

## Formação continuada de professores: um caminho possível para a emancipação humana

Nadja Regina Sousa Magalhães<sup>1</sup>  
Andressa Grazielle Brandt<sup>2</sup>  
Lucas Martini<sup>3</sup>

### Resumo

No presente artigo se propõe uma análise dos estudos realizados nos encontros de formação continuada intitulado “Círculo de Cultura 10 X Paulo Freire, que ocorreu em uma instituição de ensino de Santa Catarina. Delineou-se como pergunta norteadora: Ao conceber a escola pública brasileira em seus limites históricos e pedagógicos, como proporcionar ao docente uma formação emancipatória? Teceu-se como objetivo geral: analisar os processos formativos de uma formação continuada desenvolvida na perspectiva emancipatória. Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa-descritiva, bibliográfica e documental. Para fundamentação teórica utilizou-se autores como: Gadotti (2009), Menezes e Brasil (2018), Freire (1978, 1996), Cury (2004), Mauricio e Monteiro (2009), Silva e Flach (2017), entre outros. Os resultados a partir das contribuições epistemológicas das obras de Paulo Freire, demonstraram a importância das discussões acerca das políticas educacionais nos momentos de formação continuada para emancipação humana.

**Palavras-Chave:** Formação Docente; Educação Integral; Paulo Freire; Política Educacional.

### Abstract

The present article proposes an analysis of the studies carried out in the continuing education meetings entitled “Circle of Culture 10 X Paulo Freire, which took place in an educational institution in Santa Catarina. The guiding question was outlined: When conceiving the Brazilian public school in its historical and pedagogical limits, how to provide teachers with emancipatory training? It was woven as a general objective: to analyze the formative processes of a continuous formation developed in the emancipatory perspective. Through a qualitative-descriptive, bibliographic and documentary research. For theoretical foundation, authors were used: Gadotti (2009), Menezes e Brasil (2018), Freire (1978, 1996), Cury (2004), Mauricio and Monteiro (2009), Silva and Flach (2017), among others. The results from the epistemological contributions of Paulo Freire's works, demonstrated the importance of discussions about educational policies in the moments of continuous formation for human emancipation.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: [nadjamagalhaes78@gmail.com](mailto:nadjamagalhaes78@gmail.com)

<sup>2</sup> Instituto Federal Catarinense

<sup>3</sup> Universidade Federal do Paraná

**Keywords:** Teacher Education; Integral Education; Paulo Freire's; