



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Silvana Capobiango Pedrosa Cerqueira

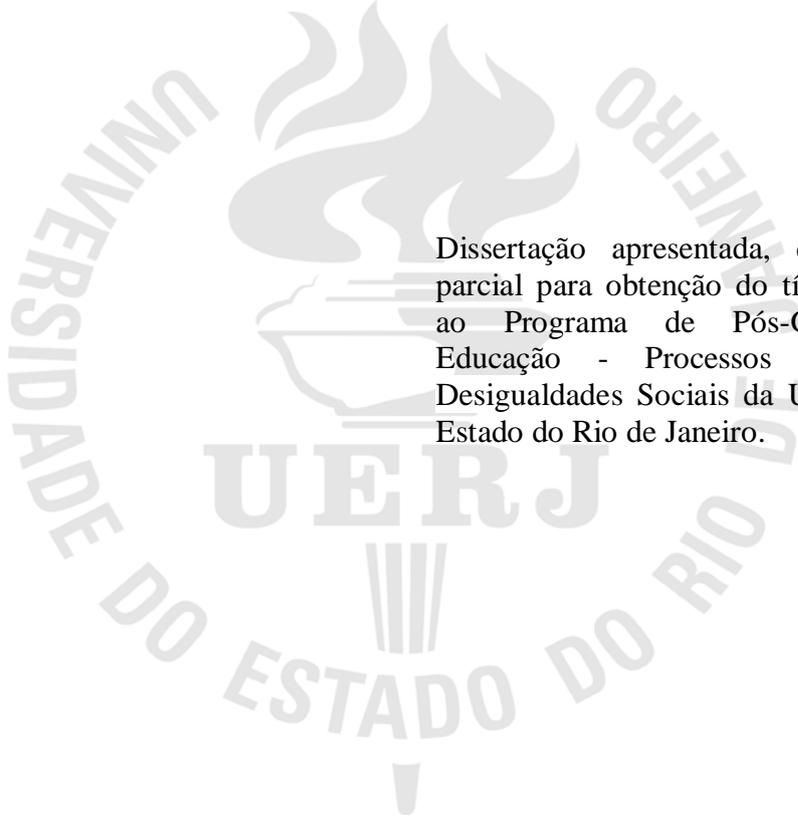
**Formação de Professoras na Educação Integral em Tempo Integral em uma  
Escola de Niterói - RJ**

São Gonçalo

2020

Silvana Caobiano Pedrosa Cerqueira

**Formação de Professoras na Educação Integral em Tempo Integral em uma Escola de  
Niterói - RJ**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Vânia Finholdt Angelo Leite

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C416 Cerqueira, Silvana Capobiango Pedrosa.  
Formação de Professoras na Educação Integral em Tempo Integral em  
uma Escola de Niterói - RJ / Silvana Capobiango Pedrosa Cerqueira. –  
2020.  
93f.: il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Vânia Finholdt Angelo Leite.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Educação integral – Teses. I. Leite,  
Vânia Finholdt Angelo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994 CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Silvana Capobiango Pedrosa Cerqueira

**Formação de Professoras na Educação Integral em Tempo Integral em uma Escola de  
Niterói - RJ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 06 de março de 2020.

Banca Examinadora:

---

Professora Dra. Vânia Finholdt Leite Angelo (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

---

Professora Dra. Alexandra Garcia Ferreira Lima

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Professora Dra. Lenir Silva Abreu

Universidade Federal do Sul da Bahia

---

Professora Dra. Lúcia Velloso Maurício

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2020

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa às quatro mulheres importantes na minha vida: minha mãe Maria Lucia e minhas irmãs Rosane, Aparecida de Fátima e Ana Lúcia. Juntas aprendemos, separadas ensinamos. Ao meu irmão Jorge Márcio presente nas ausências. Mãe, filhas e filho que teceram e costuraram ponto a ponto a Educação como forma de resistência.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos homens da minha vida: Roberto, Pedro Henrique, João Paulo e Luiz Felipe pela crença nas minhas crenças, por serem minha cabeça, braços e pernas quando me faltaram forças.

À minha orientadora Profa. Dra. Vania Finholdt Leite Angelo, que me guiou pelas trilhas da pesquisa, pacientemente, acreditando e depositando em mim a confiança para a conclusão desta pesquisa.

Às professoras e professor do mestrado que me oportunizaram uma nova imersão no mundo acadêmico após tempos de retraimento.

Um agradecimento especial à equipe da E.M. Profa. Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos pela acolhida e generosidade com suas conversas e estudos gravados e registrados que resultaram neste trabalho acadêmico, retratando o quanto de conhecimento somos capazes de construir em uma Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

Às companheiras e companheiros de mestrado que dividiram comigo seus anseios e conquistas nestes dois anos de vida acadêmica.

Tudo está gravado em mim. A todas e todos muito obrigada.

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

*Madre Teresa de Calcutá*

## RESUMO

CERQUEIRA, Silvana Capobiango Pedrosa. *Formação de Professoras na Educação Integral em Tempo Integral em uma Escola de Niterói – RJ*. 2020. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

O presente estudo objetivou investigar a prática de formação continuada em uma unidade escolar, enquanto instituição produtora de conhecimentos que investiu num projeto de Educação Integral em Tempo Integral no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Esta investigação buscou no fazer diário e nas práticas individuais, coletivas e colaborativas, identificar quais aprendizagens as participantes construíram coletivamente na Escola de Educação Integral em Tempo Integral. Apoiamos nossas análises nas contribuições teóricas dos autores Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997) para a formação do pensamento pedagógico brasileiro. Além deles, trazemos para a discussão Cavaliere (2007, 2014); Coelho (2002,) e Nóvoa (1995,2017) que contribuíram com estudos de formação continuada de professoras na proposta de Educação Integral em Tempo Integral. Baseamos as análises, também no conceito de comunidade de prática de Lave e Wenger (1991) para analisar as formações observadas na escola. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa que utilizou dos seguintes instrumentos: observação participante de reuniões, anotações do diário de campo e análise de documentos da escola, tais como: Projeto Político Pedagógico, os Planos de Ação traçados pela unidade escolar (2014 a 2019) e os Projetos Instituintes Escolares da unidade (2014 a 2019). As análises dos dados revelaram uma capacidade reinventiva das práticas de formação continuada da escola pesquisada, a partir da proposta de formação das professoras em que a escola constrói sua própria identidade, através dos seus projetos que ganham corpo e passam a ser experiências forjadas nas necessidades e nas aprendizagens, com o entendimento de outros espaços e outros tempos para ensinar e aprender. Portanto, a pesquisa demonstrou que a Escola passou a ser um *lócus* de formação com uma cultura colaborativa e cooperativa entre os educadores, que foi capaz de gerar dentre outros conhecimentos, a apropriação e ampliação do repertório intelectual e cultural de todos os envolvidos na Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

Palavras-chave: Formação de Professoras. Educação Integral em Tempo Integral.

Comunidade de Prática.

## ABSTRACT

CERQUEIRA, Silvana Capobiango Pedrosa. *Teacher Training in Full-time Integral Education in a school in Niterói – RJ*. 2020. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The present study aims to investigate the practice of continuing education in a school unit, as a knowledge producing institution that invested in a Full-time Integral Education Project in the city of Niterói, in the State of Rio de Janeiro. This investigation attempts, in the daily doings and in collaborative, collective and individual practices, to identify which schooling the participants collectively built in the Full-time Integral Education school. We support our analysis in the theoretical contributions of Anísio Teixeira (1900-1971) and Darcy Ribeiro (1922-1997) for the formation of Brazilian's pedagogical thinking. Beyond them, we bring to table Cavaliere (2007, 2014); Coelho (2002) and Nóvoa (1995, 2017), who contributed with studies on continuing education of teachers in the Full-time Integral Education proposal. We also based our analysis in the concept of communities of practice, by Lave and Wenger (1991) to analyze the training observed in the school. This is a qualitative and interpretative study, which utilized the following tools: participant observation of meetings, field journal entries and analysis of the school's documents, such as Political-Pedagogical Project and Action Plans outline by the school unit (2014 to 2019) and the School's Instituting Project (2014 to 2019). The analysis of the data revealed a reinvention capacity of the continuing education practices of the school in focus, from the training proposal which the school builds its own identity, through its projects that gain momentum and become experiences forged in the needs and learnings, with the comprehension of other spaces and times to teach and learn. Therefore, this research demonstrated that the School became a *locus* of training with a collaborative and cooperative culture between the educators that was capable of generating other knowledges, the appropriation and enlargement of the intellectual and cultural repertoire of all involved in the Full-time Integral Education School.

Keywords: Teacher Training. Full-time Integral Education. Communities of Practice.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução no número de escolas municipais em Niterói entre 2010 e 2018 .....	48
Gráfico 2 – Evolução no número de matrículas na rede municipal do 1º ao 5º ano em Niterói entre 2010 e 2018 .....	49
Gráfico 3 – Evolução da Nota das escolas do município de Niterói no IDEB entre 2005 e 2017 .....	50

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos participantes .....	52
Quadro 2 - Temas Abordados pelas Participantes da pesquisa .....	57
Quadro 3 - Plano de Ação 2014 .....	62
Quadro 4 - Plano de Ação 2017 .....	69
Quadro 5 - Plano de Ação 2019 .....	79
Quadro 6 - Indicadores de Comunidade de Prática na Escola .....	82

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>DIALOGANDO COM OS AUTORES</b> .....	18
1.1	<b>Um pouco de história: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro</b> .....	18
1.1.1	<u>Anísio Teixeira e o início da proposta</u> .....	18
1.1.2	<u>A Educação Integral e os CIEPS de Darcy</u> .....	21
1.1.3	<u>A formação de professores para os CIEPS</u> .....	22
1.2	<b>A Educação Integral e o tempo que nela circula</b> .....	27
1.3	<b>Concepções de Educação Integral</b> .....	30
1.4	<b>A formação de professoras e a Educação Integral</b> .....	33
1.5	<b>Reflexões sobre Comunidade de Prática</b> .....	38
1.5.1	<u>O Conceito de Comunidade de Prática</u> .....	38
1.5.2	<u>Características da Comunidade de Prática</u> .....	40
1.5.2.1	Empreendimento Comum .....	40
1.5.2.2	Engajamento Mútuo .....	41
1.5.2.3	O Repertório Compartilhado .....	41
1.5.2.4	Participação Periférica Legitimada .....	42
2	<b>CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	44
2.1	<b>A formação continuada numa escola de educação integral e a comunidade de prática</b> .....	44
2.2	<b>Contexto de pesquisa</b> .....	48
2.2.1	<u>Contexto da Escola</u> .....	48
2.2.2	<u>Contexto da formação na escola</u> .....	52
2.3	<b>Abordagem Metodológica</b> .....	54
3	<b>ENCONTRAMOS NA E. M. PROFESSORA ELVIRA LUCIA ESTEVES DE VASCONCELOS UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA?</b> .....	60
3.1	<b>Empreendimento comum: os projetos na escola</b> .....	60
3.1.1	<u>A escolha do projeto</u> .....	60
3.2	<b>Engajamento mútuo: os projetos e a formação de todas</b> .....	67
3.3	<b>Repertório compartilhado: Os artefatos criados através dos projetos</b> ....	73

3.4	<b>Participação Periférica Legitimada</b> .....	80
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	84
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	89

## INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Formação de Professoras<sup>1</sup> na Educação Integral em Tempo Integral em uma escola de Niterói – RJ” parte da preocupação com a formação profissional docente no que tange à Educação Integral em Tempo Integral diante da realidade concreta, considerando os limites que se colocam no cotidiano da escola pública, tais como a falta de profissionais, de estrutura física, de recursos financeiros, dentre outros.

Defendemos a proposta de uma formação humana plena, no âmbito da escola, que viabilize a transformação social e cognitiva, através de um processo de ensino-aprendizagem no qual estejam presentes aspectos filosóficos, éticos, estéticos, identitários de história e cultura, de reflexão e crítica, entre outros. Pretendemos investigar a formação de professoras que acontece na Escola Municipal Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos<sup>2</sup>, no município de Niterói – RJ - uma escola de Educação Integral em Tempo Integral.

Diante dos desafios que se apresentam nos dias atuais com crises econômicas que colocam os investimentos em educação com tetos mínimos de gastos, cabe à escola pública a reinvenção de suas práticas educativas a fim de oportunizar uma educação de qualidade. Esta reinvenção se fomenta pela angústia, pela dúvida, pela contradição e permanente resistência das instituições e de suas professoras. Hoje o sentimento é de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização, baseadas nos princípios de mercado das economias neoliberais, tais como baixos salários, condições ruins de trabalho, desprestígio da profissão, intensificação do trabalho, dentre outros.

É neste contexto que eu, na função de Diretora Adjunta da Escola Municipal Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos, me proponho a investigar a formação de professoras nesta unidade escolar, enquanto instituição produtora de conhecimentos que investiu num projeto de Educação Integral em Tempo Integral no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. O fato de ser diretora adjunta me proporcionou ter um conhecimento aprofundado da escola; por outro lado, fiz um exercício constante de estranhar o que era conhecido e familiar.

---

<sup>1</sup> A opção pelo uso do termo “formação de professoras” no feminino deve-se ao fato da profissão ser exercida majoritariamente por mulheres.

<sup>2</sup> Ao longo deste relatório de pesquisa, serão utilizados o nome completo da escola, como também, a forma reduzida: E. M. Profa. Elvira Lucia.

Tendo como finalidade colaborar para afirmar a qualidade<sup>3</sup> e a transformação das ações educativas, observando a necessidade de análise da realidade educacional a partir de uma experiência, esta investigação tomou a abordagem qualitativa de pesquisa como referência, acreditando que esta escolha pauta seus estudos na interpretação do mundo real diante da tarefa de pesquisar sobre experiências vividas. Este posicionamento considera os sujeitos envolvidos na pesquisa como seres não passivos, mas que interpretam e interagem no mundo em que vivem.

Acreditamos que investigar uma experiência educacional é um processo que demanda enfrentar contradições entre o que defendemos e o que praticamos, entre nossas crenças e as crenças dos outros. É dedicar-se a uma escuta de percursos singulares que ao mesmo tempo em que pesquisa outros sujeitos, também faz uma pesquisa de si, tensionando conhecimentos e saberes, na medida em que esses saberes serão tecidos em discursos coletivos, construindo e reconstruindo significados para suas práticas, seus saberes e suas teorias.

A elaboração desta pesquisa apresenta sua relevância diante da necessidade de pensar a formação contínua das professoras na Educação Integral em Tempo Integral, sob as condições presentes na atualidade, considerando a conjuntura socioeconômica e cultural do país.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe uma discussão dentro das questões que atravessam os desafios da escolarização na contemporaneidade, tendo como objetivo geral:

Investigar a formação de professoras na Escola Municipal Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos, observando no fazer diário das práticas individuais, coletivas e colaborativas, quais as aprendizagens as participantes construiram coletivamente na Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

Esta pesquisa também propõe, como objetivo específico, investigar se a E. M. Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos constitui-se uma Comunidade de prática.

Apoiaremos nossas análises nas contribuições teóricas dos autores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a formação do pensamento pedagógico brasileiro, que pertenceram a uma geração de intelectuais preocupados em reconstruir um projeto de educação para o Brasil, em especial a educação pública e a educação integral no país. Eles também defenderam a formação das professoras como política pública para a consolidação de uma educação de qualidade para todos os brasileiros, conforme veremos adiante. Além da contribuição dos dois autores, trazemos para a discussão Cavaliere (2007, 2014); Coelho (2002), Nóvoa (1995,

---

<sup>3</sup> Qualidade entendida enquanto uma proposta de educação calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além de formação de hábitos e atitudes.

2017) e Maurício (1995, 2009, 2019) como base de discussão sobre a formação continuada de professoras na proposta de Educação Integral em Tempo Integral.

Além desses autores, nos apoiaremos nos estudos de Comunidade de Prática dando ênfase à teoria desenvolvida por Jean Lave e Etienne Wenger, a partir da visão social da aprendizagem, respeitando contradições e oferecendo aos sujeitos possibilidades de transformações, a partir de suas práticas e dos conhecimentos surgidos delas. Nesta concepção, a aprendizagem ocorre “no contexto de nossa própria experiência de participação no mundo. (...) faz parte da natureza humana (...) sustenta a vida e ao mesmo tempo é inevitável” (WENGER, 2011, p. 19).

### **Inserção no tema de pesquisa: parte da minha trajetória**

Antes de abordar os motivos que me levaram a propor essa investigação, trago um breve histórico da trajetória profissional/pessoal.

Minha trajetória escolar inicia-se na Zona da Mata, no estado de Minas Gerais, onde cursei os primeiros anos do Ensino Fundamental. No ano de 1973, minha família migrou para o norte do estado do Paraná, onde morei até concluir o ensino médio, experimentando as reformas políticas e educacionais pelo qual passava o país. Descobri culturas diferentes – europeus, árabes e japoneses - que sofriam como eu as dores da saudade da terra natal. Tudo era diferente: o clima, os costumes, o sotaque mineiro que me denunciava quase como uma estrangeira em meu próprio país.

Em 1984, morando em Niterói, ingressei na Faculdade do Centro Educacional de Niterói - FACEN, para concluir, em 1987, a graduação plena no curso de Letras – Literatura Brasileira. Ali descobri o gosto e a importância da liberdade de expressão. Aulas que nunca sairão das minhas memórias. Literatura francesa com encenação de pequenas peças, aulas de Arte no Museu de Arte Moderna (MAM), no Parque Lage e nos Museus mais importantes das cidades do Rio de Janeiro e Niterói. Também desenvolvi pesquisas sobre construtivismo e estágios nos moldes mais experimentais da época. Desde então, trabalhei em escolas da rede privada de Niterói, vivenciando experiências da Educação Infantil e Ensino fundamental, séries iniciais. Passei por uma escola durante quatro anos que defino como a primeira grande vivência com as diferenças.

Nesta escola aprendi a conviver, trocar e principalmente entender os processos de tempo e significação por que passam as infâncias com necessidades especiais. Era um tempo em que crianças especiais não tinham garantido por lei seu direito à matrícula em escolas

regulares. Ali, elas foram aceitas e me presentearam com suas histórias de fracassos, vitórias, mas acima de tudo de lutas. Instigava-me pensar sobre o desafio que era lidar com tais diferenças e, se eu, como professora, já habilitada para lecionar, era, de fato, capaz de realizar um trabalho com segurança do que estava fazendo. O desafio real era buscar mais elementos para dar continuidade à minha formação e trabalhar com estes alunos da melhor maneira possível.

Em 1994, prestei concurso público para a Fundação Municipal de Educação de Niterói/ FME. Assumi como professora da Escola Municipal Eulália da Silveira Bragança, no bairro do Jacaré, na qual permaneci por 17 anos. Atuei como professora regente, professora de sala de leitura e diretora adjunta. Neste espaço repleto de desafios, percebi a importância e o compromisso da escola pública no cotidiano de uma comunidade. Foram muitas experiências que moldaram minha conduta profissional e refinaram meu olhar para fazer de mim uma profissional que acredita que a educação é capaz de interferir e redirecionar trajetórias.

Em 2012, fui convidada a assumir a Direção Adjunta da Escola Municipal Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos, inaugurada naquele ano. Desde então, no lugar de gestora de educação pública, tenho refletido cotidianamente a respeito das tensões e contradições com as quais nos deparamos ao confrontar a formação profissional docente com a realidade das diversas infâncias que cada vez mais ocupam os espaços escolares. Neste sentido, implantamos no ano de 2014, a proposta de Escola de Educação Integral em Tempo Integral, partindo de uma pesquisa-levantamento realizada nas comunidades atendidas pela escola e que apontaram a quase unanimidade no apoio à proposta. Voltava à questão que me instigava no início de minha trajetória profissional. Os desafios de viver a Escola Integral me instigavam a pensar nos desafios da formação de professores para a Educação Integral em Tempo Integral.

Partindo deste movimento inaugurado em nossa escola, apostamos na formação contínua de nossas profissionais da unidade escolar em questão, que constroem na urgência da prática docente, suas experiências, histórias e memórias convivendo com as incertezas de um clima de insegurança social crescente que assombra nossas crianças, produzindo exclusões e contradições no nosso saber-fazer de ofício.

Neste cenário, a formação acadêmica docente mostrou-se insuficiente para significar a escola e seu papel diante das interrogações que invadem as grades curriculares, expondo fragilidades e tensões dentro das instituições de ensino. De qual formação precisaria? Que tipo de formação se fazia necessária para atuar nesta realidade dura que nos chega cotidianamente? Quais caminhos trilhar dentro da Educação Integral em Tempo Integral?

Dialogando com as profissionais, quer seja nos dias de planejamento, nos corredores das salas de aula ou até nos horários do cafezinho, sinto cada dia mais explícita a necessidade de investigar e refletir acerca dos saberes docentes, suas crenças e tensionamentos diante da realidade concreta, cercada de desafios, mas ao mesmo tempo instigante no sentido de criar oportunidades através da educação.

Enquanto professora e gestora, acredito na formação profissional docente continuada como base para sustento de práticas de Educação Integral, sendo parte importante da minha caixa de ferramentas, como nos diz Miguel Arroyo (2013), para enfrentar os desafios que envolvem gerir e motivar o coletivo de uma escola que visa desenvolver práticas educativas plurais, compreendendo e enfrentando o desafio cotidiano que é viver nessa sociedade que, por vezes, despreza valores ressaltados num processo de formação humana em sua integralidade.

Diante do exposto, traremos os estudos sobre Educação Integral, de acordo com os ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro com relação à educação pública integral. Trataremos em seguida da diversidade de conceitos a respeito das práticas, dos espaços e dos tempos na Educação Integral, apontando as diferenças entre Tempo Integral, Horário Integral e Jornada Ampliada, que convivem hoje nos estados e municípios brasileiros. Seguiremos apontando as concepções de Educação Integral de acordo com Coelho (2009) e Cavaliere (2007), na qual afirmam a importância da centralidade da escola em quaisquer das propostas de Educação Integral implantadas no país. Logo a seguir, discutiremos a formação de professoras e a Educação Integral, de acordo com Coelho (2002), e Nóvoa (2009).

