estratégia básica será sempre partir do aluno, de suas necessidades, tessitura biológica e mental, ritmo de crescimento, horizonte de desenvolvimento da personalidade, não do professor. Pois, este está estritamente a serviço do aluno e deve fazer de tudo para estar à altura das expectativas dos alunos. Assim, currículo é estratégia de estudo adequadamente organizada e orquestrada, não de simples manejo de conteúdos a serem absorvidos por meio de aulas, quase sempre instrucionistas. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 11).

O conteúdo comum a todos os anos é a “alfabetização”, cabendo aos docentes da ETI realizar a discriminação e adequação das atividades para cada um dos anos. A noção de currículo dentro da Escola em Tempo Integral deve ser “enriquecida” e envolver:

- a) dinâmicas culturais que possam deter mérito formativo discente;
- b) arte-educação, para proporcionar a aprendizagem, o conhecimento artístico e estético integral do aluno;
- c) ambiente lúdico e motivador, compatível com corpo e mente dos alunos;
- d) uso de equipamentos didáticos alternativos, em especial eletrônicos;

- e) ambiente ostensivo de leitura e pesquisa. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 11).

A organização diferenciada do currículo e dos espaços dentro da Proposta da ETI (2009) busca desenvolver:

[...] possibilidades criativas, instigadoras e de interação possibilitando um fazer pedagógico diferenciado em um ambiente de investigação, de experiência e de reflexão, de interação com o mundo, de descoberta de novas ideias, de invenção de novas práticas, de formas diversas de conhecer, de ler e compreender o mundo. A dinâmica, portanto, dessa escola pressupõe movimento, processo e construção permanente do conhecimento. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 11).

A interdisciplinaridade também é citada como fator relevante dentro da organização pedagógica da ETI, já que o sentido maior é um trabalho envolvendo as diferentes áreas do currículo, contando com uma equipe diversificada, cada qual aportando sua parte e integrando-a no todo. Também é válido ressaltar que cada um dos docentes poderá ampliar seus conhecimentos participando de leituras e de grupos de estudo, possibilitando a diversidade de olhares à complexa realidade.

De acordo com o *Livro Proposta da ETI*, a

[...] interdisciplinaridade acarreta ainda abertura para outros olhares (autores, teorias, práticas), o que, desde logo, não recomenda atrelamentos teóricos. A diversidade de olhares é fundamental, para que os alunos tenham chance de apreciar fundamentações diversas. Cada uma pode ter sua validade, mas sempre validade falível, como convém a argumentos bem fundamentados e, ainda assim, sem fundo último. Conviver com a discutibilidade das ideias é requisito formativo de primeira ordem, fazendo parte da cidadania que sabe pensar. O grupo docente, quando sabe cultivar a interdisciplinaridade, sabe manter o projeto pedagógico coletivo a despeito de divergências naturais a quem sabe pensar. O consenso que convém não é aquele opressor, mas aquele que combina argumentação e contra-argumentação, mantendo-se aberto, sempre. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 12).

Nota-se assim a valorização das atividades interdisciplinares dentro da proposta de trabalho pedagógico da ETI, já que essas atividades possibilitam aos alunos diferentes perspectivas, contribuindo para diversidade de sua formação. Também poderão ser realizadas atividades complementares e integradoras, buscando o apoio tecnológico, dando aos alunos a oportunidade para buscar novas informações em diversas fontes, reconstruindo, assim, aportes diversificados. Nesse aspecto, a orientação docente torna-se de fundamental importância a fim de evitar a superficialidade na construção dos novos conhecimentos.

A matriz curricular da escola pesquisada é dividida em partes, sendo uma parte de núcleo comum, com disciplinas curriculares obrigatórias, e outra parte diversificada, com atividades complementares curriculares, envolvendo os seguintes projetos: a) Pesquisa; b) Leitura; c) Desafios tecnológicos; d) Desafios matemáticos; e) Modalidades artísticas; f) Modalidades esportivas; g) Línguas Estrangeiras – Inglês e Espanhol; h) Tempo livre.

As disciplinas curriculares de núcleo comum foram estabelecidas pelas diretrizes nacionais, sendo elas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, que são integradas em ambientes (AA) que contemplam cada uma das três nos seguintes tempos de estudo: AA1 – Língua Portuguesa, História e Geografia; AA2 – Matemática, Ciências e Língua Portuguesa; AA3 – Língua Portuguesa, Ciências e Matemática; AA4 – Língua Portuguesa, Geografia e Matemática; AA5 – Matemática, Língua Portuguesa e História.

A metodologia também é diferenciada e busca explorar os conhecimentos prévios dos alunos, tornando os espaços de aprendizagem propícios à construção dos conhecimentos, investigação, interação, socialização das experiências e de reflexão, seguindo os princípios propostos por Demo (2010):

- educar pela pesquisa – os alunos serão levados a criar hipóteses acerca do objeto em estudo, elaborar teorias, justificar, experimentar e construir conhecimentos;
- aprendizagem interativa – os alunos deverão construir seus conhecimentos na interação com o outro, de forma colaborativa;
- fluência tecnológica – os alunos deverão desenvolver os conhecimentos necessários para o manuseio dos recursos tecnológicos disponíveis na escola;
- educação ambiental – os alunos serão levados a tomar consciência do seu ambiente, buscando desenvolver valores, atitudes, competências e habilidades para atuarem na sociedade da qual fazem parte, contribuindo para preservação e sustentabilidade do ambiente em que vivem.

2.3.2 Projeto político pedagógico da instituição lócus da pesquisa

A escola municipal de tempo integral selecionada para a realização do presente estudo está localizada no bairro Rita Vieira, na cidade de Campo Grande/MS, funciona das 7:30h às 16:30h, oferecendo a Educação Infantil (pré-escola) e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta das ETIs, como dissemos, é baseada nas ideias de Pedro Demo, que afirma que a mesma tem a obrigação de ser “diferente”, garantindo ao aluno o direito de aprender bem. Sendo assim, o professor deverá receber uma preparação adequada, ser concursado e permanecer nela o dia todo.

Na proposta das Atividades Curriculares Complementares (ACCs) 1, temos os Desafios Matemáticos, Desafios Tecnológicos, o Projeto “Leitura Além das Palavras” e a Iniciação à Pesquisa, atividades essas que poderão ser desenvolvidas por meio de projetos, objetivando a autoria dos alunos e professores.

A gestão administrativa da ETI é realizada pelo grupo gestor da escola — diretor, diretor-adjunto e coordenadores pedagógicos —, grupo esse responsável por envolver os outros segmentos da escola e da comunidade, propiciar momentos de estudo, reflexão e troca de experiências, garantir o diálogo, a articulação das atividades e do grupo de professores, bem como coordenar a participação no processo de construção/implementação do projeto pedagógico.

Já a gestão pedagógica é realizada pela equipe técnica, devendo trabalhar com os demais professores em grupos e individualmente, estabelecendo na escola a dinâmica de ação e reflexão, apropriando-se criticamente da prática e da teoria, sistematizando as intervenções pedagógicas para que os alunos avancem no processo de aprendizagem. O acompanhamento acontece na HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e na HTPA (Hora de Trabalho Pedagógico Articulado). Esses momentos pedagógicos têm como função: a) a formação continuada dos educadores da escola; b) socialização das experiências entre educadores da escola; c) a articulação do trabalho realizado pela equipe escolar; d) o planejamento e (re)planejamento das ações pedagógicas; e) a discussão e tomada de decisões sobre o processo de ensino e de aprendizagem; f) a gestão democrática; g) a discussão do cotidiano escolar e sua organização administrativa e pedagógica.

O Projeto Político Pedagógico da ETI selecionada para esta pesquisa define a HTPA como:

[...] momento de formação continua dos educadores da escola, troca de experiências, planejamentos e replanejamento das ações, discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem e do cotidiano escolar. Dessa forma, ela possibilita a articulação da equipe por ano de atuação e/ou área específica visando à integração entre todas as atividades que acontecem na escola. Seu foco deve ser constituído, prioritariamente, por questões pedagógicas e deve contribuir para que os profissionais da escola possam refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas, as intervenções que devem ser realizadas e aprimorar suas ações [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 116).

Como referencial para a organização da HTPA, a escola utilizou o artigo “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”, de António Nóvoa (1999), que mostra como descobrir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional.

As HTPAs também deverão ser planejadas coletivamente e ter objetivos bem definidos e avaliação de todos os participantes ao final dos trabalhos, devendo contemplar as demandas dos professores e a necessidade da escola. O registro da HTPA será realizado visando garantir a eficácia das reuniões, qualificando o trabalho pedagógico por meio do diálogo, da sistematização das reflexões e da memória da caminhada, sendo ponto de referência para tomada de decisões.

O Projeto Político Pedagógico da ETI pesquisada também faz referência à HTPC. Eis o que diz o documento:

A prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico reflexivo, pois visa práticas mais comprometidas. Para o sucesso desse trabalho algumas condições são fundamentais: manter um clima de abertura, cordialidade, fortalecer o sentimento grupal e as lideranças, partilhar ideias que garantam avanços significativos no desenvolvimento do grupo de professores e gestores da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 119).

O horário da HTPC (Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo) é o encontro realizado semanalmente com toda equipe pedagógica e que propicia essa reflexão da prática educativa, levando os professores a práticas pedagógicas comprometidas. Sendo assim, a HTPC é de extrema relevância para que os docentes possam avançar significativamente em suas práticas.

2.4 Regimento escolar

A ETI pesquisada possui regimento escolar próprio que regulamenta não apenas seu funcionamento, como também a atuação de todos seus funcionários. A seguir, traremos excertos retirados do regimento escolar e que são dignos de nota para nossa pesquisa, pois trazem dados importantes para análise realizada neste trabalho.

No capítulo 2 do Regimento Escolar da ETI, temos a missão, os valores e a visão do futuro da instituição:

Art. 2º Finalidades

I – Propiciar o desenvolvimento do educando e assegurar a formação comum para o exercício da cidadania;

II Oportunizar o acesso ao conhecimento universal com vistas à produção de um conhecimento contemporâneo e que reflita as necessidades da sociedade atual, vinculando o mundo do trabalho à prática social.

Art. 3º - A missão desta unidade escolar é assegurar ao aluno atividades curriculares estimuladoras, o acesso às tecnologias modernas na promoção de condições adequadas ao seu bem-estar, ao seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, linguístico, moral e social, ao convívio social com respeito às diferenças e individualidades, à ampliação de suas experiências cognitivas por meio da pesquisa, ao estímulo do interesse pelo conhecimento humano e, dessa forma, complementar a ação educativa da família e da sociedade.

Art. 4º - esta unidade escolar preconiza os seguintes valores:

- I – família, como primeiro grupo social;
- II – solidariedade, como princípio das relações humanas;
- III – respeito às diversidades, ao outro, a si próprio e ao meu ambiente;
- IV – tolerância como fator determinante para as relações na coletividade;
- V – ética, moral, social – virtudes que conduzem ao amor à pátria, ao bem comum, ao respeito pelos semelhantes e pela natureza, ao senso de autoestima, ao cultivo de bons hábitos, da ordem, economia e iniciativa;
- VI – diálogo fundado em conhecimento de mundo, das relações humanas e das questões sociopolíticas que envolvem a comunidade escolar;
- VII – exercício da cidadania;
- VIII – valorização do Ser Humano;
- IX – busca da qualidade da educação;
- X – competência, profissionalismo e eficácia nos serviços prestados.

Art. 5º - Esta unidade escolar tem como visão no futuro tornar-se um referencial em educação de qualidade ao estabelecer novas relações entre as situações já vivenciadas pelo aluno e aquelas apresentadas no currículo escolar, promover uma aprendizagem fundamentada por meio de pesquisa e representada pela autoria dos docentes e discentes, primar pela constante evolução e inovação tecnológica para favorecer a formação de cidadãos responsáveis e capazes de construir saberes indispensáveis à inserção, interação e transformação social. (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 5-6).

No capítulo 3, são apresentados os objetivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a saber:

Art. 6º - O ensino oferecido por esta unidade escolar tem como objetivos:

I – na Educação Infantil:

- a) Criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança;
- b) Proporcionar à criança o desenvolvimento da criatividade, bem como a capacidade de estabelecer relações entre as situações já vivenciadas e as apresentadas no currículo escolar;
- c) Estimular a curiosidade, a iniciativa e a independência da criança para favorecer a autonomia;
- d) Desenvolver habilidades psicomotoras que facilitem à criança o aprendizado da leitura e da escrita;
- e) Promover a iniciação matemática e o pensamento científico na criança;

f) Propiciar o desenvolvimento de bons hábitos de convivência social, como anseio, a ordem, a economia, o respeito e a iniciativa para favorecer a autonomia.

II – no Ensino Fundamental:

a) Propiciar a formação básica do cidadão;

b) Desenvolver as habilidades e competências para o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

c) Compreender o ambiente natural e social a partir do conhecimento, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

d) Fortalecimento dos vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;

e) Desenvolver diferentes linguagens – verbal, musical, tecnológica, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meios de produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais em seus vários contextos;

f) Oportunizar o uso dos ambientes diversificados para possibilitar diversas aprendizagens, (e) favorecer o desenvolvimento da criatividade e o atendimento ao aluno, conforme suas necessidades e potencialidades. (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 7-8).

Na ETI pesquisada, a Educação Infantil é oferecida a partir da pré-escola. De acordo com o Regimento Escolar, a Educação Infantil oferecida na instituição encontra-se estruturada da seguinte forma:

Título III

Capítulo I

Art. 7º - A E. I. será oferecida em classes de Pré - escola:

I – pré - escola 1 - crianças de 4 anos completos até 31/03 ou 5 anos após;

II – pré - escola 2 - crianças de 5 anos completos até 31/03 ou 6 anos após;

Art. 12. – Educar e cuidar são as funções básicas da educação infantil e indicam, necessariamente, uma abordagem integrada, pois no “cuidado” existem possibilidades de educação, assim como, nas ações educativas é possível, também, oferecer, simultaneamente, “cuidados”. (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 10).

O Ensino Fundamental oferecido na ETI é do 1º ao 5º ano – anos iniciais. A estrutura e o funcionamento são descritos no art. 13 do cap. II: “o ingresso no Ensino Fundamental será oferecido aos alunos com seis anos completos ou a completar até 31 de março do ano que cursar.” (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 10).

A avaliação na ETI tem suas especificidades, e no Regimento Escolar, encontramos:

Capítulo IX

Art. 71 – A avaliação da aprendizagem e do desempenho do aluno será realizada de forma contínua e cumulativa, ao longo de todo processo de ensino e de aprendizagem, observando-se os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, por meio de diferentes técnicas e instrumentos.

Parágrafo Único – Como forma de garantir acesso e permanência do aluno em níveis mais elevados, a avaliação de sua aprendizagem, com ou sem

deficiência, deverá considerar, além de aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor, progressos na organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação na vida social, por meio de levantar dados para compreensão do processo de aprendizagem para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 15).

Já a avaliação, na Educação Infantil, terá como objetivo:

Art. 81 – A avaliação na educação infantil tem como objetivo, prioritariamente, acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e servir de instrumento de reflexão, análise e transformação da prática pedagógica.

§ 1º A avaliação na educação infantil não terá objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental;

§ 2º A avaliação na educação infantil deverá ser descritiva, podendo ser registrada em:

I – fichas individuais;

II – planilhas de acompanhamento e/ou Portfólios e Web fólios;

III – relatórios grupais ou individuais, que expressem o percurso de aprendizagens das crianças, permitindo ao professor acompanhar os principais avanços dos alunos, suas dificuldades e aspectos que necessitam ser melhorados. (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 15).

O Regimento Escolar da ETI possui suas especificidades, já que a instituição pesquisada funciona em período integral e precisa ser organizada para que abarque todas suas necessidades.

2.5 Gestão escolar na Escola em Tempo Integral

Na Proposta da ETI, a definição de gestão escolar teria como objetivo primordial “cuidar da aprendizagem dos alunos”. As atividades burocráticas que envolvem o funcionamento institucional e a aparência física da escola são atividades de responsabilidade dos gestores, porém são consideradas de ordem instrumental. Sendo assim, a aprendizagem adequada dos alunos é o objetivo central dentro da instituição.

O *Livro Proposta da ETI* estabelece: “[...] o diretor será o primeiro a ser questionado, ainda que não lhe caiba carregar sozinho o fardo da escola.” (CAMPO GRANDE, 2009, p. 12). Nota-se que o papel do gestor escolar vai além da simples administração. Dentre as muitas atribuições do diretor escolar descritas no *Livro Proposta da ETI*, cabe a ele:

[...] zelar pela frequência escolar, buscando o aluno onde estiver, caso venha a faltar. Cabe indicar também razões externas à escola e que estão atrapalhando a aprendizagem de alunos, ainda que muitas vezes não tenha condições de mudá-las. Neste sentido, o diretor é o responsável primeiro do projeto pedagógico, ao qual, o gerenciamento inteligente deve servir. Por isso, diretor não é apenas quem saber gerir. Mais que isso, deve ser um

“pedagogo” que sabe lidar com aprendizagem profissionalmente. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 12).

Segundo o *Livro Proposta da ETI* (2009, p. 12), a função principal dos gestores seria “[...] gerir o projeto pedagógico, tendo nos docentes o apoio mais direto, congregando, porém, todos os funcionários e técnicos em torno da mesma empreitada.” Podemos assim verificar que dentro do projeto das ETIs todos podem e devem não apenas colaborar no desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição, como também identificar possíveis fatores que estão atrapalhando a aprendizagem dos alunos, buscando a mudança necessária para superação dos mesmos.

Quanto à divisão de trabalho na gestão das ETIs, o diretor tem como função a condução pedagógica, acompanhando todo o processo pedagógico. Já o diretor-adjunto ficaria responsável pelas atividades gerenciais da instituição como um todo. Apesar dessa divisão entre as funções do diretor e do diretor-adjunto dentro da Proposta, o documento afirma que “[...] ambos precisam saber gerir, ao final, o processo de aprendizagem, que tem nos alunos o ponto máximo, mas acaba abrangendo a todos [...]” (CAMPO GRANDE, 2009, p. 12). A Proposta da ETI ainda ressalta que “[...] todos precisam vivenciar o compromisso de cuidar da aprendizagem dos alunos, sua razão maior de ser.” (CAMPO GRANDE, 2009, p.12).

Aos diretores escolares caberá a formulação da “política pedagógica da escola”, tendo como embasamento o projeto pedagógico da escola. Entende-se por política pedagógica a “[...] proposta de qualificação do processo de aprendizagem dos alunos e docentes, a qualificação de todos os integrantes da escola, a relação com a comunidade e a cidade, a integração na rede municipal, a congregação dos pais dos alunos.” (CAMPO GRANDE, 2009, p. 12).

A participação ativa da família e de toda comunidade escolar é considerada de extrema relevância a fim de garantir a qualidade discente. Sendo assim, a busca pela participação deverá ser objeto de atuação dos diretores e docentes, propiciando maior aproximação dos familiares, tanto por meio de reuniões periódicas, como por meio de trocas de informações e comunicação direta. Para tanto, a escola deverá dar subsídios para que os pais se organizem em associações, objetivando maior atuação, exercendo o controle democrático e exigindo o pleno exercício dos direitos constitucionais dos alunos. Na Proposta (2009), está descrito que a escola deverá incumbir os pais de militar a favor do direito de aprender bem dos alunos, não lhes competindo a decisão acerca de questões curriculares, pedagógicas e teóricas trabalhadas dentro da escola. A proposta também destaca que “[...] a autonomia docente não pode ser prejudicada [...]” (CAMPO GRANDE, 2009, p. 13).

O Livro *Proposta da ETI* (2009) traz ainda um parágrafo dedicado à finalidade maior da escola:

Muitos pais veem a ETI como oportunidade de guarda dos filhos durante o dia todo, enquanto precisam trabalhar. Não é esta a finalidade maior da escola, mas é parte. Os pais têm direito de entender o projeto pedagógico da escola, que, em grande medida, se opõe a usos vigentes instrucionistas, como, por exemplo, valorizar em excesso a aula em desfavor da pesquisa e da elaboração. Pode ocorrer que pais reclamem da “falta de aula”. Neste caso, *urge explicar o projeto pedagógico, para que os pais entendam ser o compromisso fundante não a aula, mas a aprendizagem*. Esta, de todos os modos, precisa ser experimentada inequivocamente pelos pais. A escola precisa saber explicar isso, e, principalmente, mostrar na prática que sua proposta pedagógica é mais efetiva e confiável, e particular por conta do naipe qualitativo dos professores e das práticas digitais. (CAMPO GRANDE, 2009, p. 13, grifos nossos).

A ETI deverá propiciar aos pais o efetivo acompanhamento do desempenho dos alunos por meio de informações constantes e acessíveis, permitindo a participação concreta das famílias. A escola também deverá, semestralmente, organizar um evento com a participação dos pais, inserindo-os na dinâmica escolar, facilitando assim o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos.

Ao término deste capítulo, vale ressaltar que a ETI onde a pesquisa foi realizada possui uma organização própria que pode ser consultada em sua proposta pedagógica e também uma estrutura física diferenciada, com espaços e tempos organizados para atender seu currículo. Além disso, a equipe docente da ETI se diferencia das demais da Rede Municipal, já que conta com horários diferenciados para que os professores possam ser atendidos pela equipe pedagógica e também para que participem de formações que atendam às especificidades da instituição. Assim, dentro da proposta da ETI encontramos inúmeros aspectos que garantem que as atividades realizadas pelos docentes gerem bem-estar e satisfação dentro do trabalho docente.

No próximo capítulo, apresentamos o conceito do bem-estar docente e as relações que podem ser estabelecidas com a questão da formação continuada dos professores em uma das Escolas em Tempo Integral a fim de que possamos compreender a relação existente entre formação continuada e bem-estar docente.

3 BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE

A profissão docente apresenta inúmeras controvérsias, já que pode apresentar muita satisfação por conduzir as novas gerações à construção de novos conhecimentos produzidos socialmente, ao descobrimento do mundo ao seu redor, gerando realização e bem-estar aos professores. Entretanto, também pode gerar frustração e desânimo, especialmente se as relações forem negativas e contraproducentes, levando os professores a experienciarem mal-estar.

Em decorrência do mal-estar docente algumas situações passam a ser quase rotineiras dentro da nossa realidade escolar: pedidos de licença médica para tratamento de saúde, necessidade de acompanhamento psicológico/psiquiátrico, além de manifestações de doenças psicossomáticas. Contudo, também podemos constatar que existem educadores que conseguem ter satisfação na sua profissão, experienciando sentimentos de bem-estar mesmo diante das inúmeras adversidades presentes dentro da nossa realidade educacional.

Nesse sentido, a investigação acerca do bem-estar docente é de grande relevância, já que, ao reunir informações a fim de contribuir no aprofundamento desta temática, poderá possibilitar melhorias na profissão e, conseqüentemente, oportunizar uma educação de qualidade.

O presente capítulo destina-se a analisar a vida profissional dos professores atuantes dentro das Escolas em Tempo Integral (ETIs) a fim de conhecer as suas condições de trabalho, pois acreditamos que o estado funcional dos docentes poderá influenciar positiva ou negativamente no seu exercício profissional e na aprendizagem dos educandos. Neste capítulo, portanto, serão apresentados o conceito e os indicadores do bem-estar e também do mal-estar docente para que possamos conhecer os fatores que contribuem para geração desses sentimentos dentro da profissão docente, relacionando-os à questão da formação continuada dos professores em uma das ETIs da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS com a finalidade de se compreender se há relação entre a formação continuada e o bem-estar docente.

3.1 O conceito de mal-estar docente e os fatores que contribuem para o seu desenvolvimento

Durante as décadas de 80 e 90, pesquisas na área educacional apontavam que as problemáticas e dificuldades da Educação tinham como foco principal os discentes, já que sua relevância e centralidade no processo educativo eram prioritárias. Era necessário, contudo, ter um olhar mais apurado acerca das questões referentes ao profissional docente (REBOLO; BUENO, 2003).

Na década de 1970, temos o início das pesquisas relacionadas ao exercício da docência, refletindo assim a preocupação de pesquisadores da área educacional. Já a partir da década de 1980, especialmente na Europa, surgiram discussões sobre as inúmeras dificuldades encontradas pelos docentes, pois a profissão de "professor" já não era tão atraente aos jovens estudantes. Nesse período, a figura do professor e suas práticas pedagógicas passaram a receber uma maior atenção dos pesquisadores.

Rebolo e Bueno (2003, p. 66) salientam que “[...] os professores e a temática de sua formação levaram um tempo maior para ocupar espaços mais privilegiados, tanto no âmbito das políticas educacionais como no das agendas de pesquisa”, entretanto, após esse período, “[...] as práticas de ensino começaram a receber maior atenção e foram complementadas, progressivamente, por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor.” (REBOLO; BUENO, p. 66).

Jesus (2004), em seus estudos, verificou que a partir da década de 1980 a investigação sobre o mal-estar docente apresentou aumento significativo decorrente, principalmente, da intensificação dos sentimentos de mal-estar entre os docentes.

A partir de então, iniciaram-se os debates sobre a insatisfação dos professores e também sobre os aspectos como a degradação da estrutura física dos prédios escolares, das condições de trabalho, da remuneração dos professores e o aumento na jornada de trabalho. Contudo, somente a partir da década de 1990 que os debates ganharam mais força, ficando notórios alguns fatores que teriam contribuído para a disseminação do desencanto pela profissão docente.

Muitos professores sentem-se inquietos, com dificuldades para acompanhar as inúmeras mudanças na sociedade, e acabam por se encontrar diante de um grande desafio: atender às demandas sociais que estão em transformação, produzindo assim contínuas críticas sociais, já que não conseguem dar conta das novas cobranças e desafios postos nas escolas.

As mudanças em nossa sociedade são de ordem social, econômica e política. Na ordem social, podemos destacar a importância da escola e da figura do professor para nossa sociedade. Contudo, temos enfrentado não apenas uma desvalorização dos papéis da escola pública, mas também dos professores que nela atuam.

