

Teacher education and identity in full-time public schools in São Luís – MA

Formação e identidade docente em escolas públicas de tempo integral em São Luís – MA

Received: 20-09-2024 | Accepted: 21-10-2024 | Published: 24-10-2024

Felipe Costa Camarão

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4776-832X>
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
E-mail: felipe.camarao@ufma.br

Ingrid Barbosa da Costa

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8836-2984>
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
E-mail: ingridbcosta@hotmail.com

Marize Barros Rocha Aranha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6907-4636>
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
E-mail: aranha.marize@ufma.br

João Paulo Mendes de Lima

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0489-3664>
Fundação Getúlio Vargas, Brasil
E-mail: jompa.jompa.jp@gmail.com

Rosângela dos Santos Rodrigues

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3712-0922>
Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
E-mail: rosangelllarodrigues@hotmail.com

ABSTRACT

This article aims to reflect on the continued training of teachers based on the State Education Plan for full-time public schools in the city of São Luís-MA and its impact on the process of building teacher's identity, highlighting aspects such as acquired skills in teacher's work in the face of new social paradigms and conceptual issues that differentiate full-time from full-time training. This is a qualitative research and is a bibliographic study in which secondary data from official reports, institutional documents and academic articles were analyzed. The methodology is based on the historical-dialectic materialist method, as the understanding of the determinants that define pedagogical practices go through the concrete, up to the scope of the researched object. As results of this research, the guidelines of Maranhão government's education plan are presented, which cover the training of teachers and include the fundamental skills, techniques and knowledge for improving the teaching-learning process in full-time schools, thus contributing to the formation of the teacher's identity of full-time school teachers.

Keywords: Continuing Training; Full-Time School; Teaching Identity.

RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre a formação continuada dos professores a partir do Plano Estadual de Educação para as escolas públicas de tempo integral no município de São Luís-MA e sua repercussão para o processo de construção da identidade docente, ressaltando aspectos como as competências adquiridas no trabalho docente diante de novos paradigmas sociais e as questões conceituais que diferem formação integral de tempo integral. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa e configura-se como estudo bibliográfico em que foram analisados dados secundários provenientes de relatórios oficiais, documentos institucionais e artigos acadêmicos. Para tanto, a metodologia pauta-se no método materialista histórico-dialético, pois a compreensão dos determinantes que definem a prática pedagógica perpassa pelo concreto, até o alcance do objeto pesquisado. Como resultados desta pesquisa, apresentam-se as diretrizes do plano de educação do governo do Maranhão que abrangem a formação dos docentes e incluem as habilidades, técnicas e conhecimentos fundamentais para a melhoria do processo ensino aprendizagem em escolas de tempo integral, contribuindo assim para a formação da identidade docente do professor da escola de tempo integral.

Palavras-chave: Formação continuada; Escola de Tempo Integral; Identidade Docente.

INTRODUÇÃO

A perspectiva de análise deste estudo centra-se na formação continuada e na atuação profissional dos professores em escolas com jornada ampliada. Nesse sentido, dimensões macroestruturais, como ambiente educativo, prática pedagógica, gestão escolar, formação e condições de trabalho dos profissionais de ensino, além das exigências sociais, como educação de qualidade, educação como direito, entre outras, demandam dos docentes o desenvolvimento de competências pessoais, culturais e técnicas.

Isso requer professores com formação compatível com os movimentos contínuos de apreensão das atuações do cotidiano educacional. Assim, Moura (2013) afirma que a legitimação da profissão de docente está pautada na busca pelo entendimento das diversas determinações no trabalho, visto que isso o capacita para propor, atuar, formar e modificar o meio em que vivem.

Dessa maneira, a formação contínua se configura como um trabalho complexo que exige análise. Decorrencia disto, os estudos sobre a formação continuada dos professores que atuam em escolas de tempo integral, apresentam-se como uma tarefa difícil, já que existem inúmeras concepções para construção dessa formação, desde as mais tradicionais (cursos de aperfeiçoamento interno e externo), até as que avaliam a proposta de formação contínua como parte de um processo de reflexão sobre a práxis (Coelho, 2002).

Nesse sentido, o contexto de diversidades de vivências e abordagens na educação nacional, especificamente nas formas de produção e socialização do conhecimento na formação dos docentes para o desenvolvimento da prática de ensino aprendizagem em escolas de tempo integral, levanta os seguintes questionamentos: qual a formação exigida para os docentes atuarem em escolas públicas estaduais de tempo integral em São Luís - MA? Como se dá a formação continuada dos docentes nos Centros de Ensino Médio de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino do Maranhão para uma prática pedagógica que contribua para a promoção do protagonismo juvenil e o desenvolvimento integral dos jovens?