As Comunidades de Prática foram trazidas neste estudo para melhor entender a proposta de formação continuada da E. M. Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos. Durante as observações feitas por esta pesquisadora, percebemos algumas características neste grupo de profissionais que demandaram pesquisas no sentido de revelar se esta escola se constitui ou não em uma Comunidade de Prática. Para este estudo trouxemos Jean Lave e Etienne Wenger (1991) como teóricos do conceito de Comunidade de Prática.

Contextualizamos o município de Niterói, a partir dos dados atuais disponíveis, buscando um retrato o mais fiel possível dos números a respeito da educação neste município e da escola na qual nos dispusemos a investigar e o contexto da formação proposta na E. M. Prof. Elvira Lucia.

A pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa, observando a necessidade de análise da realidade educacional, a partir de uma experiência.

Reafirmamos, mais uma vez, que analisamos os dados em busca das respostas que permeiam esta pesquisa: quais as aprendizagens que as participantes construíram coletivamente na Escola de Educação Integral em Tempo Integral? Essa escola constitui-se em uma Comunidade de Prática?

Nas considerações finais apresentamos o percurso transcrito por essa pesquisadora, observando o que foi construído como aprendizado coletivamente na escola.

## 1 DIALOGANDO COM OS AUTORES

Nesse capítulo, abordaremos as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro que nos auxiliaram na investigação aqui relatada. Tomamos a experiência de Anísio Teixeira com a implantação da Escola Parque em Salvador, no Estado da Bahia, na década de 1950, segundo a qual, a escola deveria se organizar para ser formadora de hábitos, de comportamentos, de trabalho e não de adestramento e notas. Tratava-se de criar uma escola para as crianças de todas as classes sociais que ofertasse uma educação integral no sentido mais nobre da palavra, para que a população de um modo geral, mas, principalmente as das áreas mais pobres, se integrassem no contexto de uma sociedade moderna.

Também trazemos a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), criados por Darcy Ribeiro, como proposta de educação pública integral de tempo integral que pudesse, segundo o autor, evitar que as crianças das camadas mais pobres da população, fossem condenadas ao abandono das ruas ou que continuassem a assumir funções de adultos, em lares onde suas infâncias eram suprimidas. Tanto no projeto educacional de Anísio Teixeira, quanto nos CIEPs de Darcy Ribeiro, a proposta era de que as crianças permanecessem o dia completo em ambiente educativo.

Trazemos os tópicos:

- Anísio Teixeira e o início da proposta;
- A Educação Integral e os CIEPs de Darcy;
- A Formação de professores<sup>4</sup> para os CIEPs.

### 1.1 Um pouco de história: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro

#### 1.1.1 Anísio Teixeira e o início da proposta

Existem hoje, no Brasil, diversas experiências nomeadas de Educação Integral em diferentes cidades e estados brasileiros. Tais experiências têm se organizado, do ponto de

---

<sup>4</sup> Neste tópico, usaremos o termo “Formação de professores” por ser a forma como era utilizada na época pelos autores deste referencial teórico, sem a diferenciação por gênero.

vista pedagógico, das mais variadas formas, com oferta de currículos diferenciados, utilizando espaços dentro ou fora das escolas, com profissionais contratados, concursados e ou voluntários, com tempos variados de duração e atividades diversificadas.

Isso ocorre porque, segundo Rosa (2016, p. 14), a adesão a essas experiências demanda por parte das secretarias de educação e das escolas a rearticulação de sua organização, tanto estrutural, quanto metodológica, assim como as impulsiona a definir ou a seguir uma concepção de Educação Integral.

Com isso, podemos afirmar que a concepção de Educação Integral admitida por essa pesquisa é a que nos remete às experiências anteriores, considerando a implementação do Centro Carneiro Ribeiro, em Salvador, nos anos de 1950 e a dos CIEPs, no Rio de Janeiro, nos anos de 1980 e 1990 e as inúmeras contribuições de autores como Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997), que protagonizaram muitas lutas em defesa da democratização da educação no Brasil.

Para Anísio Teixeira, (1962) a educação era vista como um processo permanente de mudança, em virtude não apenas dos novos conhecimentos, mas em decorrência das próprias mudanças na dinâmica da sociedade. Neste sentido, a escola deveria se organizar para oferecer uma educação integrada e integradora, desde a formação de hábitos, de comportamento, de trabalho, e não de adestramentos e notas. Defendia uma educação livre e transformadora que não expressasse apenas um caráter reprodutor e vislumbrava uma escola pública, laica, universal e gratuita, com currículo completo e horário integral, como percebemos no trecho abaixo:

Quando, na década de 20 a 30, teve início a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar. Para tal, seria indispensável: 1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual, e 4) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola. (TEIXEIRA, 1962, p. 24)

Os primeiros debates a respeito do tema da Educação Integral no Brasil surgiram no final da década de 1920 e início da década de 1930, no âmbito do movimento da Escola Nova, sob a influência do educador americano John Dewey (1859-1952). Para este educador, a escola funcionaria como uma espécie de comunidade em miniatura a participar da recriação permanente da sociedade. Criticava o modelo convencional de escola, baseado na

racionalidade fabril e burocrática e propunha uma escola na qual a própria vida estaria presente dentro dela e não seria apenas preparação para ela.

Muitos intelectuais brasileiros participavam do movimento escolanovista, no qual defendiam a construção de um país em bases urbano-industriais e vislumbravam tirar o país do atraso e conduzi-lo à modernização por meio da educação. O país vivia um contexto de redefinição do Estado brasileiro provocado pela Revolução de 1930, início do governo de Getúlio Vargas e experimentava a participação política de setores da sociedade, como a classe média, a burguesia industrial e das oligarquias rurais. Rompia-se a política monopolista dos cafeicultores paulistas e dos fazendeiros de Minas Gerais que dominavam a cena política da época.

Em 1931, realizou-se a IV Conferência Nacional de Educação com a presença do presidente Getúlio Vargas e do ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. A partir desta conferência, iniciava-se um movimento de intelectuais preocupados com a modernização do país, alinhados no debate político, econômico e social do Brasil e engajados na luta pela escola pública, laica e gratuita.

Como resultado dessa Conferência foi elaborado um documento denominado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em março de 1932. Este documento ressalta o movimento renovador iniciado no final da década de 1920, quando o país vivia as transformações sociais provocadas pelo início do período de industrialização e as contradições de uma sociedade com grande número de analfabetos sem qualificação para o trabalho industrial.

O Manifesto contou com a assinatura de vinte e seis intelectuais da época, tendo Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo como seus expoentes e pode ser considerado um dos documentos mais importantes no processo de modernização da educação brasileira na medida em que define diretrizes de uma nova política educacional de ensino.

O Manifesto também apresenta a ideia de universalização da educação, através de um Estado capaz de dar à educação um caráter social, público e obrigatório, como vemos neste trecho:

O Estado não pode tornar o ensino obrigatório sem torná-lo público.(...) A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao primário, e se deve estender progressivamente até a idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. (AZEVEDO et al, 1932, p. 45)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova aponta para um contraste de ideias entre o novo (o futuro) e o velho (o passado) e lança críticas às antigas reformas educacionais que eram dissociadas das reformas econômicas.

Outros aspectos importantes contidos no manifesto diziam respeito à co-educação, ou seja, uma escola unificada onde não haveria separação por sexo, e também a proposta de uma educação com bases científicas como chave para o progresso da humanidade.

Neste cenário, Anísio Teixeira destacou-se entre os principais signatários da Escola Nova envolvendo-se ativamente nos debates em torno das propostas da Educação Integral. Segundo Anísio, a escola pública de qualidade deveria ser um direito garantido a todos os brasileiros que nela desejassem ingressar.

De acordo com Cavaliere (2010), todo o percurso de Anísio Teixeira como pensador e político esteve marcado pela concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, preparação para o trabalho, cidadania e aumento da jornada escolar nos diferentes níveis de escolarização.

A Educação Integral, idealizada e efetivada por Anísio Teixeira através da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na cidade de Salvador em 1950, também conhecida como escola-parque, pressupõe, segundo Teixeira (1994, p.163), uma nova concepção de escola, a qual “visa oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de preparação e execução, dando-lhes as experiências de estudo e de ação responsáveis”. Para o autor, não basta ter disponibilidade de salas de aula para utilização em tempo integral, trata-se de efetivar um conjunto de ações e espaços onde as crianças vivenciem experiências de estudo, de trabalho, de recreação e de convivência.

Desse modo, de acordo com Anísio Teixeira (1994, p. 168), “a arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da escola tradicional com os da oficina, do clube de esportes e de recreio, da casa, do comércio, do restaurante, do teatro [...]”.

Após a morte de Anísio Teixeira em 1971 durante a ditadura militar, a concepção de Educação Integral no Brasil foi colocada no esquecimento.

### 1.1.2 A Educação Integral e os CIEPS de Darcy

Somente a partir do início da década de 1980, com a volta do processo de redemocratização do país, que surge o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública, os

CIEPs, planejados e postos em funcionamento por Darcy Ribeiro, no governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro.

Darcy Ribeiro trabalhou ao lado de Anísio Teixeira e além de grande admirador e discípulo de suas ideias, o considerava seu mestre.

No Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro planejou e dirigiu a implantação dos CIEPs que oferecia educação em tempo integral a crianças, além de assistência médico-odontológica. Dessa forma, conseguiu pôr em prática os ideais de seu mestre Anísio Teixeira, iniciados décadas antes com o projeto da Escola Parque na Bahia.

Era evidente a concepção de uma proposta de escola voltada para a formação da cidadania, num período em que o país vivia uma tentativa de reconstrução de sua democracia, obscurecida durante os anos da ditadura militar. Nas palavras de Ribeiro,

É indispensável para o Brasil, como o foi para todos os povos que deram certo realizando suas potencialidades, empreender um grande esforço nacional no sentido de alcançar algumas metas mínimas no campo da educação popular. [...] Criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo nas áreas metropolitanas, onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à marginalidade. (RIBEIRO, 2018, p.44)

A escola de dia completo, como afirmava Darcy Ribeiro, não teria mais divisão por turnos parciais. As crianças permaneceriam na escola com oferta de atividades variadas, proporcionando uma aprendizagem significativa em diferentes situações e tempos, e em contato com diferentes profissionais (MONTEIRO, 2009).

### 1.1.3 A formação de professores para os CIEPS

A proposta de educação dos Centros Integrados de Educação Pública também contemplava a formação docente continuada, através do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral, concebido como formação em serviço por aliar teoria e prática no próprio local de trabalho.

Encontramos nas palavras de Darcy (2018), a importância dada à formação em serviço<sup>5</sup> para os professores dos CIEPs:

---

<sup>5</sup> Utilizo o termo formação em serviço porque era a forma usada naquela época.

Considerando inegável a importância do professor das séries iniciais e reconhecendo o quanto tem decaído em qualidade a sua formação, bem como a escassez de oportunidades que a ele tem sido oferecidas para que recicle, atualize e aprimore seu conhecimento, a proposta pedagógica dos CIEPs dá ênfase especial à formação continuada de seus professores. (RIBEIRO, 2018, p.69)

A experiência de formação de professores pensada e posta em prática por Darcy Ribeiro pode ser considerada pioneira no Brasil, no que se refere à formação em serviço intrinsecamente articulada ao trabalho docente efetivado na prática. No que tange à melhoria da formação dos professores de nível médio, Darcy já antecipava a necessidade de formação de nível superior para os profissionais que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, propunha a inovação da avaliação continuada e a implementação da metodologia baseada no Construtivismo.

Considerado um projeto pedagógico revolucionário, que ensejou ao mesmo tempo críticas e elogios, os CIEPS promoveram amplos e calorosos debates entre vários segmentos da sociedade, colocando desta forma a educação pública e conseqüentemente a formação de professores, no centro das discussões.

A partir da publicação das Teses de Mendes, documento este que compunha a versão educacional do Plano de Educação do Governo Brizola, em dezembro de 1983 no jornal Escola Viva 1, de publicação da SEEPE, o governo do Estado do Rio de Janeiro propõe uma série de metas a serem atingidas para a melhoria da educação pública do Estado.

Neste documento dividido em três partes, sendo I – Análise crítica, II – Metas da programação educacional do governo e III – Papel e participação dos professores, fica explicitada a proposta de uma escola inclusiva e uma crítica severa aos modelos de escolas públicas oferecidas às camadas pobres da população, quando lemos o item de número 6 (seis) em análises críticas:

Nossa escola pública está voltada para uma criança ideal, uma criança que não tem que lutar cada dia para sobreviver, uma criança bem alimentada, que fala a língua da escola, é hábil no uso do lápis e na interpretação dos símbolos gráficos e é, em casa, estimulada pelos pais através de toda espécie de prêmios e gratificações. Como esta não é a realidade da imensa maioria das famílias brasileiras, a escola não tem o direito de impor esses critérios, válidos para a classe média, ao conjunto de seus alunos. Sua tarefa é educar as crianças brasileiras tal qual elas são, a partir da situação em que se encontram. Isto significa que nossa escola deve se adaptar à criança pobre com o sentimento de que é a própria escola que fracassa quando não consegue educar a maioria de seus alunos. (RIBEIRO, 2018, p. 53)

O documento segue apontando os problemas enfrentados pela educação pública naquele cenário, tais como: alto índice de repetência nas séries iniciais, a valorização

demasiada do mérito, o tempo escolar dividido em dois e até três turnos diários, baixos salários do magistério, entre outros. Aponta metas a serem alcançadas, dentre elas garantir refeições completas aos alunos, material escolar, recuperação dos prédios escolares, assistência médico-odontológica aos alunos, a construção de Centros Integrados de Educação Pública e cursos de reciclagem e aperfeiçoamento para os professores.

Na terceira parte do documento organiza o papel e a participação dos professores e projeta o protagonismo que será necessário aos professores dentro daquela proposta. Alguns desses itens chamam a atenção especificamente por tratar de formação de professores. Dentre eles, destacamos:

- A criação de Escolas de Demonstração que pudessem servir para formação de professores em início de carreira ou já em exercício da função. Estas escolas não equivaleriam às escolas de Aplicação, que objetivam o mérito e a excelência, partindo de um ensino para alunos de classes privilegiadas. As Escolas de Demonstração possibilitariam aos professores ver a prática docente em diversas áreas, com diferentes métodos para efeito de avaliação, de comparação e aperfeiçoamento em serviço. Nas palavras de Darcy “O professor será tanto ou mais eficiente quanto melhor for sua formação, sua compreensão cientificamente fundada do processo de aprendizagem” (RIBEIRO, 2018, p.95). Segundo Ribeiro, os cursos de treinamento em serviço e os materiais de apoio seriam desenvolvidos com o intuito de ajudá-lo e se completariam ao se juntarem à experiência profissional dos docentes. Rechaçando ao mesmo tempo, o espontaneísmo ou o dirigismo que tornariam os professores irresponsáveis pelo desenvolvimento de seu trabalho. O autor demonstrava preocupação especial com o tempo de duração dos cursos de formação de professores, que considerava um desafio a ser superado. Diante disso também propôs:

- Atenção especial aos Cursos de Formação de Professores do primeiro segmento do primeiro grau que passariam a contar com mais um ano para estágio.

- A reestruturação dos Institutos de Educação para funcionarem como Escolas de Demonstração e onde pelo menos um deles deveria ser planejado para funcionar experimentalmente como a primeira Escola Normal Superior, mediante convênio com a UERJ ou com a FAPERJ.

Com a implantação de mais de quinhentos CIEPS no Estado do Rio de Janeiro, no início da década de 1990, já no segundo governo de Leonel Brizola, houve a necessidade de se preparar os profissionais da educação para atuarem nessas novas escolas, que apresentavam uma proposta educacional distinta às escolas públicas já existentes no Estado. “A construção de uma escola pública de qualidade passa necessariamente pela qualidade do trabalho que ali

é realizado. Nesse sentido, a qualificação dos profissionais dos CIEPS foi uma das prioridades fundamentais do II Programa Especial de Educação” (MAURÍCIO et al, 1995, p. 183).

Segundo Maurício *et al* (1995), essa formação tinha um valor estratégico, já que o professor era visto como o protagonista do processo de mudanças que se almejava alcançar na educação do Estado do Rio de Janeiro. Além disso, acreditava-se que a Formação de Professores no 2º grau era insuficiente para que os futuros professores enfrentassem os problemas da realidade educacional. Para isso, foi criado o Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral, que ficou conhecido como Curso dos CIEPS.

Segundo a Revista Texto e Contexto

Este curso nasceu da compreensão de que pensar uma escola pública de qualidade implica, necessariamente, a qualificação dos seus professores. Essa qualificação é bem mais produtiva quando se dá de forma constante, regular, a partir das experiências do professor no espaço escolar, dos seus problemas e necessidades. (1993, p. 05)

O Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral era realizado nos próprios CIEPS, e, portanto, caracterizou-se como uma formação em serviço.

Esses professores recebiam mensalmente uma bolsa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que, na a época equivalia a dois pisos salariais de professor das séries iniciais.

O curso de formação se caracterizava por oferecer aos professores a possibilidade de uma escola de formação com concepção de educação transformadora, postura dialética de ação/reflexão/ação, que evidenciasse a pesquisa e a articulação teoria/prática, sendo uma experiência coletiva e construída no cotidiano de cada CIEP.

Dessa forma, podemos analisar que essa proposta de formação continuada era inovadora para a época, pois a formação era pensada levando-se em conta as necessidades e especificidades da escola de educação integral, considerando o desenvolvimento social e cultural dos alunos e promovendo a articulação entre comunidade e escola. Segundo Maurício *et al*. (1995), os professores dos CIEPS deveriam estar preparados para a prática docente em horário integral e precisariam se formar também para enfrentar as dificuldades e especificidades do cotidiano escolar em tempo integral. Também podemos observar o ineditismo da proposta, quando propõe uma formação que possibilite ao professor uma proximidade com o público com o qual irá trabalhar, conforme Maurício *et al* (1995),

Mais ainda, é preciso que ele tenha acesso à produção cultural de sua sociedade com a multiplicidade de visões e manifestações que ela apresenta, em contato direto com

a cultura da comunidade em que a escola está inserida. É preciso uma escola que não tenha “muros” que a isole da comunidade local. (MAURÍCIO *et al*, 1995, p. 184)

Ao refazer este percurso, buscando escavar propostas de formação continuada para os professores, nos deparamos com políticas que, ainda que expressem uma disposição para enfrentar os desafios das desigualdades educacionais no Brasil, e que ainda apresentassem falhas, até mesmo pelo agigantamento de suas proporções tanto físicas quanto pedagógicas, e a despeito de disputas e interesses políticos e partidários que os catapultaram para o fracasso, não podemos fechar os olhos para programas educacionais e de formação em serviço, que, passadas muitas décadas, ainda são as principais referências de educação integral pública no país. Nas palavras de Coelho (2009):

No Brasil, podemos dizer que foi com Anísio Teixeira, na década de 50, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa. No entanto, a experiência não se multiplicou. A proposta dos Cieps, no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90, [...], não mereceram melhor sorte do que as escolas-classe e as escolas-parque anisistas<sup>6</sup>. Em outras palavras, multiplicaram-se, mas o projeto não vingou de forma mais consistente e duradoura. (COELHO, 2009, p. 90)

Ainda de acordo com Coelho, podemos ver hoje em dia algumas experiências que visam promover a Educação Integral em Tempo Integral, mas “as duas propostas citadas sempre aparecem como emblemáticas, tendo em vista as concepções e práticas que formularam”. (COELHO, 2009, p. 90).

O que temos hoje como programa oficial de Educação Integral está muito distante do que foi implantado por Anísio Teixeira e por Darcy Ribeiro, ainda que, como apontamos, foram projetos sepultados por razões políticas e econômicas as mais variadas. Como observa Faria (2017, p.9):

A luta pelas escolas públicas de horário integral é muito mais do que uma briga entre partidos ou candidatos; é a utopia possível da qual nós, educadores da rede pública, não devemos abrir mão. [...] Um povo sem memória, que abandona seu passado, perde as condições de construir seu futuro.

Diante disso, afirmamos que, em nosso entendimento, a Escola de Educação Integral em Tempo Integral detém um grande compromisso social com sua comunidade por ainda abrigar anseios de uma educação pública de qualidade<sup>7</sup>. Esta responsabilidade estende-se a

<sup>6</sup> Anisista em referência a Anísio Teixeira.

<sup>7</sup> Qualidade – ver p. 07

todos os alunos, não apenas a uma parcela destes. E, sob a compreensão de que a prática docente é permeada de emoções, sugere-se a necessidade de redimensionamento de posturas: da competição à cooperação/colaboração, com legitimação da participação de todos e promoção da mediação comprometida com o potencial, não com a dificuldade.

Reafirmamos que ao pesquisar a E. M. Professora Elvira Lucia, buscamos investigar a formação das professoras, observando no fazer diário das práticas individuais, coletivas e colaborativas, quais as aprendizagens as participantes construíram coletivamente na Escola de Educação Integral em Tempo Integral? Essa Escola constitui-se em uma Comunidade de Prática?

## 1.2 A Educação Integral e o tempo que nela circula

No cotidiano da escola pública de Educação Integral em Tempo Integral, o tempo passa a ter uma dimensão fundamental, através da qual o trabalho das professoras é construído e interpretado. Com o tempo cronológico ampliado, as relevantes reflexões a respeito de tempos de aprendizagem e de tempos de formação e estudos são retomadas levando-se em conta uma nova proposta, na qual as dimensões cronológicas são dilatadas pelo relógio, mas ao mesmo tempo, são comprimidas pelas urgências pedagógicas que estamos enfrentando no contexto da educação pública.

Segundo Bragança (2014, p.93), “o conceito de tempo também assume especial relevância quando tematizamos a formação humana, as práticas educativas e o trabalho docente e, nesse sentido, ocupa espaço nas discussões pedagógicas.”.

Encontramos na literatura referências a diferentes tipos, dimensões e divisões do tempo, como se não fosse um, mas vários tipos de tempos.

Na mitologia grega, ao tempo das oportunidades chamamos de Kairós, o momento para conversar, para amar, para ler, isto é, há um momento para tudo na vida; à duração do tempo da vida humana, à experiência, chamamos de tempo Aión (OLIVEIRA, 2012); e “a soma entre passado, presente e futuro é o tempo Chrónos, um tempo que não para; um tempo objetivo que gera limitações; um tempo que permite planejar; um tempo igual para todos” (OLIVEIRA, 2012, p. 22). “Ao falar tempo chrónos, kairós, aión, não significa que sejam três tempos, significa sim, múltiplas formas de lidar com o tempo, configurando temporalidades” (OLIVEIRA, 2012, p. 21).