A partir da democratização da Educação Básica, tem-se notado um discurso ideológico que localiza o fracasso e a inferioridade dos sujeitos (no nosso caso, os professores), acabando por contribuir para manter velada a produção histórica e social dos fracassos da escola pública atualmente. Nesse sentido, o argumento que tem a pretensão de explicar a baixa qualidade da educação pública, elegendo itens como a formação docente como um dos elementos centrais, desconsidera que

[...] a qualidade do ensino é resultado de uma combinação complexa de diversos aspectos que envolvem pelo menos as condições concretas de trabalho soa as quais os educadores realizam sua prática docente e as condições e características diversas de seu corpo docente e discente que dão existência concreta a escola em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social. (SOUZA, D; SOUZA, M. 2006, p. 50).

Souza D. e Souza M. (2006) salientam que a questão da qualidade do ensino oferecido não se limita apenas à formação dos professores, mas de uma combinação de diferentes e complexos aspectos, sendo imprescindível que todos possam convergir para único objetivo para que a escola realmente exerça seu papel dentro da nossa sociedade.

Na ordem econômica, podemos citar a desvalorização da remuneração dos profissionais docentes, já que muitos ainda têm uma remuneração menor do que a estabelecida pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, também conhecida como Lei do Piso Nacional do Magistério.

E na ordem política, as reformas educacionais são introduzidas a partir da década de 80 com propostas de profissionalização docente, no entanto, essas propostas ainda estariam vinculadas às pesquisas que atribuem aos docentes responsabilidades em relação ao fracasso e ao baixo desempenho escolar dos alunos.

Além das inúmeras transformações nas ordens sociais, econômicas e políticas já citadas, não podemos deixar de citar as transformações que estão associadas à formação docente, sendo em sua grande maioria, aligeiradas, contribuindo negativamente para melhoria das ações educativas. Na prática isso significa uma formação docente que não atende aos pré-requisitos para atuação dos docentes nas salas de aula, culminando assim com o mal-estar entre os docentes.

Ainda constata-se uma grande incidência de docentes que necessitam de licença para tratamento de saúde e/ou acompanhamento psicológico e psiquiátrico, mas, apesar das adversidades na ação educativa, existem docentes que conseguem encontrar em sua prática aspectos positivos, utilizando esses aspectos para o desenvolvimento de seu bem-estar e continuidade no exercício da docência.

Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 262) também afirmam que os diferentes problemas que encontramos na prática docente estão “[...] ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão.” Sendo assim, os problemas originados na prática docente fazem parte da historicidade da docência, levando em consideração fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que envolvem a prática docente. Com as mudanças sociais, econômicas e políticas que ocorreram nas últimas décadas e com a democratização do conhecimento, o professor foi perdendo o *status* que ocupava na sociedade, e sua profissão passou a ser desvalorizada.

Neste aspecto, a exigência tem sido tamanha que se chega ao ponto de culpar os professores pelo não cumprimento “real” da sua função, além de desejar que assumam uma nova postura. Entretanto, não se oferecem as condições necessárias a fim de que possam corresponder a essas expectativas. Esses fatores acabam por trazer consequências tanto para o próprio professor quanto para todos que têm relação com sua prática pedagógica, como alunos e sociedade.

Para a discussão do conceito de mal-estar docente, fundamentaremos nossas considerações em Esteve (1994) e Jesus (2004). Esse conceito, segundo Esteve (1994, p. 24-25), vem sendo utilizado para “[...] descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.”

Para Jesus (2004, p. 122), o conceito de mal-estar se “[...] traduz em um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão.” Esse autor também mostra as três etapas que seriam vivenciadas na constituição do mal-estar docente. Na primeira etapa, as inúmeras exigências da profissão docente excedem os recursos do docente, gerando estresse; na segunda, o docente busca se esforçar para corresponder às exigências feitas; na terceira, começam a aparecer os sintomas do mal-estar docente.

Na mesma perspectiva, Esteve (1994, p. 153) afirma que “[...] o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como no das retribuições materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui.”

Diante da realidade apresentada, podemos dizer que inúmeros fatores contribuem para o desgaste da profissão docente, entre eles, a universalização do acesso à educação sem a reorganização dos sistemas de ensino, a má qualidade do ensino oferecido aos alunos, a diminuição dos investimentos na educação, a diminuição dos salários dos professores, o

aumento da jornada de trabalho, a desvalorização e desprestígio da profissão docente, gerando assim o mal-estar docente em nosso contexto histórico. Neste sentido, consideramos fundamental relatar, a seguir, as consequências do desenvolvimento do mal-estar dos professores.

3.2 As consequências do mal-estar docente

A questão do mal-estar docente tem sido tema de inúmeros estudos por pesquisadores da área da formação de professores. As pesquisas apontam que alguns fatores têm contribuído para o desenvolvimento desse sentimento entre os docentes, entre eles, pode-se citar: o relacionamento com os alunos e colegas de profissão; a má remuneração; a grande sobrecarga de trabalho; a escassez de recursos materiais e de condições de trabalho; a grande acumulação de exigências sobre o professor; o aumento da violência na escola.

Na maior parte dos casos, esses fatores têm sido originados por situações externas, no entanto, além dos fatores de ordem externa, temos fatores de origem interna. Assim, quando se trata da insatisfação do professor em relação ao exercício da docência, devemos considerar outros fatores que estão relacionados à pessoa do professor como, por exemplo, sua história e seu projeto de vida, seus interesses e suas necessidades pessoais e profissionais, suas futuras aspirações, suas expectativas, suas escolhas.

Nesse sentido, gerada tanto por fatores internos quanto externos, a insatisfação no exercício da docência é resultante de um estado emocional negativo que tem origem no próprio espaço de trabalho, podendo assim ser caracterizado como um dos efeitos do mal-estar docente, termo que, segundo Picado (2009),

[...] surgiu na literatura pedagógica com o intuito de resumir o conjunto de reações dos professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social.

Esta expressão emprega-se para descrever os efeitos permanentes e negativos que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada e outros fatores. (PICADO, 2009, p. 2).

Assim podemos afirmar que o mal-estar docente se refere a sentimentos de desestímulo, desmotivação ou desencanto que surgem nos docentes em consequência das dificuldades encontradas no seu ambiente de trabalho, tendo relação com aspectos como falta de investimento na docência, grande responsabilidade no desenvolvimento do trabalho docente desenvolvido, esgotamento, ansiedade, estresse, entre outros. Neste sentido, o mal-estar docente pode, de acordo com Ramos (2004),

[...] manifestar-se ainda através de diversos sintomas situados em diferentes planos: biofisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça frequentes, fadiga crônica, perda de peso, insônias, úlceras ou desordens intestinais, menor resistência a infecções, etc.); comportamental (absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool e drogas, falta de empenhamento profissional); emocional (distanciamento afetivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda de entusiasmo e envolvimento profissional, etc.); cognitivo (diminuição da autoestima, dificuldade de tomada de decisão, etc.). (RAMOS, 2004, p. 108).

Diante de tantas contradições que os professores enfrentam no exercício da atividade docente, podemos afirmar que, na atualidade, o mal-estar na docência é um dos traços específicos dessa profissão, já que os docentes cada vez mais se encontram acometidos pelos sintomas característicos desse problema. Além disso, muitos docentes ainda mantêm uma relação conflituosa, frágil e pouco flexível com a escola, com a profissão e com os alunos.

O mal-estar docente pode ser representado pelo produto do processo histórico em termos de educação e por sentimentos provocados por circunstâncias desagradáveis presentes no ambiente de trabalho do professor. A manifestação dos sintomas ocorre por meio de relatos de sentimentos de angústia, desconforto, decepções, irritação, impaciência, impotência, entre outros, resultando na tensão entre as relações estabelecidas e mediante a necessidade de intervenção do próprio professor, em situações que se colocam no cotidiano de sua prática e as reais possibilidades dessa intervenção (REBOLO; BUENO, 2003).

Inúmeros fatores foram apresentados no decorrer desta seção, contudo, outros fatores podem influenciar no desenvolvimento do mal-estar docente. Esteve (1994) analisou os estudos realizados por Blase (1982), que formulou uma classificação de indicadores que poderiam configurar o mal-estar docente. Segundo Blase, os fatores de primeira ordem incidem diretamente sobre a ação docente, podendo gerar diferentes tensões de caráter negativo na prática cotidiana; já os fatores de segunda ordem podem incidir indiretamente sobre a ação docente, ocasionando a diminuição da eficácia do professor por promover a diminuição da motivação na realização do trabalho, estando relacionados ao contexto do exercício da docência e as condições do ambiente.

De acordo com Esteve (1994), os fatores de primeira ordem estariam relacionados não apenas aos recursos materiais e às condições de trabalho, mas também à violência nas instituições escolares e ao esgotamento e acumulação de exigências sobre o docente. A seguir, faremos uma breve descrição de cada um dos fatores apresentados.

Para Esteve (1994), os fatores relacionados aos recursos materiais e às condições de trabalho estão ligados à falta de diferentes recursos no ambiente escolar: material didático,

problemas de conservação física dos prédios, falta de mobiliário, espaços inadequados para realização das atividades, podendo limitar e dificultar a prática docente.

A violência, para o autor, também é um dos fatores mais relevantes e atuais na nossa sociedade, já que diariamente são noticiadas, em nossos meios de comunicação, situações de violência nas escolas, além de depredação e do roubo. Também não podemos deixar de citar os casos de agressão física e verbal contra os professores no exercício da sua função. Todos os fatores citados geram insegurança e medo, tirando a tranquilidade dos professores para exercer sua função, especialmente dentro das escolas públicas, criando mal-estar entre os docentes.

Os fatores de segunda ordem estão relacionados à modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização em nossa sociedade contemporânea; à contestação e às contradições existentes dentro da função docente; à modificação do apoio dado no contexto social; aos objetivos dos sistemas de ensino e ao avanço da construção do conhecimento e, finalmente à imagem do professor na atualidade (ESTEVE, 1994).

O terceiro fator é o esgotamento físico e mental do docente e a grande acumulação de exigências envolvendo o professor. Grande parte dos docentes tem a necessidade de aumentar sua carga horária de trabalho para conseguir suprir suas necessidades, além de a ação do docente ser de grande exigência e responsabilidade. Todos esses fatores contribuem para o esgotamento físico e psicológico.

O esgotamento psicológico, denominado de síndrome de Burnout, é “[...] um fenômeno demasiado familiar para qualquer adulto que trabalhe na atual escola pública. Os sintomas incluem um alto absentismo, falta de compromisso, um anormal desejo de férias, baixa autoestima [...]” (ESTEVE, 1994, p. 57).

O fator da modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização tem seu princípio nas inúmeras mudanças que este possui em nossa sociedade contemporânea, gerando mudanças no contexto social. Essas mudanças envolvem a transferência de responsabilidades das outras instituições sociais que são transferidas ao professor como, por exemplo, da família para a escola.

Essa questão também tem relação com a formação dos professores, visto que eles não são preparados para atender às novas demandas e exigências, gerando inúmeras situações de mal-estar docente. Em seus estudos, Merazzi (1983 apud ESTEVE, 1994) sustenta que um dos aspectos que é de competência social dos professores é a capacidade de viver e assumir situações de conflito em seu contexto social. Nesse sentido, cabe ao professor, em conjunto com a equipe técnica e gestora da própria instituição de ensino que o acompanha, buscar

novas alternativas de formação em serviço a fim de que o mesmo saiba lidar com as novas demandas sociais, participando de atividades que tenham estreita relação com a atual organização social.

A contestação e a contradição da função docente têm ocorrido constantemente dentro das relações de ensino, já que com o processo de democratização dos conhecimentos não só se possibilitou a contestação dos saberes dos professores como únicos, como também se verificou que as várias funções exercidas pelos professores podem ser consideradas contraditórias.

A modificação do apoio do contexto social aos professores deve-se, segundo Esteve (1994), às inúmeras mudanças dentro da nossa sociedade, que culminam em mudanças de valores, como, por exemplo, ensinar a importância de valores (disciplina e o respeito pelas pessoas) e também a importância da educação. Atualmente, os valores se inverteram, já que hoje muitos pais delegam para a escola a responsabilidade de cuidar e educar seus filhos.

Os objetivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos fazem parte dessa nova organização social que vivenciamos diariamente, e que chegou à escola. O aumento e o avanço do conhecimento também são fatores que geram a insegurança do professor na realização de sua prática profissional.

Já a imagem do professor possui diferentes enfoques. Um dos enfoques é dado pelos meios de comunicação de duas formas diferentes, uma pode ser conflituosa, prevalecendo os inúmeros conflitos vivenciados em sala de aula, a violência escolar ou a falta de infraestrutura física das escolas, gerando uma sensação de mal-estar entre os docentes. A outra é a que prevaleceria uma imagem do professor apenas como um conselheiro, amigo do aluno, considerada uma imagem mais distante da realidade vivenciada pelos professores dentro das escolas atualmente.

Mosquera e Stobäus (1996) apontam como causas do mal-estar docente: a) falta de tempo para realização de um trabalho de qualidade; b) incredulidade no ensino como um elemento que modifique o processo de aprendizagem dos alunos; c) mudanças nos conhecimentos e nas inovações sociais, produzindo sentimentos como ansiedade e de inutilidade; d) ação deficiente do Estado na garantia de uma educação de qualidade; e) ausência de uma Filosofia de Educação que seja analisada e debatida por todos; f) necessidade de ações educativas que contribuam para a cidadania; g) ausência de valorização dos recursos da Educação, como também de considerar os conhecimentos como modificadores da sociedade atual.

Os estudos realizados por Jesus (2001) também têm nos mostrado que grande parte dos professores iniciantes na carreira docente tende a manifestar um alto grau de mal-estar, não só por razões trazidas pelo choque com a realidade que encontram nas escolas dentro das salas de aulas, como também pela grande distorção dos valores demonstrada pelos alunos. Além disso, surgem inúmeras questões que podem contribuir para o mal-estar docente como, por exemplo, a formação inicial deficitária do professor, a ausência de acompanhamento sistematizado no início da carreira, a deficiência na formação continuada oferecida dentro das escolas e ainda a falta de apoio necessário na inserção e inclusão dos alunos com deficiência dentro das escolas.

Esteve (1994) afiança que os fatores que podem causar mal-estar contribuem para uma repercussão negativa na prática docente, gerando inúmeros problemas físicos e emocionais nos professores como, por exemplo, insatisfação no exercício da sua função, falta de motivação, cansaço, depressão, ansiedade e estresse. Também podem gerar problemas no relacionamento entre os colegas de trabalho, mudanças de escola, além de absentismo e abandono da profissão. Esteve (1999) também revela que nos estudos realizados Bruner, Mandra, Breuse, Amiel, Kyriacou e Sutcliffe ficaria comprovado que o absentismo e o abandono da profissão poderiam variar, já que dependem do nível de ensino em que o professor atua, das suas experiências e do gênero do professor. Dados comprovam que a incidência de professores que apresentam sintomas do mal-estar docente seria maior nos docentes que exercem suas funções nas séries finais do Ensino Fundamental, nos docentes mais jovens, com menos de trinta anos de idade e entre as mulheres.

A partir dos dados apresentados, podemos afirmar que os fatores que geram o mal-estar docente têm origem histórica, política, social, cultural e psicológica que podem afetar o exercício da docência, gerando sintomas físicos, emocionais e cognitivos que são negativos ao docente. Por esse motivo, buscamos salientar a importância da busca constante de ações que promovam o bem-estar entre os docentes, proporcionando uma ressignificação do trabalho docente, gerando a satisfação docente.

3.3 O bem-estar docente

Em 2004, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou uma pesquisa com professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública e privada dos vinte e seis estados brasileiros e do Distrito Federal, buscando informações relacionadas às características sociais, econômicas e profissionais dos

participantes. Um dos dados pesquisados foi o grau de satisfação dos professores em seu trabalho e os resultados apresentados mostram que 48,1% dos professores pesquisados apontaram satisfação em relação ao seu trabalho e que apenas 12,3% assinalaram insatisfação. Em relação à intenção de permanecer na função exercida atualmente, 50,2% dos professores demonstram ter interesse em permanecer na função e na mesma instituição onde já atuam; já 25,5% dos professores pesquisados apontam que querem mudar de função, buscam permanecer na mesma área e apenas 10,7% pretendem mudar de profissão.

A partir dos resultados apresentados na pesquisa, podemos afirmar que os professores que participaram da pesquisa têm satisfação na profissão que exercem e tem a intenção de continuar no exercício da sua função, demonstrando a satisfação dos profissionais e nos remetendo à ideia de bem-estar entre os docentes. Jesus (2002) destaca que uma abordagem mais otimista é fundamental, já que uma parcela dos professores apresenta contentamento com sua prática pedagógica. Para esse autor, o conceito de bem-estar docente:

[...] pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (JESUS, 2002, p. 23).

Partindo das ideias de Jesus (2002), Rebolo (2012) afirma que o bem-estar docente é uma possibilidade existente na relação do professor com o seu trabalho, podendo se concretizar, já que está sujeito a fatores como: relações estabelecidas no ambiente, conflitos gerados, organização do trabalho. Dentro dessa perspectiva, também podemos afirmar que o trabalho docente poderá ser fonte de prazer para os professores, gerando satisfação. A autora destaca que “[...] o trabalho docente é também fonte de prazer e bem-estar, que se manifesta em diferentes níveis de satisfação com os múltiplos aspectos do trabalho, dependendo de cada contexto, história e momento em que se vive a profissão.” (REBOLO, 2012, p. 24).

Argumenta ainda Rebolo (2012):

O bem-estar docente, entendido como a vivência, com maior frequência e intensidade, de experiências positivas, é um processo dinâmico construído na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva, que compõem a relação do professor com o trabalho e a organização escolar. A dimensão objetiva corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização e a subjetiva está relacionada às características pessoais do professor e diz respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às suas necessidades, desejos, valores, crenças, formação e projeto de vida. (REBOLO, 2012, p. 24).

Com base nas palavras de Rebolo, parece haver uma dinâmica com diferentes dimensões que envolvem a relação do professor com o trabalho e com suas próprias características. Na obra, a autora sugere que o encontro entre as dimensões objetiva e subjetiva do trabalho leva o professor a realizar uma avaliação de si mesmo, da atividade que realiza e das condições de trabalho, podendo resultar em satisfação, quando a avaliação for positiva, ou resultar em insatisfação/desconforto/mal-estar docente, quando o resultado for negativo, o que pode desencadear estratégias de enfrentamento para minimizar, ou até mesmo eliminar essa sensação. Rebolo (2012, p. 24) ainda afirma que o bem-estar docente “[...] pode ser considerado um estado resultante de múltiplas variáveis, interdependentes e inter-relacionadas.”

Marchesi (2008, p. 128) considera que os professores que se sentem satisfeitos com sua profissão ensinam de forma diferenciada, já que ensinar poderá também promover o bem-estar entre as novas gerações. O autor ainda comenta que, “[...] o caráter moral da profissão docente e a necessidade de descobrir seu valor e seu sentido para exercê-la com rigor e vivenciá-la com satisfação” precisa ser sentido pelo docente, a fim de que ele se sinta com bom ânimo para sua atuação.

Mosquera (1978) realizou uma análise das possibilidades práticas que os professores podem ter, para que possam realizar investimento em seu próprio bem-estar docente, que inclui: a) a busca pelo desenvolvimento da autoconsciência, já que quanto mais nos entendemos, melhor poderemos aceitar e entender o outro; b) a busca por novas possibilidades no processo de ensino e de formação para o docente; c) a avaliação das insatisfações, na busca de resolver ou pelo menos amenizar os problemas dentro da sua prática; d) uma reavaliação da carga de trabalho do docente, já que quando excessiva, pode gerar pressões e tensões; e) tempo suficiente dedicado ao lazer e descanso; f) conversas com a família e os amigos, pois nessas ocasiões podemos desabafar; g) discussões em grupos com outros docentes, a fim de melhorar as questões do cotidiano; h) atividades físicas que sejam prazerosas e que auxiliem na liberação das tensões e evitar a exaustão; i) evitar descarregar as frustrações nos alunos, buscando sempre o diálogo e ter a abertura para dizer a eles quando não estamos bem; j) quando necessário, buscar ajuda profissional; k) nos casos extremos, retirada estratégica do local de trabalho, já que auxilia na busca de novas alternativas para solucionar as situações enfrentadas.

As estratégias propostas por Mosquera (1978) têm como ponto de partida a ação do professor, já que são possíveis de serem colocadas em prática. O autor também afirma que é fundamental estabelecer um elo, uma ligação entre a formação inicial do docente e a realidade

com a qual esse professor irá se deparar em sua ação pedagógica, a fim de que não inicie sua carreira com insatisfações, já que muitas vezes no início sonhamos com um ideal que jamais poderemos alcançar.

Recentemente, também Marchesi (2008) propôs algumas estratégias que vão ao encontro das ideias de Mosquera (1978), no que se refere ao cuidado pessoal e ao bem-estar emocional e profissional, a saber:

- a) ser competente na ação educativa — na ação educativa é de extrema importância que o docente busque participar de atividades de formação docente. Essas atividades podem ser realizadas em grupos de trabalho ou por meio de projetos pedagógicos inovadores que possibilitem o aumento da confiança dos docentes em sua prática pedagógica;
- b) compartilhar suas conquistas com amigos e os colegas de trabalho — as relações com os amigos e colegas de trabalho geram vínculos de afetividade que são de extrema importância na criação de uma rede de apoio social, auxiliando na busca de estabilidade emocional e do bem-estar pessoal e profissional. No trabalho coletivo, as atividades de socialização de experiências poderão levar a reflexões que são de grande importância para o trabalho docente. O autor ainda destaca que essa atividade vai contra atividades individualistas, já que grande parte dos docentes tem a tendência a serem individualistas, tendo receios no compartilhamento dos desejos e frustrações;
- c) procurar o distanciamento necessário, assumindo a atividade docente com entusiasmo.

Mosquera (1978), quando incentiva atividades relacionadas ao descanso e ao lazer, propõe o que Marchesi chama de distanciamento saudável e que se mostra de grande relevância para a melhoria da qualidade das atividades docentes desenvolvidas. Quando assumido de forma positiva, o distanciamento saudável proposto por Marchesi (2008) não se opõe ao compromisso ético com a atividade docente, trazendo experiências significativas e que ajudam a enfrentar as inúmeras adversidades existentes.

Com a finalidade de apresentar os conceitos de resiliência, é necessário retomar o conceito de bem-estar docente proposto por Jesus (2002), pois é importante ressaltar que o próprio educador poderá investir na busca pelo seu bem-estar pessoal e profissional, valendo-se da resiliência e das estratégias de *coping* para superar o mal-estar.

Os estudos sobre o conceito de resiliência são recentes dentro do campo da Psicologia. Já no campo da Física e na Engenharia, o conceito foi criado, em 1807, pelo cientista inglês Thomas Young e se refere, segundo Yunes (2003, p. 77), “[...] à capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica ou permanente.” Yunes (2003) ressalta que no campo da Psicologia alguns termos que são utilizados como invencibilidade ou invulnerabilidade foram precursores do termo resiliência, sendo que até hoje são utilizados na literatura da área.

O termo invulnerabilidade está associado à ideia de “[...] resistência absoluta ao estresse [...] como se fôssemos intocáveis e sem limites para suportar o sofrimento.” (YUNES, 2003, p. 77). Esse autor também afirma que apesar de ter a capacidade de superar as adversidades, o indivíduo que é resiliente não poderá sair da crise ileso.

O conceito de resiliência, segundo Yunes (2003, p. 76), diz respeito a “[...] processos que explicam a ‘superação’ de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações.” Para Grotberg (1995, p. 7), “[...] resiliência é uma capacidade universal que permite que uma pessoa, grupo ou comunidade previna, minimize ou supere os efeitos nocivos das adversidades.”

Luthar, Cicchetti e Becker (2000), citados por Infante (2003), conceituam resiliência como um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade. Desse modo, três componentes fundamentais ganham destaque, devendo estar presentes na resiliência, quais sejam: a) a noção de adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano; b) a adaptação positiva ou superação da adversidade; c) o processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influem sobre o desenvolvimento humano. Podemos assim descartar a ideia de resiliência como sendo apenas um atributo de personalidade, mas sim podendo ser desenvolvida no indivíduo.

Para Assis, Avanci, Pesce e Deslandes (2006, p. 59), a resiliência “[...] não é um estado adquirido e imutável, mas um processo cuja construção se inicia bem precocemente e continua a ser elaborado, se transformando ao longo dos anos até a velhice.” Nessa mesma perspectiva, as autoras constataram que a resiliência poderá ser desenvolvida por meio de processos de acolhimento, na escuta e no diálogo, podendo assim contribuir para que o sujeito consiga enfrentar as dificuldades da vida.

Infante (2003, p. 31) ressalta que, na área de intervenção psicossocial, “[...] a resiliência tenta promover processos que envolvam o indivíduo e seu ambiente social,

ajudando-o a superar a adversidade (e o risco), adaptar-se à sociedade e ter uma melhor qualidade de vida.”

Neste aspecto, desde a formação inicial docente é fundamental fornecer as bases necessárias para busca de um desenvolvimento profissional com vistas à construção de saberes e fazeres essenciais às práticas pedagógicas, possibilitando assim a construção de conhecimentos científicos, acadêmicos, pedagógicos, sociais e políticos, realizando também uma discussão acerca da função e da profissionalização do docente (YUNES, 2003).

Imbernón (2011, p. 60) afirma que “[...] a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir este conhecimento pedagógico especializado”, ou seja, é na formação inicial que o docente poderá adquirir as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento de toda sua ação pedagógica (planejamentos, reflexões, avaliações de situações administrativas e pedagógicas). Nesse sentido, a formação continuada também poderá contribuir para o desenvolvimento da resiliência, já que muitas vezes os professores enfrentam situações adversas e conseguem administrá-las de forma criativa, superando os desafios.

Assis, Pesce e Avanci (2006) ressaltam a importância da resiliência na educação escolar, já que a escola seria um dos espaços promotores de resiliência mais potentes que a sociedade pode promover, pois possui duas condições importantes, quais sejam: agrupa distintos sistemas humanos e realiza a articulação da pessoa do professor ao aluno em uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção.

Também não podemos deixar de apresentar o conceito de *coping* que, segundo Antoniazzi, Dell'Aglio e Bandeira (1998, p. 274), refere-se ao “[...] conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas.” Já as estratégias, são “[...] as ações cognitivas ou de comportamento tomadas no curso de um episódio particular de stress” (ANTONIAZZI; DELL'AGLIO; BANDEIRA, 1998, p. 280).

