

VIRAGEM PARADIGMÁTICA: NOTAS SOBRE O PERÍODO EXTRACLASSE

Clarissa Moura Quintanilha¹

Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga²

Resumo: O presente artigo busca refletir algumas questões apontadas sobre a incorporação do período extraclasse docente como momento formativo, introduzindo como jornada de trabalho os atos de: Planejar, Estudar e Avaliar. Nesse sentido, a proposta de Kenneth Zeichner (1993) do professor-pesquisador/professor-reflexivo, no entendimento de que o contato com o campo possibilita uma avaliação sobre sua prática e de novas possibilidades de atuação, apontam para uma viragem paradigmática na educação. Desta forma, pautamos o trabalho no levantamento do Plano Nacional de Educação (PNE), na Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, no Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério e na Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, na busca pela discussão legal que conceitua os novos rumos da formação de professores dando enfoque em sua permanente construção. Haja visto que, nesta análise, a categoria docente é tida como sujeitos em permanente processo de aprendizagem e construção de sua práxis.

Palavras-chave: Formação de professores Extraclasse; Viragem Paradigmática; Políticas de Formação;

PARADIGMATIC VIRAGE: NOTES ON THE EXTRACLASS PERIOD BY TEACHING NARRATIVES

Abstract: The present article seeks analyse some questions about the incorporation of the extraclass period as a formative moment, introducing as a work day the acts of: Plan, Study and Evaluate. In this way, Kenneth Zeichner's (1993) proposal of teacher-researcher/ teacher-reflective, in the understanding that the contact with the field makes possible an evaluation about its practice and new possibilities of action, pointing to a paradigm shift in education. In this sense, we have worked on the National Education Plan (PNE) survey, Law 13,005 of June 25, 2014, and the National Salary Flat for Professionals of the Magisterium, Law 11,738 of July 16, 2008, looking for legal discussion that conceptualizes the new directions of teacher training focusing on its permanent construction. It should be noted that, in this analysis, the teaching category is considered as subjects in permanent process of learning and building their praxis.

Keyword: Teacher training Extraclass; Paradigmatic Turning; Training Policies;

VIRAGEN PARADIGMÁTICA: NOTAS SOBRE EL PERÍODO EXTRACLASSE POR MEDIO DE LAS NARRATIVAS DOCENTES

Resumen: El presente artículo busca reflejar algunas cuestiones apuntadas sobre la incorporación del período extraclase docente como momento formativo, introduciendo como jornada de trabajo los actos de: Planear, Estudiar y Evaluar. En este sentido, la propuesta de Kenneth Zeichner (1993) del profesor-investigador / profesor reflexivo, en el entendimiento de que el contacto con el campo posibilita una evaluación sobre su práctica y de nuevas posibilidades de actuación, apuntando hacia un viraje paradigmático en la educación. De esta forma, pautamos el trabajo en el levantamiento del Plan Nacional de Educación (PNE), Ley

¹ Professora Adjunta da Faculdade Cenestista (CNEC) – Ilha do Governador

² Professora Adjunta da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé – FAFIMA

13.005 de 25 de junio de 2014, y el Piso Salarial Profesional Nacional para los profesionales del Magisterio, Ley 11.738 de 16 de julio de 2008, en la búsqueda por la discusión legal que conceptualiza los nuevos rumbos de la formación de profesores centrándose en su permanente construcción. En este análisis, la categoría docente es considerada como sujetos en permanente proceso de aprendizaje y construcción de su praxis.

Palabras clave: Formación de profesores Extracto; Viraje Paradigmática; Políticas de Formación;

INTRODUÇÃO:

O período extraclasse docente ocorre dentro do ambiente escolar, entendido como a atuação em assumir com tempo de trabalho, todos aspectos ligados ao campo da atuação de seu trabalho. Desse modo, dentro de sua jornada de trabalho é sistematicamente assumido como tempo de trabalho o processo de correção dos instrumentos de avaliação, o processo de produção dos planos de aula e o estudo dos conteúdos dos componentes curriculares. Outro aspecto formativo é tomado com momentos de especialização, de cursos de formação e a formação se daria baseado nas questões que surgem no dia a dia escolar. Com a implementação da Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério, Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, com o adicional de um terço das atividades docentes voltada ao período extraclasse, perspectivando a formação em serviço, ou seja, a formação dos docentes em seu tempo de trabalho, buscamos compreender como que atualmente a formação dos professores tem consolidação na lei para o seu tempo de formação.