A educação caracterizada como Integral hoje, em nosso país, vem sendo pensada e discutida por diferentes educadores, teóricos, intelectuais, advindos de distintas correntes de filosofias de formação. Esta diversidade de conceitos a respeito das práticas, dos espaços e dos tempos na Educação Integral leva-nos a uma rápida análise para distinguir termos que se confundem quando falamos de Educação Integral de acordo com as práticas relacionadas a ela:

1 – Tempo Integral: É o aumento das horas diárias do aluno sob a responsabilidade da escola. Corresponde a um período de no mínimo sete horas onde o aluno desenvolverá atividades escolares, seja na escola ou sob sua responsabilidade em outros espaços, de acordo com a Lei 10.172/2001 – do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Decreto 6.253/2007 – do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

2 – Horário Integral: Também denomina a proposta de aumento das horas das atividades escolares, como sinônimo de Tempo Integral.

3 – Jornada Ampliada: Não está descrito em nenhum ordenamento legal, se refere a um tempo maior que o obrigatório de quatro horas diárias, como expresso na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Por mais que sejam semelhantes, as terminologias “educação integral” e “educação em tempo integral” não são sinônimas, uma vez que o fato de ofertar uma Educação em Tempo Integral não implica o oferecimento de uma Educação Integral. De modo geral, a expressão “educação integral” pode ser entendida como a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional (COELHO, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, propõe um formato de Educação Integral que prevê tanto a ampliação da jornada escolar, quanto o desenvolvimento integral dos alunos no ambiente escolar. Entende-se, portanto, que o conjunto dessas propostas se referem à Educação Integral em Tempo Integral.

É preciso ficar claro que Educação Integral não é o mesmo que Escola de Tempo Integral. Educação Integral pressupõe desenvolvimento integral do indivíduo, com jornada ampliada ou não. Escola de Tempo Integral tem na reorganização da escola o seu fator fundamental.

Uma concepção de Educação Integral que embase a proposta de ampliação do tempo escolar diário é aquela que:

reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009, p.26).

Diante deste contexto, é necessário esclarecer que quando se fala em ampliação do tempo escolar não se pode confundi-lo ou reduzi-lo a uma concepção de tempo integral, pois esta extensão do tempo não é garantia de formação completa, entendida no contexto desse estudo como aquela que articula diferentes saberes, experiências e provê atividades formativas diversificadas, considerando o ser humano em sua integralidade. No próprio entendimento de Mauricio, “pode ocorrer a Educação Integral sem Tempo Integral, mas diante das condições brasileiras de sistema público, isso é muito difícil. É certo que o tempo integral pode colaborar com a construção da Educação Integral” (informação verbal<sup>8</sup>)

Para Sacristán, (2008), nos processos educacionais não é a quantidade de tempo reservado que confere eficácia, mas sim a proficuidade desse tempo. Ainda segundo o autor, a questão não é se deve-se ou não ampliar a jornada escolar, mas a relevância social e educacional das atividades a serem desenvolvidas. Também adverte que estar implicado em tarefas escolares não é exatamente estar aprendendo. Desse modo, o tempo líquido de aprendizagem não equivale ao tempo de ensino e, tampouco ao de escolarização. É preciso que a qualificação do tempo escolar passe pela maximização do tempo de aprendizagem. O autor sugere que se substitua o imperativo de prolongamento dos tempos de escolarização por questionamentos do tipo:

Quanto tempo requer a educação que desejamos? Qual é o tempo necessário para que se cumpram os objetivos que nos propomos ou para que se desenvolvam os processos de aprendizagem e de educar que suponhamos que são convenientes? É suficiente o tempo atualmente destinado a escolaridade para conseguir os fins que reclamamos que se cumpra? (SACRISTÁN, 2008, p. 69)

É neste aspecto que Coelho (2009) defende o aumento do tempo escolar, desde que seja possível “pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável.” (COELHO, 2009, p.93).

---

<sup>8</sup> Transcrição da fala da Professora Lúcia Velloso Maurício em banca de qualificação desta pesquisadora em 02 de abril de 2019, São Gonçalo, RJ.

### 1.3 Concepções de Educação Integral

As caracterizações mais atualizadas a respeito da Educação Integral podem ser expressas, conforme Coelho (2009), pelas seguintes relações:

- Educação Integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes;
- Educação Integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e;
- Educação Integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

De acordo com Coelho:

Para alguns estudiosos, é quase impossível, ou pelo menos muito difícil, pensar em educação integral sem pressupor um tempo ampliado/integral que a possibilite (Coelho, 1998, 2002, 2007; Kerstenetzky, 2006). Segundo esses pesquisadores, entende-se que a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno. (COELHO, 2009, p.93/94).

A autora defende um trabalho pedagógico diversificado, que contribua para uma formação mais completa e menos fragmentada. Com atividades que podem ocorrer dentro ou fora do espaço escolar, porém, desde que haja intencionalidade de formação para esses alunos, presentes nos planejamentos das professoras e nos projetos políticos pedagógicos das escolas.

É neste sentido que entendemos que a Educação Integral possibilita a exploração dos espaços para além dos muros da escola, favorecendo o acesso a bens culturais e envolvendo diversos setores da cidade com a educação. Neste caso, concordamos com Mauricio (2019) quando afirma que a ampliação do tempo pode ser um facilitador da Educação Integral. Pois entendemos haver nesta ampliação da jornada escolar diária a possibilidade de novas práticas pedagógicas e de conteúdos que dialoguem com a contemporaneidade dos novos tempos e espaços escolares, com ênfase nas aprendizagens a serem realizadas e não apenas nos conteúdos a serem transmitidos.

De acordo com Cavaliere, (2014), a expressão educação integral carrega em si uma multiplicidade de significados que lhe são atribuídos, “tornando-se necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos”, tais como: o indivíduo como ser complexo e indivisível, currículo integrado, formação ética, estética, cognitiva, cultural e política.

No entanto, para Cavaliere (2007), é possível observar quatro concepções de escola de Tempo Integral no cenário da educação pública no país:

1 - A concepção assistencialista, voltada para os desprivilegiados, onde o conhecimento não é o mais relevante. Tem como função suprir deficiências de formação.

2 - A concepção autoritária, que associa a escola de tempo integral a uma instituição que resguarda as crianças e adolescentes do crime.

3 - A concepção democrática, de modo que a ampliação do tempo escolar permita “proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p. 102). Esta concepção baseia-se na função social da escola, sendo essa um local de disseminação e construção de conhecimentos sistematizados e historicamente produzidos pela sociedade. Para a autora, uma escola nesses moldes de concepção democrática de tempo integral permite que ela cumpra um papel emancipatório. Permanecer mais tempo na escola pode melhorar o desempenho em relação aos saberes escolares, saberes estes que serviriam como ferramentas para a emancipação dos sujeitos envolvidos nesse processo de escolarização. Neste contexto, as diferentes linguagens são apontadas como fundamentais na formação integral dos sujeitos, com sentido de ampliação de suas experiências, conhecimentos e sentimentos.

4 - A concepção multissetorial de educação integral, que defende que a educação pode e deve se fazer também fora da escola, não sendo necessária a estruturação de uma escola de horário integral.

Segundo Cavaliere (2007), as justificativas mais comuns para ampliação do tempo escolar no Brasil estão baseadas nessas concepções acima mencionadas e que por isso, as propostas de aumento do tempo escolar diário merecem análises de diferentes naturezas, tais como de viabilidade econômica e administrativa e também de aspectos pedagógicos quanto ao uso das horas adicionais para estudos.

Nesse sentido, a autora afirma que:

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação. (CAVALIERE, 2009, p. 61)

Todavia, de acordo com Cavaliere (2014), para alcançarmos a melhoria da qualidade da educação pública, certamente precisaremos do aumento da jornada escolar. Mas, que ao mesmo tempo, faz-se necessário o “fortalecimento da escola enquanto local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros” (CAVALIERE, 2009. p.61).

A autora também chama a atenção para o fato de que a Educação Integral não se configure apenas como um regime escolar diferenciado para os alunos pobres, de modo que não se construa uma escola de Tempo Integral defendendo-se a ideia de que os espaços e tempos da Educação Integral sejam simplesmente uma estratégia de afastamento desses alunos de suas comunidades, restringindo a formação e emancipação cultural deles, caracterizando-se como uma educação assistencialista.

Também encontramos em Libâneo (2016), uma reflexão acerca de Educação Integral, na qual o autor apresenta a escola distanciada de suas funções primárias, enquanto produtora de conhecimentos.

Segundo o autor:

Uma das orientações mais expressivas das atuais políticas do Ministério da Educação – MEC – é a proposta da escola de tempo integral presente no documento Educação integral (Brasil, 2009), divulgado como texto de referência para discussão. A proposta de educação integral, com ampliação da jornada escolar, parte do entendimento de que a escola precisa mudar seu papel convencional, assumindo outras funções não tipicamente escolares, ou seja, as funções de educadora e protetora. (LIBÂNEO, 2016, p. 49/50)

Para este autor, na proposta de Educação Integral contida no documento do MEC verifica-se um “distanciamento do sentido genuíno de escola, a qual adquire caráter difuso, concebida agora como lugar físico de aglutinar políticas sociais que envolvem políticas de saúde, assistência social, esporte e lazer” (LIBÂNEO, 2016, p. 51). A educação integral passaria a atender a uma multiplicidade de funções, especialmente as de acolhimento às demandas sociais de alunos em situação de vulnerabilidade, incorporando responsabilidades que não seriam tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem comprometer o trabalho pedagógico. Com isso, aos alunos pobres restariam “migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social” (LIBÂNEO, 2016, p.53).

Essas diferentes concepções de Educação Integral estão presentes hoje em diversas instituições escolares em todo território nacional. Por isso, entendemos que discutir também o tempo de formação das professoras é importante não apenas em áreas mais óbvias de uma eficiente direção no que se refere ao uso produtivo do tempo, mas também no aumento ou

inibição de mudanças pedagógicas que afetam o caráter e a orientação do trabalho docente. Neste sentido, apoio-me nas considerações de Hargreaves quando afirma o quão crucial o tempo é para a organização do trabalho do professor:

Através do prisma do tempo, [...] podemos começar a ver como os professores estruturam a natureza do seu trabalho ao mesmo tempo que são limitados por essa mesma natureza, ou seja, o tempo é um elemento extremamente importante na estruturação do trabalho dos professores. O tempo estrutura o trabalho docente e por sua vez é estruturado por ele. Assim, o tempo é mais que uma grande contingência de organização que inibe ou facilita as tentativas da direção de produzir mudanças. Sua definição ou imposição é parte da própria essência do trabalho dos professores e das políticas e percepções daqueles que administram esse trabalho. (HARGREAVES 2014, p.56)

De modo geral, é evidente a importância do aumento do tempo escolar de quatro horas diárias, que caracteriza o dia letivo brasileiro, para sete a nove horas, pois este aumento do tempo se justifica como possibilidade de ampliação de conhecimentos e articulação de tempos e espaços diversificados de aprendizagem, tanto para os alunos, quanto para os professores. No entanto, é preciso destacar que o aumento das horas diárias dentro da escola, por si só, não é garantia de melhoria da qualidade<sup>9</sup> desta educação se essa proposta não contemplar as diversas áreas do conhecimento, com estrutura física adequada dos prédios, quadro de funcionários suficiente para atender a demanda das escolas, planejamento pedagógico e todas as demais necessidades que a Educação Integral em Tempo Integral exige para cumprir seu papel. Ficar mais tempo na escola apenas para aplicar mais da mesma não atende aos propósitos de uma Educação Integral.

A Educação Integral se apresenta, portanto, como um ideal político administrativo que compreende a educação como direito a ser garantido e que deve promover o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, se constituindo como projeto coletivo.

#### **1.4 A formação de professoras e a Educação Integral**

Para atender aos desafios da contemporaneidade, busca-se uma formação para um novo perfil de professoras que vem sendo construído por teóricos críticos em contraposição com o atual sistema produtivo, no qual a professora é uma profissional competente,

---

<sup>9</sup> Qualidade – ver p. 07

capacitada para desenvolver nos alunos o espírito da nova sociedade liberal, segundo os princípios da equidade, qualidade e eficiência (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 2010), de acordo com a concepção que se impõe nessa nova fase do capitalismo.

Dessa forma, uma discussão que se tem levantado é em relação às dimensões que a formação de professoras deve alcançar e a defesa de que a professora é produtora de conhecimentos a partir de sua prática pedagógica e que a crítica e a reflexão são as bases fundamentais e se fazem necessárias em qualquer etapa da formação dessa profissional, seja ela inicial ou continuada.

No entanto, o percurso da formação de professoras é marcado por avanços e retrocessos e nos revela que nem todos estão ou estiveram a favor de como a realidade se apresenta hoje. Esse histórico de lutas e confronto de ideias é o que permite a discussão do modo da atuação docente, favorecendo que sua formação seja cada vez mais resultado dessa discussão.

De acordo com Cavaliere (2002), a escola passou a assumir responsabilidades muito maiores do que se previa para a escola pública nos últimos anos, pois serviu durante muito tempo como instituição de instrução escolar para uma pequena parcela da população que tinha acesso a ela. Este cenário começou a mudar a partir da segunda metade do século XX, quando se iniciou o processo de escolarização das massas populares do Brasil e que segundo a autora:

Este processo deu-se em bases de um esvaziamento das responsabilidades da escola expresso, entre outros fatores, pelas instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução da jornada e multiplicação dos turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação dos professores. (CAVALIERE, 2002, p.248)

Hoje, as principais reflexões sobre formação de professoras apontam para uma perspectiva crítica-reflexiva e transformadora, em oposição ao modelo formativo proposto pelo tecnicismo, que não prepara as professoras para uma prática crítica, mas para a eficiência em trabalhar o que é proposto, não considerando a complexidade da ação educativa.

Por isso, discutir a formação inicial de professoras se traduz numa atividade tão necessária quanto debater a formação continuada das mesmas, visto que há várias concepções acerca desta formação continuada que vão desde as concepções mais tradicionais como cursos

de “reciclagem ou capacitação<sup>10</sup>” em serviço ou fora dele, quanto as que propõem uma formação contínua como “processo de reflexão sobre a prática” (COELHO, 2002, p. 135).

Ainda de acordo com a autora, a concepção de formação continuada como reciclagem é restrita e marcada por uma perspectiva social de mundo reprodutora, caracterizada por cursos superficiais, realizados em um tempo curto e em espaços precários, enquanto a concepção de formação continuada como processo apresenta uma visão social de mundo ampliada e contextualizada.

Segundo Libâneo (2000, p.123), “a formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores.”.

Neste sentido, a valorização do saber docente produzido nas escolas reconhece o mesmo como plural, estratégico e constituído de saberes da experiência que são fundados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio em que se constrói. Além dos saberes, trazemos as contribuições de Tardif (2002) que ressalta a importância de se considerar os condicionantes e o contexto de trabalho que influenciam a formação do saber. Reconhecendo a singularidade e a especificidade do trabalho das professoras no seu próprio campo de ação, o autor considera que o saber das professoras está relacionado com a pessoa e sua identidade, sua experiência de vida e com sua história profissional. Portanto, a formação continuada poderá alargar a consciência da professora em relação à diversidade cultural que a envolve, com inserção de análises situacionais e promovendo ações alternativas no seu fazer diário.

Essa compreensão da diversidade cultural pressupõe vincular educação multicultural e perspectivas de transformação da escola, que visam ultrapassar os mecanismos de exclusão presentes na educação pública.

Para Coelho (2002), a formação continuada ganha novas perspectivas quando outras questões como a identidade profissional, a valorização dos saberes docentes e a prática centrada na reflexão do cotidiano escolar passam a ser consideradas na elaboração e efetivação dos programas de formação. Para a autora:

Uma visão ampliada de formação do profissional da educação calcada em uma perspectiva crítico-emancipadora da educação, não prescinde da reflexão sobre os aspectos financeiros, os aspectos profissionais, os aspectos epistemológicos e os aspectos político-pedagógicos (COELHO, 2002, p. 137).

---

<sup>10</sup> Reciclagem remete a ideia de que os professores são objetos que serão transformados em outro objeto. Capacitação denota seres incapazes que através da formação serão capacitados a. Não compartilhamos com essas ideias. Entretanto fora a denominação utilizada em épocas anteriores.

Os aspectos apontados pela autora, em seu conjunto de ações que se traduzem em remuneração condigna com o exercício da docência, tempo de planejamento, tempo para estudo e para pesquisa, dentre outros, impactam sobremaneira a formação docente. Esse impacto pode encontrar ressonância na oferta de Educação Integral em Tempo Integral se, com o aumento do tempo do aluno na escola, ampliar também o tempo da professora numa mesma escola para que ela trabalhe em condições mais favoráveis, com possibilidade de dedicação exclusiva, sem comprometimento de sua renda e que estude no tempo disponível para a escola, sem comprometimento do seu tempo de descanso e do seu tempo em família, diferente do que vemos hoje em dia, a professora trabalhando em mais de uma instituição, fazendo de seu percurso diário de trabalho uma maratona de salas de aula.

Ainda de acordo com Coelho (2002), o fator tempo se tornou imprescindível para que o *ethos* profissional da professora se constitua e se revele na profissional comprometida com sua profissão e formação, com a organização da sua categoria enquanto coletivo da profissão, com o seu profissionalismo e com a organização social baseada na justiça.

Neste sentido, a Educação Integral em Tempo Integral constitui-se como caminho de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem porque a atuação das professoras não pode se restringir a “dar aulas”, mas precisa incluir momentos para o “trabalho de pensar o trabalho” (NÓVOA, 2009, p.19), sobretudo coletivamente. Para Nóvoa,

A formação pode assumir o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995. p. 29)

Sendo a Educação Integral em Tempo Integral uma política educativa de grande relevância, acreditamos na importância da formação de professoras que atuam nesse contexto, oportunizando novas aprendizagens e novos sentidos para uma prática docente que permita a reflexão e a produção individual e coletiva do conhecimento.

Ainda de acordo com Nóvoa (2017), em qualquer formação profissional universitária o alicerce deveria ser, o do conhecimento científico e cultural, sobretudo quando se trata do ensino. Para o autor “não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de

professores for desvalorizada, sendo considerada apenas enquanto um domínio de disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas” (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Neste sentido, o autor afirma que a “formação de professores depende da profissão docente e vice-versa” (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Outro ponto defendido pelo autor é que ninguém se torna professora de repente ou no momento que começa seu trabalho numa sala de aula. Essa passagem é um processo que se dá durante todo o conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete à necessidade da formação continuada no processo de atuação profissional, ou seja, há a necessidade da produção de saberes no cotidiano da atuação profissional.

Acreditamos que discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação continuada docente, pode levar a professora a refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma como percebe a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre a forma como foi evoluindo ao longo da sua carreira, possibilitando que, aos poucos, possa construir sua identidade através dessas experiências.

Neste sentido, entendemos que a Educação Integral pressupõe que os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem devam ter acesso a informações históricas, sociológicas, filosóficas, culturais, legais, tecnológicas, entre outras, e que isso viabilize a análise e a proposta de soluções para variadas questões e dilemas, sejam eles de ordem prática ou subjetiva, que tenham acesso a pesquisas e à possibilidade de desenvolver seus próprios estudos. Sabemos que a transformação social e pessoal do sujeito é um processo contínuo, tendo em vista que a todo momento ele está interagindo com outros sujeitos.

Mas como temos observado a formação das professoras em relação a Educação Integral em Tempo Integral?

De acordo com Arco-Verde (2013), as inovações e modificações do tempo que acontecem na sociedade e nas escolas, promovem outras formas de agir diante do mundo contemporâneo, e que isso interfere diretamente nas práticas docentes, reorganizando suas dinâmicas internas.

Na escola de tempo integral, os indicativos da formação para as ações dos docentes e dos demais profissionais da educação a situação é mais complexa, tanto pela falta de referenciais teóricos como pela prematuridade das práticas recém-implantadas e construídas nos sistemas escolares. Alguns elementos dessa prática começam a se consolidar e trazer pistas importantes sobre as ações dos profissionais da educação. (ARCO-VERDE, 2013, p. 155-156)

Essa falta de referenciais teóricos e a prematuridade das práticas recém-implantadas para a Educação Integral em Tempo Integral nos conduzem a investigar as práticas de formação da E. M. Professora Elvira Lucia, no sentido de analisá-las à luz do que já se referendou, e em busca de novas referências para a formação de professoras na Educação Integral em Tempo Integral.

Observaremos, então, o compartilhamento de histórias de aprendizagem diante dos desafios cotidianos, a partir da reflexão coletiva a respeito das práticas docentes em uso na escola pesquisada, por meio da ressignificação dos processos de ensinar e aprender, emergidos no movimento de reelaboração conjunta de conhecimentos e de ampliação de repertórios dentro de uma escola de Educação Integral em Tempo Integral.

## 1.5 Reflexões sobre Comunidade de Prática

### 1.5.1 O Conceito de Comunidade de Prática

Neste sub-tópico abordaremos o conceito de Comunidades de Prática como espaços sociais, no qual o aprendizado ocorre através da participação efetiva nas práticas cotidianas, viabilizada nas e pelas interações que decorrem do engajamento e reconhecimento mútuo entre seus membros. Esse conceito nos auxiliou nas análises das observações participantes realizadas nessa pesquisa.

A partir dos anos de 1990, começou a difundir-se o conceito de Comunidade de Prática através da teoria desenvolvida por Jean Lave e Etienne Wenger (1991) no livro intitulado *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*.

Este conceito tem suas raízes em tentativas de desenvolver relatos sobre a natureza social da aprendizagem humana inspirada pela antropologia e teoria social, cujo foco é a aprendizagem, a natureza do conhecimento, o ato de conhecer e os aprendizes.

Desse modo, “os componentes que integram a teoria social da aprendizagem e que caracterizam a participação social como um processo de aprender e conhecer são: *significado; prática; comunidade e identidade*” (WENGER, 2011, p. 22).

O significado revela a capacidade (mutante) no plano individual e coletivo, de experimentar a vida como algo significativo.