Assis, Avanci, Pesce e Deslandes (2006, p. 34) relatam que em relação ao *coping* as estratégias refletem um “[...] constante processo adaptativo que o indivíduo lança mão ao administrar adversidades cotidianas e inesperadas, vencendo-as, minimizando-as ou tolerando-as.”

No mesmo sentido, Folkman e Lazarus (1985), citados por Assis, Avanci, Pesce e Deslandes (2006, p. 34), afirmam que as estratégias de *coping* possuem duas funções distintas, a de “[...] regular o estado emocional que acompanha o estresse e de atuar diretamente na situação que o originou”.

Assis, Avanci, Pesce e Deslandes (2006) afirmam também que a relação existente entre o indivíduo, seus traços de personalidade e o ambiente de trabalho é que determina a maneira com que o mesmo lida com seus problemas. Nesta perspectiva, a resiliência é a capacidade para superar as adversidades de forma positiva e as estratégias de *coping* são as ações realizadas a fim de conseguir superar as adversidades encontradas. Diante disso, acreditamos que as estratégias de *coping* poderão contribuir para o desenvolvimento da resiliência, já que os mecanismos estão intimamente relacionados no processo de enfrentamento das dificuldades surgidas na vida do indivíduo. A nosso ver, é fundamental aos docentes o desenvolvimento da resiliência, a fim de que possam construir o bem-estar diante das inúmeras adversidades que surgem ao longo do exercício da docência.

Outro aspecto que também contribui para o bem-estar docente seriam as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar e a afetividade no contexto educacional. A fim de esclarecer melhor esses temas, faremos uma breve explicação sobre cada um deles.

Um ambiente educativo saudável começa a partir das relações existentes entre professores e alunos. Galvão (2003, p. 77) sustenta que “desde os primórdios até as idades mais avançadas, a emoção se nutre do efeito que causa no outro.” Ainda complementa que o êxito do trabalho docente em sala de aula depende do ambiente criado pelo próprio professor, corroborando o entendimento de Maturana (1998), que afirma que as relações humanas funcionam como base para uma vida emocional saudável. No âmbito de convivência, vale ressaltar a importância do resgate das boas e saudáveis relações entre educadores e educandos, podendo assim superar as situações que geram mal-estar e que angustiam os professores, gerando prejuízos no processo de aprendizagem dos alunos.

Já com relação à afetividade dentro do contexto educacional, é válido afirmar que ela é extremamente importante, pois para que as relações estabelecidas dentro do contexto escolar tenham êxito é fundamental que suas bases sejam a afetividade e as emoções.

Mosquera e Stobäus (2006, p. 130) afirmam que a

[...] afetividade, expressada pelos sentimentos, reflete as relações das pessoas, e é essencial para a atividade vital no mundo circundante. Pelas modificações dos sentimentos e sua expressão comportamental, podemos analisar a mudança de atitude do ser humano frente às circunstâncias mutáveis ou estáticas de sua vida, em determinados contextos de tempo ou espaço.

Neste sentido, aos docentes é fundamental ter a compreensão de que é preciso aprender a trabalhar não só com o seu estado emocional, mas também com o estado emocional dos seus alunos, a fim de que possam avaliar quais foram os avanços alcançados e

quais ainda poderão alcançar em seu trabalho pedagógico. Portanto, é fundamental ao docente não negar a sua própria afetividade, nem a de seus educandos, já que corre o risco de aumentar as tensões e os conflitos nas relações estabelecidas, transformando a sala de aula em um espaço pouco acolhedor e hostil.

Mosquera e Stobäus (2008, p. 77) também destacam que o docente deverá ser educado para considerar a afetividade, pois em nosso cotidiano escolar nos deparamos com diversidades, devendo encarar com respeito e compreensão o outro, como também a noção de ser humano como a de um ser inacabado. Os autores ainda afirmam que as “[...] melhores relações interpessoais pressupõem a busca da saúde pessoal e social, resistir a uma sociedade e um mundo que tenta sempre colocar modelos de retrocesso e imposição.”

Na busca de estratégias para superação do mal-estar docente e da valorização da docência, alguns aspectos podem vir a contribuir para o bem-estar entre os docentes, entre eles, podemos citar: a melhoria na distribuição dos recursos, tendo como prioridade o investimento na Educação Básica; a melhoria das condições de infraestrutura das escolas públicas; o aumento do salário dos docentes com a diminuição da carga horária de trabalho em sala de aula, fazendo com que a docência seja almejada pelos jovens e valorizada por todas as pessoas da sociedade.

A análise realizada permite considerar que herdamos um sistema educacional um tanto quanto contraditório, já que ainda não garante o acesso de todos à educação. Esse sistema exige do docente uma postura de permanente aprendiz, que deverá sempre estar em busca de atividades de formação frente às novas demandas. Porém, esse mesmo sistema não garante as mínimas condições necessárias de trabalho para que isto se concretize, fazendo com que muitas vezes o professor se sinta desestimulado. Nesse sentido, é imprescindível que algumas mudanças na área da educação sejam realizadas, especialmente nas escolas públicas, já que um dos seus fundamentos é possibilitar o acesso de todos à escola, com o oferecimento de uma educação de qualidade.

Outro fator que merece destaque refere-se à melhoria da formação inicial dos docentes, já que a grande maioria dos cursos de licenciatura está distanciada da realidade plural da sala de aula, do chão da escola. Neste aspecto, Jesus (2002) afirma que a formação inicial deverá ter uma orientação preventiva, constituindo assim um instrumento de aquisição de competências profissionais relevantes para aumentar não só a autoconfiança, mas também a probabilidade de sucesso dos docentes no início da docência no enfrentamento das situações problemáticas que se deparam na profissão.

Não podemos nos esquecer de que são essenciais as modificações que o próprio docente pode fazer para construir seu bem-estar como, por exemplo, o investimento na resiliência e no *coping*, a fim de amenizar ou até mesmo superar o estresse. É válido ressaltar que a busca do bem-estar não deve ser apenas dos docentes, mas sim de um conjunto de pessoas que formam a escola, envolvendo o poder público, a gestão e equipe técnica da escola e a comunidade escolar como um todo.

A equipe gestora e pedagógica da escola, por meio de um trabalho de acompanhamento sistematizado das atividades pedagógicas, poderá contribuir para a melhoria das condições de trabalho e de saúde dos docentes, criando um ambiente em que os docentes se sintam acolhidos e apoiados, constituindo uma rede de apoio na busca de soluções e de alternativas na resolução dos inúmeros problemas escolares. A gestão participativa contribui significativamente para a construção de relações interpessoais éticas e solidárias, aspectos essenciais para o bem-estar dos docentes e demais atores da comunidade escolar.

A convivência nas instituições educativas necessita ser efetivamente permeada por relações saudáveis, que considerem a afetividade e o bem-estar entre todos, já que os processos de ensino e aprendizagem são mais significativos quando existe um ambiente no qual é promovida e desenvolvida a afetividade como elemento basilar de um processo educativo de sucesso, tanto para os professores como para os alunos.

Na Escola de Tempo Integral (ETI), universo empírico desta pesquisa, podem ser encontrados muitos fatores que contribuem para superação do mal-estar entre os docentes, quais sejam: a) horário diferenciado e ampliado para que os professores possam ser acompanhados e realizarem suas atividades de planejamento; b) garantia de tempos e espaços (estrutura física) para realização das atividades; c) garantia de carga horária ampliada (40 horas semanais) para que os docentes possam permanecer na instituição em período integral; d) horários diferenciados para realização de atividades de formação continuada, planejamentos das atividades que envolvem a prática pedagógica; e) materiais pedagógicos diferenciados para atender a proposta da instituição; entre outros. Nota-se assim que muitos fatores analisados no decorrer do presente capítulo são levados em conta, podendo contribuir para gerar a sensação de bem-estar entre os docentes atuantes na ETI.

Ao finalizarmos este capítulo, consideramos que a temática do bem-estar docente é de extrema relevância dentro do campo das pesquisas na atualidade, já que muitos docentes têm abandonado a docência pelos problemas enfrentados no exercício da sua função. Além disso, nota-se um grande desinteresse entre os jovens para cursar as licenciaturas, especialmente pela desvalorização da profissão docente e dos baixos salários.

O próximo capítulo apresenta o percurso metodológico da presente investigação, concedendo especial atenção à pesquisa qualitativa, método de pesquisa muito usado no campo educacional visto que possibilita um maior envolvimento do pesquisador com o objeto e os sujeitos da pesquisa. Discorre também sobre a fenomenologia, corrente de pensamento inovadora e bastante recente no campo educacional. Por fim, coloca em cena o caminho percorrido, enquanto pesquisadores, na obtenção e coleta de dados para alcançarmos os objetivos a que nos propomos, encontrando as informações necessárias para reflexão e interpretação sobre as temáticas em estudo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa realizada, iniciando com um breve histórico da pesquisa qualitativa, descrevendo também seus principais desdobramentos. Logo após, faremos um relato não só da metodologia da pesquisa, que tem como base os teóricos da fenomenologia, mas também do método (auto)biográfico como possibilidade para a ação e a reflexão. Por fim, explicitaremos as técnicas e os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados de pesquisa necessários para alcançarmos os objetivos propostos no início de nossa investigação.

4.1 A pesquisa qualitativa e seus desdobramentos

A pesquisa qualitativa teve sua origem em diferentes ramos das Ciências Humanas. No campo educacional, tem sido utilizada por propiciar um envolvimento do pesquisador com o objeto pesquisado, fazendo com que o primeiro passe a pertencer ao mundo a ser pesquisado. Sendo assim, torna-se necessário realizar uma reflexão de natureza fenomenológica voltada para as experiências dos sujeitos, visualizando-as como fenômenos, compreendendo que é o ser que define sua própria existência, atribuindo sentido e agregando conhecimento.

Ao iniciar uma pesquisa de natureza científica, o pesquisador consegue realizar uma análise do percurso que será experimentado durante todas as etapas. Seu olhar, enquanto pesquisador tende a voltar-se para diferentes lugares, histórias e acontecimentos anteriormente experimentados.

Assim, o objetivo geral da presente investigação foi analisar o documento oficial da REME de Campo Grande/MS, intitulado *Proposta da Escola em Tempo Integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS* (2009), com vistas a verificar as contribuições dos programas de formação continuada para a prática pedagógica e bem-estar docente dos professores participantes desses programas.

Na busca por se alcançar o objetivo proposto, entre outras questões, surgiu a necessidade de se definir e descrever o percurso metodológico a ser percorrido para o desenvolvimento da pesquisa.

Diante do objetivo proposto e do ponto de vista metodológico adotado, a investigação por nós empreendida foi de natureza qualitativa, pois conforme apontam Lüdke e André

(1986, p. 11), “[...] é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área da educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas”, já que estas possibilitam a reflexão sobre o objeto pesquisado.

Nesta perspectiva, Triviños (1987), assim como outros autores, assevera que a abordagem qualitativa da pesquisa levou muitos pesquisadores a considerar que nem todas as informações contidas no âmago da sociedade poderiam ser de alguma forma quantificadas e interpretadas segundo dados objetivos. Lüdke e André (1986) ressaltam que, na área educacional,

[...] começaram a surgir novos métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente. As questões novas vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional [cotidiano escolar]. Por outro lado, elas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça. [...] Foram aparecendo então novas propostas de abordagens, com soluções metodológicas diferentes, na tentativa de superar pelo menos algumas das limitações sentidas na pesquisa até então realizada em educação. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Lüdke e André (1986) também esclarecem que a pesquisa qualitativa não se detém apenas no rigor numérico dos dados, mas possibilita sua interpretação por meio do contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo, ampliando a compreensão dos diferentes significados dos fenômenos envolvidos na realidade pesquisada (NEVES, 1996).

Assim, o pesquisador deverá encontrar os fenômenos e relacioná-los aos seus diferentes significados durante todo o trajeto da pesquisa. O pesquisador, portanto, tem função crucial e não pode ser neutro diante dos dados relativos aos fenômenos educacionais estudados, interpretando-os e compreendendo-os em sua totalidade. Gamboa (1997) afirma:

[...] a compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações (variantes) através de uma estrutura cognitiva (invariante) ou na explicação dos pressupostos, das implicações e dos mecanismos ocultos (essência) nos quais se fundamentam os fenômenos. Os fenômenos objetos da pesquisa (palavras, gestos, ações, símbolos, sinais, textos, artefatos, obras, discursos etc.) precisam ser compreendidos. Isto é, pesquisar consiste em captar o significado dos fenômenos, saber ou desvendar seu sentido ou seus sentidos. A compreensão supõe uma interpretação, uma maneira de conhecer seu significado que não se dá imediatamente; razão pela qual precisamos da interpretação [...]. A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence (horizonte da compreensão). Não há compreensão de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto, e este, num contexto. (GAMBOA, 1997, p. 100-101).

Ao deixar clara a importância de interpretar e compreender os fenômenos da pesquisa em sua totalidade, Gamboa (1997) mostra que isso não poderá ser feito de maneira isolada. Deste modo, quando optamos por utilizar a abordagem qualitativa nesta pesquisa educacional, buscamos realizar um estudo utilizando a fenomenologia. Na busca da compreensão do método fenomenológico, apresentaremos algumas considerações sobre o conceito e as contribuições dessa metodologia para pesquisa educacional.

4.2 A metodologia da pesquisa: a fenomenologia

Ao elaborarmos uma pesquisa de natureza científica nosso foco é a construção humana, objetivando assim entender os acontecimentos, os fenômenos existentes no mundo, tendo consciência de que nem sempre encontraremos as respostas a todas as nossas perguntas. Nesse sentido, a definição da metodologia para realização da pesquisa é de grande relevância, devendo se adequar ao fenômeno pesquisado.

A fenomenologia é uma ciência que realiza a descrição e classificação dos fenômenos pesquisados, representando assim uma tendência do idealismo filosófico e subjetivo. Um dos principais representantes desta teoria é Husserl (1859-1938). Segundo Triviños (1987), Husserl deixou grande legado para filosofia contemporânea, já que suas origens estão em Platão e Descartes.

Uma das correntes da fenomenologia é o existencialismo, tendo como representantes Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, seguindo o existencialismo ateu. Já Van Breda, Marcel e Jaspers seguem a linha da crença em Deus, fundamentada em Soeren Kierkegaard (1813-1855), filósofo dinamarquês, que afirma: “[...] pensar deve ser existencial.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 41).

Bruyne (1991, p. 74) salienta que “a fenomenologia como ciência das ‘essências’, distingue-se da filosofia fenomenológica enquanto sistema de filosofia transcendental.” Sendo assim, a fenomenologia busca compreender e apreender as diversas possibilidades, tornando-se uma prática científica que busca a compreensão dos fenômenos. De acordo com essa corrente, a filosofia como “ciência rigorosa” deverá estabelecer as categorias puras do pensamento científico mediante a “redução fenomenológica” ou a apresentação do fenômeno puro, livre dos elementos pessoais e culturais, atingindo assim a sua essência (CORDEIRO, 1999).

O conceito da fenomenologia está ligado à noção de intencionalidade. Intencionalidade essa representada pela consciência de um objeto, reconhecendo que não

existe objeto sem sujeito. Essa concepção presente na filosofia tem a característica de apresentar uma consciência voltada para um objeto, já que “[...] não é possível nenhum tipo de conhecimento se o entendimento não se sente atraído por algo, concretamente por um objeto.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 45). Vale dizer que essa intencionalidade é puramente descritiva, uma peculiaridade íntima de algumas vivências.

Triviños (1987) concebe a fenomenologia como o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, entre outras, também sendo uma filosofia substitutiva das essências na existência. Contudo, a fenomenologia busca a compreensão do homem e do mundo partindo dos seus fatos, ou seja, o homem através do mundo em que ele vive.

Essa corrente de pensamento é muito recente nas pesquisas em Ciências Humanas. Segundo Silva, Lopes e Diniz (2008, p. 254), a fenomenologia

[...] surgiu no início do século, na Alemanha, por Edmundo Husserl, que recebeu influências do pensamento de Platão, Descartes e Brentano. [...] Além da Europa teve repercussão nos Estados Unidos e na atualidade, existe em todos os continentes. [...] É uma filosofia do século XX que busca fundamentar, em novas exigências, as condições da ciência. Pretende conhecer onde o saber científico de uma ciência concreta ou empírica ganha apoio, tendo como ponto de partida os dados imediatos da consciência, a raiz de que se alimenta. Por isso seu estilo é voltado para o interrogativo, o radicalismo e o inacabamento essencial existente no fenômeno. [...] A fenomenologia é uma orientação do pensamento europeu, a qual submeteu a concepção positivista a uma crítica radical do que se apresenta ao ser.

Ao realizarmos um levantamento dos conceitos do termo fenomenologia, podemos encontrar diferentes concepções.

Para Garnica (1997, p. 115), a fenomenologia é vista como um “[...] método para fundamentar tanto as ciências quanto a própria filosofia, a fenomenologia torna-se movimento filosófico, fornecendo as concepções básicas subjacentes ao método.”

Segundo Merleau-Ponty (1971, p. 67), a fenomenologia “[...] é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, [...]”.

Silva, Lopes e Diniz (2008, p. 254) afirmam que a fenomenologia é o “[...] estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, buscando explorá-lo.”

Já Dartigues (1992) salienta que a fenomenologia descreve o objeto que pode ser demonstrado por si só, procurando

[...] reconhecer que toda intuição primordial é uma fonte legítima de conhecimento; que tudo o que se apresenta por si mesmo na intuição deve ser aceito simplesmente como o que se oferece e tal como se oferece, ainda que somente dentro dos limites nos quais se apresenta. (DARTIGUES, 1992, p. 14).

Ao analisarmos os diferentes conceitos de fenomenologia abordados pelos autores, podemos afirmar que a fenomenologia é o retorno ao ponto de partida dos diferentes conhecimentos, uma volta para a essência do fenômeno a ser investigado. Para Kahhale (2002), esse retorno ocorreria por meio da intuição, pois ao intuir sobre um fenômeno, estaria identificando o sentido ideal, de acordo com a percepção individual de cada um. A autora ainda afirma:

O primeiro passo para a obtenção de uma verdade é “dês-cobrir” o fenômeno, com o objetivo de atingir a sua essência, “matéria” da qual se constituem todas as coisas. Neste processo das coisas mesmas, deve haver total despojamento de pré-conceitos e pré-juízos que haviam, por ventura sido construídos a respeito do fato antes de ser percebido. (KAHHALE, 2002, p. 185).

Parafrazeando Oliveira e Cunha (2008), podemos afirmar que o objeto de investigação da fenomenologia são os fenômenos ou manifestações que se mostram para o sujeito interrogador. Assim, faz-se necessário abolir todas as intenções empiristas e racionalistas existentes no processo de elaboração do conhecimento, já que a intuição é o instrumento de análise de seu objeto, sendo manifestada por meio da intencionalidade da consciência do sujeito.

Dartigues (1992, p. 18) salienta que a consciência sempre está em busca de um objeto que possa ser analisado, mantendo uma relação entre ambos, pois “[...] a consciência é sempre consciência de alguma coisa e se o objeto é sempre objeto para a consciência, é inconcebível não admitir essa correlação, já que, fora dela, não haveria nem consciência nem objeto.”

De acordo com Martins e Bicudo (1983, p. 10), o pensamento fenomenológico

[...] procura abordar o fenômeno, aquilo que se manifesta por si mesmo, de modo que não o parcializa ou o explica a partir de conceitos prévios, de crenças ou de afirmações sobre o mesmo, enfim, um referencial teórico. A intenção da fenomenologia é abordar o fenômeno diretamente, interrogando-o, tentando descrevê-lo e procurando captar sua essência. (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 10).

Nas palavras de Martins e Bicudo (1983), fica clara a necessidade de se procurar a essência do fenômeno, sendo necessária ao pesquisador uma mudança de atitude, visualizando

o mundo do sujeito como fenômeno, ou seja, uma atitude de caráter fenomenológico. Para tanto, é fundamental que o pesquisador busque novas temáticas e possibilidades para a compreensão do objeto no decorrer da pesquisa.

Moreira (2004) observa que o pesquisador não consegue se afastar de suas preposições pessoais, possibilitando assim dialogar com os resultados obtidos com a pesquisa e se posicionar diante deles.

Quando realizamos uma descrição fenomenológica em pesquisa, é necessário ir a fundo sobre o que foi vivido, o real, o mais íntimo. Podemos, então, afirmar que é uma “[...] volta às próprias coisas”, segundo Husserl (1859-1938), sendo necessário transcender as representações espontâneas do empirismo, atingindo a essência dos fenômenos.

Bruyne (1991, p. 76) afirma que “[...] a intuição da essência se distingue da percepção do fato: ela é a visão do sentido ideal que atribuímos ao fato materialmente percebido e que nos permite identificá-lo.” O autor ainda destaca que a fenomenologia é um processo epistemológico, que busca nas Ciências Sociais respostas para suas problemáticas, ultrapassando as ambições estritamente científicas.

Segundo Bruyne (1991, p. 80), a fenomenologia vai além da pesquisa baseada apenas em responder objetivos traçados; ela busca “[...] apreender o próprio homem por baixo dos esquemas objetivistas com os quais a ciência antropológica não pode deixar de recobri-lo e é evidentemente sobre essa base que é necessário discutir com a fenomenologia.”

Assim, a fenomenologia questiona os conhecimentos do positivismo, já que eleva o sujeito à parte fundamental do processo de construção dos conhecimentos. Nessa perspectiva, pode-se considerar que o método fenomenológico é filosófico, não científico, pois descreve os fatos e exalta a interpretação do mundo intencionalmente.

4.3 O método (auto)biográfico: uma possibilidade de ação e reflexão

Ao realizarmos a construção desse panorama fenomenológico de pesquisa, podemos citar diferentes técnicas para coleta de dados. No presente trabalho, foram utilizadas as narrativas dos professores participantes do programa de formação continuada destinado aos professores de uma das escolas em tempo integral de Campo Grande/MS. Ao narrarem suas experiências e anseios, os participantes se reconhecem como sujeitos da pesquisa, sendo assim atores e autores de sua história.

Nessa abordagem metodológica caberá ao pesquisador compreender as experiências vivenciadas pelos professores da instituição pesquisada em uma árdua tarefa de dar significações as suas próprias experiências.

Corrêa e Guiraud (2009, p. 675) observam que, ao longo do tempo, a oralidade vem sendo

[...] utilizada desde a Antiguidade, contudo, desde o século XVIII, quando a História começou a se constituir enquanto disciplina acadêmica, a escrita é evidenciada, relegando-a ao segundo plano. [...] Uma das características intrínsecas à referida classe, é a instituição da escola e da escrita como instrumento de dominação e consolidação de sua própria hegemonia.

Assim, o registro oral acabou sendo utilizado como método de pesquisa. A pesquisa que tem como base a oralidade é classificada como de natureza qualitativa, surgindo “[...] para valorizar as memórias de indivíduos, resgatando a tradição oral e buscando a variante de experiências vividas por atores sociais que a história tradicional deixou à margem.” (CORRÊA; GUIRAUD, 2009, p. 677). Sendo assim, o método (auto)biográfico está ligado às histórias orais e teoricamente fundamentado na fenomenologia.

Na pesquisa qualitativa, um meio comumente utilizado para a obtenção de dados é a construção de narrativas de formação e memorial descritivo, visto que tem a função de dar voz aos sujeitos participantes na pesquisa, valorizando não só as experiências pessoais e profissionais, mas também toda história percorrida em sua formação, fazendo com que repense sua trajetória. Esse movimento, segundo Josso (2004), pode ser caracterizado

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59).

Nesse sentido, podemos afirmar que o método das narrativas possibilita uma investigação da história de vida do professor e também de sua formação, construindo assim uma atividade de reflexão, valorizando sua subjetividade e suas experiências.

Sobre as narrativas, assim se posiciona Moraes (2000, p. 81):

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. (MORAES, 2000, p. 81).

Alves e Gonçalves (2001, p. 92) argumentam que o uso das narrativas como recurso metodológico é recente. Segundo esses autores,

(...) parece certo que, só recentemente, o termo narrativa não nos transporta apenas para o mundo da literatura e da criação literária. Atualmente é já um dado adquirido que a narrativa se constitui como uma metáfora e o instrumento de um novo paradigma de entendimento, de observação e de compreensão psicológica e educativa.

No excerto acima, os autores chamam a atenção para o reconhecimento e a valorização das narrativas e afirmam que elas podem ser utilizadas não somente como recurso para comunicação com os atores da pesquisa, mas também como um revelador da complexidade da vida humana. Para Bueno (2002, p. 20), a “[...] narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica.”

Em seu texto *Memória e Ensino*, Kenski (1994) faz uma relação entre as vivências e a própria prática dos professores. No texto, a autora adota como ponto de partida a memória, processo interior que determina a relação dos indivíduos com a cultura, guiando as escolhas feitas em sua história de vida. Esse processo possibilita realizar uma reflexão sobre as diferentes influências deixadas pelas vivências importantes do passado na prática pedagógica dos professores.

Kenski (1994) também relata que as pesquisas relacionadas à memória e ao ensino caminham em direção a dois aspectos. O primeiro desses aspectos diz respeito ao levantamento individualizado da memória de um professor, buscando a recuperação da autobiografia para que o próprio pesquisador possa ser o sujeito e objeto da pesquisa. Já o segundo, centra-se nas memórias coletivas, pois envolve diferentes pessoas ligadas a um único objeto (uma escola, um projeto, uma disciplina).

A memória tem grande importância para constituição das referências do indivíduo, seja no passado, no presente ou no futuro. Diante disso, Kenski (1994) afirma:

É nesse sentido que o estudo das relações entre memória e prática docente torna-se importantes, porque não se quer, através da memória, recuperar a história do professor, mas intervir na sua prática atual, procurando torná-lo em algum sentido melhor, ou, pelo menos, mais consciente das influências que redundaram na sua conduta em sala de aula. (KENSKI, 1994, p. 49).

Sendo assim, quando a autora expõe a importância da relação entre a memória e a prática docente, ela demonstra que essa relação é de grande importância não apenas para se

conhecer a história de vida do professor, mas também para poder intervir em sua prática, propondo as mudanças necessárias.

As pesquisas biográficas possibilitam a realização de estudos que nos permitem compreender que o indivíduo se torna herdeiro de suas vivências. No caso do sujeito que se tornou professor, as heranças podem servir em sua prática. Nesse sentido, ao realizar a reflexão sobre as experiências pregressas, o professor poderá se questionar: “Como me tornei professor?”; “Como eram meus professores?”; “Por que ensino dessa forma?”, etc. Partindo desses questionamentos, o professor tem a oportunidade não só de construir conhecimentos sobre sua prática, mas também de refletir sobre sua ação, em uma ação e reflexão sobre sua prática, possibilitando adequar sua prática pedagógica às diferentes situações vivenciadas em sua ação.