Sendo assim, o objetivo deste consiste em analisar a formação continuada dos professores a partir do Plano Estadual de Educação para as escolas públicas de tempo integral em São Luís-MA, e sua repercussão para o processo de construção da identidade docente. Para que possamos atingi-lo foram formulados os seguintes objetivos

específicos: identificar as concepções teórico metodológicas que subsidiam a formação continuada de professores para escolas de tempo integral em São Luís – MA; refletir sobre a repercussão dessa formação para o processo de construção da identidade docente nessas escolas; contextualizar a política brasileira de formação de docentes e apontar as diretrizes que orientam a política de formação integral em São Luís – MA.

Diante do que foi exposto, infere-se que fatores determinantes, como mudanças nos paradigmas sociais, demandam políticas públicas educacionais integradoras que promovam uma formação continuada dos professores na educação integral, tornando-os os agentes sociais, que de fato são. Logo, conforme a proposta deste estudo, a partir das análises de dados secundários, apreendeu-se que os professores, no âmbito da política educacional do governo do Estado do Maranhão, na sua formação continuada são percebidos como importantes agentes sociais, articuladores de processos contínuos de ensino e aprendizagem.

Os procedimentos metodológicos estão embasados nos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, com ênfase em procedimentos como: revisão bibliográfica, análise documental – em nível federal e estadual - com vistas ao alcance do objetivo proposto.

Desse modo, a importância deste trabalho está na discussão levantada sobre a prática pedagógica em escolas de tempo de integral. Logo, contribui para reflexão a respeito da formação inicial e contínua dos professores. A escolha do tema se justifica devido à necessidade de compreender a importância da formação docente no processo de ensino aprendizagem em escolas de tempo integral.

NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A Emenda Constitucional nº 59/2009 redefiniu a obrigatoriedade do ensino público para a faixa etária de quatro a dezessete anos e organizou a Educação Básica Nacional em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É certo que essa alteração na Carta Magna favoreceu para o próprio estabelecimento desta última etapa, pois, na história da educação brasileira uma crise indenitária acompanhou o ensino médio, para além da falta de obrigação da sua oferta (Cardozo, 2012).

Como consequência disso, as várias discussões do percurso até aqui levaram à formulação das diretrizes curriculares publicadas em 2013, ao estabelecimento de metas,

com percentuais bem definidos para o ensino médio, no Plano Nacional de Educação e à publicação da Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

No epicentro de tudo isso, permanece a imprescindibilidade de se avançar para a organicidade entre o objetivo da educação e a gestão para resultados na aprendizagem através das práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Este impasse migrou da escola pública do século XX para o século XXI e ganhou reforço do debate sobre a formação humana integral, que tem como ponto de partida aquilo que preconiza a LDB sobre os princípios e fins da Educação Nacional: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Ainda, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2024), do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), 1,5 milhão de crianças e jovens, de 4 a 17 anos, estão fora da escola. Esse número representa um percentual de 3,6% de brasileiros nessa faixa etária. No Ensino Médio, a adversidade é maior: 9,2% de jovens não frequentam as salas de aula. Como dado adicional, a Pnad/IBGE registrou que, em 2017, apenas 59,2% da juventude do país com 19 anos haviam concluído a educação básica.

Neste percurso, destacamos o Programa Ensino Médio Inovador (Portaria nº 971/2009), o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Portaria Ministerial nº 1.140/2013) e as recentes publicações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) e da Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Desse modo, nas últimas mudanças e reflexões sobre o Ensino Médio, sobressai-se a possibilidade de ampliação do tempo de permanência do estudante na escola como meio de se alcançar a qualidade, o sucesso da trajetória e a formação integral da juventude no curso dos anos de conclusão da educação básica.

Com base nesse pressuposto, cabe discutir o conceito de Karl Marx sobre omnilateralidade. Assim, a formação omnilateral dos sujeitos implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social (Ramos, 2008), o que se compreende como premissa para a constituição do cidadão. Entretanto, na pedagogia do dia a dia, muitas vezes, coloca-se como ambivalentes a formação do homem nos seus vários aspectos e o sucesso da trajetória escolar. Isso se revela com mais intensidade no

ensino médio, dada a responsabilidade de inserção da juventude no corpo da sociedade.