A prática implica um fazer, “mas não simplesmente fazer algo em si mesmo ou por si mesmo, é fazer algo em um contexto histórico e dinâmico, contextual e único.” (WENGER, 2011, p. 71). O significado é socialmente construído e é através da prática que ele ganha coerência e sentido.

Comunidade se traduz como uma configuração social em que a busca de objetivos e sonhos se define como valiosa e a participação se reconhece como competência, com a comunidade não sendo sinônimo de categoria social, mas se referindo a afiliação, a lealdade.

A identidade, construída e reconstruída nas mudanças produzidas por meio da aprendizagem, configura modos de ser/agir/viver e cria histórias pessoais e singulares de compromisso. Agrega tanto a capacidade como a incapacidade para confirmar os significados que definem comunidades e as formas de afiliação (WENGER, 2011).

Participação se configura como um processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Uma característica definidora da participação é, assim, a possibilidade de se desenvolver uma “identidade de participação”, uma identidade constituída mediante relações de participação (WENGER, 2011, p. 81).

O conceito de prática destaca o caráter social e negociado do explícito e do tácito que há na vida. Engloba diferentes aspectos: morais, relacionais, normativos e afetivos, cria texturas e conexões com comunidades tangenciais, numa relação entre micro e macro que sustenta um processo contínuo de negociações de significados.

A participação dos indivíduos em comunidades sociais e práticas culturais é o que fornece subsídios para a construção da identidade de cada um, para dar sentido ao que se faz e para entender o que se conhece (WENGER, 1991).

De acordo com Wenger (2008), uma Comunidade de Prática não se confunde com uma empresa ou unidade institucional, uma equipe ou uma rede de trabalho. O que faz um grupo ser uma Comunidade de Prática é o fato de compartilharem uma maneira de “ir fazendo algumas coisas” e ao compartilhá-las entrarem em contato uns com os outros, direta ou indiretamente, por meio de presença física ou de alguma outra forma. (WENGER, 1990). As Comunidades de Prática se organizam em torno do que é importante para seus membros, e não de acordo com decretos institucionais. Elas surgem, evoluem, passam por transformações e se dissolvem por vontade própria, pois são fenômenos sociais que ocorrem naturalmente. Sua formação, estrutura, evolução e dissolução são moldadas pela necessidade e contingências da prática (WENGER, 1990).

Para Lave e Wenger (1991, p. 98), uma definição de Comunidades de Prática pode ser “um conjunto de relações entre as pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em

relação com outras Comunidades de Prática tangenciais e sobrepostas”. São contextos sócio-históricos nos quais ocorre o aprendizado social, mediante a negociação de significados.

De acordo com Wenger (2008), uma Comunidade de Prática é constituída por três dimensões: empreendimento comum, engajamento mútuo e repertório compartilhado.

## 1.5.2 Características da Comunidade de Prática

### 1.5.2.1 Empreendimento Comum

O empreendimento comum reflete o compartilhamento de compromisso, competência e domínio de interesses dos membros em uma Comunidade de Prática. Essas relações de compromisso incluem a negociação de questões como o que fazer e não fazer, o que é importante e por que, o que prestar atenção e o que ignorar, quando artefatos são bons o suficiente e quando precisam ser aperfeiçoados ou refinados. (WENGER, 1998, p. 81). A partir desta perspectiva, o que os membros de uma comunidade fazem juntos e como definem e dão sentido ao que é feito é resultado deste empreendimento.

Desta forma, os membros moldam o empreendimento através de sua participação, ao mesmo tempo em que a participação dos membros também é afetada e moldada pela forma que o empreendimento se desenvolve. Um empreendimento comum não requer homogeneidade, os dilemas são negociados. Os membros compartilham a vontade de se identificar e participar de suas práticas. O empreendimento comum se define como: “processo coletivo de negociação que reflete toda complexidade do compromisso mútuo” (WENGER, 2011, p. 106). E, ainda:

e é através dele que se criam e mantêm relações de responsabilidade coletiva. Relações que se sustentam mesmo que não haja a priori, consenso, vista a discrepância ser considerada como uma maneira produtiva de se oportunizar reflexões, e, a partir destas, mudanças (VENÂNCIO, 2017, p. 140).

### 1.5.2.2 Engajamento Mútuo

O engajamento mútuo refere-se à atuação dos participantes em uma Comunidade de Prática. Envolve competência individual e coletiva, diversidade, complexidade, tensão e conflito. Sua importância baseia-se no fato de que “a prática não existe em abstrato, mas sim porque os sujeitos estão envolvidos em ações cujos significados são negociados uns com os outros” (WENGER, 1998, p. 73).

Trata-se de “descobrir como se envolver, o que ajuda e o que atrapalha, desenvolver relações recíprocas, definir identidades, estabelecer quem é quem, quem é bom no quê, quem sabe o quê, quem é fácil ou difícil de conviver” (WENGER, 1998, p. 95). É mais importante saber como dar e receber ajuda do que tentar saber tudo sozinho (WENGER, 1998). É um envolvimento expresso na afiliação e na lealdade dos membros, enquanto comunidade. Desta maneira, é importante destacar que “estar incluído no que tem importância é um requisito para participar na prática de uma comunidade, da mesma maneira que o compromisso é o que define a afiliação” (WENGER, 2011, p. 101).

### 1.5.2.3 O Repertório Compartilhado

O repertório compartilhado refere-se aos recursos materiais e sociais que são criados, produzidos, adaptados ou incorporados pelos membros da comunidade através da participação. O repertório de uma Comunidade de Prática inclui: “rotinas, palavras, ferramentas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou ao longo do tempo e que se tornaram parte de suas práticas” (WENGER, 1998, p. 83).

Através do compartilhamento da prática e do desenvolvimento de um repertório de experiências, uma Comunidade de Prática desenvolve um repertório compartilhado de recursos que gera novas formas de abordar problemas recorrentes. Esta construção depende de uma interação consistente entre os membros. Assim, as Comunidades de Prática devem ser entendidas como um local de engajamento na ação que ocorre por meio de relações interpessoais, conhecimento compartilhado e negociação de empreendimento, e nas quais a negociação do significado ocorre na prática (WENGER, 1998).

Segundo Wenger (2011 p. 111), o repertório compartilhado integra “o conjunto de recursos compartilhados por uma comunidade”, destacando, “por um lado, seu caráter ensaiado e, por outro, sua disponibilidade para o posterior compromisso com a prática”. O repertório também “reflete uma história de compromisso mútuo”.

Desta forma, entendemos que as comunidades de prática não são entidades independentes, pois desenvolvem-se em amplos contextos históricos, sociais, culturais, institucionais, possuindo recursos e limites concretos (WENGER, 2011).

Neste caso, as escolas enquanto organizações podem ser entendidas como comunidades de prática ao oferecerem a seus membros, acesso aos recursos para aprenderem, favorecendo a atuação nas decisões que envolvam seus próprios conhecimentos.

#### 1.5.2.4 Participação Periférica Legitimada

Na abordagem de Lave e Wenger (1991) é central a noção de participação periférica legitimada. Ela é um conceito, constitui uma perspectiva analítica; é proposta como um descritor da prática social que tem inerente a aprendizagem como um constituinte integral; é um ponto de vista analítico acerca da aprendizagem.

O conceito de Participação Periférica Legitimada foi introduzido por Lave e Wenger (1991) para explicar como aprendizes tornam-se participantes plenos em uma Comunidade de Prática. A Participação Periférica Legitimada diz respeito ao processo que engloba o pertencimento, a inclusão, a participação e o desenvolvimento de identidades, pelo qual novos membros ou aprendizes ganham acesso, em nível crescente, nas principais práticas e na negociação e renegociação de significados em uma Comunidade de Prática. Essa participação periférica é legitimada porque é reconhecida dentro da Comunidade de Prática: aprendizes participam inicialmente de forma periférica, movendo-se de forma circular, aumentando seu grau de participação até alcançar a participação plena.

Para Lave e Wenger (1991, p. 95):

periferalidade legitimada proporciona aos recém-chegados mais do que um posto de observação: envolve participação como forma de aprendizagem – ambos absorvendo e sendo absorvidos pela ‘cultura da prática’. A partir de uma perspectiva periférica, aprendizes gradualmente tomam conhecimento do que constitui a prática da comunidade.

Segundo Matos (1999) podemos analisar as noções associadas à ideia de Participação Periférica Legitimada a partir de três aspectos:

*a legitimidade da participação*; é a característica que define a pertença de uma pessoa ao grupo;

A legitimidade da participação é uma condição essencial da aprendizagem, apresenta-se como elemento constitutivo de seu conteúdo.

*o aspecto periférico da participação*; diz respeito ao posicionamento, de quem aprende, no mundo social mas não deve ser entendida como o contrário de participação central (algo que não faz sentido numa comunidade de prática);

O aspecto periférico da participação se define como as várias formas de participação e os diversos graus de envolvimento existentes numa comunidade de prática.

*a legitimidade da periferia*; é uma noção implicada em estruturas sociais que envolvem relações de poder; (MATOS, 1999, p.73-74)

A legitimidade da periferia se estabelece quando houver, por exemplo, o acesso a uma maior participação, dando poder a quem aprende. Porém, se houver impedimento para uma participação mais crescente, devido à existência de legitimidade para restringir um envolvimento mais intenso, neste caso, estamos diante de uma posição que impede o acesso ao poder.

Neste sentido, as Comunidades de Prática são espaços sociais de práticas, saberes e identidades, em que as pessoas estão em ação no mundo, atuando no social e, mais do que executar tarefas, participam da vida laboral, negociam significados, colaboram, compartilham problemas e recursos, planejam e implementam respostas locais, num movimento dinâmico onde a criatividade, apesar das normas e regras, se faz presente e atuante.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

Nesse capítulo apresentamos a importância das formações continuadas para as professoras de uma escola de Educação Integral em Tempo Integral, dentro de uma proposta de relações horizontais, de acordo com uma prática democrática de educação, na qual todos são chamados a contribuir. Essas formações se aproximam de uma Comunidade de Prática a partir de características próprias que serão mostradas nesse estudo.

Logo em seguida, traremos o contexto em que essa pesquisa aconteceu, o município de Niterói, suas principais características e contextualizaremos a E. M. Profa. Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos, as profissionais que participaram da pesquisa e a metodologia utilizada para esse estudo.

### 2.1 A formação continuada numa escola de educação integral e a comunidade de prática

A Educação Integral em Tempo Integral nos impõe a necessidade de pensar a construção de uma escola com novos sentidos que a educação passa a ter, levando, conseqüentemente, a necessidade de pensarmos na formação dessas professoras que irão enfrentar esses desafios ao mesmo tempo em que continuarão enfrentando os demais problemas históricos da educação pública do Brasil.

Diante disso nos remetemos às seguintes questões que permeiam esta pesquisa, observando o fazer diário das práticas individuais, coletivas e colaborativas das professoras da E. M. Professora Elvira Lucia, quais as aprendizagens as participantes construíram coletivamente na Escola de Educação Integral em Tempo Integral? Essa Escola constitui-se em uma Comunidade de Prática?

Entendemos que são muitas perguntas à procura de respostas. Por isso, entendemos que se há a necessidade de um reordenamento das atividades das professoras a serem realizadas, também se faz necessário pensar numa formação docente que garanta neste reordenamento melhores formas de trabalhar o tempo das professoras e dos alunos que possam levar, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem.

Então, pensar a proposta de Educação Integral em Tempo Integral exige uma reflexão a respeito da formação de professoras, atrizes primordiais neste processo educativo.

Acreditamos que ser professora em escolas de Educação Integral em Tempo Integral é acima de tudo, uma escolha profissional. Assim, como ser aluno dessa escola ou ser o responsável por esse aluno também é uma escolha. Seja ela por qual motivo for. Portanto, é muito importante que os sujeitos envolvidos nesse processo tenham real entendimento do significado dessa escolha. A disposição para o aumento do tempo de convívio de todas as partes é uma empreitada que exige reflexões diariamente.

Entendemos que a escola possui como função social essencial:

a formação do homem, de forma que se constitua como ser humano capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive, proporcionando-lhe o domínio de determinados conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, além de valores e habilidades indispensáveis a sua socialização ( SILVA e ROSA, 2016, p. 126).

Nesta direção, a Educação Integral se apresenta como dimensão fundamental diante deste desafio, ao propor um projeto de oferta de mais tempo com mais qualidade<sup>11</sup>.

No entanto, acreditamos que uma educação de caráter emancipatório encontrará dificuldades para ser ofertada aos alunos, se não tiver sido vivenciada pelas professoras durante seu processo de formação tanto inicial, quanto continuada. Para isso, a professora precisará constituir em si mesma o conhecimento pedagógico, apropriando-se das diversas formas de interpretação da realidade, que se constituem em objetos de vários campos de conhecimento.

A partir disso, é possível supor que em uma proposta de Educação Integral em Tempo Integral expande-se a necessidade de uma formação integral para as professoras, porque acreditamos que a Educação Integral pressupõe a superação da fragmentação entre formação geral/formação específica, formação humanista/formação tecnológica e formação científica/formação técnica. A apropriação de conhecimentos e técnicas eficazes é apenas um componente da formação. Neste sentido, podemos afirmar que:

Causa estranhamento ao professor e este não se sente preparado para o trabalho na escola de tempo integral porque não teve ele mesmo, uma formação profissional integral: arte, ética, ciência, estudo do folclore, estudo da diversidade, aspectos étnicos e religiosos das diferentes comunidades, esportes, filosofia, tecnologia, entre outros, e, no entanto, exige-se dele um agir na e para a educação integral. Na escola de tempo integral muitas mudanças estão acontecendo, mas a natureza e a função social da escola e do trabalho docente não mudaram. (SILVA e ROSA, 2016, p.129)

---

<sup>11</sup> Qualidade - ver p. 07

Diante deste contexto, as professoras se tornam alvo de debates e estudos que abordam seu papel na sociedade através de sua atuação nas instituições escolares. Essas professoras poderão ser apenas reprodutoras de conhecimentos em favor da conservação da sociedade, ou serão críticas transformadoras das relações sociais de produção. Que tipo de professoras estamos formando?

Entendemos que uma abordagem de formação continuada pensada em oportunizar às professoras uma participação efetiva e uma troca de experiências com sentido colaborativo, pode trazer para as mesmas uma nova maneira de apropriar e partilhar saberes dos diversos campos do conhecimento. Neste sentido, a escola assume a proposta de promover relações horizontais nas quais todas são desafiadas a manifestarem seus pontos de vista e a contribuir umas com as outras, para que todas tenham oportunidade de ensinar e aprender contribuindo na legitimação da participação dos membros da comunidade escolar, para alcançar objetivos coletivamente significados como relevantes.

Para Wenger (2011), ensinar e aprender demanda colaboração entre pessoas, numa visão de comunidade na qual a interação e a participação geram conhecimento e a prática promove e estimula o compromisso mútuo em torno de objetivos comuns a serem buscados, num processo coletivo onde se compartilham responsabilidades e se negociam significados. De acordo com o autor, a aprendizagem é essencialmente social e parte das seguintes premissas:

(...) somos seres sociais; o conhecimento é uma questão de competência em relação a certo conjunto de valores; conhecer é uma questão de participar na consecução de um compromisso mútuo, demanda comprometer-se de uma maneira ativa com o mundo; o significado – nossa maneira de significar o mundo e nosso compromisso com ele como algo significativo – é, em última instância, o que deve produzir aprendizagem (WENGER, 2011, p. 22).

Ainda de acordo com o autor, a escola pode constituir-se numa Comunidade de Prática, porém nem toda comunidade é uma Comunidade de Prática. O conceito de Comunidade de Prática não deve ser entendido como um agrupamento de pessoas que desenvolvem apenas ações práticas sobre a sua realidade. São, na verdade, espaços de discussões, construções e desconstruções onde a prática é entendida como produto das interações entre os membros da Comunidade.

Segundo Wenger (2008, p. 72, tradução nossa):

Ao associar a prática com a comunidade, não afirmo que tudo o que alguém pode chamar de comunidade é definida pela prática, ou tenha uma prática específica para

ela, nem tudo o que se chama de prática é a propriedade que define uma determinada comunidade. Um bairro residencial, por exemplo, é frequentemente chamado de “a comunidade”, mas geralmente não é uma comunidade de prática.<sup>12</sup>

Neste sentido, é possível pensar que um grupo de professoras que se reúna para realizar sua formação continuada dentro ou fora da escola, pode constituir-se numa Comunidade de Prática, na medida em que seus saberes serão tecidos em discursos coletivos, construindo e reconstruindo significados para suas práticas, seus saberes e suas teorias de forma colaborativa. Todas se sentem provocadas a manifestar suas experiências e suas práticas e a colaborar com suas ideias. Mesmo que as produções partilhem argumentos produzidos coletivamente, cada membro se manifesta a partir de seu próprio ponto de vista, contribuindo, desta maneira, para as aprendizagens de todas.

As Comunidades de Prática caracterizam-se por possuírem três elementos cruciais que as definem e sustentam: *Empreendimento comum* que se refere ao compartilhamento de compromissos – em relação ao processo de ensinar e aprender – competência e domínio de interesses dos membros em uma Comunidade de Prática. *O engajamento mútuo* que se traduz numa afiliação baseada no engajamento promovido nas e pelas atividades planejadas e desenvolvidas no grupo com o objetivo de aprimorar/construir/ reelaborar saberes e práticas em uso. E por último, *o repertório compartilhado* que desenvolve e compartilha recursos, gerando novas formas de abordar problemas recorrentes, através do compartilhamento de práticas e de experiências.

A partir desses três elementos, buscaremos responder nossas questões norteadoras: Investigar a formação de professoras na Escola Municipal Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos, observando no fazer diário das práticas individuais, coletivas e colaborativas, quais as aprendizagens as participantes construiriam coletivamente na Escola de Educação Integral em Tempo Integral? Essa escola se constitui em uma Comunidade de Prática?

---

<sup>12</sup> By associating practice with Community, I am not arguing that everything anybody might call a community is defined by practice or has a practice that is specific to it; nor that everything anybody might call practice is the defining property of a clearly specifiable community. A residential neighborhood, for instance, is often called “the community” but is usually not a community of practice.

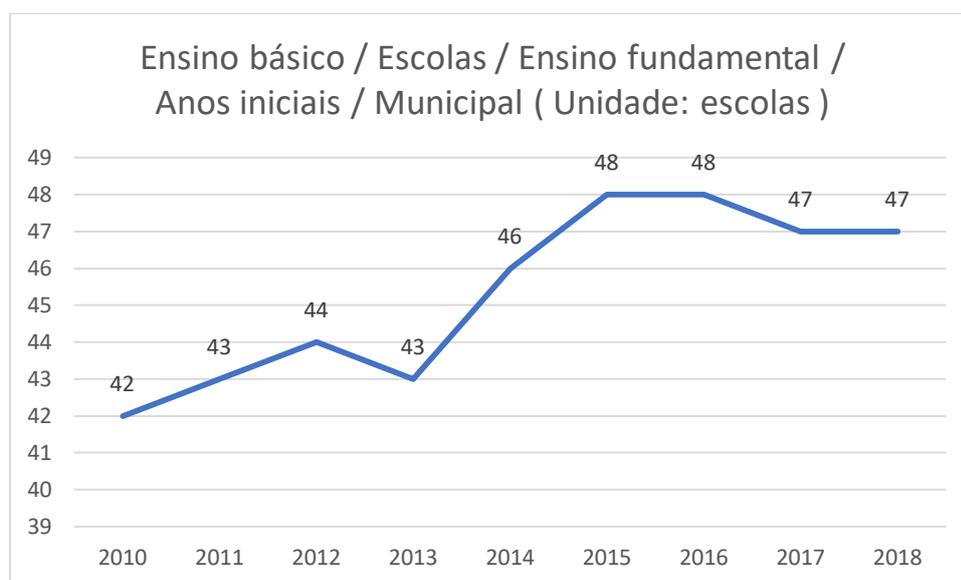
## 2.2 Contexto de pesquisa

### 2.2.1 Contexto da Escola

O município de Niterói compõe a Região metropolitana do Rio de Janeiro, com uma população de aproximadamente 495.470 habitantes, numa área de 129,3km<sup>2</sup>, apresentando o maior índice de Desenvolvimento Humano do estado e o sétimo maior dentre os municípios brasileiros, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

A Rede Municipal de Educação de Niterói é formada por uma Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia (SMECT) e pela Fundação Municipal de Educação (FME), sendo esta a mantenedora da educação do município, tendo autonomia financeira e administrativa, além de responsabilidade pela gestão pedagógica da rede de ensino municipal que é composta atualmente por 40 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), 47 Unidades de Ensino Fundamental e 24 Creches comunitárias mantidas por convênios que recebem verbas públicas da educação.

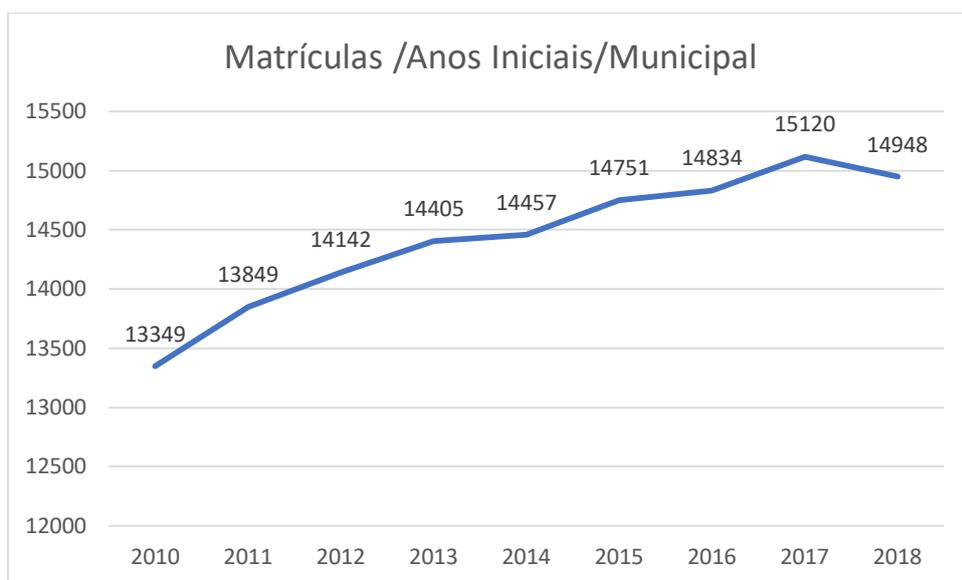
Gráfico 1 - Evolução no número de escolas municipais em Niterói entre 2010 e 2018



Fonte: Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2018.