No cenário da história da educação a proposta da formação de professores extraclasse foi experimentada, inicialmente, com a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Essa experiência remonta a proposta de formação de professores de tempo integral, segundo a experiência do *Curso de atualização de Professores de escolas de horário integral* voltado para professores dos CIEPs na perspectiva de ação-transformadora. Esse curso era composto por professores atuantes do centro, que dispunham de uma carga horária diária de 8h (oito horas), divididas em 5h (cinco horas) com atividades de atuação docentes e 3h (três horas) para planejamento e estudo. A proposta era de que os professores (bolsistas) 40 horas, com formação em nível médio - curso normal, pudessem produzir novas estratégias de ação para a sua prática baseada no estudo e interpretação do cotidiano

escolar. Para além essa roupagem possibilitou que o professor fosse um profissional diferenciado, pois dispunha de dedicação exclusiva para a instituição vivendo internamente seu espaço de atuação. (VELLOSO, 2009)

Darcy Ribeiro (1986) em seu *O livros dos CIEPs*, já trazia a discussão da valorização da formação docente para a maior ênfase na melhoria da educação pública. Em sua proposta de educação mais democrática, estabeleceu um intenso diálogo entre todos os setores do cotidiano escolar possibilitando uma formação holística dos integrantes desse espaço. Nessa análise que apresentava um protagonismo na formação docente para uma melhor atuação na sala de aula, observa-se a integração entre comunidade-escola no movimento vivo de discussão sobre as vivências escolares.

Nesse momento de reabertura política e de instauração da democracia, devemos pontuar que a concepção de educação permeado pelo CIEP, trazia uma conjuntura de autonomia pedagógica, e traz em seu bojo o que Zeichner (1993) pontua como professor-reflexivo no entendimento de sua formação como um ato de prático reflexivo, no entendimento que “[...] nossos esforços para preparar professores que sejam práticos reflexivos [...]” (p.14) o que implica retirar de sua prática os aspectos importantes a serem analisados e discutidos entre os seus pares, e seu os estudantes. O autor apresenta que a ideia da reflexão sobre a prática instaura-se como slogan de uma campanha que obtinha como ponto nervral os aspectos da orfem social, do ensino, aprendizagem e reflexão sobre esses tópicos no momento de sua atuação.

Formação de professores, possibilidades e desdobramentos: Uma viragem paradigmática

Os atos de Planejar, Estudar e Avaliar sempre compuseram a prática docente, entretato, o momento efetivo para execução da tarefa eram renegados, e não contabilizados como tempo de trabalho. Podemos analisar no seguinte aspecto, quando um docente está na escola, todos os seus tempos de trabalho são contatos dentro de sala de aula, em efetivo trabalho com os discentes. O trabalho é contabilizado ao estar em atuação direta com o estudante. Desse modo, só sonogado

os momentos de correção dos instrumentos de avaliação ou de preparação das aulas com exercícios entre outros. O próprio diálogo entre os docentes sobre sua prática, são subjugadas, pois os “professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na acção como sobre ela. Estes conceitos de *reflexão na acção e sobre a acção* baseiam-se num ponto de vista do saber, da teoria e da prática muito diferente do que tem dominado a educação” (ibidem, pp. 20-21, grifos do autor). Diferentemente de uma educação conteudista, o ideário do professor reflexivo configura uma nova entendimento de construção do cotidiano escolar.

Baseado nesse aspecto que António Nóvoa (1992) vai configurar o que o autor chama de viragem paradigmática no campo da educação. Quando após um período histórico de silenciamento docente, os educadores são convocados como próprios de um saber específico de sua formação, que deriva de sua ação na prática.

No campo da formação de professores nos deparamos com os embates nos campos político e ideológico do fazer docente. Por essa razão os autores estudados buscam dialogar com o contexto histórico desse espaço institucionalizado. António Nóvoa (2010) baseado na História da Educação, pontua a viragem paradigmática que ocorreu a partir da década de 1980 com expressões como o professor-reflexivo, professor-pesquisador, e uma série de outras nomenclaturas que mudam o prisma da concepção do modo de ensinar.