De acordo com Ramos (2008, p. 8)

Com isto, colocamos a discussão sobre as finalidades do ensino médio ou, ainda, sobre o que lhe confere sentido: sujeitos e conhecimentos. Sujeitos que têm uma vida, uma história e uma cultura. Que têm necessidades diferenciadas, mas lutam por direitos universais. Conhecimentos que são construídos socialmente ao longo da história, constituindo o patrimônio da humanidade, a cujo acesso, portanto, todos têm direito. [...] é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem.

Seguindo nesta análise, Gaudêncio Frigotto (2004, p. 57) destaca um movimento que distancia os gestores da educação e professores da construção de uma concepção de formação humana, pois observam seu público como “sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe”. Já, no registro de Oliveira (2009, p. 245), encontramos a contraposição e aquilo que precisa pretender o processo formativo na educação básica, devendo estar fundamentada “numa perspectiva crítica que concebe o homem na sua totalidade, como ser constituído pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico”.

Em Paro (2010), a síntese da relação entre o desenvolvimento pleno do homem e o objetivo da educação indica para a multiplicidade de saberes necessários às práticas pedagógicas, considerando os diversos elementos e conhecimentos exigidos pelo indivíduo humano-histórico deste tempo. Assim,

[...]a educação não pode se restringir aos conhecimentos e informações, mas precisa, em igual medida, abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para a formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno. (Paro, p. 771, 2010)

Nesse aspecto, convém inserir no debate o conceito de escola unitária do italiano Antônio Gramsci (1968). Este versa sobre a importância de garantir uma formação sólida, que está para além da técnica com vistas à inserção no mercado, mas contempla também a ciência, a cultura, a política e a história, como descreveu Vitor Paro (2010).

O Parecer nº 07/2010, do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, permite uma reflexão sobre um currículo do ensino médio que represente a dinamicidade e heterogeneidade do ambiente escolar e seja articulado ao mundo, valorizando o papel fundamental e estratégico desta etapa de ensino para a formação da juventude brasileira. Dessa forma,

Na perspectiva de reduzir a distância entre as atividades escolares e as práticas sociais, o Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas: no trabalho, como preparação geral ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; nas artes e na cultura, como ampliação da formação cultural. Assim, o currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos [...] (Brasil, p. 35, 2010).

A organização da oferta do ensino médio no país caminhou apoiada em boa parte dos conceitos tratados até então. Desenvolveremos, portanto, análises por meio dos teóricos e marcos legais como a Constituição Federal (Brasil, 1988), notadamente nos artigos 205, que trata do “pleno desenvolvimento da pessoa”, e 214 que traz a “formação humanística do país”; a LDB, a partir do artigo 35 e a consideração do “desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social dos estudantes” e alteração feita pela Lei nº 13.415/2017; as metas 03 e 06 do PNE e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, recentemente aprovadas.

É no bojo destas mudanças e discussões intensas que as escolas de ensino médio em tempo integral passam a compor, de modo estratégico, o projeto de ressignificação do ensino nos anos de conclusão da educação básica. Nesta perspectiva, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola traz todas as questões sobre a formação para as práticas curriculares. Sem perder de vista que somente aumento da carga horária não garante qualidade (Cavaliere, 2002), há, com o modelo em tempo integral, uma expectativa maior em relação à promoção da aprendizagem conjuntamente ao desenvolvimento pessoal e social da juventude.

A professora Jaqueline Moll (2012, p. 145), que concentrou nos últimos anos seus estudos na oferta de matrículas em tempo integral e políticas de fomento a essa prática, elucida que para esse tipo de oferta “a categoria ‘tempo escolar’ reveste-se de relevante significado, tanto em relação a sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar”.

Logo, cabe realçar que estamos falando de uma escola pública que ganhou maiores responsabilidades, mas ainda não conseguiu harmonizar a agenda burocrática à pauta pedagógica (Paro, 2010). Por isso, segue vivenciando o desafio de dar maior caráter profissional às práticas dos gestores, bem como o de construir lideranças autênticas para a política de educação nas pessoas destes profissionais.

Para explanar essa crítica, tanto Moacir Gadotti (2009) quanto Jaqueline Moll (2012), em suas investigações sobre educação em tempo integral, tratam de forma inegociável o preparo técnico, a capacitação contínua e um modelo de gestão capaz de

alinhar as administrações diversas inerentes à escola para a boa execução do ensinar, alcance do aprender e colaboração no formar.

Desse jeito, a escola precisa incorporar as culturas juvenis para favorecer o desenvolvimento dos educandos. Nesta acepção, o princípio das escolas em tempo integral, convergindo com a formulação que foi defendida por Anísio Teixeira, precisa falar de propostas que representem, para seus alunos, “não um lugar de confinamento, e sim uma oportunidade para uma vida melhor” (Gonçalves, p. 2, 2006).