O gráfico revela que entre os anos de 2010 e 2016 houve um aumento de 14% no número de escolas municipais de Ensino Fundamental, em Niterói. Porém, nos anos seguintes, observamos uma queda no índice de 2%.

Gráfico 2 - Evolução no número de matrículas na rede municipal do 1º ao 5º ano em Niterói entre 2010 e 2018

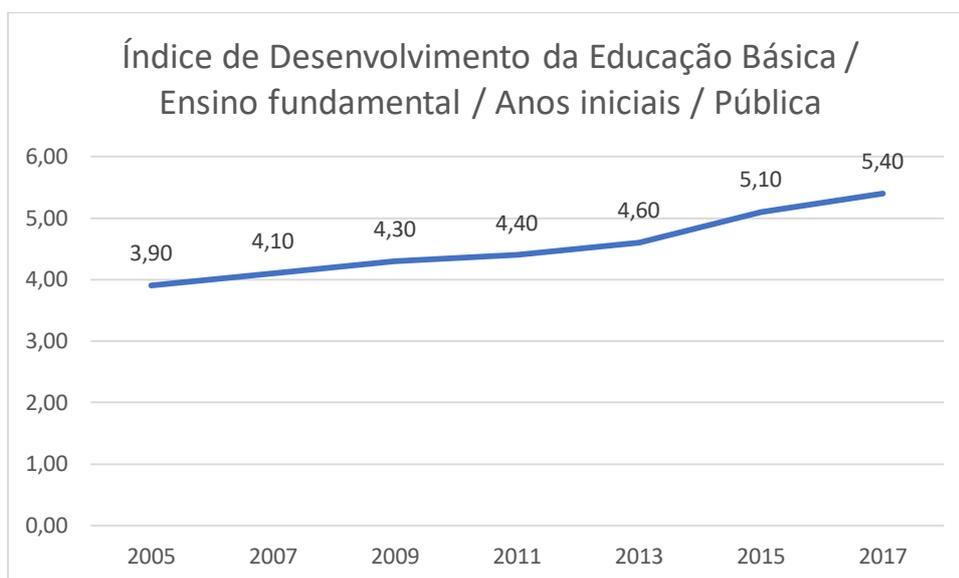


Fonte: Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2018.

Podemos observar que em nove anos, a evolução no número de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Niterói, foi de 12%.

Também notamos a evolução no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB – nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Niterói de 38%, nos últimos doze anos, conforme quadro abaixo.

Gráfico 3 - Evolução da Nota das escolas do município de Niterói no IDEB entre 2005 e 2017



Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP - Censo Educacional 2017

Das 40 Unidades Municipais de Educação Infantil do município de Niterói, apenas duas funcionam em horário parcial, ficando as demais com carga horária integral das 08h às 17h. A Rede Municipal de Educação de Niterói atende atualmente a cerca de 28.000 alunos nos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- 2018.

Diante da necessidade de expansão da oferta de Educação Integral em Tempo Integral também para o ensino fundamental, a partir das propostas do Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), instituído pela Lei nº13.005/2014, foi criada pela Fundação Municipal de Educação em 2013, a Comissão Professor Dácio Tavares Lobo Júnior – Educação Integral no Ensino Fundamental, a partir da Portaria n.01 de 2013, com objetivo de analisar propostas de educação integral que colaborassem na efetivação do projeto de educação integral no município de Niterói.

O Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) versa em sua meta nº06 sobre a oferta de Educação Integral em Tempo Integral em, no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica.

Este movimento veio de encontro aos estudos realizados pela equipe de gestores da Escola Municipal Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos que ao longo do ano de 2013 realizou estudos internos e externos com o objetivo de oferecer à sua comunidade

escolar um projeto de Educação Integral em Tempo Integral, através da participação de sua equipe técnico-pedagógica em Congressos e Seminários a respeito do tema “Educação Integral” e também através de visitas a outras unidades escolares de outros estados e municípios que já desenvolviam essa proposta. Sendo assim, a FME/SMECT fortaleceu a proposta da direção da Unidade, que juntamente com mais outras duas unidades de educação compõem um projeto piloto neste segmento.

É neste cenário que elegemos a Escola Municipal Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos como campo de observação, reafirmando que é para investigar a formação de suas professoras, observando no fazer diário das práticas individuais, coletivas e colaborativas, quais as aprendizagens as participantes construíram coletivamente na Escola de Educação Integral em Tempo Integral. Também nos propomos a investigar se essa escola se constitui em uma Comunidade de Prática.

Esta escola, inaugurada em 2012, em horário parcial de Educação Infantil e 1º ciclo, passou a atender os alunos com proposta de Educação Integral em Tempo Integral a partir do ano de 2014. Tal proposta surgiu após estudos realizados pela equipe técnico-pedagógica da escola e a partir de consulta à comunidade através de um questionário socioeconômico-cultural aplicado à toda comunidade escolar sem identificação nominal que objetivou conhecer, a partir de dados mais concretos, a realidade em que vive a comunidade que a escola atende. Dentre várias perguntas, havia a pergunta a respeito do interesse ou não pela Educação Integral em Tempo Integral que apontou pela maioria do apoio a proposta, no ano de 2013.

Trata-se de uma unidade educacional situada num bairro tradicionalmente elitizado, porém cercado de morros que, ao longo dos anos, vem se transformando em comunidades populares. As crianças atendidas na escola eleita para integrar o processo investigativo são, em maioria, oriundas de uma das comunidades que circundam o bairro. A referida escola atende cerca de 100 crianças entre 6 e 9 anos de idade contemplando as séries iniciais do ensino fundamental – 1º ciclo com Educação Integral em Tempo Integral, no horário de 08 h às 17 h, composta por 1 diretora geral, 1 diretora adjunta, 06 professoras regentes, 1 professora readaptada, 4 professoras de apoio educacional especial, 1 professora de sala de recursos, 4 professores especialistas nas áreas de Teatro, Artes Plásticas, Inglês e Educação Física, 1 pedagoga, 1 secretária, 1 agente administrativa, 1 estagiária, 1 coordenadora de turno, 1 porteira, 4 merendeiras, 4 serviços gerais, sendo portanto, uma escola voltada para o ciclo de alfabetização dos alunos, que se propõe a sistematizar o processo de leitura e escrita

dos mesmos, partindo da leitura inicial de mundo que cada um carrega consigo ao ingressar nessa escola.

### 2.2.2 Contexto da formação na escola

A pesquisa aconteceu com as seguintes participantes na escola:

Quadro 1 - Caracterização dos participantes

NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
			EM EDUCAÇÃO	NA FUNÇÃO ATUAL NA E. M. PROFA. ELVIRA LUCIA
<b>Ana Beatriz</b>	Profa. Regente	Pedagogia	23 anos	06 anos
<b>Arlene</b>	Profa. Regente	Licenciatura Matemática	23 anos	08 anos
<b>Bruna</b>	Profa. Regente	Licenciatura Língua Portuguesa	25 anos	06 anos
<b>Carmen</b>	Profa. Regente	Psicologia- Graduação Curso Normal – Ensino Médio	12 anos	05 anos
<b>Lucia</b>	Profa. Regente	Curso Normal – Ensino Médio	20 anos	05 anos
<b>Sandra</b>	Profª. Regente	Pedagogia	23 anos	08 anos
<b>Katia</b>	Profª de Ed. Física	Educação física	28 anos	02 anos
<b>NOME</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b>	

			EM EDUCAÇÃO	NA FUNÇÃO ATUAL NA E. M. PROFA. ELVIRA LUCIA
<b>Silvia</b>	Profa. Readaptada	Pedagogia	50 anos	04 anos
<b>Rafaela</b>	Profa. Articuladora	Pedagogia – Em curso	10 anos	1 ano
<b>Luiza</b>	Profa. Arte -	Licenciatura – Arte	12 anos	2 anos
<b>Geovana</b>	Coordenadora de Turno	Pedagogia	15 anos	07 anos
<b>Jorge</b>	Prof. Arte - Teatro	Licenciatura – Arte	10 anos	05 anos
<b>Karen</b>	Pedagoga	Pedagogia	20 anos	05 anos
<b>Denise</b>	Diretora Geral	Administração- Graduação Curso normal – Ensino Médio	25 anos	08 anos
<b>Alice</b>	Serviços Gerais	Ensino Fundamental	18 anos	06 anos

Fonte: A autora, 2020.

Podemos observar que as participantes da pesquisa são professoras com longa experiência profissional que varia entre 10 (dez) e 50 (cinquenta) anos de experiência em educação. A maioria já desempenha suas funções há mais de 05 (cinco) anos na E. M. Professora Elvira Lucia, o que também contribui para a formação e estabilidade de uma equipe de trabalho.

A pesquisa aconteceu durante os horários de planejamento coletivo às quartas-feiras das 15 às 17 horas, nos momentos de planejamentos individuais, que, ao todo, somam mais 08 horas semanais, na sala das professoras durante os intervalos, nos momentos dos cafezinhos, nos horários de almoço e até durante os recreios dos alunos. A pesquisa ocorreu a partir de maio de 2018 até outubro de 2019.

A reunião é conduzida pela pedagoga que inicia a reunião com a leitura da pauta prevista para aquele dia. Todas as presentes são convidadas a se manifestar com suas opiniões e questionamentos. Os assuntos vão desde questões de organização da escola, passando por debates a respeito do processo de desenvolvimento dos alunos, até a evolução do Projeto Anual Instituinte.

Os projetos já desenvolvidos na E. M. Profa. Elvira Lucia são os seguintes, por ordem cronológica:

2014 – Projeto Portinari, infâncias e cultura.

2015 – Criando e Brincando com Cecília Meireles.

2016 - Chico Buarque para ver, ouvir e dar passagem.

2017 - Ana Maria Machado: Uma aventura na Arte da Literatura.

2018 – Chiquinha Gonzaga – Ô Abre Alas que a Escola vai passar!

2019- Tarsila do Amarelo Vivo, do Rosa Violáceo, do Azul Pureza, do Verde Cantante, do Amaral...

Percebemos que os projetos abordam artistas, músicos e escritores brasileiros.

### **2.3 Abordagem Metodológica**

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, optou-se por um estudo de natureza qualitativa e interpretativa observando a necessidade de análise da realidade educacional a partir de uma experiência.

Segundo Minayo (2014), a pesquisa é uma atitude de busca constante e, portanto, constitui-se como algo permanentemente inacabado. Este pensamento nos leva a reconhecer a importância do processo de investigação na pesquisa qualitativa que objetiva teorizar, rever criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema, estabelecer conceitos e categorias, utilizar técnicas adequadas e realizar análises específicas e também contextualizadas. Para a autora,

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2014, p.57).

O pesquisador qualitativo interessa-se pelo contato direto e constante com o cotidiano dos sujeitos investigados, porque de acordo com Bragança (2011, p.158):

Enquanto sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e compartilhado. As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; nesse sentido, o processo educativo permeia toda a vida.

O papel do pesquisador não pode limitar-se a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível na qual percebe os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas. Assim, entendemos que a ideia que está presente nesta pesquisa é a de que:

Relatos orais ou escritos sobre experiências vividas permitem obter informações na essência subjetiva de cada um; se quisermos saber perspectivas pessoais, não há melhor caminho do que obter estas informações através da sua própria voz. As investigações qualitativas em educação têm buscado maior aproximação com os sujeitos do estudo, procurando escutá-los, e não apenas tratá-los como simples objetos de pesquisa, numa relação impessoal e fria. Devemos aprender a ouvir o sujeito que vivenciou a situação que se quer estudar, o que implica em tê-lo como um parceiro, como alguém que é ativo no estudo e que reflete sobre sua própria vida. (FONTOURA, 2011, p.75)

A fim de responder à questão norteadora de nossa pesquisa: investigar a formação de professoras na Escola Municipal Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos, observando no fazer diário das práticas individuais, coletivas e colaborativas, quais aprendizagens as participantes construíram coletivamente na Escola de Educação Integral em Tempo Integral? A E.M. Professora Elvira Lucia se constitui numa Comunidade de Prática?

Utilizamos como instrumentos para a coleta dos dados, transcrições de gravações, observações participantes, diário de campo com anotações feitas durante e depois de cada encontro ocorridos em diferentes tempos de formação dentro e fora da escola. As professoras previamente informadas autorizaram o registro de seus argumentos, dúvidas, convicções e questionamentos a respeito do que sabem, do que acham que sabem, do que querem saber e do que não querem saber sobre suas experiências vivenciadas em uma Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

As gravações ocorreram durante os horários de planejamento coletivo que acontecem às quartas-feiras no horário de 15h às 17h. Para analisar os dados coletados nas gravações ouvimos e selecionamos o que foi considerado relevante para esse estudo, deixando de fora

trechos que discutiam a respeito de outros assuntos. Feita essa seleção, transcrevemos os episódios e demos início à análise interpretativa.

Foi acordado entre a pesquisadora e as participantes que seria usado o nome verdadeiro da escola e que as participantes teriam seus nomes verdadeiros substituídos por nomes fictícios.

As observações participantes aconteceram durante os horários de planejamentos individuais das professoras que podem ocorrer também em duplas e nos horários de intervalos, recreios e cafezinhos, onde acontecem conversas mais informais, porém não menos importantes. Optamos por essa observação, porque favorece a apreensão da dinâmica do grupo em seu meio natural. Como foi mencionado anteriormente, eu participava das reuniões, mas não as dirigia, porque essa é a função da pedagoga da escola. Meu papel, nas reuniões durante a pesquisa era de ver e registrar as discussões, pontos de vistas e me posicionar quando solicitada. Sabemos que exercia dois papéis: a de observadora e a de participantes (VIANNA, 2007). Por isso, precisei desenvolver um senso de consciência, bem como de aproximação.

De acordo com Mónico *et al* (2017), a observação feita em ambientes naturais apresenta vantagens, nas quais podemos destacar a espontaneidade dos participantes, a possibilidade de observar os fatos enquanto ocorrem, a percepção da realidade partindo da visão interna do ambiente de estudo, dentre outras. Porém, um dos problemas que se coloca com o uso desta técnica de coleta de dados está na relação entre o “quanto se observa” e o “quanto se participa”, quando o investigador se encontra em campo. Brandão (1984), indica uma certa postura para a abordagem das relações que aí se estabelecem:

É necessário que o cientista e sua ciência sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projectos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir. (BRANDÃO, 1984, p. 12)

É neste sentido de compreender e servir que esta pesquisa originou-se, comprometida com a ação social, investigando e me engajando no processo de formação continuada da E. M. Profa. Elvira Lucia, visando descortinar as aprendizagens que essas formações trouxeram para essas professoras de Educação Integral em Tempo Integral e investigando se essa escola constitui-se em uma Comunidade de Prática.

Durante o período de realização desta pesquisa, foi possível observar os seguintes temas abordados pelas participantes:

Quadro 2 - Temas Abordados pelas Participantes da pesquisa

<b>LEGISLAÇÃO</b> <b>(Seminários</b> <b>Internos)</b>	<b>FORMAÇÕES</b> <b>CONTINUADAS</b>	<b>DOCUMENTOS DA</b> <b>ESCOLA</b>	<b>CONVERSAS ENTRE</b> <b>PROFESSORAS</b>
<b>Base Nacional</b> <b>Comum Curricular</b>	Aula/Passeio ao Teatro Municipal do Rio de Janeiro	Projeto Político Pedagógico - PPP	Dificuldades de aprendizagem e estratégias para superá- las
<b>Diretrizes</b> <b>Curriculares</b> <b>Nacionais</b>	Aula/Passeio à Exposição no MASP- SP	Planos de Ação	Inclusão dos alunos especiais na rotina da escola de educação Integral em tempo integral
<b>LDB – 9394/96</b>	Aula/Passeio à Casa Roberto Marinho - RJ	Projetos Instituintes	Falta de ônibus para passeios com os alunos
<b>Plano Nacional de</b> <b>Educação- 2014/24</b>	Aula sobre Arte Moderna – E.M. Profa Elvira Lucia		Falta de verba para a educação
<b>Referenciais</b> <b>Curriculares – Rede</b> <b>Municipal de Niterói</b>	Aula sobre Produção Textual- E.M. Profa. Elvira Lucia		Enfrentamentos entre os alunos por racismo, homofobia, violência e preconceitos diversos
<b>Portaria 085/ 2011-</b> <b>FME Niterói</b>	Aula sobre Conceitos Matemáticos – E. M. Profa. Elvira Lucia		Estratégias de abordagem contra as várias formas de violência que atingem os alunos
<b>LEGISLAÇÃO</b> <b>(Seminários</b> <b>Internos)</b>	<b>FORMAÇÕES</b> <b>CONTINUADAS</b>	<b>DOCUMENTOS DA</b> <b>ESCOLA</b>	<b>CONVERSAS ENTRE</b> <b>PROFESSORAS</b>

<b>Relatório da Comissão Professor Dácio Tavares Lôbo Jr. – Educação Integral no Ensino Fundamental FME/2013</b>			Falta de estrutura física e equipamentos na escola (internet, TV, climatização e outros)  Falta de funcionários
			Greves e paralisações
			Falta de tempo para estudar e pesquisar

Fonte: A autora, 2020.

Durante as muitas horas de observações, conversas e gravações foram abordados e debatidos esses e outros temas que nos fizeram refletir o quanto de vida pulsa dentro de uma escola. Tantos conflitos e tantas alegrias que muitas vezes os registros não deram conta de mostrar. Ficaram sem registro muitos risos, abraços, choros e sentimentos que dão vida a esse território único a que chamamos de escola.

O diário de campo foi elaborado contendo descrições de discussões e reflexões sobre fatos do cotidiano da escola, procurando, com esse instrumento, contemplar uma dupla perspectiva: uma descritiva e outra interpretativa (FIORENTINI; LORENZATO, 2012).

Quanto aos documentos, selecionamos o *Projeto Político Pedagógico* da escola, os *Planos de Ação* traçados pela unidade escolar a partir do ano de 2014 a 2019 e os *Projetos Instituintes Escolares* da unidade entre os anos de 2014 a 2019. Esses documentos nos permitiram constatar o que havia sido planejado e construído em termos de propostas, ideias, organização e crenças de um grupo de profissionais ao longo desse tempo/recorte em suas práticas educacionais.

O processo de escolha dos caminhos a serem seguidos em busca de pistas que nos levem a compreensão de nosso objeto de pesquisa, nos pareceu, a princípio, uma tarefa permeada de incertezas e dúvidas. Porém, ao mesmo tempo, o caminho abre-se em encontros e descobertas. Para isso, foi preciso caminhar e ao mesmo tempo escolher os caminhos. Então, o caminho se fez ao caminhar.

Nesse processo, escolhemos os caminhos dessa pesquisa que nos permitem observar e nos apresentam pistas e lentes que nos auxiliarão a investigar a formação de professoras na Escola Municipal Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos, observando no fazer diário

das práticas individuais, coletivas e colaborativas, quais as aprendizagens as participantes construíram coletivamente na Escola de Educação Integral em Tempo Integral? A E.M. Professora Elvira Lucia se constitui numa Comunidade de Prática?

### **3 ENCONTRAMOS NA E. M. PROFESSORA ELVIRA LUCIA ESTEVES DE VASCONCELOS UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA?**

Neste capítulo de análise nos propomos a observar, a partir das três características que constituem uma comunidade de prática, o empreendimento comum, o engajamento mútuo e o repertório compartilhado, se a E. M. Professora Elvira Lucia apresenta elementos que evidenciem ser esta escola uma Comunidade de Prática.

Faremos a análise de cada tópico, a partir de diálogos gravados entre as professoras, de observações registradas em campo por esta pesquisadora e dos documentos selecionados para esse fim. Os documentos que serviram para corroborar as práticas observadas nos anos em que ocorrem esta pesquisa, ou seja, 2018 e 2019, já estavam presentes ou não, nos anos anteriores a este estudo, nos documentos da escola e nos projetos desde 2014. Ao final deste capítulo, traremos uma conclusão a respeito deste questionamento, abordando as reflexões que nos levaram a concluir esta análise.

#### **3.1 Empreendimento comum: os projetos na escola**

##### **3.1.1 A escolha do projeto**

Desde 2014, com a implantação da Educação Integral em Tempo Integral, as profissionais da E.M. Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos assumiram a proposta de um Projeto Anual Instituinte feita através de convite para que cada professora que queira, pesquise previamente um pouco da vida, obra e relevância de um personagem da cultura brasileira que considere ser contemplado como homenageado do ano letivo em curso. A escolha do personagem fica a critério da professora. Em data previamente marcada, as professoras realizam uma breve defesa de seu personagem apresentando os requisitos que fazem dele ser merecedor desse estudo por toda a comunidade escolar.

Percebemos que não há unanimidade quanto à escolha dos personagens dos projetos a serem estudados na/pela escola. Isso demonstra que o empreendimento é negociado e decidido na votação.

Logo em seguida, é feita uma votação em aberto e se não ocorrer nenhum impedimento imediato, elege-se o personagem que deverá ser estudado e explorado em todas as dimensões, respeitando-se a faixa etária dos alunos e a possível complexidade do tema.

Dessa forma, inicia-se uma mobilização da equipe gestora e pedagógica para que as profissionais da escola possam experimentar e vivenciar através de passeios, oficinas, palestras, visitas, estudos e pesquisas, reuniões ou qualquer outra forma proposta de formação continuada convencional ou não, onde o grupo de comum acordo terá oportunidade de fazer um mergulho no universo do personagem escolhido.

Após um primeiro contato formativo das profissionais com a proposta do projeto, o personagem é apresentado aos alunos e à comunidade escolar que passam a acompanhar, interagir, contribuir e gerar conhecimentos a partir do projeto proposto.

No decorrer do projeto as professoras trazem as demandas, questionamentos e dúvidas que surgem durante o desenvolvimento do mesmo em diversas áreas do conhecimento, o que provoca a necessidade de novos debates, que levam a outros momentos de formação continuada desde formações pensadas e apresentadas pelas próprias professoras e funcionários da escola que podem ser especialistas nas áreas demandadas, até formação passeio/aula sugeridos pelo grupo em museus, confeitarias, teatros e outros lugares. Todos os movimentos pensados para o desenvolvimento do Projeto Anual Instituinte são discutidos nas reuniões de planejamento, assim como as demais questões pedagógicas e administrativas pertinentes ao grupo.