O conceito de viragem paradigmática, parte do entendimento que consolida o professor como um sujeito que não atua apenas como quem aplica o conhecimento, mas atua na ação transformadora do processo de ensino-aprendizagem. Mediante contato com o campo e com os estudantes, o docente modifica a sua prática ao descrystalizar os componentes curriculares, construindo um conhecimento que dialoga com a vida dos estudantes. Se a tendência de aplicador do conhecimento entra em entropia, como fadado ao fracasso, por não articular vida e conhecimento, a proposta do professor-reflexivo se instaura como novo modelo educação que centra o aluno como foco do ambiente escolar, retira do professor sua aura transcendental de detentor do saber, e possibilita transparecer o professor como uma pessoa. (NÓVOA, 1992).

Essa nova identidade docente entende que a prática não baseava-se a aprendizagem em uma técnica por uma finalidade em si e passa a configurar um

movimento de envergadura que dispôs na figura do professor o foco para as intervenções e mudança de metodologia do paradigma escolar. Ou seja, essas expressões estão impregnadas de concepções de que o professor que deve ser o agente das atividades mobilizadoras da escola. Esse marco seguiu do movimento instaurado na década de 1960 com a Escola Nova com a implantação de um novo modelo escolar. Ao deslocarmos a compreensão da aprendizagem do estudante, não de maneira mecânica, mas como uma construção individual e do espaço escolar, mudamos o alcance de atuação do professor que passa a produzir com o estudante, e não para o estudante.

Ainda sobre a perspectiva do Nóvoa (ibidem), uma grande marca desse processo foi em 1984 quando Ada Abraham, publica o livro “O professor é uma pessoa” no qual cita pela primeira vez, e configura os debates educativos que tem como centralidade e problemática de investigação na vida, na carreira, no percurso, nas biografias e nas narrativas dos docentes no cerne da compreensão da profissão. A resposta dada por outros autores que utilizaram de metodologias similares para se apropriar do processo de construção da escola a partir da identidade dos sujeitos. A literatura pedagógica convergiu com uma série de obras que se contraponham um período da história em que os professores foram “ignorados”, a abordagem biográfica vem na tentativa de permitir que o sujeito se reconheça como ator do seu processo de formação e a sua experiência.

Paradoxalmente ligado à sua experiência constitui-se a identidade. Nesse sentido, a defesa de uma formação docente composta por uma tríade para compreendermos o processo identitário. Nesse sentido, a identidade docente deve passar necessário pelo crivo dos três As (AAA). 1º) A de Adesão, a proposta de ser docentes, seus percalços e desafios durante sua trajetória; 2º) A de Ação, perante o campo problematizando os caminhos passados para a construção de si e do ambiente de trabalho; 3º) A de Autoconsciência, se reconhecer como parte da lógica educacional e produtor da mesma. (NÓVOA, 1992)

Sendo assim, o ato de Adesão da proposta, sendo entendido como um movimento cíclico contínuo de permanente reconstrução. O autor em seus escritos também defende a formação em serviço, formação no espaço de trabalho. Esse campo fecundo vendo permeando a pesquisa em andamento, sendo entendida como viva e

partilhada aqui, nesse breve momento a disposição para o andamento da mesma que vem sendo tecido nesse espaço-tempo do encontro.

O que nos faz chegar a problemática central que avalia que os desafios da formação em serviço, devem ser encarados com base na profissão docente, e na defesa de espaços legítimos de experiência e troca com seus pares. Ele se apresenta a níveis maiores, possibilitando que nossas falas contidas representem um campo a ser discutido. Pois ao silenciar os sujeitos, impossibilitamos que a fala de um toque o que sentido pelo outro, seu par, de se colocarem como um ator político. O que pode gerar um deslocamento de suas identidades profissionais, segmentados em campo específicos da educação, e nos dividimos em nichos deixando de perceber amplitude de nossa luta, que é coletiva e plural.