Nesse sentido, o uso do método (auto)biográfico tem grande relevância, podendo contribuir tanto para pesquisa enquanto atividade, quanto para reflexão sobre a formação dos sujeitos. Vale dizer que as narrativas não são apenas simples relatos, mas uma socialização de diferentes experiências que foram vivenciadas e que são de grande importância para esse processo de ação e reflexão, levando os indivíduos participantes da pesquisa a adotarem novas práticas.

As discussões realizadas, por meio dos recortes sobre a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica e que utiliza o método (auto)biográfico permitem uma ampliação da compreensão da metodologia que foi utilizada no presente trabalho, ocupando lugar de destaque no campo da investigação, especialmente no campo das Ciências Humanas, em especial na área da Educação. Esse tipo de pesquisa tem caráter de exploração e valorização da subjetividade, possibilitando conhecer e interpretar os diferentes fenômenos vividos pelo sujeito da pesquisa.

A abordagem fenomenológica, sobremaneira em Educação, constitui de grande valia já que valoriza a percepção e a interpretação, possibilitando ao pesquisador alcançar os fins e objetivos propostos, o que pode ser realizado, por exemplo, a partir da análise de narrativas e memoriais descritivos, valorizando as histórias de vida dos participantes. Assim, a pesquisa com professores possibilita a construção de conhecimentos necessários às atividades educativas, em uma atividade de ação e reflexão.

4.4 Técnicas de coleta de dados utilizadas na pesquisa

No presente trabalho, optou-se pela utilização de uma abordagem de cunho qualitativo e de natureza descritivo-explicativa. Como procedimento metodológico, valemo-nos da pesquisa documental e bibliográfica, da observação direta, da aplicação de questionários e da análise de narrativas e memoriais, cujos detalhes apresentamos a seguir:

4.4.1 Pesquisa documental e bibliográfica

Os documentos utilizados nessa etapa do trabalho compreenderam a legislação municipal, os programas da REME para formação continuada dos professores, a proposta da REME para as Escolas de Tempo Integral, o currículo e os materiais didáticos distribuídos aos professores nas formações continuadas oferecidas aos professores de uma Escola em Tempo Integral de Campo Grande/MS e o documento oficial da REME de Campo Grande/MS, intitulado, *Proposta da Escola em Tempo Integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS* (2009). Fizemos também um levantamento bibliográfico de artigos, ensaios e livros sobre o tema central da presente pesquisa.

4.4.2 Observação do grupo de professores

As observações foram realizadas durante as reuniões semanais dos coordenadores juntamente com os professores nos horários de planejamentos denominados HTPA (Hora de Trabalho Pedagógico Articulado) do grupo de professores atuantes na Educação Infantil (pré-escola I e II) e no 1º ano do Ensino Fundamental. A observação também ocorreu durante a HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), realizada semanalmente e envolvendo todo o grupo de professores atuantes na escola (incluindo pedagogos, professores de Artes e Educação Física), equipe técnica (coordenadores pedagógicos) e gestores (diretora e diretora-adjunta) da escola.

4.4.3 Aplicação de questionários

Aplicou-se um questionário denominado *Questionário de satisfação no trabalho docente* (Apêndice B) e que foi dividido em três partes. A primeira parte objetivou identificar o perfil sociodemográfico (idade, sexo, formação, área de atuação, entre outros dados) dos professores participantes; a segunda parte buscou coletar dados sobre o grau de satisfação e/ou insatisfação dos professores com o trabalho e a terceira parte foi composta por 6 (seis) questões abertas.

4.4.4 Produção de narrativas

Ao final da HTPA, os professores atuantes na Educação Infantil (pré-escola I e II) e no 1º ano do Ensino Fundamental produziram uma narrativa (Apêndice C) proposta pela pesquisadora com o objetivo de relatar a importância da HTPA (Hora de Trabalho Pedagógico Articulado) — que dura em torno de duas horas e acontece semanalmente — e também da HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) — que dura em torno de uma hora e acontece semanalmente às sextas-feiras — tanto para sua atuação profissional quanto para sua prática pedagógica junto aos alunos, gerando bem-estar docente. As narrativas ensinam a reflexão a respeito de como se formar professores, como melhorar as práticas através dessas reflexões, avaliando a importância da formação continuada para a prática pedagógica. Ao analisarmos as narrativas dos professores participantes, nosso objetivo foi não só avaliar se as formações continuadas têm relevância para prática docente dos professores, mas também verificar se esses programas estão contribuindo para o bem-estar docente. Nossa escolha pela utilização das narrativas, em consonância com Connely e Clandinin (1995), deve-se ao fato de que

[...] nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente vivemos vidas relatadas. O estudo das narrativas, portanto, é o estudo da forma pela qual os seres humanos experimentamos o mundo. (CONNELY; CLANDININ, 1995, p. 11).

Nessa perspectiva, acreditamos que o uso das narrativas como instrumento para coleta de dados confira maior visibilidade às experiências dos professores participantes da pesquisa.

4.4.5 Produção de memoriais

Ao final da coleta dos dados, os grupos de professores da Educação Infantil (pré-escola I e II) e do 1º ano do Ensino Fundamental produziram memoriais, descrevendo seu ingresso na Escola em Tempo Integral e sua trajetória profissional. Segundo Dominicé (2006), quando os professores narram seu percurso de formação e de vida profissional eles explicitam elementos fundamentais para a compreensão de como fatos, situações e experiências se enredam nas suas trajetórias e contribuem para produzir determinados modos de ser e estar na profissão docente, ou seja, de como realizam seu trabalho docente, seus vínculos com o trabalho e a escola. Sendo assim, esse instrumento para coleta de dados não somente possibilita conhecer alguns dos elementos que contribuem para formação desses profissionais, como também propicia momentos de reflexão e formação para os sujeitos investigados.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os dados obtidos ao longo de toda pesquisa e também a discussão dos resultados da pesquisa, à luz dos autores e estudos que fundamentam a presente investigação.

5.1 Lócus da pesquisa

A instituição de ensino selecionada como lócus da presente investigação oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Criada por meio do Decreto nº 10.489, de 21 de maio de 2008, iniciou suas atividades em 1º de fevereiro de 2009, recebendo alunos do anexo de uma escola próxima. Atualmente atende alunos dos bairros Rita Vieira III, Cristo Redentor, Lagoa Dourada e adjacentes. Um dos critérios para matrícula na escola é ser morador de um desses bairros.

Construído em um terreno de 15.000 m², o prédio principal da escola conta com área de 5.000 m² composta por:

- 20 salas de aulas (climatizadas);
- 1 amplo refeitório em frente às salas de aulas, no pátio central;
- 4 laboratórios, sendo 1 de Artes, 1 de Matemática e Ciências e 2 de Informática;
- 4 ambientes para uso do rádio e da TV;
- 1 cozinha ampla com depósito;
- 1 biblioteca;
- 1 sala de professores;
- 1 sala para estudos dos professores;
- 2 salas de coordenação pedagógica;
- 1 sala de direção escolar;
- 1 secretaria;
- 4 banheiros para uso dos funcionários;
- 4 banheiros para uso dos alunos;
- 1 sala de recursos para atendimentos dos alunos da educação especial;
- 1 sala de dança equipada com espelhos;

- 1 sala para os professores de Educação Física;
- 1 ginásio coberto, com arquibancadas e todo equipado para realização de práticas esportivas;
- 1 sala de jogos;
- 1 sala de música;

Interligado ao prédio principal, existe um espaço destinado à Educação Infantil (pré-escola I e II) com:

- 3 salas de aulas;
- 2 banheiros;
- 1 brinquedoteca;
- 1 amplo hall para realização da acolhida dos alunos, das refeições e que, durante o horário do almoço, transforma-se em um amplo dormitório para o descanso dos alunos.

Ao redor do prédio existe um espaço todo gramado que conta com um parque infantil que é utilizado pelos alunos da Educação Infantil e dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Dentro da proposta da ETI, os alunos permanecem na escola em período integral e realizam diferentes atividades, que se distribuem em Práticas Educativas de Hábitos Sociais (PEHS) e Atividades Curriculares Complementares (ACC). As PEHS são atividades que envolvem a alimentação (café da manhã, lanche e almoço) e a higiene dos alunos, sendo que uma equipe responsável organiza e sistematiza o atendimento aos alunos. Com essas atividades objetiva-se que o aluno participe e vivencie diferentes formas de convívio escolar, aprendendo e respeitando os limites e as regras estabelecidas na convivência social. A responsabilidade por suas ações, ideias, tarefas e pela organização pessoal e coletiva que deve ser fator determinante neste momento educativo. As ACCs envolvem atividades que complementam o currículo da ETI e se constituem de ACC1 – Projetos; ACC2 – Língua Estrangeira; ACC3 – Atividades Esportivas (ginástica olímpica, dança, judô, xadrez, tênis de mesa, entre outras); ACC4 – Atividades Artísticas e Culturais (música, teatro, cultura popular, entre outras) e atividades de Tempo Livre (TL).

A equipe gestora é formada por uma diretora, que é responsável pela gestão administrativa, e uma diretora-adjunta, que é responsável pela gestão pedagógica. A equipe técnica é formada por 5 (cinco) coordenadoras pedagógicas, sendo que 3 (três) são responsáveis pela pré-escola da Educação Infantil e também pelo 5º ano do Ensino

Fundamental e as outras 2 (duas) são coordenadoras de área: uma, de Artes e a outra, de Educação Física. A instituição também conta com o apoio especializado de uma psicóloga que realiza os atendimentos e encaminhamentos dos alunos e uma professora especialista em Educação Especial atuante na sala de recursos multifuncionais para realizar o atendimento dos alunos deficientes.

O corpo docente é formado por professores pedagogos com habilitações em Educação Infantil e Ensino Fundamental, de acordo com a turma que atende, professores de Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Espanhola. Também conta com um amplo quadro de funcionários administrativos para os serviços de limpeza, merenda escolar, portaria, biblioteca e secretaria.

5.2 Participantes da pesquisa

Os professores participantes do estudo atuam na instituição pesquisada (4) nas quatro salas da pré-escola I e II da Educação Infantil e (4) quatro salas do 1º ano do Ensino Fundamental. A princípio, a pesquisa seria realizada com todo corpo docente da escola, entretanto, a pedido da direção da escola foram escolhidas essas turmas, usando o critério de que a instituição já possui muitos pesquisadores tanto de mestrado quanto de doutorado, em diferentes áreas do conhecimento, acabando por sobrecarregar os professores a partir do 2º ano do Ensino Fundamental.

Atendendo ao pedido da gestora, optamos por realizar a pesquisa com um grupo de 8 (oito) professoras que são acompanhadas pela mesma coordenadora pedagógica e que estão no período inicial do ciclo da alfabetização. Um fato que deve ser citado é que o acompanhamento das turmas pela coordenação pedagógica é realizado sistematicamente, acontecendo semanalmente nos horários de planejamento das professoras: HTPAs. Nesses horários são promovidas discussões acerca dos encaminhamentos que serão dados no decorrer da quinzena de trabalho, facilitando assim o trabalho pedagógico das professoras.

5.3 Questionário de satisfação no trabalho docente

Para realizar a recolha dos dados da presente pesquisa, como dissemos na seção 4.1 do cap. 4, aplicou-se, na primeira etapa da pesquisa, um questionário⁴ denominado *Questionário de satisfação no trabalho docente*. Composto por três partes, esse questionário apresentava questões relacionadas ao: a) perfil sociodemográfico das professoras participantes da pesquisa

⁴ Conforme Apêndice B

(1ª parte); b) grau de bem-estar/satisfação no trabalho docente e c) grau do estado geral de tensão (estresse) pessoal que envolve o trabalho docente. Os itens b e c, pertencentes à 2ª parte do questionário, foram analisados a partir de seis componentes, a saber: componente infraestrutural, atividade laboral, componente socioeconômico, componente relacional, sensação de bem-estar no trabalho/na escola e estado geral de tensão (estresse) pessoal. A terceira parte do questionário continha 6 (seis) questões abertas.

Vale ressaltar que, na segunda parte do questionário, utilizamos uma escala de “satisfação no trabalho”, escala essa formulada com base nos estudos⁵ sobre a temática bem-estar docente realizados pela Prof.^a Dr.^a Flavinês Rebolo, coorientadora da presente pesquisa. Nas próximas subseções, apresentaremos e analisaremos os resultados obtidos na primeira etapa da coleta de dados, qual seja a aplicação do questionário.

Antes de apresentarmos os dados obtidos na primeira etapa, são necessários alguns esclarecimentos que julgamos importantes. Em uma das formações continuadas da instituição pesquisada, na qual estiveram presentes 35 professores, apresentamos o *Questionário de satisfação no trabalho docente* que, conforme dissemos, continha questões sobre os dados de cada um dos participantes e questões sobre o grau de satisfação dos docentes em relação a diferentes aspectos do trabalho. Dos 35 professores, apenas 11 devolveram os questionários respondidos.

Desse modo, em uma das reuniões de orientação com a orientadora e coorientadora da presente pesquisa decidimos, em conjunto, reapplicar o questionário. Dessa vez, responderam ao questionário 6 (seis) professoras. Essas professoras também contribuíram para a pesquisa com suas narrativas. Selecionamos essas 6 (seis) professoras porque julgamos que a análise poderia ser aprofundada, pois, a partir de suas respostas ao questionário, poderíamos correlacionar os dados obtidos nos questionários com as narrativas dessas 6 (seis) docentes.

Nos dias de observação e acompanhamento na escola nos horários das HTPAs das turmas da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental, conversamos com as professoras sobre a importância de participarem da pesquisa e também esclarecemos algumas dúvidas com relação à escala de satisfação. Por ocasião desse encontro com as professoras, o dia da reunião de pais estava bem próximo, e as professoras estavam envolvidas com a elaboração dos relatórios dos alunos da pré-escola e do 1º ano do Fundamental. Como os alunos

⁵ REBOLO, Flavinês. *O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

pertencentes a essas etapas não têm notas, nas reuniões com os pais os docentes apresentam os portfólios e os relatórios de desenvolvimento dos alunos.

Diante disso, durante as atividades de observação e acompanhamento das HTPAs, 2 (duas) professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental demonstraram resistência em participar da pesquisa, afirmando sempre: “[...] nós duas não vamos responder ao questionário enquanto não terminarmos tudo o que temos para fazer dos alunos, já que temos que priorizar todas as nossas atividades aqui na escola para não levar mais trabalho ainda para fazer em casa.” (Prof.^a P. e Prof.^a N.). Ao registrarmos a fala das duas professoras e observarmos a postura dessas professoras, consideramos que essa resistência é ocasionada pelo grande número de tarefas a serem realizadas no período da observação e participação nas HTPAs, o que acabou criando certo mal-estar entre as duas professoras e a coordenação pedagógica da escola.

Na semana posterior a esse encontro, solicitamos que a coordenadora pedagógica conversasse com as professoras e verificasse a possibilidade de elas participarem da pesquisa, respondendo ao questionário, no entanto, não demonstraram qualquer interesse e se mostraram ainda mais resistentes. Sendo assim, apresentamos apenas os dados de 6 (seis) professoras, 4 (quatro) da pré-escola e 2 (duas) do 1º ano do Ensino Fundamental, que participaram de todas as etapas da coleta de dados respondendo ao questionário e produzindo as narrativas.

5.3.1 Dados obtidos na primeira parte do questionário

Nesta subseção, apresentamos e analisamos os dados obtidos na primeira parte do *Questionário de satisfação no trabalho docente*, que buscava identificar o perfil sociodemográfico das professoras pesquisadas a partir de variáveis como sexo, idade, estado civil, formação acadêmica, situação funcional, tempo de docência, jornada semanal, entre outras, como mostra o **Quadro 5** - Perfil das professoras participantes da pesquisa, apresentado a seguir.

Ao analisarmos os dados relacionados ao aspecto sociodemográfico das participantes da primeira etapa da pesquisa, percebemos que todas as docentes possuem formação em nível superior. Das 8 (oito) professoras participantes, 4 (quatro) delas fizeram especialização. Outro dado de grande relevância na análise realizada é o tempo de atuação profissional: 2 (duas) professoras têm de 6 a 10 anos de atuação, 1 (uma) de 16 a 20 anos e 1 (uma) mais 20 anos de docência, demonstrando assim que as professoras tem muita experiência, excetuando-se uma das participantes da pesquisa que atua na Educação Infantil e que tem menos de 5 anos,

considerada professora iniciante. As professoras também relataram que participam de atividades formativas semanalmente.

Quadro 5 – Perfil das professoras participantes da pesquisa

Sala em que atua	Sexo	Idade	Estado Civil	Formação	Nível que atua	Tempo de Docência	Número de escolas em que atua	Situação Funcional	Jornada Semanal (em horas)
Pré 1	F	36 a 45	Casada	Especialização	Educação Infantil	de 16 a 20 anos	1	Efetiva	40 horas
Pré 2	F	36 a 45	Casada	Especialização	Educação Infantil	até 5 anos	1	Contratada	40 horas
Pré 3	F	26 a 35	Casada	Ensino Superior	Educação Infantil	de 6 a 10 anos	1	Efetiva	40 horas
Pré 4	F	36 a 45	Solteira	Ensino Superior	Educação Infantil	de 6 a 10 anos	1	Contratada (substituta da professora que está de Licença Maternidade)	40 horas
1º ano 1	F	36 a 45	Casada	Especialização	Ensino Fundamental – Séries Iniciais	de 16 a 20 anos	1	Efetiva	40 horas
1º ano 2	F	36 a 45	Casada	Especialização	Ensino Fundamental – Séries Iniciais	mais de 20 anos	1	Contratada	40 horas

Fonte: Produção própria

Pacheco e Flores (1999) afirmam que a preparação para a prática docente não se encerra no curso de formação inicial, mas continua ao longo da carreira no ambiente de trabalho do professor. Vemos, então, que as experiências desses professores, suas atividades formativas em cursos de extensão e especialização podem contribuir para sua atuação docente.

Garcia (1999, p. 55) também nos mostra que “[...] os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência.” O conhecimento e a prática citados pelo autor proporcionam aos professores conhecimentos práticos acerca do trabalho pedagógico a

ser realizado com os alunos, pois parte de suas próprias experiências e também do grupo de colegas que atuam no mesmo contexto educacional. As reflexões realizadas nas atividades formativas são extremamente relevantes para os professores que atuam em uma instituição em tempo integral porque esses momentos coletivos propiciam a socialização das experiências exitosas entre todos os docentes.

Outro fator que merece destaque é que no início da implantação das ETIs foi oferecido um curso para atuação nessas instituições com a finalidade de atender às especificidades da Educação Integral. Das professoras que participaram da pesquisa, apenas uma participou desse curso; as outras 5 (cinco) precisaram realizar estudos individuais da proposta da escola para conhecerem e adequarem suas práticas à proposta de Educação em Tempo Integral. Nesse sentido, consideramos que a política de formação continuada deve estar voltada para o investimento nos professores, em especial para aqueles não tiveram oportunidade de participar de formações continuadas antes de iniciar sua atuação nas escolas em Tempo Integral, o que, segundo Nóvoa (1995a, p. 30), auxiliaria na “[...] aquisição de conhecimentos e de técnicas necessárias no processo de ensino e aprendizagem”, especialmente porque a instituição se baseia em metodologias de ensino diferenciadas e funciona em período integral.

A participação dos professores em cursos de formação continuada é fundamental para o êxito do trabalho pedagógico, com ações coletivas que possibilitam “[...] contribuir para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995b, p. 27), pois torna os professores autônomos na construção de seus saberes e em seu trabalho pedagógico, com o objetivo de garantir qualidade nas atividades desenvolvidas junto aos alunos. A formação continuada, segundo Libâneo (2004), visa ao aperfeiçoamento profissional, teórico e prático no próprio contexto de trabalho, reforçando a importância da formação continuada e partindo das experiências dos professores a fim de que as práticas pedagógicas possam atingir os objetivos e atender à proposta de ensino da instituição.

No que se refere ao vínculo das profissionais que responderam ao questionário, 3 (três) delas possuem vínculo efetivo; as outras 3 (três) são contratadas para atuar na REME, descaracterizando um dos itens da proposta que afirma que todos os profissionais atuantes na ETI deveriam possuir vínculo efetivo. Esse fator é de grande relevância para valorização dos profissionais da Educação que atuam na ETI porque garante estabilidade aos docentes. Outro fator que deve ser evidenciado é que das 6 (seis) professoras que responderam ao questionário todas atuam apenas na ETI, sendo garantido a elas atuar no período de 40 horas semanais, sem necessidade de se deslocar para outras escolas. Esses dois fatores geram, entre os

docentes, bem-estar não apenas por garantir certa estabilidade no emprego, como também por propiciar momentos de descanso na sua rotina diária de trabalho, visto que os professores não precisam se deslocar para outras instituições.

5.3.2 Dados obtidos na segunda parte do questionário

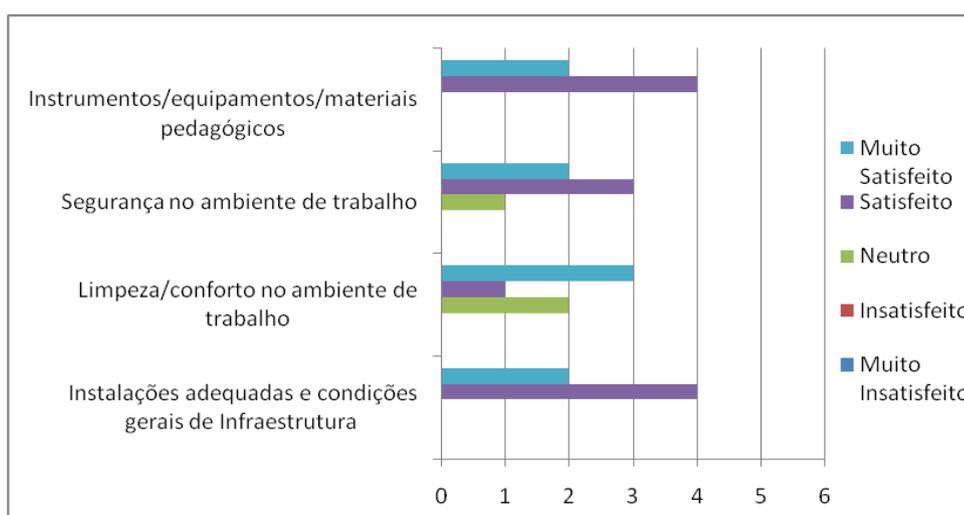
A segunda parte do *Questionário de satisfação no trabalho docente* trouxe questões sobre o grau de satisfação dos docentes e que envolviam diferentes aspectos com relação ao trabalho realizado dentro da ETI. Foram descritos 26 itens os quais as professoras tiveram a oportunidade de classificar em: “muito insatisfeito”, “insatisfeito”, “neutro”, “satisfeito” e “muito satisfeito”, de acordo com a realidade vivenciada em sua realidade profissional.

A partir das respostas das 6 (seis) professoras participantes, optamos por distribuir os dados obtidos em 6 (seis) componentes, a saber: a) componente infraestrutural; b) atividade laboral; c) componente socioeconômico; d) componente relacional e) estado geral de tensão (estresse) pessoal; f) sensação de bem-estar no trabalho/na escola. Relacionados a cada um desses componentes, os gráficos a seguir apresentam as respostas obtidas.

a) Componente infraestrutural

O componente infraestrutural refere-se à estrutura de funcionamento da unidade escolar, a suas instalações e à organização como um todo.

Gráfico 1 - Componente infraestrutural



Fonte: Produção própria

Ao analisarmos o gráfico do componente infraestrutural, consideramos que os indicativos que envolvem a questão do uso dos instrumentos, equipamentos, materiais pedagógicos, instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura têm 4 (quatro) das professoras pesquisadas satisfeitas com as condições oferecidas na ETI. Também observamos que, em 3 (três) dos 4 (quatro) itens analisados, 2 (duas) professoras dizem estar "muito satisfeitas". No tocante ao fator limpeza e conforto no ambiente de trabalho, 3 (três) professoras se mostram "muito satisfeitas".

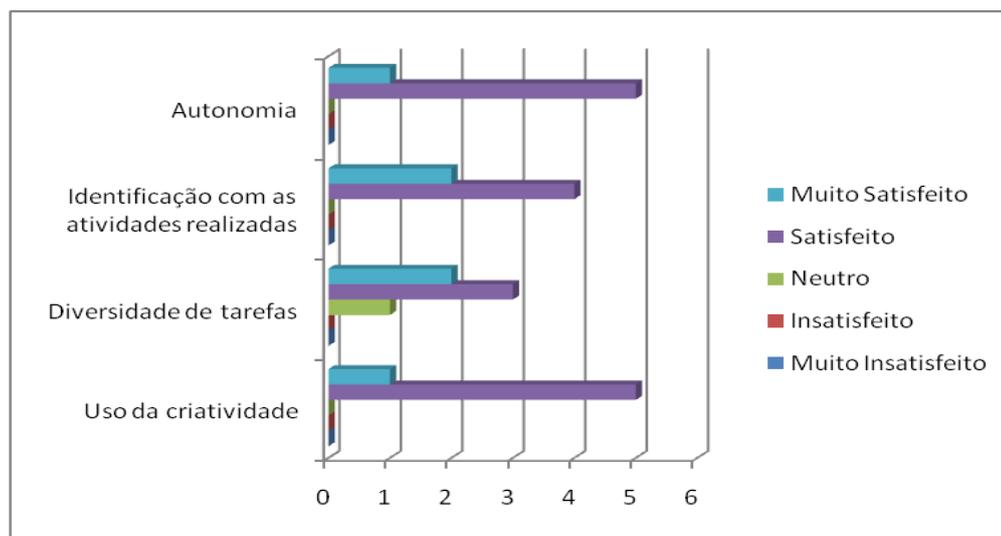
Nesta etapa analisou-se também a segurança no ambiente de trabalho, temática que vem sendo muito discutida pelos professores dentro dos ambientes escolares, já que temos conhecimento de um grande número de ocorrências que envolvem episódios de violência na escola. Nesse sentido, um dos fatores que pode gerar mal-estar entre os docentes é a falta de segurança, contudo, na presente pesquisa, as professoras participantes demonstram satisfação nesse quesito: uma professora afirma ser "neutra", 3 (três) dizem estar "satisfeitas" e 2 (duas), "muito satisfeitas" com a segurança do ambiente escolar.