Percebe-se que a formação continuada da escola atende ao que indica o Plano de Ação do ano de 2014, que como os demais, aborda as formações previstas para o ano letivo e garante espaços para outras formações sugeridas pelo grupo no decorrer dos projetos anuais.

Quadro 3– Plano de Ação 2014

<b>Ações</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Resultados Esperados</b>
<b>1-Planejamento Semanal</b>	+Socialização de informações que possam contribuir com o desenvolvimento do trabalho pedagógico; +planejamento participativo de atividades e projetos; +avaliação das ações pedagógicas e encaminhamentos.	+Promover a reflexão e avaliação coletiva e individual do processo educativo.	+Desenvolvimento de ações processuais adequadas aos princípios que orientam a Unidade.
<b>Ações</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Resultados Esperados</b>
<b>2-Planejamento quinzenal individual com os professores de cada turma</b>	+Encontros quinzenais individuais entre a pedagoga e os professores como planejamento do professor.	+Acompanhar e orientar sobre as estratégias didáticas.	+Acompanhar a execução do plano de trabalho do ciclo; +Acompanhar o desenvolvimento dos alunos.
<b>3-Promoção e manutenção de grupo de estudos mensal – articulação com grupos de pesquisa estudos</b>	+Pensar agenda de trabalho; +Seleção de temas de interesse; +Implementação de diferentes modos de dinamizar os estudos: grupos, seminários, etc.; +Visitas a diferentes espaços educativos/culturais; +Participação em eventos da área; Interlocação com profissionais, grupos de pesquisa e estudos que contribuam para a reflexão da ação pedagógica cotidiana (estudos específicos no campo do currículo educação integral e brincadeira como principal eixo do trabalho desenvolvido na escola)	+Proporcionar a discussão de textos e outros materiais pertinentes às demandas da Unidade visando à formação permanente e continuada dos professores; +Articular a interlocução com grupos de investigação, pesquisa, e estudo visando à ampliação na qualidade da formação continuada.	+Contribuir para a manutenção da práxis pedagógica como ação de formação profissional continuada.

<b>17-Projeto Portinari, infâncias e cultura</b>	+Pesquisa sobre o artista (professores e alunos); +Contato com o grupo da PUC-RIO especializado em Portinari; +Seleção de materiais para estruturação do projeto; +Reuniões com grupos para pensar o projeto integrado à realidade de cada ano/ciclo; +Desenvolvimento de atividades a partir da concepção de trabalho pedagógico por projetos que integram as diferentes áreas do conhecimento tendo em vista a educação em sua integralidade; +Produção de telas pelas crianças; +Escolha de uma tela para ser trabalhada com cada grupo de referência; +Produção de um painel para exposição na escola; +Exposição das produções.	+Integrar as diferentes áreas do conhecimento através do principal projeto a ser desenvolvido por todos os Grupos de Referência; +Conhecer a vida e obra do artista desde diferentes perspectivas considerando a relevância deste para a cultura brasileira; +Articular as ações desenvolvidas através dos outros temas valorizando a cultura, as relações sociais e a brincadeira como eixos fundamentais na ação pedagógica; +Ampliação do capital cultural.	+Apropriação por parte dos adultos e das crianças dos conhecimentos revelados pela cultura popular brasileira através da vida e obra de Portinari.
--	--	---	--

Fonte: Plano de Ação 2014, p.01-02,07 – E.M. Profa. Elvira Lucia

Percebemos nos itens 1 e 2 deste plano de ação, de acordo com o quadro acima, que a escola acompanha de forma individual e coletiva as professoras na própria Unidade de Educação, construindo conjuntamente propostas de reflexão, avaliação do processo educativo, socialização das informações e discussão a respeito das práticas pedagógicas, visando à ampliação na qualidade<sup>13</sup> da formação continuada das professoras. Este investimento na professora é o que Nóvoa (2017) explica como “interposição profissional”, é o contato com a profissão através do conhecimento e da socialização no universo profissional. O ambiente formativo proporcionado pela escola permite às professoras construir sua posição como profissionais.

No item 3 do Plano de ação, como está no quadro, aparece a necessidade de interlocução com outros grupos de estudo para aprofundamento das discussões a respeito de currículo, educação integral e brincadeira como eixo articulador na prática da escola e também visitas a diferentes espaços educativos e culturais como forma de enriquecimento da formação continuada das professoras nesta escola de Educação Integral em Tempo Integral.

Podemos observar na ação 17 que o Plano de Ação de 2014 aborda a proposta do Projeto Anual Instituinte, o “Projeto Portinari, infância e cultura”, objetivando integrar as

<sup>13</sup> Qualidade – ver p. 07

diferentes áreas do conhecimento, de acordo com a proposta de uma educação integral. A escola oferece a possibilidade de estudos com outros interlocutores em espaços dentro e fora da escola, integrando os saberes. É uma maneira de recomposição das práticas pedagógicas. É como Nóvoa (2017) diz: “Uma maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa” (NÓVOA 2017, p.1128).

Neste caso, vemos como esta prática da escolha dos projetos consolidou-se na escola, a partir da fala da professora Silvia, durante reunião de planejamento no dia 06 de março de 2019, em que ela explicava à professora Kátia, recém-chegada à escola, como acontece esse processo.

Profa. Silvia: Todo ano nós escolhemos um personagem da nossa cultura, ele serve como um eixo articulador. Você também já pode pensar num personagem. Todos os professores podem participar: Regentes, Articuladores, de Apoio, Arte, Educação Física, Inglês. Até a própria Pedagoga e a Direção. (...) Você é nova... traz ideias novas, mas tem que defender bem. Os personagens são muito disputados. Às vezes, quem perde fica triste. Mas depois, todos se envolvem e participam.

Neste caso, o projeto anual da E.M. Professora Elvira Lucia pode ser caracterizado como empreendimento comum, pois reflete uma prática conjunta em que todos estão envolvidos, no qual fica explicitado na fala da professora Silvia: “você também pode pensar em um personagem [...] mas tem que defender bem”. Isso corrobora com as palavras de Wenger que o empreendimento é uma negociação entre os participantes da comunidade, um “processo coletivo de negociação que reflete toda a complexidade do compromisso mútuo” (WENGER, 2011, p.106) incluindo também, relações de responsabilidade coletiva. Ainda de acordo com Wenger, (2008), o empreendimento comum não prescinde de homogeneidade, por isso, neste trecho citado, são observados alguns dilemas, tais como: a defesa das (dos) personagens, a escolha e a negociação, através do voto, que incluem o que fazer, o que importa e porque fazer. O entendimento de que o projeto anual é um empreendimento comum também fica evidenciado na fala da professora, quando afirma que “às vezes quem perde fica triste. Mas depois todos se envolvem e participam”.

Nesta perspectiva, o resultado deste empreendimento comum é o que os membros desta comunidade fazem juntos. Tomam para si um compromisso, uma empreitada que é acolhida por todas as profissionais e que ao longo de sua efetivação proporcionará novos debates, num movimento de circulação de conhecimentos.

Analisando a fala da professora Silvia ao dizer à professora Kátia que ela “tem que defender bem. Os personagens são muito disputados” observamos que este comportamento

também evidencia um empreendimento comum, pois os membros desta comunidade compartilham a vontade de se identificar e participar de suas práticas (Wenger,1998).

Nas práticas de formação da escola observamos que as professoras têm interesses diferentes e que suas contribuições são variadas para as atividades, pois apresentam pontos de vista distintos. No entanto, isto não invalida o empreendimento, mas ao contrário, o fortalece, possibilitando às participantes a experiência de convívio com os saberes sociais e escolares que se fundem numa proposta integradora de conhecimentos, através dos projetos vivenciados na escola.

Trazemos outro exemplo para mostrar que na Escola a aprendizagem foi construída durante as formações, e que em uma delas, surgiu o seguinte diálogo entre as professoras Rafaela, Geovana, Ana Beatriz, Rita, Carmen e o professor Jorge:

Profa. Rafaela: Quero colocar uma inquietação [...] Como trabalhar com crianças pequenas essa desconstrução dos padrões de arte [...] onde as peles são muito brancas?

Prof. Jorge: Conversando abertamente com elas sobre isso. Estudar sobre isso. Não hierarquizar, não datar, degenerar os estilos de arte.

Profa. Rafaela: Eles pedem os lápis cor de pele.

Prof. Jorge: E o que é a cor da pele? É uma só? Fale sobre isso com eles, mostre pinturas que mostram essa diversidade de cores e tons. É uma questão de trabalhar as cores como identidade.

Profa. Geovana: São as diferentes formas de estar no mundo. A imposição de um padrão influencia o comportamento das crianças.

Profa. Rita: É necessário reforçar a diversidade sem hipocrisia.

Profa. Ana Beatriz: Pergunte a eles: Cor da pele de quem?

Profa. Carmen: Eu não tenho uma formação disso para trabalhar com meus alunos. Essas formações é que me trazem essa possibilidade de conhecer e entender a arte para dividir isso com meus alunos. É preciso buscar essas informações, mas onde? Quando? A escola, nesse ponto pode nos ajudar.

Essas formações que aconteceram na escola, muitas vezes levaram as professoras para lugares outros de discussões e debates. Os diálogos travados entre os participantes possibilitavam a exposição de temas difíceis tais como as lutas por direitos, a condição social e a cor da pele. Debates proporcionados por projetos que apresentavam a vida e a obra de personagens polêmicos, que iam de Chiquinha Gonzaga a Chico Buarque de Holanda, passando por Tarsila do Amaral, Cecília Meireles, Ana Maria Machado e Cândido Portinari.

Neste diálogo em que as professoras expuseram o desafio de enfrentar a discriminação racial manifestada entre os alunos da escola, ficou explícita a necessidade de estudar sobre o

tema, como propôs o professor Jorge. Para as crianças “a cor de pele” ainda carrega as marcas históricas da opressão, e com isso elas repetem os padrões do opressor que chegam às salas de aula e se perpetuam nos lápis “cor de pele”. Foi em momentos de formações continuadas propostas pela E. M. Professora Elvira Lucia que pudemos observar o quanto ainda é preciso oportunizar perguntas como da professora Ana Beatriz:

Cor da pele de quem? E quiçá, ouvir dos professores e alunos que é a cor da pele de quem a gente quiser: De todos nós, negros, pardos brancos, índios, brasileiros, asiáticos, europeus, de terras distantes ou de aqui pertinho, de quem está aqui e de quem já foi. Nada disso importa. O que conta é que é pele de gente.

Para Nóvoa (2009), uma das disposições essenciais à definição das professoras nos dias de hoje é o compromisso social, que converge no sentido de valores, princípios, inclusão social e diversidade cultural. Isso fica evidente nessa formação, que a professora Ana Beatriz questiona “cor de pele de quem”?

Para este autor “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola” (NÓVOA, 2009, p. 31). É neste contexto que a proposta de formação continuada da escola pesquisada encontra eco, ao se dispor a discutir com as professoras e com os alunos os temas trazidos por esses novos sujeitos que estão chegando às escolas. Os desafios impostos às professoras diariamente nos espaços escolares, as dificuldades trazidas pelos “novos alunos” (aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados” (NÓVOA, 2009, p. 39). Essa disposição para o enfrentamento desses desafios em tempo integral também configura-se como um empreendimento comum dentro da E. M. Profa. Elvira Lucia.

Nesta direção, retomamos as ideias de Coelho (2009), ao afirmar que o tempo integral deverá construir o tempo qualitativo, que pressupõe uma formação mais ampla para o ser humano-cidadão-aluno, com atividades diversas contribuindo para uma formação mais completa e integrada, afastando a concepção de formação fragmentada. A autora propõe um aumento do tempo na escola, desde que ele conceba “formação e informação”, agregando diversidade de atividades que apontem para a construção da cidadania. A educação integral que observamos na E. M. Profa. Elvira Lucia envolve este conjunto de elementos indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem, tanto em seus processos intraescolares,

quanto extraescolares, configurando-se como prática complexa e dinâmica. Esta proposta de formação mais alargada pode ser observada também como um empreendimento comum na escola pesquisada.

### **3.2 Engajamento mútuo: os projetos e a formação de todas**

O engajamento mútuo é a atuação, a maneira pela qual os membros participam em uma Comunidade de Prática.

Observamos uma reunião de planejamento que ocorreu no dia 07 de agosto de 2019, quando então surgiu um comentário a respeito da viagem a São Paulo, na qual as professoras visitaram a Exposição “Tarsila Popular”, como parte da proposta de formação continuada para 2019 em que o projeto anual foi sobre Tarsila do Amaral.

Destacamos o trecho da fala da professora Karen:

[...] Achei muito importante o empenho dos que foram a São Paulo e da importância de reconhecer que a formação profissional é também um investimento pessoal. Que a cultura da nossa equipe de profissionais é acreditar nas possibilidades de cada um para enriquecer nosso trabalho coletivo.

De acordo com Wenger (2008), o engajamento mútuo é expresso na forma como os membros se envolvem nas práticas da comunidade. Percebemos isso no esforço das professoras em viajar para outra cidade, com recursos próprios (o processo de financiamento de viagens para fins de formação foi negado às professoras pela Fundação Municipal de Educação – FME), em busca de maior participação nas práticas da escola. Neste trecho notamos na fala da professora o envolvimento da competência individual e coletiva das professoras. Segundo Matos (...), “a ideia de uma comunidade de prática implica participação num sistema de atividades sobre o qual os participantes partilham compreensões acerca do que estão a fazer e do que isso significa para suas vidas e as suas comunidades próprias” (MATOS, 1999, p. 71). Ao dizer que “a cultura da equipe é acreditar nas possibilidades de cada um para enriquecer o trabalho coletivo”, a professora demonstra haver engajamento mútuo dos membros da escola, porque se cria laços de responsabilidade entre elas, porque estão comprometidas com uma atividade compartilhada. Além disso, Karen fala de um

“investimento pessoal” que foi despertado pelo fato de as professoras estarem envolvidas com o empreendimento do projeto Tarsila Amaral.

Os projetos desenvolvidos na escola demandaram nestes anos de efetiva prática, formações continuadas oferecidas também pelas próprias professoras da escola com formação em diversas áreas como arte, literatura, língua portuguesa e matemática. Na fala das professoras Lúcia, Arlene, Ana Beatriz e do professor Jorge podemos destacar a importância dada a essas formações enquanto partilha de conhecimentos entre os membros dessa escola. Ainda que não ocorresse consenso quanto ao entendimento das informações, foi possível debater o tema para exposição e esclarecimento das dúvidas.

Profa Lúcia: [...] algumas formações foram dadas pela profissional que ocupa a sala ao lado da minha. O valor que teve pra mim os saberes dos meus parceiros. [...] (este trecho refere-se à formação dada pela professora Bruna sobre produção textual).

Na fala da profa. Lúcia, podemos notar o reconhecimento da importância dos saberes apresentados por sua colega, ao ter tido a oportunidade de fazer uma formação para as outras professoras da escola. Nestes saberes, de quem já tem mais experiência profissional, que reside o compromisso, segundo Nóvoa (2017), da co-responsabilidade de se construir uma verdadeira formação profissional. Neste caso, temos a formação continuada desenvolvendo-se no próprio espaço da profissão, tendo o objetivo de compreender e melhorar o trabalho das professoras, e ao mesmo tempo reconhecendo a função formadora da professora. Essa troca de experiências e o compartilhamento de saberes fortalecem as escolas como territórios de formação mútua. Reafirmam os papéis simultâneos das professoras de ensinar e aprender. Isso fica claro também no trecho abaixo:

[...]. Como foi também o caso da formação dada pelo Professor Jorge que também trabalha nesta escola. A gente aprendeu com a gente mesmo. Nós temos muito a contribuir com as práticas umas das outras. Tudo que aprendemos nessas formações servem para várias matérias. E até para a gente mesmo.

Ao dizer que a aprendizagem “é até para a gente mesmo”, podemos observar uma declaração que alude à Comunidade de Prática que prescinde da aprendizagem em todo o tempo, independente da posição que a pessoa ocupe, “mesmo sendo professoras” “para a gente mesmo” como declara a professora Lúcia, aprender é um processo contínuo no qual partilham interesses comuns, se envolvem em aprendizagens coletivas e criam laços. (WENGER, 1998). Ao mesmo tempo, podemos dizer também, que em uma escola de

Educação Integral, a nosso ver, o sentido do termo “integral” está corporificado no fato de todas aprenderem e desenvolverem-se integralmente, de forma física, emocional, cognitiva, estética, cultural e intelectual.

Também podemos perceber que no Plano de Ação do ano de 2017 apesar das observações terem ocorrido nos anos de 2018/19, (utilizamos esse plano de 2017 para mostrar que estes temas já estavam presentes na escola), as formações continuadas da escola atendem ao que a professora indica, como formações que contemplam várias áreas do conhecimento, a socialização de saberes, além de oportunizar formações oferecidas por outras instituições com temas de interesse do grupo, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 4 - Plano de Ação 2017

AÇÕES/DESCRIÇÕES	ATIVIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS NECESSÁRIOS	CONSIDERAÇÕES
<p><b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b> Formações com profissionais da própria Unidade de Educação, previstas para serem realizadas durante a reunião de planejamento e também as oferecidas pela FME e interlocutores.</p>	<p>+Troca de experiências sobre práticas pedagógicas realizadas na escola; +participação em formações oferecidas pela FME; +participar de formações oferecidas por instituições com temas de interesse do grupo; *participar de atividades culturais.</p>	<p><b>*Promover a formação em serviço;</b> <b>*socializar saberes entre o grupo;</b> <b>*valorizar os profissionais lotados na U.E</b> ; <b>* contribuir para melhoria da qualidade da educação pública;</b> <b>*avaliar o trabalho desenvolvido na escola.</b></p>	<p>Datashow, computador, livros, cópias, espaço adequado na escola ou fora.</p>	<p>Cronograma a ser montado para formações ao longo do ano letivo, durante o momento de planejamento coletivo.</p>

<p><b>SAÍDAS PEDAGÓGICAS</b></p> <p>Atividades realizadas fora da escola, explorando o entorno e possibilidades do nosso município.</p>	<p>+Atividades na praia de Icaraí; +visita ao Campo de São Bento; +visita à Biblioteca Anísio Teixeira +acompanhar agenda cultural da cidade; +procurar parcerias para transporte dos alunos.</p>	<p>*Explorar as possibilidades de conteúdos além dos muros da escola; *conhecer a cidade de Niterói; *possibilitar acesso a bens culturais ; *envolver diversos setores da cidade com a Educação.</p>	<p>Transporte para locomoção aos locais de destino; Acesso com gratuidade a instituições que cobram ingresso.</p>	<p>A manutenção da parceria com o SESC, que nos envia a programação e organiza as saídas conforme disponibilidade. Os agendamentos serão realizados previamente com as instituições e distribuídas ao longo do ano letivo. Os passeios próximos à escola serão realizados à pé. necessitamos de ajuda para conseguirmos transporte.</p>
---	---	---	---	---

Fonte: Plano de Ação 2017 p. 04-05 – E.M. Profa. Elvira Lucia

Esse plano ratifica, então, que já prevíamos desde 2017, que houvessem “troca de experiências sobre práticas pedagógicas realizadas na escola, como também, promover a formação em serviço; socializar saberes entre o grupo; valorizar as profissionais lotadas na U.E”. Destacamos também, que neste plano como em outros, previa-se incentivar as professoras a participarem de atividades culturais, como a que ocorreu em São Paulo – na visita à exposição sobre a obra de Tarsila do Amaral, no MASP.

Na ação que se refere às saídas pedagógicas, neste ano de 2017, vale ressaltar que no início do ano letivo, quando foi construído este Plano de Ação, a escola não dispunha de verbas garantidas para aulas/passeios/visitas que demandassem uma logística de transporte. Por esse motivo, optou-se por garantir, naquele momento, possibilidades de exploração de atividades no entorno da escola, ou no próprio município de Niterói. O que não inviabilizou outros deslocamentos no decorrer do ano, conforme foi retomado o fluxo das verbas escolares.

Outro ponto a ser destacado da formação é o que podemos observar no desconforto que causou à prova Arlene não ter compartilhado do mesmo entendimento a respeito do que foi discutido durante a formação sobre Arte Moderna:

Profa Arlene: Vocês gostaram da formação feita ontem pelo professor Jorge? Fui pra casa pensando sobre o que ouvi e vi e fiquei muito incomodada e queria dividir com outras professoras. [...] o que diferencia um Van Gogh, um Picasso ou um Portinari de tantos outros pintores contemporâneos deles? Por que só alguns se destacaram em suas épocas?

Profa. Ana Beatriz: Eles se destacaram pela ousadia em romper com padrões clássicos impostos à arte até então.

Jorge, o professor de Arte, entra na sala dos professores e acrescenta:

É ótimo ficar com inquietações e é muito bom poder trazer para o grupo nossas dúvidas. [...] Porque muitas vezes as nossas dúvidas também são as mesmas do outro, que não ficou à vontade pra falar. Mas que assim, no grupo que está com muito interesse no tema é mais fácil.

Profa Arlene: Mas é importante conhecer e entender os conceitos. O conceito de Arte Moderna ficou mais próximo de mim a partir das nossas formações.

Entendemos nestes diálogos que as formações dadas pelas professoras funcionaram também como uma provocação para refletirem sobre seus próprios saberes. Estudar os estilos de arte ou as possibilidades concretas de produção textual, mostradas a partir de situações de dentro da “sala ao lado” demonstraram a necessidade e o interesse das professoras em compartilhar suas dúvidas a respeito de acontecimentos de que são parte. Neste sentido, a professora Arlene teve a oportunidade de aperfeiçoar as suas compreensões e atribuir significado à sua experiência sobre Arte, enquanto participava da vida laboral, negociando significados, compartilhando problemas e recursos. As professoras aprenderam umas com as outras, organizando-se com a participação, e não, de acordo com Silva e Bartelmos (2013, p. 194) sendo apenas “um agrupamento de pessoas que desenvolvem apenas ações práticas sobre a sua realidade”. Neste caso, houve debate, construções e desconstruções de ideias como produto de interação entre as professoras, numa evidência de engajamento mútuo nas práticas dos projetos da escola. Assim como aponta Wenger (1998), o que torna a pluralidade possível é a diversidade de competências/saberes de cada um da comunidade. Nesse diálogo, houve uma dúvida que foi compartilhada entre as outras, movimentou o desejo de aprender. O conflito permitiu à professora testar suas hipóteses e confrontá-las com as das outras professoras. Esse movimento pode gerar sínteses cada vez menos superficiais, e ao mesmo tempo, pode acender no grupo a vontade de buscar novos desafios.