Assim sendo, a concretização de uma política de educação passa, sobretudo, pelo entendimento de que a formação dos professores se constitui como um dos elementos mais importantes do processo educativo. Portanto, torna-se imprescindível harmonizar uma política pública de educação no Brasil comprometida com a busca pela formação integral dos professores e educandos para o sucesso escolar.

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: tendências e desafios na educação integral

Quando se pensa em políticas educacionais, pensa-se em formação dos professores, seja inicial ou continuada. Nesse sentido, Pimenta (1997, p.5) ressalta que “repensar a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas pedagógicas docentes tem se revelado como uma das demandas importantes desde os anos 90. Neste aspecto, a formação dos professores constitui um importante fator na atualização dos conhecimentos, na elaboração de estratégias, compartilhamento de experiências, valorização profissional e na construção da cidadania.

Contudo, as mudanças de paradigmas vivenciados pelas escolas exigem novos caminhos para formação dos docentes. Conforme afirma Almeida (2007, p. 66),

Se no passado, era imprescindível que o professor soubesse datilografia, isso mudou de um dia. Passou-se a cobrar dos professores um bom domínio da informática. Hoje já é sabido e esperado que o professor tenha esse domínio, porém, só ele não basta, é preciso que, aliados a ele, o professor tenha domínio de uma língua estrangeira para aprofundar-se nas leituras e nas pesquisas, e é preciso que ele desenvolva uma competência pedagógica para ser capaz de saber a diferença entre navegar na internet e naufragar na internet.

Ainda, Gauthier et al (2013, p. 21) observa que,

Basta conhecer o conteúdo. Pensou-se, durante muito, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. Assim, acredita-se que quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler, quem sabe Química pode facilmente ensinar essa matéria, que

todo historiador pode facilmente torna-se professor de História, e assim por diante. Nessa perspectiva, o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Quem ensina, no entanto, sabe muito bem que, para fazê-lo, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Em suma, quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só.

Partindo desses pressupostos, a formação docente, para além da concepção que a considera como simples reprodutora técnica de conhecimentos ou de diretrizes de programas educacionais pré-concebidos, deve ser considerada em todos os aspectos da vida social contemporânea com intuito de alcançar a eficácia na sua aplicação. Assim, a prática da docência é resultado de um repertório de conhecimento do ensino, ou seja, o conjunto de competência e habilidades sociais que devem ser integradas aos programas de formação dos professores (Gauthier et al., 2013). Conforme afirma Almeida (2007, p. 65) “não existe escola sem professor. Não existe professor sem formação. Não há formação que sirva para a vida inteira”.

Neste aspecto, Pimenta (2007, p.7) afirma,

No que se refere a formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficiente para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar, como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Diante disso, a identidade profissional do professor demanda novas perspectivas baseadas nos saberes que constituem a docência. Dessa maneira, a identidade não se configura como algo constante, rígido, e sim, como parte de um contexto historicamente construído, pois a profissão de docente se adapta às demandas sociais impostas pela sociedade. Conforme afirma Pimenta (2007, p.8),

Algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal, que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características a novas demandas sociais. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente, como prática social. É na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la.

Assim, a ampliação dos compromissos e responsabilidades sócio integradores das escolas em detrimento do caráter meramente instrutivo dos modelos tradicionais educacionais, culminou no desenvolvimento e competências e habilidades multidimensionais que devem ser adquiridas pelos profissionais de educação.

Ademais, Veiga (2006, p.98), acrescenta que,

A política de formação e as propostas de formação continuada no Brasil devem seguir as necessidades do ensino e as demandas dos professores em exercício, devendo ser assegurado o trabalho de conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover o desenvolvimento das competências para atuação docente.

Nessa perspectiva, a formação continuada dos professores deve ser reflexiva e avaliada com base em um contexto socioeconômico e histórico no qual as mudanças no papel do docente são influenciadas pelas tendências educacionais. Ampliação da jornada escolar, principalmente no que tange ao entendimento de que ações educativas não se limitam apenas à formação intelectual e cognitiva, mas abrange o incremento de aspectos mais amplos dos indivíduos, como a cultural, artes, comportamento, ética, política, etc. Logo, o acréscimo do tempo físico com a intensidade das atividades educacionais, preceitos das escolas de tempo integral, são tendências para formação docente e seu aprimoramento.