A violência, que culmina com a falta de segurança, segundo Esteve (1999), é considerada um fator primário que incide diretamente sobre a ação docente e que gera tensões negativas em sua prática, sendo capaz de promover o mal-estar docente nos professores. Assim, não pode ser considerada algo novo, pois há muitas décadas ela está presente no contexto escolar. O que se pode dizer que mudou é a natureza e a forma como a nossa sociedade percebe os atos de violência. Neste sentido, é de extrema importância que a instituição garanta aos docentes da ETI a segurança necessária para sua atuação profissional, promovendo com isso o bem-estar docente.

Ao fazermos uma análise geral deste componente, observa-se que a grande maioria das professoras demonstra sua satisfação com os itens relacionados à infraestrutura oferecida na ETI. É válido afirmar que a unidade escolar foi toda arquitetada e construída para atender a proposta da escola em todas as suas especificidades.

b) Componente atividade laboral

O componente da atividade laboral refere-se ao trabalho em si e para avaliá-lo consideramos fatores como autonomia, identificação com as atividades realizadas, diversidade de tarefas e uso da criatividade, conforme mostra o gráfico 2:

Gráfico 2 - Componente atividade laboral

Fonte: Produção própria

No que se refere aos itens autonomia e uso da criatividade, 5 (cinco) professoras demonstram satisfação. Também é válido ressaltar que em todos os itens as professoras demonstram muita satisfação. No item diversidade de tarefas, uma professora afirma estar neutra.

Ao realizarmos uma análise de todos os itens deste componente, podemos observar que as professoras participantes da pesquisa demonstram satisfação de modo geral. Desta forma, os resultados apresentados vão ao encontro dos estudos de Csikszentmihalyi (1992), que descreve como um trabalho satisfatório aquele composto por atividades diversificadas, que apresenta identidade entre as tarefas, que proporciona autonomia, que utiliza a criatividade, conforme apontam os índices encontrados na presente pesquisa.

É fundamental também que o docente tenha satisfação em seu ambiente de trabalho e para que isso ocorra é preciso oferecer, ao docente, condições de participação em todas as decisões, uso de competências na diversidade de tarefas, uso da criatividade e da autonomia, além de oportunidade para aprender.

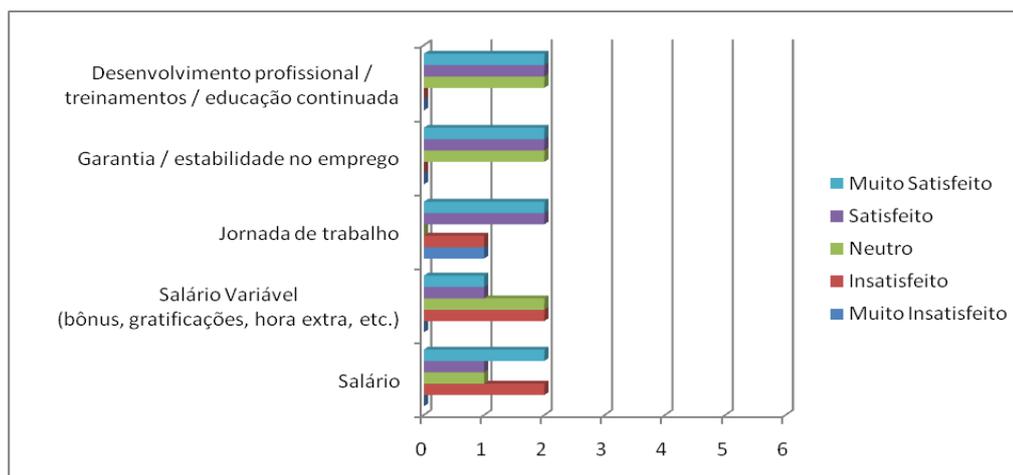
O componente atividade laboral envolve aspectos relacionados às atividades diárias do professor, sendo que para atingir seus objetivos deverá se utilizar de cada um desses itens para buscar a adequação do seu trabalho diante das inúmeras mudanças presentes em seu fazer pedagógico, construindo assim um ambiente de trabalho satisfatório.

Destacamos ainda a satisfação de todas as professoras participantes com as atividades realizadas e com a escolha da profissão.

c) Componente socioeconômico

O componente socioeconômico refere-se às condições sociais e econômicas oferecidas pelo contexto social no qual as professoras estão envolvidas e os aspectos para o provimento de suas vidas.

Gráfico 3 - Componente socioeconômico



Fonte: Produção própria

Ao observarmos o gráfico 3, vemos que com relação aos itens jornada de trabalho, salário e salário variável, as professoras mostram insatisfação e muita insatisfação. Esses índices demonstram que esses três itens são um dos mais discutidos entre os docentes, já que a jornada do trabalho na ETI ocorre em tempo integral – das 7:30h às 16:00h – e os docentes acabam permanecendo mais horas na unidade escolar, inclusive no horário de almoço. A maioria dos docentes evita sair da unidade escolar, já que possuem apenas uma hora de almoço, o que provoca um desgaste maior. Além disso, os docentes acreditam que seria necessário oferecer um incentivo financeiro aos docentes que atuam na escola, por ser em tempo integral como também porque tem uma proposta diferenciada, que demanda uma maior preparação para atuar na instituição.

A questão do salário dos professores é um dos fatores que gera mal-estar entre os docentes, merecendo destaque, já que, nos últimos anos, temos visto um declínio do reconhecimento do profissional docente, culminando com uma baixa remuneração dos docentes. A respeito dessa retribuição salarial dos docentes, afirma Esteve (1999):

[...] no momento atual, nossa sociedade tende a estabelecer o status social com base no nível de renda salarial [...]. Certamente o salário dos professores constitui um forte elemento da crise de identidade que os afeta.

[...], os profissionais do ensino, em todos os graus, têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos de outros profissionais com a mesma titulação. Esse fator, que em si mesmo não teria grande importância, contribui como um elemento a mais a constituir-se em prol do mal-estar do educador, sobretudo quando o professor o associa com o aumento das exigências e responsabilidades que se lhe pedem em seu trabalho. (ESTEVE, 1999, p. 34-35).

A partir da colocação de Esteve, nota-se que a profissão docente tem sofrido não só com a desvalorização da profissão, mas também com a baixa da remuneração em comparação com outras profissões com a mesma titulação dos docentes, gerando assim grande desinteresse pela profissão e também mal-estar entre os docentes que já atuam em nossas escolas.

Na pesquisa realizada, 2 (duas) professoras afirmam estar insatisfeitas, uma se mostra neutra, outra responde estar satisfeita e duas se mostram muito satisfeitas com os salários recebidos para atuarem na ETI. Nota-se assim uma grande variação nas respostas das professoras participantes da pesquisa. Há alguns anos, cogitou-se a possibilidade de se pagar aos docentes uma remuneração diferenciada, adequando assim seus salários à proposta de Escola de Tempo Integral introduzida pela Secretaria Municipal de Educação, no entanto essa remuneração diferenciada não se efetivou e até hoje os docentes não possuem um incentivo por atuarem na ETI, apesar de atenderem a uma proposta diferenciada.

Seria de grande relevância que a proposta salarial fosse implementada pela Secretaria Municipal de Educação e que os docentes passassem a receber um incentivo financeiro, adequando seus salários às reais demandas de trabalho que realizam, gerando bem-estar entre os docentes, uma vez que a pesquisa apontou que 2 (duas) professoras não se sentem satisfeitas com a remuneração recebida.

Com relação a itens como garantia, estabilidade no emprego, desenvolvimento profissional, que envolvem a educação continuada, as respostas das docentes variam entre 2 (duas) professoras que se dizem neutras, duas satisfeitas e duas muito satisfeitas, demonstrando certo equilíbrio nas respostas.

Destacamos aqui uma análise acerca do item desenvolvimento profissional, já que houve certo equilíbrio entre as respostas das professoras participantes da pesquisa. Na ETI, as atividades de formação continuada e desenvolvimento profissional são realizadas em dois momentos: na Hora de Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA) realizada semanalmente, que é um momento de formação contínua, socialização de experiências, planejamento e replanejamento das ações, discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem e do

cotidiano escolar; e na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que é um momento em que todas as atividades propostas no HTPA são realizadas coletivamente, semanalmente às sextas-feiras, período em que os alunos são dispensados das atividades escolares no período vespertino.

Consideramos assim que as atividades de formação continuada na instituição contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional e êxito das práticas pedagógicas dos professores, pois os horários para participação são diferenciados das demais instituições de ensino da REME, propiciando atividades de formação coletiva envolvendo todos os professores, equipe técnica e gestora.

Howey (1985 apud GARCIA, 1999, p. 138) menciona que o desenvolvimento profissional dos professores envolve diferentes aspectos que poderão ser trabalhados durante os momentos da formação continuada dentro do espaço escolar, buscando o desenvolvimento pedagógico e o aperfeiçoamento nas áreas do currículo ou de gestão de classe, a aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento teórico por qualificação.

No ano letivo de 2014, foram desenvolvidas aproximadamente 30 atividades de formações continuadas nas HTPCs e trabalhadas temáticas de diferentes áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Tecnologias, entre outras). Tais atividades foram realizadas com os professores e tiveram o apoio de profissionais de diferentes áreas, de acordo com a necessidade vivenciada pelos mesmos em sua prática pedagógica diária. Também foram desenvolvidas, em parceria com os docentes, a equipe gestora e técnica, atividades de formação envolvendo a reformulação da proposta pedagógica da escola sendo necessários momentos de discussões entre todos os atores. Aliado a isso, houve a participação de técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a fim de contribuir para a instituição.

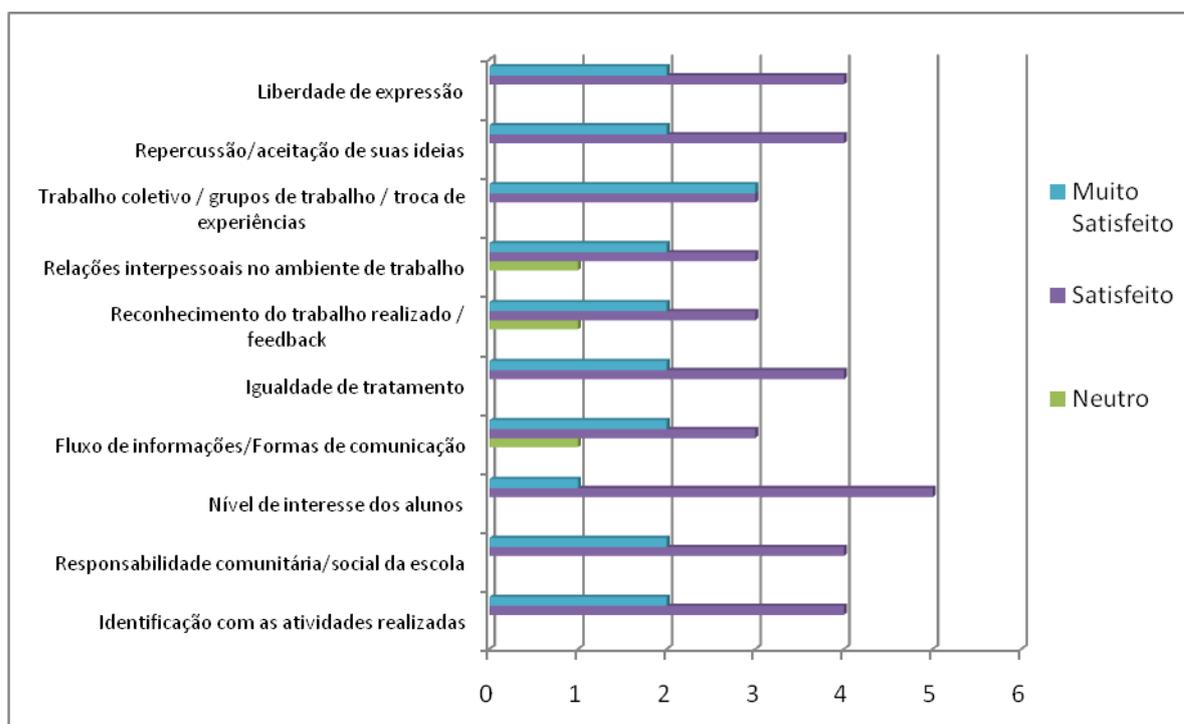
As atividades de formação continuada desenvolvidas na instituição pesquisada contribuem de forma efetiva não só para o desenvolvimento profissional dos docentes, como também para o enriquecimento das práticas docentes nas diferentes áreas de atuação, pois possibilitam estudos das teorias e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, contribuindo assim para efetiva melhoria das práticas pedagógicas no processo de ensino dos professores e aprendizagem dos alunos.

d) Componente relacional

O componente relacional envolve a dinâmica das relações estabelecidas entre o eu/professor e o outro (aluno, pais, demais professores e profissionais atuantes na escola)

dentro do ambiente de trabalho e abrangem as atividades de relacionamento e interação entre todos os membros da comunidade escolar, gerando bem-estar, quando essas relações são agradáveis e positivas, ou mal-estar, quando são negativas. Vejamos o gráfico 4:

Gráfico 4 - Componente relacional



Fonte: Produção própria

No gráfico 4, pode-se observar que os resultados dos itens avaliados estão na sua grande maioria variando entre "satisfeito" e "muito satisfeito", o que demonstra que as relações estabelecidas dentro da ETI pelas professoras participantes da pesquisa são positivas e proporcionam bem-estar entre elas e os demais membros da comunidade escolar. Já nos itens relações interpessoais no ambiente de trabalho, reconhecimento do trabalho realizado e o fluxo de informações/formas de comunicação, a opção "neutra" aparece em cada um deles.

Rebolo (2012) afirma que as relações desenvolvidas no interior da instituição escolar e que envolvem elementos como liberdade de expressão; boa repercussão e aceitação das ideias; trabalho coletivo; reconhecimento do trabalho realizado; ausência de preconceitos e discriminações; apoio socioemocional e participações nas decisões coletivas sobre metas, objetivos e estratégias da escola poderão interferir de forma satisfatória ou insatisfatória na avaliação desse componente relacional.

Assim, podemos observar pelas respostas das professoras participantes da pesquisa nesse componente que, dentro da ETI, as relações estabelecidas geram bem-estar e satisfação, proporcionando assim um trabalho felicitário que pode ser entendido como

[...] aquele que possibilita a satisfação das necessidades; garante a sobrevivência física e psíquica; proporciona a utilização das capacidades e o desenvolvimento de habilidades; permite à pessoa sentir-se útil, integrada e aceita dentro da sociedade em que vive; oferece, durante e após a realização, a possibilidade de fruição da vida e de lazer; possibilita pela própria realização das atividades inerentes à ação de trabalho, como planejamento e execução, a utilização das competências e a satisfação dos interesses e expectativas, isto é, possibilita a percepção do trabalho em si como atividade prazerosa. (REBOLO, 2012, p. 29).

Nessa perspectiva, o trabalho felicitário demonstra a satisfação das necessidades, tornando o trabalho docente uma atividade prazerosa. Além disso, o trabalho docente também envolve aspectos interativos, tendo em vista que o professor necessita estabelecer relações com toda comunidade escolar, dedicando principal atenção ao aluno, a fim de construir boas relações interpessoais para um trabalho satisfatório.

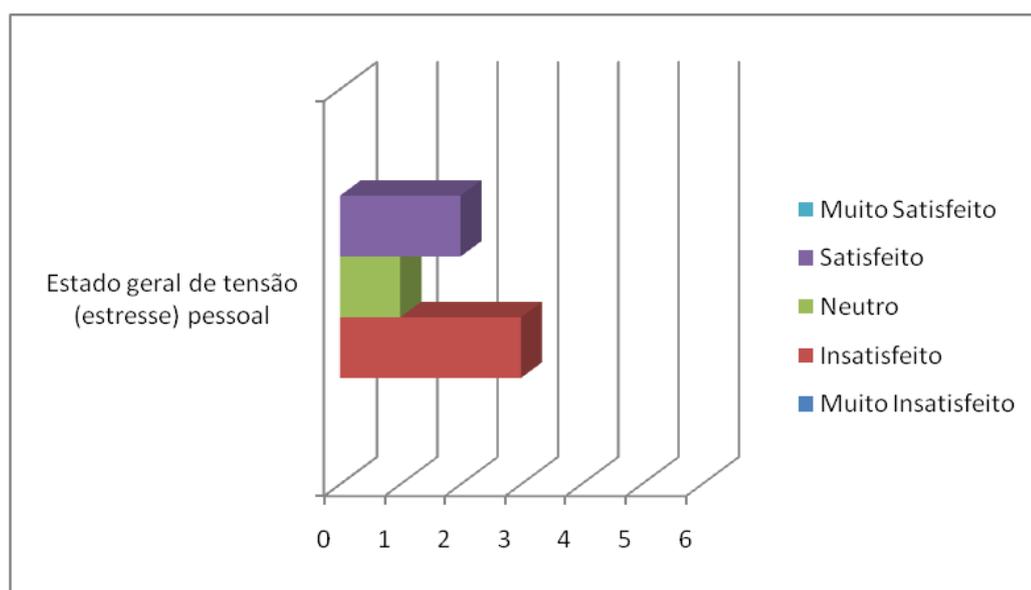
Outro item avaliado e que também merece destaque diante das respostas obtidas no questionário é a questão que envolve o nível de interesse dos alunos. Vejamos: das 6 (seis) professoras participantes da pesquisa, 5 (cinco) responderam que estão satisfeitas e uma, muito satisfeita, o que se deve ao fato de que na ETI, por ter uma proposta de trabalho e uma organização curricular diferenciada das demais escolas da rede municipal, oferecendo também atividades curriculares complementares (ACC), os alunos têm maior interesse na participação de todas as atividades propostas, participando efetivamente de cada uma delas. Diante disso, pode-se afirmar que o interesse do aluno está intimamente relacionado com essa boa relação existente com os professores, gerando assim um processo eficiente de ensino e também de aprendizagem.

Ao finalizarmos esta subseção, salientamos a importância do componente relacional, visto que as relações interpessoais são a base do ambiente social ao qual todos os atores da comunidade escolar pertencem, sendo que, no contexto organizacional escolar, as boas interações estabelecidas são fundamentais para a promoção do bem-estar do professor.

e) Estado geral de tensão (estresse) pessoal

Uma das questões da segunda parte do *Questionário de satisfação no trabalho docente* envolve a temática do estado geral de tensão. O gráfico 5 apresenta o grau de tensão pessoal das professoras dentro da ETI.

Gráfico 5 - Estado geral de tensão (estresse) pessoal



Fonte: Produção própria

O gráfico 5 mostra a resposta das professoras em um dos itens que mais chamou a atenção da pesquisadora, pois apesar de demonstrarem satisfação na grande maioria dos itens respondidos ao longo do questionário, 3 (três) das professoras participantes da pesquisa afirmam estar insatisfeitas com o estado geral de tensão (estresse) pessoal que sofrem em seu trabalho docente. Uma das professoras diz estar neutra e 2 (duas) se mostram satisfeitas em relação ao item.

Durante a pesquisa, conforme dissemos na seção 5.3 deste capítulo, ainda na etapa de coleta dos dados, 2 (duas) das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental que atuam na escola demonstraram muita resistência em participar da pesquisa. A fim de estabelecer maior vínculo com essas duas professoras, entramos em contato com elas e solicitamos que respondessem ao questionário e que também participassem das outras etapas da pesquisa, porém, sem sucesso. As duas professoras justificaram a recusa alegando estarem muito atarefadas com todas as atividades que precisavam deixar prontas para reunião de pais que aconteceria naquela semana, entre elas: relatórios individuais, portfólios com as atividades avaliativas dos alunos e atividades complementares.

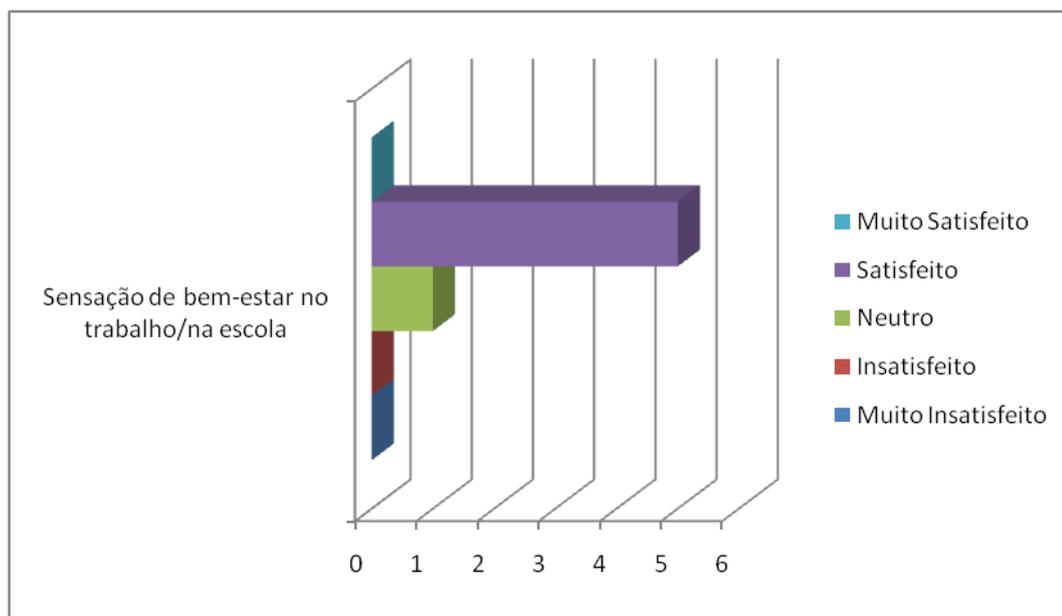
Diante das análises dos fatos observados e vivenciados na rotina da ETI e com base na recusa das duas professoras, podemos afirmar que o grande número de atividades que são realizadas acaba por gerar estresse e grande tensão na rotina da escola, já que as professoras optam por finalizar todas as atividades durante as HTPAs, e ainda assim, não conseguem. Em conversas informais, relataram que acabam tendo de levar para casa grande parte das atividades da escola para “poder dar conta do recado”.

Ao analisarmos esse item, pudemos constatar que a metade do grupo pesquisado sofre com a tensão e o estresse dentro da ETI e que existe uma cobrança por resultados, já que as professoras atuam na primeira etapa da alfabetização, devendo assim, apresentar uma maior e melhor preparação em seu trabalho docente, devendo demonstrar, ao final do ano, um resultado positivo refletido no processo de alfabetização dos alunos.

Em uma das visitas à escola, em conversa com a coordenadora pedagógica, ela mostrou avaliações que são realizadas por ela com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental a fim de classificá-los dentro de um “nível de escrita”, como também de leitura. Isso demonstra que além das avaliações que são realizadas pela professora que compõem o portfólio, a coordenadora precisa avaliar também se as mesmas estão ou não realizando seu planejamento, comprovando assim a veracidade das informações das professoras.

f) Sensação de bem-estar no trabalho/na escola

Na última questão da escala de “Satisfação no Trabalho”, procuramos verificar se as professoras têm a sensação de bem-estar docente no trabalho que realizam na escola. Os dados obtidos demonstram que a maioria tem bem-estar nas atividades desenvolvidas na escola, como podemos observar no gráfico 6:

Gráfico 6 - Sensação de bem-estar no trabalho/na escola

Fonte: Produção própria

O gráfico 6 apresenta a avaliação de cada uma delas sobre a sua satisfação com/no seu ambiente de trabalho. Cinco das professoras afirmam estar satisfeitas e uma afirma estar neutra, demonstrando assim que o grupo de professoras que participaram da pesquisa possui bem-estar em atuar na ETI, sensação essa resultante das múltiplas variáveis da especificidade do trabalho docente. Pode-se afirmar que as professoras possuem uma intensidade de experiências positivas no processo dinâmico da avaliação das suas próprias condições de trabalho das professoras (REBOLO, 2012).

Para finalizarmos essa análise, é importante ressaltar que as professoras participantes da pesquisa apontaram itens que precisam ser revistos urgentemente, a fim de atender aos objetivos propostos pela ETI. Nesse sentido, julgamos ser fundamental não só dar visibilidade ao fenômeno do mal-estar docente, mas também criar as condições propícias para que os professores possam ser reconhecidos como figuras essenciais no processo de escolarização, assumindo a dimensão de educadores de forma a possibilitar profundas transformações no âmbito escolar, resultando em relações mais saudáveis no trabalho.

5.3.3 Respostas às questões abertas do questionário

Os quadros 6 a 11 apresentam os dados obtidos na terceira parte do *Questionário de satisfação no trabalho docente*, que teve como objetivo trazer questões mais específicas relacionadas ao bem-estar dos docentes que atuam na ETI:

Quadro 6 – Respostas à Questão 1

<p>Questão 1</p> <p>No ano de 2008, a SEMED ofereceu um curso para os profissionais selecionados para atuarem na instituição no processo de implantação das ETIs. Você participou dessa formação? Em caso afirmativo, como você analisa essa experiência formativa? Em caso negativo, como supre a falta desse período formativo?</p>
<p>Respostas obtidas</p> <p>P1P – Procurei estudar a proposta da escola.</p> <p>P2P – Não participei da formação a respeito, porém devido ao próprio esforço, investi em cursos e especializações a fim de suprir as minhas necessidades.</p> <p>P3P – Não participei, pois não trabalhava na ETI. Com os estudos realizados nas sextas-feiras e com as trocas de experiências com os colegas que participaram e também com leituras dos documentos que foram estudados nesta formação, como por exemplo, o PPP.</p> <p>P4P – Não respondeu.</p> <p>P11° – Sim participei, achei muito válida esta formação pois se tratava de uma proposta nova na educação que me fez ver minha prática e repensá-la, avaliá-la e modificá-la quando necessário para ter uma qualidade ainda mais significativa no aprendizado dos pequenos.</p> <p>P21° – Há dois anos estou na escola e sempre as reuniões e formações tem sido voltadas para questão de tempo integral e a proposta. Já li a proposta na íntegra, mas não participei da formação.</p>

Fonte: Produção própria

A primeira pergunta foi sobre a participação das professoras na formação inicial oferecida para os professores que estavam na ETI. Durante o processo de escrita da proposta da Escola em Tempo Integral, foi lançado um edital no *Diário Oficial de Campo Grande* que tratava do processo seletivo para os professores interessados em atuar na ETI. Estes, juntamente com especialistas que fariam parte da equipe técnica da escola, deveriam participar de um curso de formação inicial para estudo e discussão da proposta da escola. Após o processo seletivo, deu-se início à formação, que teve a duração de seis meses e contou com o estudo da proposta e de teorias que fundamentam a metodologia adotada pelas ETIs do município.