Cabe destacar nesta discussão a importância de um teórico brasileiro que contribuiu para uma formação que pensa o sujeito comum em um viés microsocial em prol de refletir o macrosocial, Paulo Freire. A sua pedagogia reforça a importância da individualidade do sujeito comum; para ele, a leitura de mundo, das coisas precede a leitura da palavra. O indivíduo que vai para a escola está carregado de memórias, histórias que são entrelaçadas pelo conhecimento escolar. Paulo Freire notou a importância de trabalhar as histórias desses sujeitos; sua proposta de alfabetização contemplava um “círculo de cultura”, formado por um professor orientador que discutia com os alunos temas das suas histórias de vida, e essa roda favorecia a interação, o diálogo e o respeito mútuo. Na década de 1960, em Pernambuco, Paulo Freire inaugurou essa nova forma de alfabetizar adultos, e esse movimento ganhou importância a nível nacional em 1963, com o programa Educação de Adultos, coordenado por ele. Após o golpe militar Freire foi exilado e a sua pedagogia foi considerada subversiva, todavia a pedagogia freireana sempre esteve presente e continua resistindo.

O Panorama Legal: Caminhos de uma política de formação

Até o presente momento nos pautamos na história educacional para compreender o que se configura como esse novo paradigma educacional, que vem buscando espaço para sua consolidação. Ao permearmos pelos caminhos da legislação,

reconhecemos a garantia desse espaço desse momento formativo. Com base em uma rede de ações articuladas pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios, consolidada através do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Ao longo de 20 metas/estratégias, que de modo geral, prevê a Universalização do ensino para atender crianças e adolescentes dos 4 até os 17 anos na educação básica, a ampliação das matrículas nas redes de ensino público, atingir as marcadas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); amplia também, o ensino superior e a formação de professores, bem como melhorias nas condições de trabalho. O Plano Nacional de Educação de 2014 orienta em sua meta 15 que,

[...] em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014.).

Em consonância com as metas de atendimento qualificado e formação de profissionais, a lei prevê a criação de um plano de valorização do magistério. Todas essas metas têm por excelência proporcionar um cenário favorável para a implantação dos novos rumos da educação brasileira. Não obtendo um caráter assistencialista, mas de fato, relacionando a educação com a melhoria na qualidade de vida da população, dando viabilidade a políticas públicas que tenham o educando como o centro da discussão educacional, alcançando a formação dos profissionais da educação, e para além sua valorização.

Todas essas metas têm por excelência proporcionar um cenário favorável para a implantação dos novos rumos da educação brasileira, não delineando um caráter assistencialista, mas de fato, relacionando a educação com a melhoria na qualidade de vida da população. Pautados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, os PNEs dão um salto paradigmático ao estabelecer, no cerne da discussão da expansão da escolarização nacional, a viabilidade de políticas públicas que tenham o educando como o centro da discussão

educacional, alcançando a formação dos profissionais da educação e, para além, sua valorização.

Entendendo que a qualificação e formação de professores, estão interligadas e têm um caminho em comum que visa à formação de professores especificamente para a educação de forma holística sinalizando que esses sujeitos criam um perfil e uma meta paralelos, subordinados à necessidade de vislumbrar a formação de professores de tempo integral e de regime de dedicação exclusiva (40 horas/semanais). Tais políticas mudaram no decorrer dos anos a compreensão da formação dos docentes e seu processo de consolidação no interior da instituição escolar. Nesse sentido, a formação no período extraclasse, não está ligado ao movimento de repetição, mas de orientação das necessidades e, principalmente, a uma ideia vinculada, a um propósito norteador direcionado exclusivamente para os educandos e suas necessidades principais, derivado da reflexão sobre a prática

Nesse sentido, o tempo era pensado para a produção de materiais pedagógicos, para troca de experiências entre seus pares, para discussão de texto e reflexão sobre o que a teoria impactaria sobre suas práticas, e vice-versa. Essa crítica pertinente, nos faz refletir acerca de que o treinamento não pode ser baseado em uma aplicação de medidas burocráticas, mas de um amparo ao trabalho prático. Ana Maria Monteiro (2009), seguindo a reflexão de que a escola que prevê sujeitos com formação integral ,além da questão da formação dos educandos, a responsabilidade e o objetivo de trazer como parte integrante do trabalho da instituição a “[...]formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano”(p.35).