A política de educação integral e suas implicações para a formação continuada de professores

A aceção de educação integral não é algo novo. Desde o início do século passado que se discute esse modelo educacional. Essa noção de uma escola que objetive uma formação integral, também não é algo recente no Brasil. Há tempos se discute no país a implantação de um modelo de educação para todos com jornada ampliada, sendo a Escola Parque na Bahia e os CIEPs no Rio de Janeiro as primeiras iniciativas nesse sentido (Cavaliere, 2014). Segundo Brizola (2013, p.56),

Concepções que expandem direitos com o fim de melhoria da educação pública em nosso país, há tempos vem sendo discutidos e refletidos. A Escola de Tempo Integral foi introduzida em um contexto da educação nacional antes mesmo da publicação da Constituição Federal de 1988, que por sua vez, acendeu a consciência do direito à educação pública de qualidade para todos.

Desse modo, partindo desses exemplos pioneiros, no início dos anos 90, várias propostas apresentadas sobre educação integral no Brasil visaram consolidar uma agenda política educacional de abrangência nacional, como se observa na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº. 9394/96), que concretizou a possibilidade de aumento do tempo integral nas escolas de ensino fundamental, além do

Plano Nacional da Educação de 2001 (Lei nº. 10.721/01), que estendeu essa possibilidade à educação infantil.

Todavia, a despeito da relevância dessas leis para o avanço da educação integral, verifica-se naquele contexto, que as vivências relativas à educação integral eram fragmentadas e restritas, especificamente devido à falta de recursos para esse fim.

Contudo, em 2007 essa situação se reverte com a publicação da lei que estabelece o Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Lei no. 11.494/07). Desse modo, garante-se os acréscimos de recursos necessários para os estados e municípios que possuam alunos em jornada ampliada nas escolas, agora expandida a toda educação básica, com a inclusão do ensino médio.

Ainda no mesmo período também é apresentado pelo governo federal o Plano Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que abarca diversos programas, entre os quais se destaca o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).

Esses marcos normativos foram fundamentais para concretização da educação integral, compondo uma das vinte metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/14) para os próximos dez anos na educação no país. Conforme Coelho (2013, p. 28),

Define-se, na meta, proporcionar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, com intuito de atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Destaca-se nesse ponto a reafirmação, como já havia sido feito no FUNDEB, da ampliação da jornada escolar até mesmo ao ensino médio, etapa da educação básica que tradicionalmente no Brasil não fazia parte dos projetos de educação integral.

Diante disso, tal orientação de extensão da jornada escolar de modo do ensino médio também compôs a Reforma do Ensino Médio, constituída primeiramente por meio de medida provisória, em 2016, e depois ratificada em lei no início de 2017 (Lei nº. 13.415/17). Todo esse arcabouço legal instituído em torno da educação integral representou uma mudança de paradigma em termos de expansão do direito à educação.

Convém analisar, pois, o que se compreende por educação integral. Assim, a educação integral em seu sentido mais amplo não pode ser reduzida apenas à ampliação da jornada na escola, visto que mais tempo de escolarização, no que se refere ao currículo, não significa atividade de reforço escolar (Cavaliere, 2014). Diante disso, a formação integral abarca o desenvolvimento dos alunos para além do aspecto intelectual e

cognitivo. Diferente da educação em tempo integral que apenas estende a jornada escolar, não necessariamente com a inclusão de novas experiências curriculares (Coelho, 2013).

Nesse sentido, os movimentos em prol da educação integral preconizam sua importância como uma estratégia para aumentar a qualidade na educação, entendida como uma forma de aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem, assim como proporcionar a mitigação da discrepância e os impactos da desigualdade social no ensino. Com base nisso, apesar da extensão da jornada de estudo não contemplar a essência da educação integral, esse elemento de ampliação da jornada tem sido uma forma de viabilizar esse modelo.

De acordo com Coelho (2002, p. 144),

As escolas de tempo integral não se configuram como instituições de dupla jornada com a replicação de conteúdos e metodologias. Assim, extensão do tempo escolar deve ser compreendida como oportunidade de formação integral dos indivíduos enredados nos processos de ensino e de aprendizagem, pois “a escola não é somente ‘aulas’, ela deve se associar as atividades paralelas [...]”. O horário integral não remete a uma carga máxima de aulas. Deve constituir atividades integrantes, por professores complementares.

Logo, os avanços na educação integral, especialmente no ensino fundamental e médio, geram oportunidades educacionais, como uma nova compreensão sobre a formação dos docentes para além da transmissão dos conhecimentos dos currículos acadêmicos.