Das professoras que responderam ao questionário, apenas uma participou da formação oferecida, pois essa professora estava desde o início da implantação da escola. As outras 5 (cinco) professoras não participaram da formação porque não estavam na escola, porém afirmaram que estudam a proposta da escola e demais documentos que fundamentam a Educação Integral.

Na perspectiva das professoras, a formação oferecida foi de grande relevância para a atuação profissional dentro da proposta de funcionamento da instituição, já que como foi afirmado⁶ por uma professora participante: *“Achei muito válida esta formação, pois se tratava de uma proposta nova na educação que me fez ver minha prática e repensá-la, avaliá-la e modificá-la quando necessário para ter uma qualidade ainda mais significativa no aprendizado dos pequenos.”* Analisando a afirmação da professora, podemos observar que a formação teve grande relevância para prática dos profissionais que participaram da formação e que ainda atuam na ETI.

A política de formação continuada deve estar voltada para o investimento nos professores, especialmente entre os que não participaram de formações continuadas antes de iniciar sua atuação nas Escolas em Tempo Integral, pois como afirma Nóvoa (1995a, p 30), auxiliaria para a “[...] aquisição de conhecimentos e de técnicas necessárias no processo de ensino e aprendizagem”, especialmente porque a instituição se baseia em metodologias de ensino diferenciadas e funciona em período integral.

As professoras que não participaram da formação afirmaram que além de adquirirem conhecimentos sobre ensino em tempo integral e ainda sobre a proposta das escolas em tempo integral de Campo Grande e também sobre o projeto político pedagógico da ETI em elas que atuam, muitas delas participam de formações continuadas na própria escola e em outras instituições, o que leva ao desenvolvimento profissional, além de contribuir para o êxito do trabalho pedagógico, com ações coletivas que possibilitam “contribuir para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995b, p. 27), tornando assim as professoras autônomas na construção de seus saberes pedagógicos, com o objetivo de garantir qualidade nas atividades desenvolvidas junto aos alunos.

Libâneo (2004) observa que a formação continuada visa ao aperfeiçoamento profissional, teórico e prático no próprio contexto de trabalho, reforçando a importância da

⁶ Optamos pela utilização do itálico para diferenciar as respostas e narrativas das professoras das demais citações.

formação continuada partindo das experiências dos professores, a fim de que as práticas pedagógicas possam atingir os objetivos e atender a proposta de ensino da instituição.

Vejam, no quadro 7, as respostas obtidas na segunda questão proposta no *Questionário de satisfação no trabalho docente*.

Quadro 7 - Respostas à Questão 2

Questão 2
A formação recebida na ETI é suficiente para orientar o seu trabalho pedagógico?
P1P – Sim.
P2P – Não respondeu.
P3P –A orientação pedagógica do trabalho nunca deve estar suficiente, pois temos que buscar mais e mais estudos e formações; o profissional da educação que não está em constante formação, torna-se ultrapassado e seu trabalho pedagógico torna-se pobre e não atinge o objetivo máximo da educação.
P4P – Não. Um professor sempre busca novos conhecimentos para sua prática do dia a dia.
P11º – De certa forma sim, claro que precisamos estar em constante formação para um melhor trabalho pedagógico, mas a formação foi focada na proposta e assim orientou o começo do trabalho nas ETIs e com o decorrer dos anos podemos ver o que era ou não adequado dentro da proposta.
P21º – Venho de uma realidade de escola particular, onde a formação era bem menos que o que é oferecido na rede. Penso que é suficiente.

Fonte: Produção própria

Na segunda questão, questionamos se a formação recebida na ETI era suficiente para orientar o trabalho pedagógico. As professoras que responderam à questão afirmam que a formação recebida na ETI não é suficiente na perspectiva de que consideram de extrema relevância que estejam participando constantemente de atividades formativas.

Duas respostas nos chamaram a atenção, uma delas de uma professora da Educação Infantil, que assim se posiciona: *“A orientação pedagógica do trabalho nunca deve estar suficiente, pois temos que buscar mais e mais estudos e formações”*, demonstrando assim a importância das atividades formativas dentro da rotina da ETI. Outra professora do 1º ano responde: *“Venho de uma realidade de escola particular, onde a formação era bem menos*

que o que é oferecido na rede.” Diante dessas colocações, podemos observar que, na REME, as políticas de formação são oferecidas com mais frequência, contribuindo para formação das professoras que passaram a atuar na rede, adequando assim suas práticas à proposta da escola.

Um dos cursos que as professoras dos 1º anos do Ensino Fundamental participam é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem como objetivo assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. No Pacto são propostas atividades lúdicas, atividades com jogos, atividades de leitura e de produção escrita. Julgamos de extrema importância para as professoras a participação nesse curso, já que este permite que todas trabalhem na mesma linha, do 1º até o 3º ano, fechando assim o processo de alfabetização dos alunos.

Na instituição pesquisada, uma aluna do doutorado na área de Matemática desenvolve pesquisa cujos sujeitos são professores da ETI aqui pesquisada e que atendem os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Essa pesquisadora realiza atividades formativas com os professores para que todos possam ter uma formação sólida em Matemática para um trabalho adequado às reais necessidades dos alunos, de acordo com a proposta da escola.

Sendo assim, de acordo com a realidade acompanhada na escola pesquisada, pudemos observar que as professoras da pré-escola da Educação Infantil participam das atividades formativas de Matemática e também das atividades formativas da HTPA e HTPC. Já as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental participam das atividades formativas de Matemática, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e das atividades formativas da HTPA e HTPC.

Ao realizar uma análise mais aprofundada acerca das atividades de formação desenvolvidas permanentemente na instituição pesquisada, Canário afirma:

No quadro de um paradigma de educação permanente, a formação profissional, nomeadamente de professores, não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma primeira e curta etapa, prévia ao exercício do trabalho, mas, pelo contrário, como um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional. Tendem, portanto, a esbater-se as fronteiras que tradicionalmente separam a formação inicial da formação contínua o que conduz à conclusão lógica de que ambas as vertentes deverão ser asseguradas, de modo integrado, por uma mesma instituição. (CANÁRIO, 2000, p. 4).

Nesse sentido, Canário (2000) destaca que a formação dos professores é uma atividade permanente, um processo ao longo de toda carreira dos professores, sendo papel da instituição escolar assegurar aos docentes uma formação permanente, sólida e de qualidade.

O *Questionário de satisfação no trabalho docente* também trazia a seguinte questão:

Quadro 8 - Resposta à Questão 3

Questão 3
<p>O que na formação desenvolvida na HTPA e na HTPC propicia ou facilita sua satisfação em relação a sua prática docente?</p>
<p>P1P – Facilita muito, pois relatamos experiências vividas e buscamos uma participação mais efetiva nas formações.</p> <p>P2P – A troca de experiências com o grupo bem como, a formação teórica que buscamos para sustentar os nossos estudos voltados à prática docente junto à realidade da escola.</p> <p>P3P – Propicia a aquisição de novos conhecimentos através das trocas de experiências com os colegas (HTPA) e proporciona tempo para realizar pesquisas e estudos na hora de preparar as aulas (HTPC).</p> <p>P4P – Sim e muito.</p> <p>P11° – Estar em constante troca e estudos coletivos com o grupo (série/escola).</p> <p>P21° – A troca de experiências entre as salas e o trabalho a ser realizado.</p>

Fonte: Produção própria

A terceira questão feita foi se a formação desenvolvida na HTPA (Hora do Trabalho Pedagógico Articulado) e na HTPC (Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo) propiciava ou facilitava a satisfação das professoras em relação a sua prática docente. Todas responderam que essas formações contribuem muito para as práticas de cada uma, especialmente porque a socialização das experiências nesses momentos colabora para que todas possam atuar de forma mais articulada e também geram segurança diante das diferentes situações.

Além disso, as professoras citaram a possibilidade de construir novos conhecimentos ao participarem dessas atividades formativas, como afirma uma professora da pré-escola: *“Propicia a aquisição de ‘novos conhecimentos’ através das trocas de experiências com os colegas (HTPA) e proporciona tempo para realizar pesquisas e estudos na hora de preparar as aulas (HTPC).”* (P3P).

Vejamos, no quadro 9, as respostas obtidas na quarta questão proposta no *Questionário de satisfação no trabalho docente*.

Quadro 9 - Respostas à Questão 4

Questão 4
<p>O que na formação desenvolvida na HTPA e na HTPC dificulta ou impede sua satisfação em relação a sua prática docente? Como você enfrenta essas dificuldades?</p>
<p>P1P – Até o presente momento não tenho dificuldade ou impedimento que deixa de satisfazer minha prática docente.</p>
<p>P2P – Até então não tenho dificuldade ou impedimento sobre a minha satisfação em relação à prática docente.</p>
<p>P3P – Às vezes, perdemos o foco nas HTPA quando não conseguimos realizar os estudos que planejamos. Tentamos evitar assuntos fora da pauta para mantermos concentradas e realizar o que planejamos. Na HTPC, procuro realmente usar esse tempo para realizar minhas pesquisas e preparar minhas aulas.</p>
<p>P4P – Em nada.</p>
<p>P11º – O tempo e às vezes o “foco”.</p>
<p>P21º – Até o presente momento não detectei nenhuma dificuldade.</p>

Fonte: Produção própria

Na quarta pergunta, indagamos às professoras o que, na formação desenvolvida na HTPA e na HTPC, dificultava ou impedia sua satisfação em relação à prática docente e como as professoras enfrentavam essas dificuldades. A maioria das professoras afirma que nenhum fator estaria impedindo sua satisfação, porém uma delas responde: *“Às vezes perdemos o foco nas HTPA quando não conseguimos realizar os estudos que planejamos. Tentamos evitar assuntos fora da pauta para mantermos concentradas e realizar o que planejamos.”* Outra relata: *“O tempo e às vezes o ‘foco’”*. Diante das respostas das duas professoras, fica claro que apesar das professoras terem um tempo previsto dentro da rotina escolar para realizar atividades formativas, tanto com seu grupo de trabalho individual e coletivamente, é importante que todas as professoras do grupo tenham como objetivo principal realizar todas as atividades de formação de modo adequado.

Rebolo (2012) afirma que o bem-estar docente pode ser definido como a vivência, com maior frequência e intensidade, de experiências positivas, resultando em satisfação e prazer, no e com o trabalho. Sendo assim, diante das respostas das professoras, a grande maioria demonstra se sentir satisfeita com as atividades formativas desenvolvidas nas HTPAs

e nas HTPCs. As professoras também ressaltam a importância de aperfeiçoar o tempo e os objetivos de cada um desses momentos. Nesse sentido, as professoras demonstram que passam por dificuldades na sua rotina escolar.

Quadro 10 - Respostas à Questão 5

Questão 5
<p>No seu desenvolvimento profissional você já deve ter participado de atividades formativas específicas fora da ETI. Como você avalia essas formações recebidas fora da ETI? Você consegue estabelecer relações entre essas formações e a sua atividade docente na ETI?</p>
<p>P1P – Considero de boa valia. Sim.</p> <p>P2P – Considero essas formações de boa valia. Sim, estabeleço relações.</p> <p>P3P – Na maioria das vezes essas formações contribuem para enriquecimento da nossa bagagem profissional, porém, pouco se aproveita no dia a dia da ETI, isso porque a ETI tem uma proposta diferenciada das outras escolas e muitas vezes não conseguimos estabelecer relações com os temas abordados nas formações e nossa realidade.</p> <p>P4P – Nas formações fora da ETI sempre podemos aproveitar tudo ou parte dela em nosso dia a dia nas atividades docente.</p> <p>P11° – As formações são sempre válidas e nelas percebemos que estamos indo pelo caminho certo de uma educação diferenciada, de profissionais (das ETIs) que se preocupam e tem compromisso com o que faz. Vimos que as ETIs proporcionam experiências variadas para que o aluno aprenda e mesmo achando que ainda falta muito para termos uma qualidade como esperamos, percebo nas formações que estamos caminhando a frente de muitas outras escolas que ainda vivem em uma educação antiga.</p> <p>P21° – Estou terminando a minha pós em Alfabetização e Letramento. Tenho aproveitado algumas coisas para escola. É preciso saber filtrar e adequar à sua realidade.</p>

Fonte: Produção própria

A quinta questão teve como foco principal o desenvolvimento profissional das professoras participantes da pesquisa. Questionamos, então, se as professoras haviam participado de atividades formativas fora da ETI, qual a avaliação delas acerca das formações recebidas fora da ETI e se conseguiam estabelecer relações entre as formações, a proposta da escola e sua atividade docente. Das 6 (seis) professoras, 3 (três) afirmam que as atividades formativas realizadas fora da ETI são de grande importância. Uma professora da pré-escola afirma: *“Na maioria das vezes essas formações contribuem para enriquecimento da nossa*

bagagem profissional, porém, pouco se aproveita no dia a dia da ETI, isso porque a ETI tem uma proposta diferenciada das outras escolas e muitas vezes não conseguimos estabelecer relações com os temas abordados nas formações e nossa realidade.”

Nota-se assim que nem todas as atividades formativas que as professoras realizam são adequadas, haja vista as especificidades de uma educação em tempo integral. Além disso, grande parte do trabalho pedagógico deverá estar embasada no *Livro Proposta da ETI*, dificultando assim estabelecer relações entre as atividades formativas e o trabalho pedagógico.

A fim de aprofundarmos a discussão sobre as respostas das professoras, recorreremos ao conceito de desenvolvimento profissional.

Day (2001), em seus estudos sobre o desenvolvimento profissional docente, nos direciona para o princípio de que:

[...] os professores constituem o maior triunfo da escola. [...] Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educativos se tiverem uma formação adequada, e ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. (DAY, 2001, p. 16).

Nas palavras de Day (2001), temos um direcionamento para a valorização de todas as atividades formativas das quais o professor participa ao longo de toda sua carreira, já que para o autor é imprescindível que todos os professores tenham uma formação adequada.

Para Ponte (1994, p. 10), esse desenvolvimento “[...] é uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental”.

De acordo com Fullan e Hargreaves (1992), dar condições para o desenvolvimento profissional do docente

[...] significa permitir que os professores desenvolvam em palavras e em actos os seus próprios objectivos (...). O desenvolvimento profissional tem que dar ouvidos e promover a voz dos professores; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas; evitar o modismo na implementação de novas estratégias de ensino; e criar uma comunidade de professores que discutam e desenvolvam os seus objectivos em conjunto, durante todo o tempo. (FULLAN; HARGREAVES, 1992, p. 5);

Garcia, por sua vez, define o desenvolvimento profissional como:

[...] a evolução e aperfeiçoamento da prática dos professores que engloba não só o próprio professor, como também toda a comunidade escolar. Segundo este autor, pode-se encarar “o desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino. (GARCIA, 1999, p. 139);

Para Day (2001), esse desenvolvimento

[...] inclui, por isso, a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola e as mais formais oportunidades de aprendizagem ‘acelerada’, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas. (DAY, 2001, p. 18).

Essas concepções ou conceituações colaboram para a construção e elaboração do conceito de desenvolvimento profissional. Correlacionando as respostas das professoras à questão, observa-se que todas as professoras têm buscado participar de atividades formativas para seu desenvolvimento profissional e também realizado adaptações para sua realidade, inovando a prática profissional.

Nas respostas das professoras do 1º ano, nota-se um amadurecimento profissional que foi possibilitado pelas atividades formativas. Uma das professoras afirma: *“As formações são sempre válidas e nelas percebemos que estamos indo pelo caminho certo de uma educação diferenciada, [...] percebo nas formações que estamos caminhando a frente de muitas outras escolas que ainda vivem em uma educação antiga.”* Outra professora responde: *“Estou terminando uma pós em Alfabetização e Letramento. Tenho aproveitado algumas coisas para escola. É preciso saber filtrar e adequar à sua realidade.”*

O quadro 11 traz as respostas das professoras participantes à questão 6.

Quadro 11 - Respostas à Questão 6

Questão 6
<p>Como você avalia as atividades formativas oferecidas na ETI? As atividades formativas contribuem para o avanço da sua prática pedagógica no dia a dia em sala de aula?</p>
<p>P1P – Muito boa! Contribui para o desenvolvimento da minha prática pedagógica e para minha vida pessoal.</p>
<p>P2P – Considero importantes e satisfatórias, contribuindo para o avanço da prática pedagógica.</p>
<p>P3P – Com certeza sim nossa coordenação e grupo gestor procuram abordar temas da nossa realidade, que contribuem para nos auxiliar na nossa prática pedagógica.</p>
<p>P4P – Sim.</p>
<p>P11° – Adequadas e válidas para minha formação o que reflete positivamente no meu dia a dia em sala de aula.</p>
<p>P21° – Gosto muito dos temas estudados que tem sido propostos, pois me fez e faz refletir e mudar a prática “no que é preciso mudar”. Acho que essa é a verdadeira função do estudo.</p>

Fonte: Produção própria

A sexta e última questão versava sobre a avaliação feita pelas professoras das atividades formativas oferecidas na ETI e se as atividades formativas contribuía para o avanço da prática pedagógica no dia a dia em sala de aula das professoras. Todas as professoras foram unânimes em afirmar a importância das atividades formativas desenvolvidas dentro da ETI para suas práticas pedagógicas, uma vez que antes dos estudos de quaisquer temas são realizadas reuniões entre o grupo gestor e a equipe técnica da unidade escolar, a fim de estabelecer os temas e os parâmetros que serão discutidos em cada uma das formações realizadas. Uma das professoras afirma: *“Com certeza sim nossa coordenação e grupo gestor procuram abordar temas da nossa realidade, que contribuem para nos auxiliar na nossa prática pedagógica.”* Esse posicionamento parece validar a importância do trabalho coletivo realizado entre grupo gestor, equipe técnica e professores, objetivando assim que todos possam ter a possibilidade de aperfeiçoar suas práticas dentro da ETI.

Outra professora relata: *“Gosto muito dos temas estudados que têm sido propostos, pois me fez e faz refletir e mudar a prática ‘no que é preciso mudar’.* Acho que essa é a verdadeira função do estudo.” Diante da resposta da professora, pode-se afirmar que os

estudos nas atividades formativas realizadas dentro da ETI têm contribuído para o crescimento dos professores, corroborando a afirmação feita por Freire (1997, p. 21) de que a formação continuada se faz por meio dos “[...] saberes demandados pela prática educativa em si mesma”, mostrando, com isso, que a atividade formativa toma forma na medida em que “se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.” (IMBERNÓN, 2010, p. 15). Essa incerteza mencionada por Imbernón (2010) nos remete a uma concepção de inconclusão do ser humano, nesse caso dos professores, pois não somos seres prontos e acabados.

Nas palavras de Imbernón (2010, p. 41), a formação de professores “[...] se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos”, capazes de elaborar e construir o sentido de suas buscas como fonte de conhecimento. Diante disso, o professor processa as informações e as interioriza, e, ao interiorizá-las, adentra-se na reflexão sobre sua prática docente.

5.4 Narrativas das professoras: conhecendo e analisando o narrado

A presente subseção apresenta e analisa os dados obtidos a partir das narrativas autobiográficas e que foram produzidas pelas professoras participantes na segunda etapa da pesquisa. Nosso objetivo com essas narrativas foi proporcionar às professoras uma reflexão acerca da importância das atividades formativas da HTPA (Hora de Trabalho Pedagógico Articulado) e da HTPC - (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Das 8 (oito) professoras selecionadas para participar da pesquisa, apenas 4 (quatro) fizeram a produção das narrativas.

Para iniciar nosso diálogo acerca das narrativas das professoras, remetemo-nos a Prado (2013) sobre a importância das narrativas na formação em si e para si. As narrativas autobiográficas, segundo o autor, compreendem

[...] os dizeres e escritos dos professores e profissionais da escola (tais como memoriais, cartas, depoimentos, relatos, diários, relatórios, crônicas pedagógicas, dentre outros) produzidos com o propósito de compartilhar saberes e conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e também da pesquisa. (PRADO, 2013, p. 150).

Nesse sentido, quando compartilhadas entre os professores do grupo, essas narrativas poderão possibilitar a reflexão dos docentes, levando a uma discussão coletiva, ao crescimento do coletivo. Ressaltamos que a utilização das narrativas pode contribuir para as atividades formativas dos professores da ETI pela possibilidade de se compartilhar os saberes

docentes. Prado (2013) ainda nos mostra a importância das narrativas pedagógicas por acreditar que

[...] é possível considerar a narrativa pedagógica como um meio para compreender os conhecimentos e saberes profissionais de que é portadora, ainda que em marcas indiciárias e não em palavras explícitas. O estudo das narrativas pedagógicas pode então contribuir para o aprofundamento das teorias sobre a epistemologia da prática, acrescentando outro olhar à problematização dos conhecimentos e saberes produzidos pelos professores e demais profissionais da escola no contexto do trabalho pedagógico. Poderá, ainda, revelar – ou referendar – a necessidade de revisão dos programas curriculares de formação inicial de professores no que se refere, pelo menos, à urgência em reconhecer como válidos, úteis e relevantes os conhecimentos e saberes da experiência. (PRADO, 2013, p. 152).

Ao solicitarmos a produção de narrativas às professoras, levamos em consideração as duas atividades formativas que são realizadas na unidade escolar semanalmente: a HTPA e a HTPC. A temática que levou à produção das narrativas foi sobre importância da HTPA e da HTPC para a prática profissional das professoras. Após o recolhimento das narrativas, realizamos a leitura de todas, seguida de uma leitura mais apurada na busca por elementos comuns que possibilitassem agrupamentos para realização das análises das narrativas: a) objetivos das atividades de formação; b) prática pedagógica; c) socialização das experiências; d) uniformidades das atividades escolares.

Nas narrativas, pudemos observar diferentes movimentos do narrador, sendo que em alguns ele destaca algumas situações, e já em outros, ele prefere escondê-las, reforça suas influências, e o que é mais importante para ele, desenhando suas vivências, contribuindo assim para sua reflexão e formação profissional. Desse modo, conclui-se que realizando esse movimento reflexivo as professoras poderão realizar maior socialização de experiências, evitando práticas empobrecidas do ponto de vista teórico e vivenciadas por elas, visto que a reflexão lhes possibilitará uma ressignificação e um avanço na prática docente.

5.4.1 Atividades de formação em pauta

As atividades formativas de HTPA e HTPC têm objetivos definidos dentro da proposta da ETI e proporcionam às professoras momentos de estudo, reflexão e socialização de experiências em uma busca constante por alternativas para as dificuldades enfrentadas em sala de aula. A HTPA é um “[...] momento onde o grupo pode discutir sobre as práticas pedagógicas, estudos para aprimorar a prática, refletir a didática aplicada e de planejamento colaborativo das ações didáticas.” (PP1). Já a HTPC, é “[...] bastante importante na prática pedagógica docente, pois é neste momento que estudamos assuntos

relacionados à nossa realidade e que interessa ao grupo. Nos estudos, temos a possibilidade de conhecer a teoria e as ideias de estudiosos, debatê-las com o grupo, refletir sobre as leituras que fazemos, expor as ideias e entendimentos dos membros e assim realizarmos mudanças em nossa prática e na prática com o grupo (prática coletiva).” (P11°).

Retomando o objeto da Hora de Trabalho Pedagógico Articulado – HTPA, temos:

[...] momento de formação contínua dos educadores da escola, troca de experiências, planejamentos e replanejamento das ações, discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem e do cotidiano escolar. [...] Seu foco deve ser constituído, prioritariamente, por questões pedagógicas e deve contribuir para que os profissionais da escola possam refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas, as intervenções que devem ser realizadas e aprimorar suas ações [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 116).

Já a HTPC deverá não só proporcionar aos docentes momentos para a formação continuada, possibilitando momentos para o professor expor suas dificuldades e necessidades, mas também garantir um espaço para desenvolver atividades pedagógicas, propiciando o trabalho em equipe, a troca de experiências, a tematização da prática, sugerir e trazer contribuições mostrando caminhos e alternativas.

Ao analisarmos as narrativas das professoras participantes da pesquisa, fica claro que as atividades de formação desenvolvidas, tanto na HTPA quanto na HTPC, têm atingido seus objetivos, proporcionando momentos de formação que contemplam tanto as especificidades da ETI quanto as reais necessidades dos docentes na busca de conhecimento aprofundado acerca das teorias, com a devida reflexão sobre o significado de tais práticas. Afirma Garcia:

[...] se revisarmos as redes curriculares dos programas de formação docente, encontraremos uma clara fragmentação e descoordenação entre os diferentes tipos de conhecimento aos quais nos referimos. Os conteúdos disciplinares e os conteúdos “pedagógicos” se apresentam, de modo geral, de maneira isolada e desconexa. (GARCIA, 2010, p. 13).

Dentro das atividades de formação, é imprescindível superar a fragmentação apontada pelo autor, já que pode também ser observada nos modelos de formação continuada oferecidos usualmente. Também é importante superar não apenas as formações que são estritamente voltadas para o conteúdo ensinado (as disciplinas curriculares), mas também aquelas estritamente voltadas para o lado pedagógico, ou o *como* se ensina. Nesse sentido, as atividades de formação devem garantir aos professores um equilíbrio entre os estudos a serem realizados, cumprindo, dessa maneira, seus objetivos.

André (1997) vem defendendo a ideia de que é impossível realizar uma abordagem reducionista da formação docente. Nesse sentido, é preciso que se amplie o olhar sobre esse complexo processo, realizando uma articulação entre o micro e o macrosocial, o indivíduo e o coletivo, o político e o pedagógico, o ético e o cultural. Sendo assim, é fundamental repensar a formação do professor, inserindo-se numa perspectiva de superação da racionalidade técnica que muitas vezes está excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares, partindo para uma perspectiva centrada no terreno profissional.

Partindo desses pressupostos, Pimenta (1999, p. 15) afirma:

Contraopondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação aos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para que consiga a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. O que parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores. (PIMENTA, 1999, p. 15).