Outro ponto a ser destacado nesse diálogo entre os docentes na sala das professoras mostra que elas estão constantemente interagindo na busca da construção de conhecimentos. Essa construção não ocorre somente nas 4ª feiras, mas a todo instante, nas interações entre elas, como o conceito de comunidade nos aponta sobre o processo de aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991).

Ainda podemos destacar a partir do diálogo acima, que a confiança e o respeito estabelecidos entre os membros da escola são fundamentais para o trabalho conjunto e a troca de informações como aponta Wenger (1998). Sem a confiança e o respeito entre elas, não haveria espaço para colocar as dúvidas sobre qualquer tema/assunto.

Assinalamos a seguir, a fala das professoras Luiza e Sandra discutindo sobre as experiências de formação continuada da E. M. Professora Elvira Lucia que aconteceram em outros ambientes fora da escola:

Profa Luiza: [...] Além da proposta de formação cultural, essas experiências aproximam as pessoas. [...] Podemos falar sobre isso com outras pessoas da família ou com amigos.

Profa Sandra: [...] É muito bom ter a oportunidade de conviver com as colegas de trabalho fora do ambiente de trabalho [...] isso é uma forma de ver as pessoas de outro jeito e de conhecê-las de forma mais descontraída, e isso as torna mais parceiras, porque uma se aproxima da outra e o relacionamento deixa de ser só profissional. Vira amizade, companheirismo e confiança.

Notamos na fala das professoras que as relações entre estas profissionais proporcionam às professoras desta escola também uma interação em outras atividades, em outros lugares e em outros tempos, a partir das formações propostas pela escola. O que corrobora com Lave e Wenger (1991, p. 98), que caracterizam a comunidade de prática como um “conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de práticas tangenciais e parcialmente sobrepostas”.

Trazemos outro trecho do diário de Campo em que as professoras estão aprendendo conjuntamente. Durante a reunião de estudos no dia 29 de maio de 2019, sobre Educação Integral em que as professoras estavam lendo e discutindo o documento da Comissão Professor Dácio Tavares Lobo Jr., que implementa a Educação Integral em Niterói, proposto pela pedagoga como parte da formação continuada com objetivo de esclarecer principalmente às novas professoras, a respeito deste tema, evidenciamos a fala das professoras Claudia e Bruna:

Profa Claudia: Não tenho faculdade, tem coisas que vocês falam que eu desconheço.

Professora Bruna: Aqui estamos todos aprendendo. Ninguém sabe tudo, mas também ninguém não sabe nada.

Este trecho demonstra de acordo com Wenger (2011) que ensinar e aprender são práticas colaborativas quando se trata de comunidade de prática. Quando a professora Claudia declara suas dificuldades para debater o tema, a professora Bruna coloca todas numa perspectiva de aprendizagem horizontal, na qual todas podem contribuir, pois todas podem ensinar e aprender durante as formações da escola. Essa fala da professora Bruna é coerente com o engajamento mútuo de uma comunidade de prática, porque demonstra que a interação e a participação são capazes de gerar conhecimento e a prática é capaz de promover um compromisso recíproco em torno de objetivos comuns. Nas comunidades de prática saber dar e receber ajuda é mais relevante do que saber tudo individualmente. A aprendizagem individual não acontece apenas com o esforço da pessoa isoladamente. Percebemos no trecho acima, que as professoras estão dispostas a aprender umas com as outras, é um processo de aprendizagem colaborativa, porque todas partilham seus conhecimentos.

Assim, essa formação se aproxima do que aponta Cavaliere (2002, p. 262), “uma das bases da concepção da educação integral é, justamente esta predisposição de receber todos como indivíduos multidimensionais”. Para a autora, a escola seria o local de experiências individuais e sociais relevantes que evitariam cristalizações capazes de subtrair dela “a capacidade de promover processos significativos de reconstrução da experiência”. Essa proposta de educação integral se empenha na formação integral do indivíduo, de acordo com Cavaliere (2014), em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. Por isso entendemos que a E. M. Profa. Elvira Lucia, sendo uma escola de Educação Integral em Tempo Integral, apresenta engajamento mútuo de sua comunidade também quando define seu compromisso em atuar dentro das concepções de Educação Integral, propondo a recepção de cada indivíduo que a compõe em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais.

### **3.3 Repertório compartilhado: Os artefatos criados através dos projetos**

O repertório compartilhado refere-se aos recursos materiais e sociais que são criados, adaptados ou incorporados pelos membros da comunidade através da participação. De acordo com Wenger (1998, p. 83), “as rotinas, palavras, ferramentas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos” fazem parte do repertório compartilhado de uma comunidade de

prática. Neste sentido, podemos destacar um trecho de uma conversa entre as professoras Luíza, Karen, Denise e Geovana que exemplifica o repertório de ações e rotinas que fazem parte do cotidiano das práticas da escola pesquisada:

Profa Karen: [...] É assim, Luíza, que nós vamos trabalhar: Parceria. Você não tem obrigação de fazer o cenário, tudo (da peça de teatro) sozinha. A gente já se dividindo por turma, acho que vai ser um bom trabalho coletivo.

Profa Denise: Agora, olha só, Luíza, os adultos também tá? Nós fizemos um mega painel em outro projeto, Portinari (em 2014) nessa sala aqui. Todo mundo contribuiu, todo mundo ajudou. Chegavam na hora, depois do almoço, as meninas da cozinha sentavam aqui e pintavam um pouco.

Profa Geovana: Costuraram, lembram? Em todos os projetos têm isso agora. Já acostumamos. [...] Virou rotina nos projetos todos: cortar, costurar, pintar... Quem não sabe, aprende.

Profa Karen: E a ideia da gente discutir junto aqui é exatamente essa. Não é assim: eu vou fazer minha parte... É a gente fazer um trabalho que articule, que converse. [...] Já temos experiência nisso.

Apresentar as obras (dos artistas) é sempre importante, a gente sempre viu assim: que é uma possibilidade de alargamento cultural pra comunidade. A gente percebe aqui que quantas famílias tiveram acesso a artistas, a obras, essas coisas... através dos projetos desenvolvidos na escola. Então, se a gente puder ampliar, a gente tá mostrando, tá alargando, tá compartilhando.

Nestes diálogos, observamos que ao falar a respeito das práticas efetuadas ao longo dos projetos, as professoras apresentam um repertório próprio de ações e rotinas que estão consolidadas em suas práticas, como por exemplo “o trabalho coletivo” mencionado por Karen, como também, na de Denise “Todo mundo contribuiu, todo mundo ajudou”.

Elas compartilham o que fazem com a professora Luíza, ao mesmo tempo em que mostram como são capazes de gerar soluções para problemas recorrentes, que neste caso são a construção de cenários e montagem de painéis durante os projetos, que com a experiência acumulada das maneiras de procedê-las, se tornaram parte do repertório de “modos de fazer” que já podem ser compartilhados pelas professoras.

As professoras também reconhecem nas práticas dos projetos uma possibilidade de compartilhar esse repertório sobre os artistas e sua arte, não apenas entre as profissionais da escola e os alunos, mas também compartilhar com as famílias dessa comunidade escolar ao longo desses cinco anos dessa prática. No trecho que a professora diz: “quantas famílias tiveram acesso a artistas, a obras, essas coisas... através dos projetos desenvolvidos na escola”, fica clara a possibilidade de oferecer o contato com diferentes linguagens através dos personagens dos projetos, através da música, da literatura ou da pintura, que colaboram para a formação do sujeito sensível com o mundo ao seu redor. Esse sujeito está ao alcance da escola, uma vez que faz parte do seu cotidiano, numa relação de proximidade com as professoras e funcionários, afetando e sendo afetado por esse movimento de intercâmbio de

experiências. De acordo com Borba e Goulart (2007, p. 53), “Não há como nos construirmos autores, críticos e criativos, se não tivermos acesso à pluralidade de linguagens e com elas sermos livres para opinar, criar relações, construir sentidos e conhecimentos”.

As professoras percebem que quando a escola e seus atores se apropriam desse repertório dos projetos, podem também ampliar o repertório de outros sujeitos que neste caso são os familiares dos alunos. Corroboramos com as palavras de Arroyo (2012), a possibilidade de uma educação pensada na direção de propostas escolares que possam contribuir a favor de uma infância das camadas populares mais justa, segundo o autor, na qual possam produzir, desfrutar e compartilhar as diversas formas de conhecimento, enfrentando o desafio de:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas.

Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais (Arroyo, 2012, p. 44).

Esta proposta de trabalho pedagógico pode ser vista nas análises dos diálogos das professoras e nos documentos da E. M. Profa. Elvira Lucia, conforme parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola abaixo:

Princípios que servem de pilares para orientação do trabalho pedagógico na escola:

**1. Compromisso de zelar pela formação integral de seus alunos, considerando igualmente importante a participação do professor como mediador deste processo. Desta forma, compreendemos que o processo de formação humana não se esgota na infância e, portanto, ampliar as vivências do professor contribuirá para a mediação adequada e com diferentes possibilidades para o processo educativo.**

**2. A arte considerada como instrumento mais do que contemplativo, porque é integrador dos sujeitos que produzem cultura. Estes sujeitos são crianças e adultos que compartilham do ambiente escolar como lugar de desenvolvimento de todas as potencialidades humanas e participação social.**

**3. Envolvimento da comunidade escolar nos projetos desenvolvidos pela escola – alunos, profissionais e responsáveis.**

**4. Garantia de elaboração e execução da ação pedagógica através de projetos de trabalho, considerando a participação e produção de conhecimento como circular, integrada e dinâmica.**

**5. Integração de todos os grupos de referência através de um tema comum.**

(Projeto Político Pedagógico da E. M. Profa. Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos, 2017, p. 04-05. grifos nossos).

Sintetizando esses pilares, podemos exemplificar o item 1 do documento - **o compromisso de zelar pela formação integral dos alunos e professores** - a viagem realizada pelas professoras a São Paulo para visitar a exposição Tarsila Popular – no Museu de Arte de São Paulo – MASP- como proposta de formação docente, que de acordo com os depoimentos das professoras, impactou tanto na vida profissional quanto pessoal das mesmas, trazendo ao mesmo tempo, repercussão positiva para sua prática docente, o que repercute também na formação dos alunos.

No item 2 do documento que trata da **arte como instrumento integrador**, podemos afirmar que nas observações feitas na E. M. Profa. Elvira Lucia percebemos que para esta comunidade escolar é fundamental refletir sobre a importância da arte como campo de conhecimento para a constituição de sujeitos mais sensíveis e com mais capacidade de compreensão e intervenção em relação ao mundo que os cerca.

No item 3 do documento que diz respeito ao **envolvimento da comunidade nos projetos desenvolvidos pela escola**, retomamos o exemplo da fala *da professora Karen, quando fala do acesso a obras e artistas promovido pelos projetos da escola que possibilitaram uma ampliação no repertório cultural das famílias que compõem a escola* e da adesão das profissionais da unidade escolar ao empreendimento proposto pelo Projeto Anual Instituinte que ficou demonstrada nos diálogos apresentados nesse estudo.

Nos itens 4 e 5 retomamos a proposta da E.M. Profa. Elvira Lucia de ter um projeto que possibilita a integração das diversas áreas do conhecimento, bem como de todos os grupos de referência da escola, *considerando a participação e produção de conhecimento como circular, integrada e dinâmica*.

Como exemplo, trazemos parte da justificativa no processo de escolha da personagem e dos objetivos do Projeto Anual Instituinte 2018: “Ô abre alas que a Elvira quer passar”:

[...] A escolha da personagem Francisca Edwiges Neves Gonzaga – CHIQUINHA GONZAGA- se deu através de um processo democrático e bem elaborado. Tivemos uma prévia com sugestões de nomes e agendamos a data do dia 28 de fevereiro para que os proponentes apresentassem uma pequena defesa ao grupo das sugestões. Chiquinha teve como “adversários” ninguém menos que Tarsila do Amaral (pintura) e Sebastião Salgado (fotografia). As apresentações foram muito significativas e o resultado foi apertado. Dos 18 votos, o placar final foi:

Chiquinha Gonzaga- 7- Tarsila do Amaral- 6 - Sebastião Salgado- 5.

#### **Objetivos**

##### **2.1. Objetivos Gerais**

- A) Contribuir para formação integral dos alunos;
- B) Integrar o trabalho pedagógico da escola através de um tema comum a todos os grupos de referência;
- C) Exercer a autonomia da escola na escolha e ordem dos conteúdos, respeitando a legislação vigente;

D) Contribuir com a construção da identidade institucional;  
 Reconhecer a importância da autora no cenário da Música Brasileira;  
 Promover formação continuada em serviço;  
 Utilizar diferentes linguagens como forma de expressão.

### **2.2. Objetivos Específicos**

A) Conhecer parte da vida e obra da artista;  
 B) Relacionar a obra e vida da compositora com o contexto histórico/social/cultural da época;  
 C) Comparar momentos históricos, utilizando reproduções de pinturas e desenhos de artistas do período e vivências atuais.  
 D) Reconhecer o protagonismo feminino em diferentes situações;  
 E) Ter contato com diferentes ritmos musicais;  
 F) Utilizar diferentes recursos de pesquisa como meio de apropriação e construção de conhecimento;  
 G) Estimular o trabalho coletivo, o compromisso com a formação de parcerias para realizar as atividades;  
 H) Utilizar a interdisciplinaridade para desenvolver a temática;  
 I) Envolver diferentes setores da cidade na busca de parcerias para realização das atividades.

(Projeto Instituinte 2018 – “Ô abre alas que a Elvira quer passar”. E. M. Profa. Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos, p. 01-02)

Neste recorte do Projeto Instituinte do ano de 2018, podemos observar que todo o processo de escolha da personagem da cultura brasileira serve como um norteador do trabalho pedagógico, prática esta que se constitui como identidade institucional. Nesta proposta, a ampliação cultural colabora para a formação humana integral dos sujeitos – alunos e equipe pedagógica, instiga a movimentos de pesquisa, planejamento, discussões coletivas e exercício de criação, oportunizando condições de participação tanto das profissionais como dos alunos e da comunidade escolar no processo pedagógico.

Nesta direção, observamos um episódio ocorrido no refeitório da escola, na hora do almoço das turmas dos 1º anos, quando a aluna Helena chama a professora Geovana e diz: “Estou comendo o Carnaval em Madureira, o Sol Poente, A Negra e o Abapuru”.

Enquanto falava, a aluna ia mostrando com o garfo o arroz, em referência à tela “Carnaval em Madureira” a cenoura cortada em círculos em referência à tela “Sol Poente”, o feijão significando a tela “A Negra” e o frango o “Abaporu”. Nesta cena fica evidente a apropriação e compartilhamento do repertório do projeto sobre a artista Tarsila do Amaral, feitos pela aluna. Helena demonstrou conhecer as telas da artista, sendo capaz de levá-las para um outro cenário, o prato de comida, identificando as cores e os elementos que compõem as telas, fazendo um paralelo com os ingredientes de sua refeição, através de inferências que ela colocou em prática no momento de compartilhar seu repertório adquirido durante o projeto. Este é um exemplo de como o trabalho proposto na escola oportuniza aos alunos uma apropriação de repertórios inerentes aos projetos, que serão compartilhados entre todos os envolvidos neste processo. Reafirmamos o que está previsto no Projeto Político Pedagógico

da escola, quando aponta que tem como um dos princípios que servem de pilares para a orientação do trabalho pedagógico da escola a: “Garantia de elaboração e execução da ação pedagógica através de projetos de trabalho, considerando a participação e produção de conhecimento como circular, integrada e dinâmica”. Neste relato podemos destacar que a aluna construiu e compartilhou o conhecimento através do projeto, que foi mais que estudado, foi experimentado e vivenciado com interação, tornando real e significativo seu aprendizado. Portanto, podemos observar que a educação integral proposta pela E. M. Profa. Elvira Lucia expõe a arte não apenas como elemento contemplativo, mas como componente integrador do desenvolvimento das potencialidades humanas.

A escola está proporcionando o que afirma Cavaliere (2007), que a escola de Tempo Integral é o lugar de construção e disseminação de conhecimentos historicamente construídos pela sociedade, capaz de sistematizá-los em um processo de escolarização. Nas palavras da autora,

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos [...] A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Neste caso, observamos que nessa escola, sendo também de educação integral em tempo integral, apresenta uma concepção de educação a mais próxima possível, de uma concepção democrática, ofertando aos sujeitos uma formação por meio da organização escolar do conhecimento, como ficou evidenciado na construção e apropriação de conhecimentos realizada pela aluna Helena.

Outro exemplo que podemos destacar na escola como repertório compartilhado partiu de uma observação feita por uma criança a respeito do primeiro ano da Educação Integral em Tempo Integral na escola, no qual a pedagoga ouvia as avaliações das crianças. Uma delas disse que o que mais havia gostado no novo formato da escola era a “aula de descanso”, referindo-se ao intervalo entre o almoço e as aulas do horário da tarde, quando então os alunos repousam por uma hora, sob supervisão de profissionais da escola. Este termo “aula de descanso”, cunhado por um dos alunos da escola, virou referência na prática da escola e está presente tanto na grade oficial dos horários, bem como nos documentos oficiais da escola, em uma clara evidência de criação de artefatos, que se tornou um repertório próprio desta comunidade, como podemos observar abaixo no trecho do Plano de Ação do ano de 2019.

Quadro 5 - Plano de Ação 2019

5-LINHA DE ATUAÇÃO: APRENDIZAGEM / INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS		
INDICADORES DE QUALIDADE LOCAIS	AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS PELA UE	OBSERVAÇÕES
Respeito à condição de desenvolvimento do educando ;  Valorização da infância.	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Projetos desenvolvidos por cada grupo referência, de acordo com interesse ou sugeridos pelo professor.</li> <li>*Atividades de recreação diárias em dois momentos: manhã e tarde.</li> <li>*Tempo livre de 40 minutos semanais, organizado em horários definidos, para realização de atividades escolhidas e/ou direcionadas de caráter lúdico.</li> <li><b>*“Aula de Descanso”- acontece diariamente no intervalo entre os turnos. Momento destinado ao descanso do corpo em espaço diferente da sala de aula, com exibição de filmes; (grifo nosso)</b></li> <li>*Atividades na praia de Icaraí.</li> <li>*Visita ao Campo de São Bento.</li> <li>*Visita à Biblioteca Anísio Teixeira.</li> <li>*Visita ao Centro de Artes da UFF(cinema e exposições).</li> </ul>	<p>Consideramos o tempo destinado aos momentos lúdicos como componentes do currículo para Educação Integral.</p> <p>Acompanhamos com atenção as possibilidades que poderão surgir sobre saídas pedagógicas.</p> <p>A disponibilidade de transporte por parte da Sede precisa ser retomada com urgência.</p>

Fonte: Plano de Ação 2019 p. 06-07 – E.M. Profa. Elvira Lucia

Ainda que os elementos de um repertório compartilhado sejam muito heterogêneos, tais como as ações, as rotinas, as palavras, expressões e conceitos, eles ganham coerência porque pertencem à prática de uma comunidade e podem ser facilmente encontrados nas práticas cotidianas dessas comunidades, conforme encontramos nas rotinas das ações das professoras, dos alunos e dos funcionários da escola, que a cada projeto, constroem cenários para o teatro, pintam, costuram, formam plateias, criam novas palavras e expressões, que se traduzem em uma prática capaz de criar, apropriar e compartilhar repertório.

### 3.4 Participação Periférica Legitimada

Durante a observação feita na escola em tela, pudemos analisar episódios em que alguns atores deste contexto tinham diferentes tipos de participação, mais ou menos ativos nesta comunidade.

No dia 04 de setembro de 2019, a equipe gestora e as professoras estavam reunidas para uma reunião de Conselho e Avaliação e Aprendizagem do Ciclo (CAPCI).

Do lado de fora da sala de reunião estavam alunas do curso de Pedagogia da FFP - UERJ que vieram para assistir o CAPCI e estagiar na escola. Antes do início do Conselho, duas professoras da escola declararam que não gostariam de ter a presença das estudantes durante o CAPCI. Elas argumentaram que não se sentiriam à vontade com a presença de estudantes porque os graduandos da FFP não conheciam o contexto da sala de aula que poderiam interpretar mal a discussão do Conselho. Em respeito a essas duas professoras, quatro professoras, a pedagoga e a direção combinaram, então, que as alunas de Pedagogia assistiriam apenas a uma parte inicial do Conselho, na qual seriam discutidas situações gerais dos alunos e assuntos administrativos e que após esta etapa, as estudantes deixariam a sala. A decisão foi comunicada às alunas de Pedagogia, que demonstraram desagrado quanto à decisão.

Neste relato fica demonstrado que as professoras não aceitaram a inserção plena de outros membros periféricos nas práticas da escola. Não se evidenciou o pertencimento das estudantes de Pedagogia na comunidade escolar. As estudantes enquanto aprendizes, ficaram em uma posição de participação periférica, mas nem por isso lhes foi tirada a oportunidade de aprender. Participaram até onde o grau de envolvimento da participação foi definido, naquele episódio, pelas professoras que já tinham participação plena dentro daquela escola e, por isso definiram o tipo de participação que seria oferecida às estudantes de Pedagogia. Não ocorreu um impedimento na participação, mas tampouco ocorreu uma participação plena legitimada pelas professoras da escola, porque neste caso, os aprendizes (as estudantes de Pedagogia) participaram inicialmente de forma periférica por serem novatos que poderão ainda, de acordo com suas práticas, aumentar o grau de participação até alcançarem uma participação plena legitimada pela comunidade.

De acordo com Lave e Wenger (1991), para tornar-se um membro efetivo, com participação plena em uma comunidade de prática, é preciso uma gama ampla de atividades, informações, recursos e oportunidades de participação. Nesse caso, caberia às graduandas da

FFP desenvolver uma visão do que é o empreendimento como um todo e o que há para ser aprendido como requisitos para uma participação periférica legitimada.