Formação continuada do professor na educação integral

De acordo com Tardif (2014) os professores em seu cotidiano usam vários conhecimentos de caráter prático, provenientes das vivências, saberes, do senso comum e das competências sociais. Nesta perspectiva, as tecnologias e saberes científicos instituídos na formação dos professores suscitam lacunas que interferem no aprendizado pedagógico, visto que não conseguem prover os docentes de todas as respostas necessárias. Nesse aspecto, conforme afirma Tardif (2014, p.137),

É aqui que entram em cena as verdadeiras tecnologias do ensino. Elas correspondem às tecnologias de interação, graças às quais um professor pode atingir seus objetivos nas atividades com os alunos. Podem ser identificados três grandes tecnologias da interação: coerção, a autoridade e a persuasão. Elas permitem que o professor em detrimento daquelas ações desencadeadas pelos alunos que iriam em sentido contrário a esse programa.

No que refere às tecnologias apresentadas acima, ratificam a concepção de que o ensino se aproxima mais das atividades sociais que evidenciam o contato das pessoas com

as outras, do que apenas a valorização técnica material ou da ciência. Assim, nessa dimensão, uma formação qualificada com objetivo de desenvolver o potencial dos sujeitos para se alcançar um maior comprometimento com os resultados almejados, aperfeiçoamento profissional e democratização do ensino, configura-se como um grande desafio no âmbito educacional, especificamente na educação integral.

Outrossim, em relação à formação dos professores fica explícito a influência do cotidiano educacional na sua composição. Neste ponto, a formação continuada dos docentes deve abranger questões referentes a identidade profissional, saberes docentes e dos estudos relacionados a reflexão sobre o cotidiano, além dos assuntos pedagógicos referentes a jornada de trabalho docente, programas e os recursos disponíveis.

No que tange às escolas de tempo integral, com base no que foi exposto, essas instituições, com intuito de promover uma formação de qualidade para os seus docentes, deve compreender o seu papel que também necessita ir além da simples transmissão de conteúdo curricular. Concebe-se com isso, um processo de formação continuada para os professores constituído de novas significações para a prática pedagógica, que possibilita o desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, a formação continuada do professor em escolas de tempo integral em um contexto de mudanças demanda o rompimento de uma concepção prática de cursos de reciclagem, reiterada na validação de ideias baseadas em um saber que se alicerça a partir da inserção dos indivíduos no mundo do trabalho, ou seja, legitima-se uma formação que se constrói no cotidiano.

Essa discussão revela os elementos essenciais nos cursos de formação docente ofertados pelas escolas de tempo integral, ratificando a relevância dessa formação no processo de ensino aprendizagem, destacando-se que a formação do professor avança durante toda a sua jornada profissional. Logo, o trabalho docente no atual contexto pressupõe consonância com novos modelos de aprendizagem que surgem em decorrência do exercício profissional e da vivência dos professores em sala de aula, como é o caso da educação integral.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:
relação com as implicações para a formação continuada e o processo de construção da identidade e profissionalização docente

Como já foi discutido anteriormente, uma proposta de Educação Integral não é algo simples e acarreta, além dos necessários dispositivos legais, de uma análise conjuntural, pois, uma proposta de educação integral não é necessariamente baseada em tempo integral nas escolas, mas em formação integral dos indivíduos.

Conforme a pesquisa Tendências da Educação Integral (2011) da Fundação Itaú Social, e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o adequado planejamento das condições e processos são fundamentais para a efetivação desse projeto e ao mesmo tempo constituem desafios na sua estruturação. Entre os desafios destaca-se: formação e condições de trabalho dos professores; gestão participativa e recursos financeiros e materiais necessários para consecução das atividades nos espaços.

Dito isto, as metas estabelecidas pelo Plano Estadual de Educação que foram instituídas por meio da Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014, almejam inserir os docentes no processo de valorização e avanço da educação. A meta 17, estipula uma previsão de formar, em nível de pós-graduação, 40% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do Plano Estadual de Educação, e garantir a todos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

O relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do Plano Estadual de educação (2014-2017)¹ reafirma a importância da formação continuada, entendendo esta como uma ação de caráter individual e coletivo, primordial ao desenvolvimento profissional e ao sistema educacional. A época, um dos esforços para a melhoria dos índices foram ampliação de Campi da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA para outros municípios do Estado, para possibilitar a ampliação da oferta de cursos de mestrado e doutorado.

Esta meta guarda relação com outra estabelecida no mesmo documento, a de número 6, que previa oferecer até 2020, Educação Integral em Jornada Ampliada em, no mínimo, 10% das escolas públicas de modo a atender 9,8% dos alunos da Educação Básica. Assim, no mesmo documento é possível vislumbrar a intenção de implantação gradual da educação de tempo integral e a importância e valorização da formação continuada.