Entende-se assim que a proposta de formação de professores que deverá ser discutida atualmente dependerá das diferentes concepções que se tem de educação e de seu papel na sociedade, contemplando os saberes científicos, os saberes pedagógicos e os saberes político-sociais como parte integrante da formação dos professores.

No que se refere à ETI, as atividades na HTPA deverão estar relacionadas às necessidades do grupo, no caso desta pesquisa, as professoras da pré-escola e do 1º ano, a fim de que os grupos possam ter uma efetiva formação. Já na HTPC, o objetivo maior é fazer uma formação voltada para as reais necessidades do grupo, do coletivo da escola, podendo assim trabalhar com o estudo da proposta da escola, do PPP, do Regimento Escolar e também de teorias em geral, contribuindo assim para atender a todos os professores da escola.

Ao longo da pesquisa, em especial durante as observações na HTPA e na HTPC, ficou nítida a busca pela superação da fragmentação entre os "conteúdos disciplinares" e os "conteúdos pedagógicos", pois grande parte das formações busca não só refletir acerca das práticas desenvolvidas, mas vão muito além, buscando realizar uma inter-relação entre os teóricos que tratam de diferentes temáticas. Além disso, os professores são consultados para elaboração das pautas de formação, buscando as temáticas que julgam ser necessárias, tendo ainda a oportunidade de fazer a avaliação de cada formação, o que contribui para a prática pedagógica.

5.4.2 Sobre a prática pedagógica

A prática pedagógica é uma das questões mais abordadas pelas professoras nas narrativas. As atividades formativas tanto na HTPA como na HTPC possibilitam não só a socialização de práticas exitosas adotadas pelas professoras, mas também um momento para realizar a discussão para o aprimoramento das práticas de todas as professoras, levando ao pareamento das práticas. Desse modo, tanto as professoras que atuam na pré-escola quanto aquelas que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental poderão “falar a mesma língua” com os alunos. Não estamos defendendo a ideia de que as práticas devam ser “iguais”, mas sim que todos os alunos possam ter acesso às mesmas atividades, levando em conta a particularidades de cada turma pelas professoras. Nesse sentido, a *“HTPA é importante para discutirmos as particularidades de cada série. Nele também combinamos entre si o que será realizado na próxima semana como: atividades, projeto, entre outros. Vejo o HTPA importantíssimo, pois é por meio dele que as salas podem caminhar mais ou menos juntas.”* (P21º).

Podemos também destacar que as atividades formativas não podem ser meros momentos para realização do planejamento de aulas, mas sim um espaço que quando *“[...] apresenta focos e objetivos bem definidos consegue cumprir realmente o seu papel. Todos os envolvidos devem ter a clareza da sua real importância para não transformá-la em momento de produção de atividade escrita e escrita de plano de aula.”* (P2P). Outro fator que não deve ser deixado de lado é a importância do planejamento das atividades por parte do professor coordenador do grupo de professores, a fim de que *“[...] o desenvolvimento deste deve ser planejado pelo professor coordenador antecipadamente, com uma pauta que visa o desenvolvimento, a formação e a discussão da prática docente.”* (P2P).

Tardif (2000a, p. 20), ao referir-se ao impacto aparentemente insuficiente das formações continuadas no fazer pedagógico dos professores, argumenta:

Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, 2000a, p. 20).

Neste contexto, é extremamente importante que os professores coordenadores da ETI façam o planejamento das atividades formativas de forma que possam realmente “abalar as crenças” das professoras, contribuindo para reatualização das suas práticas. Sendo assim, nas atividades de formação, além da atualização constante e necessária dos conteúdos

disciplinares, é fundamental que o professor coordenador mobilize os saberes ligados às questões pedagógicas, ao processo de ensino, ao saber ensinar das professoras. Durante as observações da pesquisadora na instituição, a professora coordenadora das turmas pesquisadas relatou que todas as atividades formativas desenvolvidas na ETI são discutidas não só com componentes do grupo gestor, mas também com todo corpo docente, a fim de que todas as atividades venham ao encontro das necessidades dos professores.

Schön (2000) nomeou de “epistemologia da prática” os saberes profissionais que os professores põem à prova no interior da sala de aula quando necessitam tomar decisões rápidas em meio aos diversos problemas e situações ocorridas no cotidiano escolar. Esse saber deve ser valorizado nas formações continuadas promovidas na HTPA e na HTPC, disponibilizando espaços onde os professores possam, conforme argumenta Garcia (2010), questionar coletivamente as formas de ensino:

Os pesquisadores concluem que as possibilidades de melhorar o ensino e a aprendizagem se incrementam quando os professores chegam a questionar de forma coletiva rotinas de ensino não eficaz, examinam novas concepções do ensino e da aprendizagem, encontram formas de responder às diferenças e aos conflitos e se envolvem ativamente em seu desenvolvimento profissional. (GARCIA, 2010, 103).

Vê-se assim a importância das parcerias entre os pesquisadores e os professores que estão no “chão da sala de aula”, já que esses professores são levados a se desenvolverem profissionalmente, refletindo e questionando suas práticas em direção a uma reconstrução dessas práticas.

Freire (1980) defende a ideia de que aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Toda a prática educativa requer a existência de sujeitos que ensinam e aprendem os conteúdos, por meio de métodos, técnicas e materiais, e implica em função do seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1980, p. 78).

Nesse sentido, Freire (1980) afirma que nenhuma prática educativa deve ser neutra, mas sim uma prática que reflete aquilo que a sociedade imprime à escola. Desse modo, a experiência profissional do professor é marcada por acontecimentos sociais e políticos, pelas necessidades pessoais, pelas inovações didáticas, pela qualificação profissional, pela tomada de decisão, enfim, por uma série de atitudes e de ações que levam a adquirir seu próprio delineamento. Sendo assim, as atividades formativas deverão dimensionar os docentes como seres históricos e sociais que existem mediante suas práticas que também são históricas e

socialmente construídas, levando-os para uma diversidade de possibilidades e de opções, exigindo assim um posicionamento frente ao mundo e à educação.

Ao analisar as narrativas das professoras pode-se afirmar que as atividades formativas realizadas na HTPA e na HTPC buscam discutir as questões das práticas pedagógicas, levando à reflexão na busca pela transformação e adequação das suas práticas, atendendo as especificidades da educação integral, que busca desenvolver os educandos de maneira integral.

5.4.3 A socialização das experiências

Na visão das professoras, as atividades desenvolvidas na HTPA e HTPC são um dos momentos que contribuem para socialização das experiências exitosas tanto no pequeno grupo, como no grande grupo que envolve todos os professores da escola. De acordo com uma professora, “[...] na HTPA ‘trocamos’ experiências, pontuamos ações a serem realizadas em curto, médio e longo prazo sobre as questões abrangentes a realidade da nossa escola.” (P4P). Já outra professora afirma que, na HTPC, “[...] o estudo deve oferecer reflexões sobre a prática, ‘troca’ de experiências e a socialização do trabalho pedagógico.” (P2P).

A formação de professores ocupa papel preponderante, e Nóvoa (1992) assinala que é fundamental reconhecer as deficiências dos atuais programas de formação a fim de desenvolver projetos que gerem mudanças educativas para “produzir a vida do professor” (resgatando suas histórias, experiências e seu saber) e “produzir a profissão docente”, valorizando a formação de protagonistas, os professores, na busca da implementação de políticas educativas.

Nesse sentido, as atividades formativas da ETI oferecem aos docentes a oportunidade de socializarem as experiências exitosas durante a HTPA e a HTPC, o que lhes permite refletir sobre suas práticas, sendo essa prática de extrema relevância, pois como afirma Nóvoa (1992), as novas tendências nas atividades de formação apontam para a necessidade de um professor reflexivo, que repensa suas práticas, ressignificando sua formação que está inserida nos três processos de desenvolvimento, quais sejam: o pessoal, que produz a vida do professor, estimulando uma perspectiva crítico-reflexiva, objetivando uma reconstrução de uma identidade pessoal; o profissional, que produz uma "docência", promovendo a qualificação de professores reflexivos; e o organizacional, que produz a escola, transformando-a em um espaço de trabalho e formação.

Na busca de uma melhor compreensão da relação existente entre experiência e prática pedagógica, através do sentido etimológico que a palavra experiência traz, recorremos a Larrosa (2002, p. 25):

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pêra*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse per grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão fará também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (LARROSA, 2002, p. 25).

A partir do conceito de experiência trazido por Larrosa (2002), entendemos que a experiência do professor contribui para a construção da prática pedagógica, a partir do momento em que as experiências passam a ser refletidas, fazendo sentido para quem as pratica. De acordo com Larrosa (2002, p. 25), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Nesse sentido, a experiência está diretamente vinculada ao que acontece ao professor no tempo de serviço, no fazer diário em sala de aula, na socialização dos saberes vivenciados. Desse modo, vale ressaltarmos a importância da socialização das experiências entre as professoras a fim de que possam ser “tocadas” e refletirem sobre suas práticas, transformando-as.

Ao analisarmos as narrativas das professoras participantes da pesquisa, podemos afirmar que a socialização das experiências proporcionadas nas atividades formativas realizadas na HTPA e na HTPC não só contribuem para construção da prática pedagógica das professoras, como também proporcionam momentos de reflexão, passando a fazer sentido para uma inovação e adequação da prática das professoras.

5.4.4 Uniformidade das atividades escolares

Um dos pontos que ficaram visíveis nas narrativas das professoras foi à importância da uniformidade das atividades escolares desenvolvidas pelas professoras em salas de aula. O termo "uniformidade" foi utilizado por uma das professoras participantes da pesquisa e significa "dar a forma". Essa busca pela "mesma forma" do trabalho docente das professoras pode gerar segurança para realização de trabalhos coletivos, porém é importante avaliar se as contribuições são significativas para o trabalho docente, a fim de que os objetivos sejam atingidos. Também é válido ressaltar que as práticas das professoras não devem ter essa "uniformidade", já que os saberes docentes são múltiplos, tendo em vista que não há como uniformizar as práticas, mas sim buscar um caminhar coletivo entre as professoras, respeitando as especificidades de cada professora e de cada turma.

Na HTPA, as professoras têm um momento para que todas possam discutir a organização das atividades a serem realizadas no decorrer da próxima quinzena, levando assim a uma busca por um trabalho pedagógico coletivo nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma das professoras afirmou que a HTPA *"[...] é um momento de extrema importância, pois é nele que as professoras têm a possibilidade de estar com seu grupo/série. Nesse momento os professores discutem as particularidades e necessidades relacionadas à série que atuam, trocam ideias com os demais profissionais que atuam no mesmo ano e encaminham um direcionamento para que as salas caminhem juntas mais ou menos, atendendo os alunos no coletivo e no individual, garantindo qualidade no aprendizado dos alunos."* (P1P).

Na relação entre o pensamento do professor e a construção da prática pedagógica, temos uma relação ímpar. Nesse sentido, faz-se necessário buscar nos estudos de Gauthier (1998) e de Tardif (2002) a compreensão em torno dos saberes docentes. Para esses autores, os professores se fundamentam (assim como constroem e mobilizam) em vários saberes na efetivação do ensino aos alunos. Essa diversidade de saberes forma, como afirma Gauthier (1998, p. 28): *"[...] uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino."*

A pluralidade de saberes apresentados por Tardif (2002) dá forma e conteúdo ao fazer docente, de acordo com suas especificidades, já que à medida que engloba outros saberes vai se completando e se ampliando sua experiência profissional, culminando na construção da sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, as professoras da ETI têm buscado em suas

práticas profissionais realizar um trabalho coletivo que atenda as especificidades dos alunos, caminhando juntas na construção de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a prática pedagógica do professor deverá ser marcada não só pelos saberes disciplinares, mas por um conjunto de experiências que se sucedem no contexto escolar durante toda uma trajetória profissional. A trajetória escolar do professor é composta de experiências novas, conhecimentos que se acumulam no percurso do caminho e de um saber-fazer que se aprimora a cada dia. Sendo assim, ao participarem da HTPA com seu grupo de trabalho de acordo com suas turmas, as professoras da ETI têm a oportunidade de aprimorar seu saber-fazer junto aos alunos, podendo criar estratégias para caminhar coletivamente na realização de suas atividades pedagógicas, para que todos possam ter acesso a todos os conhecimentos previstos dentro do currículo da escola.

Nas relações existentes entre as experiências profissionais e os saberes docentes que estão intimamente vinculados às práticas pedagógicas, interpõe-se um aspecto que é de extrema importância: a formação do professor. É impossível tratar as questões relativas à prática pedagógica, à experiência profissional e aos saberes docentes sem ter uma necessária vinculação à formação profissional. Dessa forma, a construção da prática pedagógica deve se manifestar como uma evolução do pensamento profissional do professor, que se abastece dos saberes experienciais dos professores.

Nesse sentido, não podemos deixar de citar a necessidade de se desenvolver atividades formativas que levem ao desenvolvimento profissional que, por sua vez, está diretamente relacionado à valorização pelo salário, ao incentivo ao estudo e a boas condições de trabalho, e, por conseguinte, ao bem-estar docente, pois:

[...] o desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida; deve ser auto-gerido, sendo, contudo da responsabilidade conjunta do professor e da escola; deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização; deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo; deve configurar-se como um processo credível; e deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional. (DAY, 2001 apud GONÇALVES, 2009, p. 24).

Segundo Gonçalves (2009), o desenvolvimento profissional docente é um contínuo realizado ao longo de toda trajetória profissional docente, além de ser de responsabilidade não só do professor, mas também da instituição escolar. Na ETI, instituição que possui uma organização diferenciada das demais da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, as atividades de formação na HTPA e na HTPC têm contemplado as necessidades dos

professores e da escola que, por sua vez, também tem buscado se responsabilizar pela formação do professor atuante na instituição, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional docente dos professores que ali atuam. Com efeito, essa formação profissional dos professores não pode limitar-se “a uma primeira e curta etapa, prévia ao exercício do trabalho, mas, pelo contrário, [teve ser vista] como um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional.” (CANÁRIO, 2001, p. 67).

Nóvoa (1995a) corrobora o papel fundamental que a formação tem na profissão docente, afirmando que

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995a, p. 25).

Segundo esse autor, as formações deverão fornecer aos professores a possibilidade da construção de uma identidade profissional por parte do professor. Sendo assim, o professor deverá construir essa identidade ao longo de sua carreira, partindo de suas experiências, pois como afirma Canário (2001):

[...] a revalorização da experiência na formação profissional dos professores não pode ser confundida com a defesa da aprendizagem como um mero processo de continuidade, em relação à experiência anterior. Valorizar a experiência significa, sobretudo, aprender a aprender com a experiência o que, frequentemente só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência. Aprender com a experiência não pode então ser sinônimo de imitação, mas sim de uma ação em que o prático se torna um investigador no contexto da prática. (CANÁRIO, 2001, p. 14).

Canário (2001) aponta para a existência de um campo de tensão na experiência dos professores, afirmando que essa experiência deverá levar a uma ruptura e não somente a uma simples "imitação". No caso da ETI, nota-se que durante as observações realizadas nas atividades formativas da HTPA as professoras buscam socializar suas experiências exitosas com as colegas, na intenção de levá-las a uma reconstrução de suas práticas, contudo as formações deverão ainda permitir que essas professoras venham a ser investigadoras de suas práticas, provocando uma reflexão, uma tomada de consciência acerca da importância de suas práticas junto aos seus alunos. Nesse sentido, é essencial que as professoras não busquem apenas socializar suas práticas, mas que busquem construir e reconstruir suas práticas pedagógicas a fim de atingir os seus objetivos propostos no processo de ensino dos alunos.

Para finalizar, um dos itens que ficou bastante evidente durante a análise dos dados é a insatisfação em relação à questão salarial apontada pelas professoras da ETI. Esteve (1999) discorre que

[...] no momento atual, nossa sociedade tende a estabelecer o status social com base no nível de renda salarial [...]. Certamente o salário dos professores constitui um forte elemento da crise de identidade que os afeta. [...] Os profissionais do ensino, em todos os graus, têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos de outros profissionais com a mesma titulação. Esse fator, que em si mesmo não teria grande importância, contribui como um elemento a mais a constituir-se em prol do mal-estar docente, sobretudo quando o professor o associa com o aumento das exigências e responsabilidades que se lhe pedem em seu trabalho (ESTEVE, 1999, p. 34-35).

Quando da implementação da Escola em Tempo Integral, a *Proposta das escolas em Tempo Integral*: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS trazia a seguinte redação: “[...] a escola terá de ser especial. Em decorrência, o professor deverá ser “especial” em algum sentido específico: ter preparação adequada, ser concursado e permanecer nela o dia todo.” (CAMPO GRANDE, 2009, p. 8). Nesse sentido, no início da implantação da ETI em Campo Grande foi proposta pelos gestores uma política de incentivo aos docentes, com uma melhor e maior remuneração para que os docentes pudessem permanecer na instituição. Passados seis anos do início das atividades dos professores na instituição, ainda não foram efetivadas essas políticas para estimular a permanência dos professores na ETI. Além disso, as inúmeras exigências para atender à proposta de educação integral da ETI têm gerado mal-estar nos docentes, uma vez que esses profissionais não tiveram essa política de incentivo, além de ter um grande nível de exigência nas atividades realizadas na instituição.

Diante disso, é fundamental que exista uma dialogicidade entre a formação do professor para seu pleno desenvolvimento profissional e as inúmeras questões que levam ao bem-estar docente, buscando assim alargar os horizontes dos docentes e favorecendo uma formação para além de si, não cabendo a uma forma ou a uma ideia a construção da identidade profissional do professor.

5.5 Memoriais descritivos

A proposta inicial desta pesquisa incluía para produção dos dados de pesquisa a produção de memoriais descrevendo o ingresso das professoras participantes da pesquisa na Escola em Tempo Integral, bem como o registro da sua trajetória profissional. Ao final da

produção de narrativas, as professoras afirmaram não possuir tempo hábil para produção dos memoriais na escola. Além disso, após esse período os professores da REME iniciaram um movimento de greve e a ETI aderiu ao movimento, ficando sem aulas por mais de 8 dias.

Diante disso, houve a impossibilidade da produção dos memoriais descritivos pelas professoras, demonstrando assim que muitas vezes há certa resistência para participar de pesquisas, já que muitas vezes não há uma devolutiva por parte dos pesquisadores com as contribuições da pesquisa para escola. Além disso, acreditamos que exista o "medo" de expor sua produção escrita, já que revelará muito sobre as suas concepções.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste estudo foi analisar o documento *Proposta das Escolas em Tempo Integral*: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS (2009) buscando evidenciar as contribuições desta proposta para a prática pedagógica dos professores e para o bem-estar docente. Como já foi descrito anteriormente, a necessidade da realização desta pesquisa se deu pela minha atuação como professora em uma das escolas em tempo integral da REME de Campo Grande/MS.

Para produzir os dados da pesquisa, foram feitas observações junto ao grupo de professoras pesquisadas, aplicou-se também um questionário que objetivou coletar os dados sociodemográficos e dados sobre o grau de satisfação ou insatisfação dos professores com os diversos fatores do trabalho. Por último, foi proposto para as professoras que fizessem a produção de narrativas sobre a importância das atividades formativas de HTPA e HTPC para a formação do docente.

Os dados obtidos na primeira parte do questionário, que buscou identificar o perfil sociodemográfico das participantes, apresentam dados importantes e que merecem destaque: a) todas as professoras participantes da pesquisa são do sexo feminino e possuem formação em nível superior, sendo que 4 (quatro) delas em nível de especialização; b) uma das participantes da pesquisa que atua na Educação Infantil está iniciando na docência, 2 (duas) têm de 6 a 10 anos de atuação, uma de 16 a 20 anos e uma mais 20 anos de docência; c) todas as professoras participam, semanalmente, de atividades formativas que visam a contribuir para a prática pedagógica; d) apenas uma professora participou do curso durante o processo de implantação da ETI, a fim de atender às especificidades da Educação Integral; e) três professoras possuem vínculo efetivo e três são contratadas para atuar na REME; f) todas as professoras atuam apenas na ETI, sendo garantido a elas atuar no período de 40 horas semanais, gerando assim bem-estar já que é garantida a permanência em um único local de trabalho, não necessitando deslocarem-se para outras escolas.

A segunda parte do questionário procurou verificar o grau de satisfação no trabalho docente e compunha-se de 26 questões que compreendiam diferentes aspectos em relação ao seu trabalho realizado dentro da ETI. O primeiro componente, o infraestrutural, avaliava aspectos como o uso de instrumentos, equipamentos, materiais pedagógicos, instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura. As respostas variaram em neutra, satisfeitas e

muito satisfeitas, apontando que as professoras demonstram satisfação com relação a esses itens elencados, o que gera bem-estar.

O segundo componente, a atividade laboral, envolvia aspectos como autonomia, identificação com as atividades realizadas, diversidade de tarefas e uso da criatividade. As professoras demonstram estarem satisfeitas e muito satisfeitas. No item diversidade de tarefas, uma professora se diz neutra. No componente em geral, as professoras demonstram satisfação, o que nos permite afirmar que possuem bem-estar nesses itens, pois estes estão intimamente relacionados à atividade diária das professoras.

O terceiro componente, o socioeconômico, compreendia aspectos relacionados às condições sociais e econômicas oferecidas no contexto social em que as professoras estão envolvidas e os aspectos para o provimento de suas vidas. Com relação à jornada de trabalho, salário e salário variável, as professoras demonstram insatisfação e muita insatisfação. Esses três itens avaliados são os discutidos entre as docentes, já que a jornada do trabalho na ETI ocorre em tempo integral, levando as professoras a permanecerem por um longo período de tempo na escola. No tocante ao salário, as docentes acreditam que é fundamental oferecer um incentivo financeiro aos docentes que atuam na ETI, tendo em vista que desde a implantação dessa modalidade de ensino foram feitas propostas de aumento de salário e também de uma gratificação para que os professores pudessem sentir motivação para permanecer na instituição. No que diz respeito aos itens garantia, estabilidade no emprego, desenvolvimento profissional, que envolvem a educação continuada, as respostas das docentes variam entre neutras, satisfeitas e muito satisfeitas, demonstrando que as professoras sentem um bem-estar gerado pela possibilidade de desenvolvimento profissional dentro da instituição.

O quarto componente avaliado foi o relacional e envolvia a dinâmica das relações estabelecidas dentro do ambiente de trabalho, sendo essas relações entre o eu/professor e o outro (aluno, pais, demais professores e profissionais atuantes na escola), abrangendo as atividades de relacionamento e interação entre todos os membros da comunidade escolar. Os itens avaliados estão em sua grande maioria variando entre satisfeito e muito satisfeito, demonstrando que as relações estabelecidas pelas professoras são positivas, gerando assim bem-estar entre elas e os demais membros da comunidade escolar.

O quinto item avaliado, "estado geral de tensão (estresse) pessoal", buscava respostas com relação ao nível de estresse pessoal de cada professora dentro da ETI. Apesar das professoras demonstrarem satisfação na grande maioria dos itens respondidos ao longo do questionário, na resposta a essa questão ficou explícito a insatisfação de três delas por sofrerem com a tensão gerada em seu trabalho diário. As outras três respostas variaram entre

neutra e satisfeitas. Nota-se assim que a rotina da ETI não está contribuindo para gerar bem-estar entre essas três professoras, sendo necessário rever algumas atividades que fazem parte da rotina da escola a fim de que essas professoras possam se sentir menos estressadas em seu trabalho diário.

Considerado um dos mais importantes para esta pesquisa, o último item avaliado, "sensação de bem-estar no trabalho/na escola", demonstra que a maioria das professoras tem bem-estar nas atividades desenvolvidas, resultado de múltiplas variáveis da especificidade do trabalho docente na ETI. Pode-se também afirmar que as professoras possuem uma intensidade de experiências positivas no processo dinâmico da avaliação das suas próprias condições de trabalho.

Na terceira parte do questionário, as professoras responderam a questões abertas relacionadas ao bem-estar das docentes que atuam na ETI. A primeira questão envolvia a participação no curso inicial para atuação na ETI. Verificou-se que apenas uma professora participou do curso inicial. Essa professora afirmou que a formação foi de grande importância para sua prática profissional. Já as outras professoras procuraram realizar o estudo da proposta da escola posteriormente e também realizar outros estudos para adequar sua prática à proposta de Educação Integral da escola.

A segunda questão procurava determinar se formação recebida na ETI era suficiente para orientar o trabalho pedagógico. As professoras consideraram muito importante a formação recebida, mas ressaltaram que é fundamental participar de atividades formativas constantemente, a fim de adequar as práticas profissionais à dinâmica pedagógica.

A terceira pergunta versava sobre a formação desenvolvida na HTPA e na HTPC e buscava verificar se esses horários de formação propiciavam ou facilitavam sua satisfação em relação à prática docente. As professoras afirmaram que essas atividades propiciavam não só a construção de novos conhecimentos, como também a socialização das práticas exitosas desenvolvidas na ETI, já que as professoras buscam sempre adequar seu trabalho pedagógico valendo-se de práticas que já estão dando certo e que geram segurança no trabalho desenvolvido nas salas de aula.

A quarta questão procurava identificar as dificuldades encontradas nas atividades de HTPA e de HTPC. As professoras citaram que muitas vezes acabam por perder o "foco" dessas atividades, acabando por perder tempo com assuntos que não fazem parte da pauta das atividades, sendo necessário retomar partindo dos objetivos propostos.

Com relação ao desenvolvimento profissional, perguntamos na quinta questão se as professoras haviam participado de atividades formativas específicas fora da ETI. A maioria

delas respondeu que já tinham participado dessas atividades, afirmando ser necessário adaptar os conhecimentos à proposta de educação integral a fim de estabelecer as relações necessárias para sua prática pedagógica.

A sexta e última questão contemplava a avaliação das atividades formativas oferecidas na ETI. As professoras consideraram de grande importância para sua prática profissional as formações na HTPA e na HTPC, já que essas formações levam à ação-reflexão, sendo que suas práticas são refletidas a partir dos estudos propostos de acordo com as necessidades dos professores da ETI, gerando assim segurança e bem-estar entre todos os docentes.

Na última etapa da produção dos dados da pesquisa, solicitamos às professoras que escrevessem narrativas sobre as duas atividades formativas realizadas na unidade escolar semanalmente: a HTPA e a HTPC. As narrativas foram analisadas a partir de elementos comuns e que possibilitaram agrupamentos, tais como: objetivos das atividades de formação; prática pedagógica; socialização das experiências e uniformidades das atividades escolares.