Em outro acontecimento observado no dia 30 de agosto de 2019, descrevemos o seguinte relato:

Hora da aula de descanso dos alunos. Uma professora novata na escola carregava um aluno para fora da sala de descanso, estando a criança e a professora visivelmente agitadas. Neste momento surgiu a funcionária da limpeza Alice, fazendo uma intervenção, pedindo que a professora liberasse o aluno para que ele se acalmasse. Ao mesmo tempo a funcionária falou com a professora para tomar um copo de água na sala dos professores. A professora liberou a criança que saiu do ambiente no mesmo instante. Alice foi até onde a criança se escondeu e conversou com ela. Depois conduziu a criança até a sala da direção. Quando a situação já havia se normalizado, Alice foi conversar com as diretoras e explicou sua atitude, dizendo que era a pessoa mais próxima da cena, e que também entendia que a professora era nova na escola e, por isso, talvez ainda não soubesse como agir naquela situação. De acordo com Alice, ela não estava acostumada a ver uma professora tirar uma criança da sala. Por isso, ela agiu com a criança de uma forma diferente da que a professora estava agindo, pois percebeu que a professora precisava de ajuda, e se sentiu na obrigação de agir conforme sempre aprendeu ao observar outras pessoas na escola diante de situações parecidas com aquela.

Neste acontecimento a funcionária Alice, poderia ser vista como participante periférica dessa comunidade. No entanto, sua atitude com a criança demonstrou uma participação legitimada, porque agiu como observava as professoras mais experientes na escola. Alice se apropriou do repertório compartilhado dessa escola.

Esse processo deixa evidente o caráter de pertencimento e o desenvolvimento de identidades, a partir da participação legitimada da funcionária Alice nessa comunidade. Sua reação perante um problema que demandava uma solução rápida, demonstrou que sua prática nesta comunidade possui “um conjunto de abordagens comuns e padrões compartilhados que criam a base para a ação, comunicação, resolução de problemas, desempenho e responsabilidade” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 38). Essa aprendizagem do ponto de vista da participação periférica legitimada, envolveu aprender a falar a linguagem da comunidade e a incorporar a habilidade de se comportar como um membro efetivo e pleno dessa comunidade. Neste sentido, é mais importante tornar-se uma praticante do que aprender sobre a prática.

O que acima foi abordado, nos permite concluir, de acordo com Matos (1999) que:

a perspectiva social sobre a aprendizagem como participação em comunidades de prática assenta em três princípios: a aprendizagem é inerente à natureza humana, [...] é antes de tudo a capacidade de negociar novos significados, [...] transforma a nossa identidade - a nossa capacidade de participar no mundo através da mudança da nossa prática e das comunidades (MATOS, 1999, p.74).

No quadro abaixo sintetizamos os indicadores de Comunidade de Prática evidenciados nas experiências descritas neste capítulo:

Quadro 6 - Indicadores de Comunidade de Prática na Escola

Possíveis Indicadores de que uma Comunidade de Prática se formou		
Dimensões	Indicadores (Wenger,1998)	Exemplos na escola
<b><u>Empreendimento Comum</u></b>	Sobreposição substancial nas descrições dos participantes que pertencem a CoP; Saber o que os outros sabem, o que podem fazer, e como podem contribuir para os empreendimentos; Identities mutuamente definidas; Habilidade para acessar apropriadamente ações e produtos;	Os projetos da escola;
<b><u>Engajamento Mútuo</u></b>	Relações mutuamente sustentadas – harmoniosas ou conflituosas; Maneiras compartilhadas de engajamento para fazer coisas juntos; Rápido fluxo de informação e propagação de inovação; Ausência de preâmbulos introdutórios, como se as conversas e interações fossem o prolongamento de um processo contínuo; Rápida configuração de um problema a ser discutido;	Processo de escolha do projeto; Formações dadas pelas próprias professoras;
<b><u>Repertório Compartilhado</u></b>	Ferramentas específicas, representações e outros artefatos; Saber local, histórias compartilhadas, piadas internas, “risadas conhecidas”; Utilização de jargões e atalhos para a comunicação, bem como facilidade de produzir novos; Certos estilos reconhecidos como indicadores de adesão de um membro na comunidade; Discurso comum que reflete certa perspectiva sobre o mundo.	Apropriação dos conhecimentos trazidos pelos projetos; Vocabulário próprio Exemplo: “aula de descanso”;

Fonte: Indicadores adaptados de Wenger (1998, p. 125-6)

Foi observando e registrando os encontros de formação desse grupo que percebemos ser essa escola um local de engajamento na ação educativa, onde os sujeitos compartilham seus conhecimentos, divergem ou aceitam outras opiniões, mas sempre buscando soluções possíveis para uma prática que gera novas formas de abordar problemas recorrentes.

Por isso, mostramos as análises que a E. M. Professora Elvira Lucia possui as três características que definem e sustentam uma Comunidade de Prática: o *empreendimento comum*, que se refere ao projeto anual instituinte como catalisador em relação ao processo de ensinar e aprender, o *engajamento mútuo* que se traduz no processo de escolha dos personagens do projeto anual instituinte e nas atividades de formação continuada numa afiliação baseada na promoção de atividades planejadas e desenvolvidas no grupo com o objetivo de aprimorar/construir/reelaborar saberes e práticas em uso e, finalmente, o *repertório compartilhado*, atividades intencionais que produzem compartilhamento de histórias, aprimoramento de artefatos e ferramentas específicas, em espaço datado e situado, como são os saberes apropriados pela comunidade escolar durante a realização dos projetos e compartilhados entre todas.

A E. M. Professora Elvira Lucia se constitui numa Comunidade de Prática porque oportuniza um trabalho com sentido oposto ao individualismo, promovendo uma formação coletiva ao mesmo tempo em que considera as singularidades e os saberes diversificados de todas

Portanto, ficou evidente que as professoras e funcionários da E. M. Professora Elvira Lucia, ao se reunirem para realizar suas formações continuadas, se constituem em uma Comunidade de Prática, uma vez que seus saberes são urdidos em argumentos coletivos que constroem e reconstroem significados para suas práticas, seus saberes e suas crenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desta pesquisa nos levaram a embrenhar-nos por caminhos que tinham como destino a crença de que a educação é capaz de interferir e redirecionar trajetórias.

O destino estava escolhido. Mas, e os caminhos para chegar a este destino? As rotas repletas de desafios provocaram as crenças e instigaram a busca constante de novos trajetos que não nos desviassem da discussão da formação humana em sua integralidade.

Ao chegar nessas páginas finais, acreditamos ser importante desvendar as veredas por que passamos como forma de sistematizar o roteiro escolhido para o destino que nos aguardava.

Retomando o objetivo geral, norteador da pesquisa: investigar a formação de professoras na Escola Municipal Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos, observando no fazer diário das práticas individuais, coletivas e colaborativas, quais as aprendizagens as participantes construíram coletivamente na Escola de Educação Integral em Tempo Integral, e retomando o objetivo específico de investigar se essa escola constituiu-se uma Comunidade de Prática, podemos concluir que:

A escola por ser municipal tem regras a serem seguidas pelas legislações brasileiras, como também pela Fundação Municipal de Educação (FME). Mas o desejo de todas em empreender uma Escola de Formação Integral, através dos seus Projetos Anuais, favoreceu a constituição de uma Comunidade de Prática, gerando coletivamente as seguintes aprendizagens:

- Apropriação de conhecimentos a respeito dos artista/obra/movimento estudado no projeto 2019;
- Ampliação de repertório intelectual e cultural de todos os envolvidos na escola, incluindo as famílias dos alunos como apresentamos no capítulo anterior;
- Reconhecimento do processo de autoria e produtoras de conhecimento demonstradas na escolha dos projetos e elaboração dos planos anuais;
- A valorização das culturas popular e erudita, viabilizando o acesso ao que se produz socialmente.
- O envolvimento individual e coletivo nas formações propostas pela escola, como investimento pessoal e profissional.
- O compartilhamento de práticas e experiências com objetivo de gerar novas formas de abordar problemas recorrentes.

- O reconhecimento e valorização dos saberes das professoras, relacionados à sua experiência de vida e sua história profissional.

As formações construídas com as participantes, também trouxeram para as professoras, de acordo com as observações e análises feitas por esta pesquisadora, o aprendizado de compartilhamento de práticas que viabilizam a transformação social e cognitiva, através do processo de ensino e aprendizagem, no qual estão presentes aspectos identitários de história e cultura, éticos, estéticos, filosóficos e de reflexão e cultura.

O conceito de comunidade de prática nos proporcionou analisar as formações ocorridas na escola. A partir dos estudos com esse conceito, pudemos reconhecer na E. M. Profa. Elvira Lucia uma Comunidade de Prática com as características que a constituem. São elas:

o empreendimento comum em torno dos projetos anuais na Formação Integral de todos os envolvidos;

o engajamento mútuo para realizar a escolha, planejamento e execução dos projetos e dos problemas enfrentados por todos;

o repertório compartilhado notado com certos vocabulários específicos da escola e apropriação dos conhecimentos construídos em conjunto;

Por essas dimensões, somos uma comunidade de prática que reinventa a maneira de realizar as formações na construção de um empreendimento comum em torno de uma Educação Integral em Tempo Integral através dos projetos anuais. De acordo com as palavras da professora Geovana:

Isso se dá num processo de reestruturação/reorganização curricular que marca um movimento de autoria dos processos das profissionais e das famílias. [...] Os saberes sociais e escolares se fundem numa proposta integradora dos conhecimentos, que toma a(as) cultura(as) e a(as) arte(s) como eixo orientador das ações pedagógicas.

Como aponta a profa. Geovana, a escola buscou reinventar as formações, porque ela tem especificidades, indicadas pela docente tendo a “cultura e as artes como eixo orientador das ações pedagógicas”, assim como, um projeto novo a cada ano, defrontando com a necessidade de aprofundar os conhecimentos a respeito do personagem. Para atender essa particularidade, as professoras e profissionais da escola reinventaram as formações.

Em outro momento de reflexão das professoras, em que apontam para essa reinvenção de práticas na escola registramos a fala do Professor Jorge:

Essa escola tá realizando, na verdade, tem que destacar isso, algo que é uma teoria. Ana Mae Barbosa, que é uma das mais importantes arte-educadoras do mundo, brasileira. [...] ela criou um termo -a gente fala educação artística- passou para arte educação e ela destaca o termo “educação com a arte”, através da arte. Aqui (na escola), mesmo que não tenha sido teorizado, a prática tem sido essa, o projeto tem dado isso. As diversas áreas trabalhando nos seus devidos atributos, mas através da arte.

Nessa fala fica evidente a percepção da apropriação de um conceito já existente, (a educação com/atraves da arte) mas, que as professoras não conheciam e que se revelou nas práticas cotidianas dos projetos anuais. Numa inversão do que normalmente acontece na educação, no qual primeiro nos apropriamos da teoria para posteriormente colocá-la em prática. Essa quase subversão da ordem demonstra a capacidade de reinvenção dessas profissionais que conseguiram cumprir um programa de educação integral atendendo às exigências da legislação vigente, ao mesmo tempo em que reinventavam as formas de aprender e ensinar no cotidiano da escola. Essa capacidade de reinvenção se configura como uma resposta que as professoras encontram para atender às necessidades da realidade concreta. Tanto que, observa-se em outras pesquisas essa capacidade reinventiva, como por exemplo no trabalho de Leite (2019), no qual a autora também percebeu que os valores defendidos pelas educadoras, como a formação humana de seus alunos e não apenas para o desempenho de avaliações padronizadas, proporcionou que as educadoras mantivessem os projetos da escola e sua proposta de educação. Nas palavras de Leite (2019, p.27):

a atuação inventiva dos educadores, na escola, foi fundamental para promover ajustes na proposta externa e nas atividades dos respectivos livros, ou seja, na política educativa. Eles fizeram valer os valores – formação humana, prazer de ler etc – e seus conhecimentos didáticos – adaptação das atividades ao conhecimento prévio dos alunos –, ajustando a política a favor do que professores/escola defendiam como projeto de escola/educador.

Encontramos também, nas palavras de Nóvoa (2017), uma síntese do que vimos neste percurso de pesquisa, uma escola que ousa reinventar e estimular práticas de formação que contemplem as professoras, ao mesmo tempo que oportunizam a expansão dos horizontes de conhecimento e cultura da sua comunidade escolar. Segundo o autor, “nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação” (NÓVOA, 2017, p. 116).

Quanto à contribuição dos outros referenciais teóricos, o diálogo com os autores Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997), eles são de grande relevância para

o estudo da educação integral, visto que estes autores foram pioneiros na efetivação de propostas de educação integral no país, em épocas distintas. Não obstante, seus ideais de educação integral se encontram presentes até os dias de hoje, tendo sido encontrados na proposta pedagógica da E.M. Profa. Elvira Lucia, através da análise do Projeto Político Pedagógico - PPP - da escola, em seus Planos de Ação e, principalmente nas falas e atitudes das professoras e funcionários desta unidade escolar. Cabe esclarecer que a escola de educação integral tanto de Anísio Teixeira, quanto de Darcy Ribeiro estavam postas em outros contextos e outras realidades. Porém, o que estamos ressaltando são seus ideais de garantir à população o direito a uma educação integral de todos os envolvidos neste processo. Sendo essa educação gratuita e moderna, com aumento de carga horária, formação e valorização de suas professoras, contemplando, como os CIEPs de Darcy Ribeiro, uma proposta de formação de professoras concebida como formação em serviço, aliando teoria e prática na própria escola.

Diante do exposto, podemos afirmar que esses autores contribuíram para um entendimento sobre formação continuada como elemento de protagonismo para o fortalecimento dessa proposta, em um contexto de pioneirismo, no qual faltavam referências e sobravam expectativas em relação a educação integral no Brasil. Neste cenário de inovações, em que muito se acertava e muito se errava, foram criadas as bases para a Educação Integral em Tempo Integral que estamos retomando com novos erros e acertos, diante de outros tempos, outros espaços, outras realidades e outros sujeitos. Mas, tendo como referência o legado deixado por esses autores.

É neste sentido que Cavaliere (2007) aponta que uma proposta pedagógica para as Escolas de Tempo Integral precisa reconsiderar as funções atuais da escola na sociedade, fortalecendo-a enquanto instituição, com melhoria de seus equipamentos, suas atividades e condições de trabalho e estudo para professoras e alunos. A partir daí, a Escola de Educação Integral em Tempo Integral “poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo”. Desse modo, entendemos que a escola, assim como sua comunidade pode criar sua própria identidade, através dos seus projetos que ganham corpo e passam a ser experiências forjadas nas necessidades e nas aprendizagens, com o entendimento de outros espaços e outros tempos para ensinar e aprender.

Mais uma vez, ratificamos que o conceito de Comunidade Prática (LAVE; WENGER, 1991, p.98) foi essencial para percebermos que formamos uma comunidade porque estabelecíamos umas “relações entre as pessoas, atividades e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras Comunidades de Prática tangenciais e sobrepostas”. Não separamos na

escola os espaços de formação e de aprendizagem, mas estávamos sempre aprendendo juntos, em ação no mundo, atuando no social, participando da vida laboral, negociando significados, colaborando, compartilhando problemas, recursos e implementando respostas.

Portanto, a pesquisa demonstrou que a Escola passou a ser um *lócus* de formação com uma cultura colaborativa e cooperativa entre as educadoras, ao contrário das políticas educativas que imprimem uma cultura fortemente individualista e competitiva.

Diante dos estudos expostos por essa pesquisa percebemos o quanto é vasto o campo de investigação sobre Educação Integral em Tempo Integral. Por isso, afirmamos a necessidade da continuidade de mais estudos a respeito da formação de professoras da/na Educação Integral em Tempo Integral, visto que ainda há muito o que se fazer em termos de consolidação da Educação Integral no Brasil e da formação às professoras para esta proposta de educação.

Neste sentido, lançamos os seguintes questionamentos:

- Nossa Comunidade de Prática não nasceu pronta. Tampouco sabíamos que formávamos uma Comunidade de Prática. Portanto, faz-se necessária uma investigação mais ampla para o reconhecimento de outras escolas, grupos, pessoas que constituem Comunidades de Prática que podem estar tanto em nosso entorno como remotamente distantes, mas que através da pesquisa, possam se conectar na busca de mais recorrência em torno desse conceito.

- Uma formação integral pressupõe um horizonte para o trabalho, o que conseqüentemente, leva o sujeito à discussão e reflexão sobre o lugar da pessoa dentro do contexto capitalista atual, que visa para as políticas educativas o desempenho em detrimento da formação humana. Diante do exposto, como incluir a formação profissional dentro da jornada de trabalho ou ainda favorecer um trabalho coletivo e colaborativo no interior das escolas?

Pretendemos dar prosseguimento a uma dessas questões futuramente no doutorado.

## REFERÊNCIAS

- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Como a escola reage aos novos tempos escolares. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação integral: história, políticas e práticas.** / Organização Lígia Martha C. da Costa. 1ª edição. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 15ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Fernando de. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. p. 33-68. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2019.
- BORBA, A.M e GOULART, C. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola.** In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 47-56
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Espaço e tempos no trabalho docente: narrativas de professoras. In: Mauricio, Lucia Velloso (Org.). **Tempos e espacos escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Pontep: FAPERJ, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (1984). Participar-pesquisar. In \_\_\_\_\_. **Repensando a pesquisa participante** (pp.7-14). São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007b.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 29 nov 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em 5 dez 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 nov 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 nov 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. **Educação Integral:** uma nova identidade para a escola brasileira? Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol 23, n.81, p.247-270, 2002.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Campinas: Educação e Sociedade, v. 28, n.100, p.1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 nov 2019

\_\_\_\_\_. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em aberto, Brasília, v.22, n.80, p. 51-63, abr.2009.

\_\_\_\_\_. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v.20, n.46, p.249-259, ago. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 09 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Escola Pública de Tempo Integral no Brasil:** Filantropia ou Política de Estado? Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014;

COELHO, Lígia M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (orgs). **Educação brasileira e (em) tempo integral.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 133-146, 2002.

\_\_\_\_\_. História(s) da educação integral. Brasília: **Em Aberto**, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1959.

FARIA, Lia Ciomar. A utopia possível: a paixão enquanto ato político. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, n. 2, p. 98-112, 2017.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. In \_\_\_\_\_ . **Formação de Professores e Diversidades Culturais:** múltiplos olhares em pesquisa. Coleção “Educação e Vida Nacional”. Niterói, Intertexto, 2011. (p.61-82).

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Texto e ConTexto.** Rio de Janeiro: FAEP / 2º PEE, 1993 (Caderno Pedagógico do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral).

HARGREAVES, Andy. A Política do tempo e do espaço no trabalho dos professores. In: Mauricio, Lucia Velloso (Org). **Tempos e espaços escolares:** experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 05. 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Censo Demográfico, 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/resultados\\_do\\_universo.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf)>. Acesso em: out. 2019

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge University Press, 1991.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. **Atuação de educadores em prol de uma escola pública, laica e gratuita na cidade do Rio de Janeiro**. Revista Educação e Emancipação, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2019.

MATOS, J. F. Aprendizagem e prática social. In: PONTE, J. P. da, SERRAZINA, L. (org.). **Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália**. Actas da Escola de Verão. Lisboa, SEM-SPCE, 1999. p. 65 - 92.

MAURÍCIO, Lúcia. V. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. Brasília: Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Banca de qualificação. Faculdade de Formação de Professores - UERJ. São Gonçalo. 2019.

\_\_\_\_\_ et al. Capacitação dos profissionais da educação. In: **Carta 15: o novo livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, p. 183-192, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, SP: Hucitec, 2014.

MÓNICO, Lisete et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **CIAIQ 2017**, v. 3, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – escola de formação de professores. In: **Em Aberto**. Brasília v. 22 n. 80 p. 35-49. abr. 2009.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In:\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto Educacional, p. 13-33, 1995.

\_\_\_\_\_. **Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente**. Cadernos de Pesquisa, vol. 47 n.166 p. 1106-1133. Out./ dez. 2017. Disponível em <<https://bit.ly/2CBxC1Y>>. Acesso em: 20 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. **Temporalidades no/do cotidiano da Educação Infantil**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

RIBEIRO, Darcy. A valorização do magistério. In MAURICIO, Lucia Velloso.( Org.). *Darcy Ribeiro – Educação como prioridade*, São Paulo. Ed. Global, 2018.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Pesquisando a relação Educação Integral E(m) Tempo Integral e currículo no Brasil - período 2000-2012**: O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado? 2016. 250p. Tese de doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El valor del tiempo en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2008. 180 p.

SILVA, Kátia A. C. P. Cordeiro da; ROSA, Sandra. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no Plano Nacional de Educação 2014-2024: Reflexões, contradições e possibilidades. In: **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Autêntica. Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p.119-134, jan./jun.2016. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em 15 de janeiro de 2019.

SILVA, João Aberto da. BARTELMOS, Roberta Chiesa. **A Comunidade de Prática como Possibilidade de Inovações na Pesquisa em Ensino de Ciências nos Anos Iniciais**. Acta Scientiae. Canoas, v.15, n. 1, p. 191-208, jan./abril. 2013.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Uma experiência de Educação Primária Integral no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol.38, nº 87, pp. 21-33, jul./set., 1962

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 250p. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/delivro.htm>>. Acesso em 16 jan 2019

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Grupos de Apoio entre Professores e a Inclusão**: Uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo. Curitiba. 2017. 341f (Doutorado) Universidade Federal do Paraná, 2017.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007 (Série Pesquisa, v. 5).

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. 18th Printing. New York: Cambridge University, 2008.

\_\_\_\_\_. **Communities of practice**: where learning happens. Benchmark Magazine, Fall Issue, 1991. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Comunidades de prática**: Aprendizaje, significado e identidad. 2011. Título original: Communities of practice: Learning, meaning and identify. Publicado em inglês em 1998 por The Press Syndicate of the University of Cambridge, Reino Unido.

WENGER, E. **Toward a theory of cultural transparency**: elements of a social discourse of the visible and the invisible. 1990. Unpublished Doctoral Dissertation – University of California, Irvine. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2019

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W.M. **Cultivating Communities of practice**: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School, 2002.