¹ Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/10/RELAT%C3%93RIO-PEE-MA-finalizado-com-as-%C3%BAltimas-corre%C3%A7%C3%B5es-1.pdf>. Acesso em 15 set. 2024.

Conforme o mesmo documento, ressalta-se que no escopo dos desafios mencionados anteriormente constam: a) os saberes multidimensionais que exigem um programa de ensino capaz de compor as diversas áreas do conhecimento (música, cultura, tecnologia etc.); articulação dos saberes e práticas presentes nas escolas, na família e nos modelos socioeducativos; Tendo em vista essa complexidade, a formação de professores em escolas de tempo integral demandam programas amplos a todos os educadores envolvidos nas atividades educativas, considerando seus distintos papéis e contextos.

Nesse panorama, a formação tanto inicial como continuada de professores é essencial na constituição de políticas educacionais que influenciem diretamente sobre atuação desses profissionais do ensino, fomentando reflexões e ações concretas. Nesse sentido, a iniciativa do Governo do Estado do Maranhão através do Programa Escola Digna, Decreto Nº 30.620/15, buscou ampliação das condições necessárias para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Com a proposta de implantação de um projeto de formação em tempo integral para todos os alunos, a Secretaria Estadual de educação (SEDUC), estabeleceu como meta a construção de 30 Núcleos de Educação Integral e 10 Centros de Educação Integral. Para tanto, a Seduc direcionou sua política educacional de ensino para o fomento de competências preocupada com uma prática pedagógica no âmbito da sala de aula, privilegiando as atividades extracurriculares, direcionadas para o desenvolvimento dessas capacidades.

Outro aspecto a ser analisado foi qual o perfil de professores a rede estadual de educação espera formar, qual a identidade docente da rede. De acordo com o relatório “Formação e identidade dos docentes da rede integral/educa mais” elaborado pela SEDUC, os professores da rede possuem o papel de articuladores entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes.

Dessa forma, cabe ao professor desenvolver práticas pedagógicas com atenção para a articulação dos eixos formativos propostos pelo modelo institucional dos Centros Educa Mais, dentre esses eixos estão a Formação Acadêmica de Excelência, o desenvolvimento de Valores para a vida e o desenvolvimento de Competências para o século XXI. Seria papel do professor também servir como condutor do estudante ao exercício das competências fundamentais para a construção dos seus Projetos de Vida, sem perder de vista o comprometimento com sua formação permanente e a necessidade de estabelecer um relacionamento de qualidade com toda a comunidade escolar e seu entorno.

De acordo com o relatório, os professores das escolas de tempo integral devem estimular e desafiar continuamente, buscando formas criativas e estimulantes de criar estruturas conceituais. O professor, ainda nessa perspectiva, ao desenvolver as Metodologias Ativas, as Atuações Educativas de Êxito e a flexibilização curricular da Parte Diversificada da Escola, aprimora suas competências, tornando-se um profissional com criatividade, criativo, proatividade, envolvido com a construção do conhecimento, desenvolvendo assim, um lado inovador, abrindo-se para novas perspectivas e novas experiências.

O professor, em uma estrutura de tempo integral, funciona como um mediador de aprendizagens, com a capacidade de estimular a curiosidade dos alunos, por meio da disposição de diversas formas de aprendizagens. A identidade fomentada é a de um educador que entende que seu papel é o de educar o estudante de maneira holística, estimulando o conhecimento teórico e prático, o pensamento crítico, analítico e propositivo, a iniciativa e o foco no futuro, além do desenvolvimento das habilidades não-cognitivas indispensáveis à formação interdimensional. A rede estadual de educação do Maranhão se propõe a formar um docente sensível às necessidades dos estudantes, de seu contexto de vida, de sua inteligência cultural, por meio da troca de conhecimento entre professores e estudantes.

Assim, na formação dessa identidade docente é importante o foco na formação continuada dos professores, como atores essenciais no processo de aprendizagem, e nas práticas pedagógicas requeridas para o modelo da Educação em Tempo Integral. Dessa forma, foram ofertados a professores da rede estadual de educação cursos desde o processo inicial, com foco no preparo do professor para a estrutura de tempo integral, como curso para a vivência do dia a dia.