É nesse sentido que adotamos o conceito de formação em serviço, para adoção do período extraclasse. A autora aponta nesse processo que o primeiro ponto a ser entendido sobre os docentes é que a dinâmica das escolas o entendimento de uma nova abordagem em que, na prática diária. Fortalece, então, uma circularidade não centrada na figura de um único docente mas de um grupo que consolidam a formação no coletivo.

A discussão do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) é derivada do compromisso dos textos legais com base na valorização do professor. A Lei do PSPN e a configuração da valorização docente de 1950 a 2000, no fim do século XX,

pontuando as variantes que permearam até então na educação pública pela valorização do profissionais. Por meio de um estudo histórico e cálculos realizados, mediante o acompanhamento do reajuste do salário docente, o autor pôde analisar como é possível implementar o Piso Salarial docente, já que os dados apresentados apontam que os números apresentados não suprem todo o trabalho desenvolvido pelos docentes. Sinaliza, então, possíveis desvios que se projetaram também na lei do PSPN em 2008, mostrando um déficit no reajuste da categorial, em relação ao salário mínimo.

Um estudo mais recente de março de 2011, publicado na revista HISTEDBR on-line, caminha um pouco mais no sentido das políticas públicas das reivindicações para a remuneração da categoria. As autoras Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e Margarita Victoria Rodrigues, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, configuram um campo que vão nomear como um momento histórico de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) em que os governos estaduais e municipais da federação passam a questionar esse modelo vigente. Considera-se que a lei do PSPN configura um campo de lutas por valorização do magistério, na medida em que seu processo se inicia no século XIX com a formação docente, se efetivando apenas na primeira década do século XXI, sem ainda condições objetivas para a efetivação da lei.

A disputa política deu-se em torno da valorização do magistério indo de encontro às propostas dos governos e dos sindicatos que desejavam garantir a valorização do magistério como um direito fundamental da profissão. Ao financiar a educação pública, a federação criou, em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), transferindo para os Estados e municípios a implementação das políticas de desenvolvimento escolar.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) pressionaram para que fosse aprovada a lei do piso salarial. Esse processo de disputa, em que o FUNDEF não garantia a todos uma isonomia salarial em muitos segmentos, educação infantil e ensino médio, ficaram de fora dos avanços. Foi criado, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB). Essa política de financiamento da

Revista Communitas v. 2, n. 3 (2018): Múltiplos discursos, práticas e políticas na/da educação

educação básica tem como eixo a valorização dos profissionais da educação, o fim da evasão escolar e a qualidade da educação básica. (FERNANDES; ESPÍNDOLA, 2011)

A regulamentação da lei do FUNDEB, Lei nº 11.497 de 28 de junho 2007, trouxe a valorização dos professores com base em atuação social. Em 2008, foi provada a lei do PSPN. No mesmo ano, os governadores em 28 estados entram junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), com uma ADIn, alegando que por motivos orçamentários, seria inviável o cumprimento da lei.

Foi em nome da autonomia das unidades subnacionais que os governadores dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará – que contaram com o apoio dos governadores dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Tocantins e do Distrito Federal – resolveram questionar a legitimidade do governo central em relação à Lei do PSPN. (FERNANDES; ESPÍNDOLA, 2011, p. 96)

Como resposta o relator do processo, Joaquim Barbosa, indeferiu os pedidos e fixou que tanto o piso salarial, quanto as horas de trabalho dos docentes fossem respeitados, tornando o embate um desafio perante os políticos. Conferindo uma mudança nos orçamentos governamentais, criando uma outra demanda e uma questão educacional: a inclusão de mais docentes nas redes para implementar a proposta das atividades extraclasse, o que impossibilita ainda mais a efetivação da proposta.

Apontamentos finais

Devido à expansão do ensino nas últimas décadas foi inevitável que se formar-se professores sem o cuidado necessário. Para controlar essa falta de aporte criou-se uma série de especialistas a custo da marginalização docente, diminuindo as possibilidades de expansão da formação do professorado. Dessa maneira, a importância de impulsionar uma construção de uma profissão coletiva, fazendo que se sintam atores e responsáveis por um compromisso para a maior concretização de reforçar dispositivos e práticas baseadas na pesquisa e na ação docente de seu trabalho bem como os médicos dispõem em sua formação, no sentido de contemplar as necessidades da atuação no espaço da sala de aula. Outro aspecto, implica na

valorização do conhecimento docente. A vulgarização da transposição didática transferiu a elaboração do ato pedagógico que ensinar é uma toa natural por tanto qualquer um pode fazer, pois a complexidade de se esclarecer a pedagogia como uma ciência. (GATTI et al., 2009)