Dentro do agrupamento dos objetivos, as professoras narraram que os objetivos das atividades formativas na HTPA e na HTPC são atingidos integralmente, levando a momentos de estudo, reflexão e socialização das experiências, gerando assim bem-estar para sua atuação profissional. Já em relação ao agrupamento das práticas pedagógicas, as professoras narraram a importância desses momentos de estudo para aprimoramento e adequação de suas práticas pedagógicas às reais necessidades dos alunos. Já no agrupamento da socialização das experiências, as professoras consideraram as atividades formativas como momentos de grande relevância para que todos possam conhecer as práticas que dão certo dentro da proposta da ETI. O último item do agrupamento foi a respeito da uniformidade das atividades escolares, as professoras afirmaram que a HTPA e a HTPC é uma oportunidade para que elas possam "uniformizar" suas práticas.

Ao finalizar a análise das narrativas, é nítida a importância desses momentos de formação para o desenvolvimento profissional das professoras, visto que são propostos estudos de diferentes temáticas e também socialização de experiências exitosas, levando as professoras a uma ação-reflexão. Também podemos destacar que a HTPA e a HTPC não é momento para realização de planejamentos ou qualquer outra atividade de "fazeção", mas sim um momento de estudos propiciado às professoras e garantido dentro da proposta da escola.

No que se refere às narrativas, um último ponto que merece destaque é a busca por um trabalho chamado de "uniforme" entre as professoras, a fim de propiciar aos alunos as mesmas atividades, porém é importante destacar que tanto alunos e professores possuem suas especificidades, sendo que dificilmente as professoras conseguiriam realizar um trabalho

"igual" entre as turmas, mas sim que elas devem planejar suas atividades, levando em consideração as particularidades dos alunos a fim de que todos possam ser atendidos.

Diante dos estudos realizados, observa-se que herdamos um sistema educacional contraditório que, ao mesmo tempo em que garante o acesso de todos à educação e tem-se uma busca incessante pela escola integral, não prioriza sua qualidade, tendo muitos aspectos deficitários. O "sistema" exige um professor com postura permanente de aprendiz, que terá que sempre estar atualizando frente às novas demandas, contudo esse sistema não dá garantias das mínimas condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente, a fim de que isto se concretize. Neste sentido, são fundamentais algumas mudanças na educação, especialmente, no âmbito da escola pública integral, já que muitas das propostas de educação integral são, na verdade, propostas que primam apenas pela permanência do aluno na escola, sem a mínima qualidade dos profissionais que atendem esses alunos.

Na instituição pesquisada tem-se uma proposta inovadora que prima não apenas pela permanência do aluno na escola, mas que busca oferecer um currículo diferenciado, com atividades que propiciam o desenvolvimento integral dos alunos, com profissionais com formação adequada para cada uma das atividades. Em relação à formação dos professores para o atendimento dos alunos, atendendo as especificidades da educação integral que estão postos na escola, é fundamental que os docentes tenham uma formação diferenciada, atendendo as atuais demandas da sociedade, como também, que leve o docente a atuar com segurança, tendo ações positivas que gerem bem-estar aos docentes.

Neste âmbito, Jesus (2002) aponta que a formação deve ter uma orientação preventiva, constituindo um instrumento de aquisição de competências profissionais relevantes para aumentar a autoconfiança e a probabilidade de sucesso dos docentes no enfrentamento das situações profissionais problemáticas.

Com relação à questão do bem-estar e mal-estar docente existe uma linha tênue que pode variar de acordo com o período de realização da pesquisa e também de acordo com as condições de trabalho. O trabalho docente também tem uma dicotomia: satisfação e insatisfação com a profissão, de acordo com muitas variáveis. Sendo assim, a fim de contribuir para a instituição pesquisada foi elaborado um plano de intervenção para sugerir melhorias para os docentes que atuam na ETI pesquisada (cf. Apêndice A).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALVES, J. F.; GONÇALVES, F. O. **Educação narrativa de professores**. Coimbra: Quarteto, 2001.

ANDRE, M. E. D. A. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de *coping*: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 2, p. 273-294, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n2/a06v03n2.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; PESCE, R. P.; DESLANDES, S. F. **Superação de dificuldades na infância e adolescência**: conversando com profissionais de saúde sobre resiliência e promoção de saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES/CNPq, 2006.

ASSIS, S. G. de; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18530.htm>. Acesso em: 16 jan. 2009.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 1 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Parecer CFE nº 349/72. **Documenta**, n. 137, p. 155-173, abr. 1972.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 71/2012 e pelo decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 1 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26. abr. 2007, seção 1, p. 5-6. Disponível em:<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=26/04/2007>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Série mais Educação: Educação Integral**. Brasília: MEC/Secad, 2009.

_____. **Projeto de lei nº 8.035**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020 e dá outras providências. 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário da Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013, n. 65, 2013b. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/04/2013>>. Acesso em: 17 out. 2013.

BRUYNE, P. **Dinâmica das pesquisas em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2007-2016**: o futuro da educação é a gente que faz. Campo Grande: SEMED, 2007a.

_____. Decreto nº 10.000, de 27 de junho de 2007. Dispõe sobre o funcionamento dos centros de Educação Infantil municipalizados e obrigações dos órgãos de gestão compartilhada e dá outros providências. **DIOGRANDE**, Campo Grande, MS, 13 jul. 2007b, n. 2.339.

_____. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental**, v.1, Campo Grande: 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta das Escolas em Tempo Integral**: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS. Campo Grande: SEMED, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. **Relatório de Atividades 2010**. Campo Grande: SEPLANFIC, 2011a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão Estratégica. **Indicadores educacionais da REME**. Campo Grande: SEMED, 2011b.

_____. Deliberação CME/MS nº 1.203, de 7 de abril de 2011. Dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Campo Grande - MS e dá outras providências. **DIOGRANDE**, Campo Grande, MS, 13 maio 2011, n. 3.276, 2011c.

_____. Instituto Municipal de Planejamento Urbano. **Perfil socioeconômico de Campo Grande**. 19. ed. rev. Campo Grande: PLANURB, 2012.

CANÁRIO, R. Inovação e projecto educativo de escola. Lisboa: Educa, 1992.

_____. **Gestão da escola**: como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

_____. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**. São Paulo, v. 6, p. 9-27, jan./jun. 1998.

_____. **A prática profissional na formação de professores**. INAFOP, Aveiro, 2000.

_____. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 191-207, 2001.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 247-270, jul. 2000.

_____. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. (Orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

_____. Entre o pioneirismo e o impasse: A reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 27-44, ago. 2003.

_____. **Escolas públicas de tempo integral**: análise de uma experiência escolar. Rio de Janeiro: UFRJ, FAPERJ, 2004. Relatório de pesquisa.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, jul. 2007.

COELHO, L. M. Escola pública de horário integral. **Revista Presença Pedagógica**, São Paulo, n. 15, p. 25, maio/jun. 2009. Disponível em: <<http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista15.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

CONNELY, M. F.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. (Orgs.). **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

CORDEIRO, D. **Ciência, pesquisa e trabalho científico**: uma abordagem metodológica. 2. ed. Goiânia: Ed. UCG, 1999.

CORRÊA, R. L. T.; GUIRAUD, L. Possibilidades e limites de histórias de vida por meio de depoimentos orais na história da formação de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 09, n. 28, p. 671-687, set./dez. 2009. Disponível em:

<<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CGQQFjAF&url=http%3A%2F%2Fwww2.pucpr.br%2Ffreol%2Findex.php%2FDIALOGO%3Fdd1%3D2840%26dd99%3Dpdf&ei=1t6zT-T3GIn28wSGk42ICQ&usg=AFQjCNGFNTIAYTjRddPOdmbDfVAO18fWWQ>> Acesso em: 14 mai. 2012.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

CUNHA, L. A. A organização do campo educacional: as conferências de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 3, n. 9, p. 5-48, maio 1981.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** São Paulo: Moraes, 1992.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Tradução de Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Saber pensar**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

DONATO, E. M. Formación. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. Barcelona: Paidós, 1994.

_____. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2001.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (Org.). **O desenvolvimento dos professores e mudança educacional**. Londres, Falmer Press, 1992.

GALVÃO, I. **Henry Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2003. (Coleção Educação e Conhecimento).

GUARÁ, I. **Educação integral**. Articulação de projetos e espaços de aprendizagem. 2006. Disponível em:
<http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46>. Acesso em: 18 out. 2013.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em:
<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 18 out. 2013.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface - comunicação, saúde, educação**, Botucatu, online. v.1, n.1, p. 109-122, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista1/ensaio7.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2012.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 8, jan./abr. 2009.

GROTBERG, E. **Fortalciendo el espb''itu humano**. Tradução de Néstor Suárez Ojeda. La Haya: Fundación Bernard van Leer, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, v.14).

INFANTE, F. La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Comp.). **Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas**. Buenos Aires: Paidó, 2003.

JESUS, S. N. de. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação**, Porto Alegre, ano 24, n. 43, p. 123-132, abr. 2001.

_____. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, ano 25, n. 48, p. 25-43, out. 2002.

_____. **Psicologia da Educação**. Coimbra: Quarteto, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAHHALE, E. M. P. Fenomenologia: fundamentos epistemológicos e principais conceitos. In: _____. (Org.). **A diversidade da Psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

KENSKI, V. M. **Memória e ensino**. São Paulo: [s.n], 1994.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola** – teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, T. B. de. **Formação Continuada de Professores: regras do jogo**. Campo Grande-MS. Publicado em 28 de maio de 2010. Disponível em: <http://professorabaze.com.br/userfiles/FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DE%20PROF__%281%29.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas: Papirus, n. 36, p. 21-27, ago. 1995.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro, RJ: Freitas Bastos, 1971.

MOLL, J. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R.; TOLEDO, L. (Orgs.). **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-46.

_____. **Da crise da escola e de seu re(encontro) com a vida**. Jornada de Educação Popular: pelo encontro da escola com a vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p.59-69.

MORAES, A. A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 2000.

MOREIRA, V. O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. **Psicologia: reflexão e crítica**, Ceará, v.17, n. 3, p. 447-456, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a16v17n3.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2012.

MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação**, Porto Alegre, ano 19, v. 19, n. 31, p. 139-146, ago. 1996.

_____. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, ano 29, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2006.

_____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação para a afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 91- 107.

NADAL, B. G. Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de intersecção. RIBAS, M. H. (Org.). In: **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Educação**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2. sem. 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

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

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre/RS: Pannonica, v. 04, p. 109-119, 1991b.

_____. Formação de professores. In: _____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 13-30.

_____. Os professores e suas histórias de vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1995b.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

_____. Relação escola sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel V. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

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

_____. Entrevista. **Revista Pátio**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 27, p. 25-28, ago/out. 2003.

OLIVEIRA, G. S. de; CUNHA, A. M. de O. Breves considerações a respeito da Fenomenologia e do Método Fenomenológico. **Caderno da Fucamp**, Campinas, v. 7, n. 7, p. 1-12, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/wp->

content/uploads/2010/10/9%C2%AA-GUILHERME-SARAMAGO.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2012.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

PICADO, L. **Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente**. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0474.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTE, J. P. da. Desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Revista Educação e Matemática**, Lisboa, n. 31, p. 9-12, jun. 1994.

PRADO, G. V. T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, p. 149-165, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal em Tempo Integral Prof.^a I. M. V., Campo Grande, 2010.

RAMOS, S. (In)Satisfação e stress na profissão docente. **Interacções**, São Paulo, n. 6. p. 87-130. 2004. Disponível em: <<http://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/103/107>>. Acesso em: 25 maio 2011.

REBOLO, F. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. de S. (Orgs.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

REBOLO, F; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 56, mar. 2003.

REGIMENTO ESCOLAR. Regimento Escolar da Escola Municipal em Tempo Integral Prof.^a I. M. V., Campo Grande, 2013.

RIBEIRO, D. Culturas indígenas e Letras de Brasil In: HOPPER, J. (Ed.): **Índios do Brasil no século XX**. Washington, D.C.: Instituto para Pesquisa Cross-Cultural, 1967. p. 77-168.

SILVA, M. O. E. da. **A análise de necessidades na formação contínua de professor: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular**. São Paulo: AVERCAMP, 2003. p. 53-69.

SILVA, J. F; ALMEIDA, L. A. A. Política permanente de formação continuada de professores: entraves e possibilidades. In: FERREIRA, A. T. B. F., CRUZ, S. P. da S. **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, J. M. D. O. E.; LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 2, p. 254-257, maio 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, D. T. R.; SOUZA, M. P. R. **Formação continuada de professores e a medicação de tecnologias de ensino**: limites e possibilidades. São Paulo: Faculdade de Educação e Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo/CNPq, 2006. Projeto de Pesquisa.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. dos. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.13, p. 36, jan./fev./mar./abr. 2000a.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.73, p. 209- 244, ago. 2000b.

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

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1997.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Apresentação. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação**. 2014. Disponível em: <http://www.portal.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional>. Acesso em: 7 jun. 2014.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam e o que almejam. São Paulo, SP: Unesco, 2004.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. especial, p. 75-84, set. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Proposta de intervenção

1 Gestão escolar e pedagógica

A gestão escolar e pedagógica atua na gestão administrativa e pedagógica da ETI, sendo realizada pelas diretoras e coordenadoras pedagógicas. Sendo assim, é fundamental que se criem estratégias que contribuam para a melhoria das condições de saúde emocional dos docentes, criando ambientes de acolhimento e apoio que possam trazer as condições para formulação de soluções e saídas para os problemas existentes na escola.

Nesse sentido, uma das ações é otimizar as atividades do colegiado escolar, que possui representantes de todos os segmentos, a fim de se identificar as necessidades evidenciadas por cada representante buscando subsídios, formas e métodos para sanar as principais dificuldades.

Na instituição pesquisada, vê-se que a gestão busca estabelecer as parcerias necessárias com a equipe técnica, a fim de que os docentes sejam "ouvidos" em seus anseios durante as atividades formativas. Em caso de alguma dificuldade, procura-se saná-la a fim de que o clima relacional seja o mais amistoso possível dentro da ETI. Nesse sentido, é notório que as relações são saudáveis, já que muitos professores participaram de processo seletivo para atuarem na função de coordenadores pedagógicos em outras unidades escolares, porém optam em retornar a ETI após algum tempo, afirmando que preferem atuar na ETI não apenas pelo clima bom de trabalho, mas também pela valorização que a gestão demonstra com os docentes. Nota-se, assim, que os docentes demonstram bem-estar.

Segundo Nóvoa (1992):

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações. (NÓVOA, 1992, p. 17).

A partir da afirmação de Nóvoa (1992) a fim de explicitar a importância das atividades formativas que vêm sendo desenvolvidas na ETI pesquisada, já se nota essa busca pela adequação da formação de professores à proposta da escola. Nesse sentido, a busca pela formação "adequada" dos professores demonstra a verdadeira importância que é dada às

atividades formativas dentro da ETI, já que realizam atividades de formação visando à melhoria das práticas pedagógicas, que geram segurança e bem-estar entre os docentes.

2 Relações interpessoais

Além da gestão participativa, as relações interpessoais saudáveis são um dos meios para construção de relações éticas e solidárias. Logo, as instituições educativas deverão promover ações para que a convivência seja permeada por relações saudáveis, levando em consideração a afetividade e, especialmente, o bem-estar docente, uma vez que as aprendizagens são mais significativas em ambientes em que se desenvolva e se promova a afetividade como elemento primordial para um processo educativo de sucesso, tanto para os professores como para os alunos.

Em cada uma das ETIs, temos a presença de um profissional formado em Psicologia para atendimento das demandas da escola. Nesse sentido, durante as atividades de formação, a psicóloga poderia realizar atividades de orientação e intervenção com os partícipes, abordando diferentes temáticas relacionadas à melhoria das relações interpessoais, buscando o avanço da melhoria do clima organizacional. Além disso, poderia também realizar dinâmicas de grupo entre professores, coordenadores e demais profissionais da educação da unidade escolar.

3 Autoavaliação docente

Uma das atividades que podem ser realizadas pelos docentes em busca da melhoria das condições que levam ao bem-estar é a realização de uma autoavaliação, em busca de uma reflexão participativa de modo que construam espaços e tempos para expor suas dificuldades e anseios, possibilitando assim refletir sobre as reais causas que contribuem para o mal-estar docente, como também para que se "encontrem" dentro de sua atividade docente.

Outra atividade de extrema relevância é a realização, ao final dos ciclos, da avaliação institucional, que objetiva a melhoria não somente da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, como também da gestão escolar e pedagógica. Após sua realização, é fundamental discutir os resultados com todos os atores da escola, buscando assim os avanços necessários para que se ofereça uma educação de qualidade para toda comunidade escolar e também um melhor ambiente de trabalho aos docentes que atuam na unidade escolar.

4 Atividades formativas

As atividades formativas realizadas na ETI são de grande relevância para propiciar condições favoráveis para o bem-estar docente. Sendo assim, a ETI pode e deve continuar a realizar suas atividades de formação continuada de maneira diferenciada, sendo aquela que busca atender às especificidades dos professores da escola, já que possibilita a eles se reunir para atender suas necessidades, atendendo suas especificidades dentro da proposta de educação integral, problematizando assim suas práticas.

Partindo dos dados produzidos e analisados, foram elaboradas algumas sugestões de atividades formativas que poderão ser trabalhadas no decorrer do ano letivo como, por exemplo, a formação de grupos de estudos juntamente com professores de outras escolas para socialização das atividades de formação continuada desenvolvidas na escola e também a participação nas atividades de formação continuada de outras escolas a fim de formarem multiplicadores das experiências exitosas, contribuindo para ampliação da rede de formação continuada das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME).

A esse respeito, Schön (2000) defende a reflexão dos professores na e sobre a sua prática e também a ideia de um "practicum" reflexivo, que seria um espaço de formação em que o professor teria oportunidades de refletir sobre os problemas e a dinâmica postos pela sua atuação em sua sala de aula. Nesse sentido, o autor propõe uma epistemologia da prática, apresentando conceitos inerentes à nova concepção de prática profissional, no sentido de constituição do pensamento prático do professor, a saber: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a -reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000).

A participação dos professores nos cursos de formação continuada possibilita a escola constituir-se em espaço de produção de novos conhecimentos, de diferentes atividades de socialização de saberes e experiências, de ação-reflexão-ação das práticas dos professores e da construção de competências.

5 Considerações finais

Finalizando, destacamos que a ETI tem uma proposta curricular e organizacional inovadora que busca não só o desenvolvimento integral dos seus alunos, mas também uma formação diferenciada de seus docentes e que atenda suas reais necessidades, proporcionando assim uma sensação de bem-estar. Contudo, ainda precisa avançar no oferecimento de salário e tempo livre fora da escola, já que com os dados coletados para esta pesquisa e diante da atuação desta pesquisadora em uma das unidades da ETI, evidenciou-se a necessidade de

maior disponibilidade de tempo para pesquisa, estudo, produção e formação dos docentes, além de garantia de tempo livre dentro da escola. Além disso, os gestores da SEMED devem oferecer incentivo financeiro aos docentes para que permaneçam na ETI, conforme previsto em lei.

No entanto, enfatizamos que a organização da ETI vem ao encontro da proposta de Educação Integral dos pioneiros da educação nova e que a organização das atividades formativas deve ser amplamente compartilhada entre as demais escolas da REME, reformulando assim a proposta de formação que ainda é organizada de forma desconectada com a real necessidade de grande parte dos docentes, pois não prioriza seus anseios, mas sim uma formação sem levar em consideração as especificidades de cada escola, de cada turma, de cada aluno e de cada docente.

Já a questão do bem-estar docente, que está intimamente ligada à formação do professor, é um tema urgente para discussão dos gestores públicos, dirigentes escolares e todos os atores das unidades escolares, visto que muitas vezes não se considera a pessoa do docente em suas particularidades, deixando de preencher as lacunas que a formação inicial deixa de suprir, haja vista que muitas vezes a mesma não prepara para os desafios perpetuados na profissão docente.

Para "educar" uma nação, é fundamental se trabalhar com as inúmeras transformações e não com repetições. A fim de que essas ocorram efetivamente, a formação profissional do professor deverá ser considerada como uma das prioridades das políticas públicas e das lutas para uma educação de qualidade no Brasil, garantindo assim seu bem-estar docente. Como nos diz Paulo Freire (1997, p. 103): “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.”

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

APÊNDICE B - Questionário satisfação no trabalho docente**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

TÍTULO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O BEM-ESTAR DOCENTE

Prezado professor(a), esta pesquisa tem por objetivo analisar a *Proposta das Escolas em Tempo Integral*: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS sobre a formação continuada, conhecendo as contribuições para prática pedagógica dos professores participantes desses programas e suas contribuições para o bem-estar docente.

A fim de contribuir para esta pesquisa, convido você a responder a todas as questões que seguem.

Em caso de dúvidas entre em contato com a pesquisadora Pablíane Lemes Macena pelos telefones: (67) 9203-8145 e pelo e-mail pablíanelemes@hotmail.com e pablílemes@gmail.com

Contando com sua participação, desde já agradecemos.

PRIMEIRA PARTEDADOS PESSOAIS

Idade	18 a 25	26 a 35	36 a 45	46 a 55	Mais de 55
--------------	---------	---------	---------	---------	------------

Sexo	Masculino	Feminino
-------------	-----------	----------

Estado Civil	Solteiro(a)	Casado(a)	Viúvo(a)	Divorciado(a)
---------------------	-------------	-----------	----------	---------------

Filhos	0	1	2	3	Mais de 4
---------------	---	---	---	---	-----------

Outros dependentes	0	1	2	3	Mais de 04
---------------------------	---	---	---	---	------------

Formação	Ensino Médio	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
-----------------	--------------	-----------------	----------------	----------	-----------

Tempo de Magistério	Até 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	Mais de 20 anos
----------------------------	------------	----------------	-----------------	-----------------	-----------------

Nível de ensino que leciona atualmente	Educação Infantil	Ensino Fundamental – séries iniciais	Ensino Fundamental – séries finais	Ensino Médio	Curso Técnico/Profissionalizante
---	-------------------	--------------------------------------	------------------------------------	--------------	----------------------------------

Situação funcional	Efetivo	Eventual / Substituto	ACT (Admitido em caráter temporário)	CLT	Outro
---------------------------	---------	-----------------------	--------------------------------------	-----	-------

Jornada de trabalho	Jornada parcial (10h.)	Jornada parcial (20h.)	Jornada integral (40h.)	Mais de 40h/semanais	Outra
----------------------------	------------------------	------------------------	-------------------------	----------------------	-------

Número de escolas em que trabalha	1	2	3	4	Mais de 4
--	---	---	---	---	-----------

Faixa salarial	até R\$ 500	de R\$ 501 a R\$ 1000	de R\$ 1001 a R\$ 2000	de R\$ 2001 a R\$ 4000	acima de R\$ 4001
-----------------------	-------------	-----------------------	------------------------	------------------------	-------------------

Renda familiar	até R\$ 500	de R\$ 501 a R\$ 1000	de R\$ 1001 a R\$ 2000	de R\$ 2001 a R\$ 4000	acima de R\$ 4001
-----------------------	-------------	-----------------------	------------------------	------------------------	-------------------

Fonte: Rebolo (2005)

SEGUNDA PARTE
ESCALA DE SATISFAÇÃO

Nessa parte do questionário você deve atribuir notas para alguns dos aspectos relacionados ao seu trabalho. Considere, para responder, o seu grau de satisfação com relação a esses aspectos. Considere, ainda, esses dados em relação à escola que consta da etiqueta da página anterior.

Legenda

1	2	3	4	5
muito insatisfeito(a)	insatisfeito(a)	neutro	satisfeito(a)	muito satisfeito(a)

1. Jornada de trabalho	1	2	3	4	5
2. Limpeza/conforto no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
3. Segurança no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
4. Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos	1	2	3	4	5
5. Instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura	1	2	3	4	5
6. Identificação com as atividades realizadas	1	2	3	4	5
7. Diversidade de tarefas	1	2	3	4	5
8. Salário	1	2	3	4	5
9. Salário variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.)	1	2	3	4	5
10. Autonomia	1	2	3	4	5
11. Uso da criatividade	1	2	3	4	5
12. Liberdade de expressão	1	2	3	4	5
13. Repercussão/aceitação de suas ideias	1	2	3	4	5
14. Trabalho coletivo/grupos de trabalho/troca de experiências	1	2	3	4	5
15. Tempo para lazer e para a família	1	2	3	4	5
16. Relações interpessoais no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
17. Reconhecimento do trabalho realizado/feedback	1	2	3	4	5

18. Garantia/estabilidade no emprego	1	2	3	4	5
19. Desenvolvimento profissional/treinamentos/educação continuada	1	2	3	4	5
20. Igualdade de tratamento	1	2	3	4	5
21. Fluxo de informações/Formas de comunicação	1	2	3	4	5
22. Identificação com objetivos sociais da educação	1	2	3	4	5
23. Responsabilidade comunitária/social da escola	1	2	3	4	5
24. Nível de interesse dos alunos	1	2	3	4	5
25. Estado geral de tensão (estresse) pessoal	1	2	3	4	5
26. Sensação de bem-estar no trabalho/na escola	1	2	3	4	5

TERCEIRA PARTE

QUESTÕES

Agora responda às seguintes questões:

1) No ano de 2008, a SEMED ofereceu um curso para os profissionais selecionados para atuarem na instituição no processo de implantação das ETIs. Você participou dessa formação? Em caso afirmativo, como você analisa essa experiência formativa? Em caso negativo, como supra a falta desse período formativo?

2) A formação recebida na ETI é suficiente para orientar o seu trabalho pedagógico?

3) O que na formação desenvolvida na HTPA e na HTPC propicia ou facilita sua satisfação em relação a sua prática docente?

4) O que na formação desenvolvida na HTPA e na HTPC dificulta ou impede sua satisfação em relação a sua prática docente? Como você enfrenta essas dificuldades?

5) No seu desenvolvimento profissional, você já deve ter participado de atividades formativas específicas fora da ETI. Como você avalia essas formações recebidas fora da ETI? Você consegue estabelecer relações entre essas formações e a sua atividade docente na ETI?

6) Como você avalia as atividades formativas oferecidas na ETI? As atividades formativas contribuem para o avanço da sua prática pedagógica no dia a dia em sala de aula?