A exemplo de cursos, listados no relatório, temos: robótica educacional, formação planejamento, formação inicial acompanhamento e especial, formação ecossistema de aprendiza inovativa, reunião da educação especial com a gestoras dos centros educa mais, formação ideias e oportunidades de negócios inovadores para empreendedorismos ambientais, sexualidade e escola, formação sobre acolhimento socioemocional, formação sobre google forms para execução de avaliações, reunião sobre o projeto vital, curso aprendizagem dialógica, formação em libras.

Portanto, a partir desses pressupostos, infere-se que a SEDUC promove uma formação centrada na ampliação das competências profissionais relacionadas as situações em sala de aula e da aprendizagem dos alunos, visando a construção coletiva do trabalho.

Logo, garantir uma aprendizagem de qualidade é um dos preceitos aventados pelas políticas públicas educacionais no Estado do Maranhão, especificamente na formação os professores que atuam em escolas de tempo integral, contribuindo dessa forma para uma formação holística que os valoriza enquanto sujeitos constituintes de sua própria história, pessoal, acadêmica e profissional, repercutindo em todas as esferas de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, compreende-se que a educação integral não é um ambiente de reprodução de modelos tradicionais escolares, configurando-se como um espaço planejado para compensar as deficiências presente no sistema educacional brasileiro. Contudo, esse pressuposto não pode se descolar do contexto social que demanda novas competências na formação dos professores e alunos. Assim a escola de tempo integral não é somente uma ampliação do tempo escolar diário, limitada aos saberes escolares.

A partir dessa premissa, o professor deve ser percebido como agente social, capaz de transformar sua realidade. Nesse contexto, a formação continuada é imprescindível para o sucesso de uma educação integral. Com base no que foi proposto nesse estudo, inferiu-se que a formação continuada dos professores na rede de ensino integral no Estado do Maranhão, contempla e valoriza as competências necessárias para constituição de cidadão com senso crítico, comprometidos com resolução das questões sociais e preparados para as novas exigências profissionais.

Desse modo, observa-se que a metodologia de formação de docentes nas escolas de tempo integral no Maranhão, valoriza uma perspectiva reflexiva coletiva. Assim, os professores, com base nos conteúdos propostos para a sua formação são levados a analisar a prática educacional em sala de aula, ponderando sobre as limitações e desafios cotidianos no processo de ensino aprendizagem. O compartilhamento de experiência entre os envolvidos nesse processo (professor e aluno), proporcionam uma análise das práticas pedagógicas em consonância com o contexto sociocultural.

Este intento, como verificado, só é possível através da formulação de políticas educacionais que proporcionem a elevação dos profissionais, através das suas práticas. Esses preceitos geram inquietações que podem contribuir para produção de novos estudos, como: qual a realidade da educação integral no Estado do Maranhão desde a sua implantação em 2015.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. R. F. **Desafios da articulação entre teoria e prática docente na disciplina de Sociologia no Ensino Médio, Percursos**. Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 154 – 167, jan. /jun. 2012, p. 66.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 03 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei n. 8035 de 2010**. (Em tramitação no Congresso Nacional). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=49011>. Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020**. Brasília: Congresso Nacional, 2011.

BRASIL. **Lei n. ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010). Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.494 de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº Lei no. 13.415 de 2017**. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho

2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 03 set. 2024.

BRASIL. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social; CENPEC, 2011.

BRIZOLA, J. **Escola de Tempo Integral: a semente do amanhã**. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Corag, 2013. p. 56.

BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

CAVALIERE, A. M. V. **Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out. / dez. 2014.

CAVALIERE, A. M. V. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p. 51-63, abr. 2009, 28-144.

CARDOZO, M. J. P. B. **Ensino Médio Integrado: mediações entre a escola e o emprego dos jovens no Brasil**. In: Encontro Anual da ANPOCS, 36., 2012, Águas de Lindóia. Anais. São Paulo: ANPOCS, 2012.

CASTRO. E. A. **Pesquisa em Educação e as Implicações Éticas Específicas desse Conhecimento**. APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. l.], n. 5, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3185>. Acesso em: 01 ou. 2024.

COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação integral: história, políticas e práticas**, Rio de Janeiro: Rovelte, Faperj, 2013.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; UNICEF. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social; CENPEC, 2011.

FRIGOTTO, G. **Sujeitos e conhecimento: os sentidos do Ensino Médio**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.) **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 53-70.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS; J. F., MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2013, p.21.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, n. 2, p. 129-135, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Diretrizes Curriculares.** 3.ed. São Luís: SEDUC, 2014.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (organizadoras). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PARO, V. H. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa [online]. 2010, vol.36, n.3, p.763-778. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 03 ago. 2024.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p 7;8.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** [S.l.: s.n], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf> . Acesso em 05 de ago. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, 137.