A modificação da realidade organizacional da escola implica na eminência de prática colaborativas ligadas aos coletivos, de fazeres que partilha da fusão de espaços acadêmicos de formação de professores com as instituições escolares, estabelecendo a articulação entre Universidade e Escola Básica, desenvolvendo três valências Pesquisa, Ensino e Construção do conhecimento. Ou seja, novos modelos de formação de professores que tenham como base os espaços reais e suas condições. (NÓVOA, 2013)

Em consonância com os aspectos apresentados e com o trabalho aqui proposto, por último, o reforço por espaços públicos de educação. Reviver o prestígio e visibilidade social da profissão que ela esteja amparada pelas questões que mobilizam a profissão docente e os façam indagar a complexidade do trabalho, e as demandas correspondentes da sociedade.

Por essa razão é de crucial importância compreender as políticas de consolidação formação de professores e sua efetiva mobilização nos espaços escolares. Nesse aspecto e para além dos apontamentos aqui citados entendemos a emergência de se falar da escola a partir de seus sujeitos.

Os pontos citados consolidam uma fundamentação dos tempos e espaços escolares. A importância da mudança do caminho da pesquisa ao buscar dialogar com o que significa num período de efervescência dos modelos de escola, com crescimento da escola em tempo integral e do reconhecimento do tempo da profissão onde um terço de sua jornada de trabalho é para a criação de estratégias e metodologias para consolidar a ação pedagógica.

Ainda arqueados nessa concepção como esse tempo será concebido? O que tem sido feito com o tempo? Existe o momento de troca e partilha das experiências entre os sujeitos? São questionamentos moventes da pesquisa-formação que entende que ao estar em contato com o campo ela se forma, e se reformula, fundamentado ainda muito em um plano político e ideológico, onde os quatro eixos apontados por Nóvoa.

Os questionamentos que nos acompanham e que no caminhar desse trabalho foram se dissipando ao narrar essa proposta, vem se construindo concomitantemente ao processo de tornar-me docente diariamente. O que não podemos deixar é que falem por nós, criando mitos que desqualifiquem a prática criadora da docência, pois ao falar de si estamos falando dos vários outros que nos compõem.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de M. Formação continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1o. de julho de 2015**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-rescne-cp-002-03072015&Itemid=30192. Acesso em: 01 de junho de 2018.

BRASIL. Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 17 jul. 2008. P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 07 maio de 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e das outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, F, 5 abr. 2013. P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 26 de jun. 2015. P. 1. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/leis/item/5774-lei-n%C2%BA13-005,-de-25-de-junho-de-2014>. Acesso em: 15 junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica nº 9/ 2009**. Estudo sobre a Lei do Piso Salarial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2018.

CNTE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Retrato da escola II. Brasília, **DF: CNTE, 2001**. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte.html>. Acesso em: 27 de maio de 2018.

_____. Diretrizes para a carreira e remuneração. **Cadernos de Educação**, Brasília, DF, v. 14, n. 21, out. 2009.

FINGER, Matthias; NÓVOA, António (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERNADES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUES, Margarita Victoria. O processo de elaboração da lei n. 11.738/2008 (Lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 88-101, mar 2011 - ISSN: 1676-2584.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada de Professores na Última Década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-72, jan./abr. 2008.

_____. (coord); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A formação continuada em questão. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: **Unesco**, 2009.

_____. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1ª Ed. São Paulo: 2013. pp. 199-210.

MAURICIO, Lúcia Velloso. A opção pelo magistério representada por professoras de ensino fundamental em memoriais. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v. 25, nº 1. p. 115-137, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – escola de formação de professores. MAURÍCIO. Lúcia Velloso (Org) Educação integral e tempo integral. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. v. 1, n. 1,(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 2009.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa. António (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora. 2a ed. 1999. pp. 13-34
_____. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora. 1992. pp. 7-25

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Revista Communitas v. 2, n. 3 (2018): Múltiplos discursos, práticas e políticas na/da educação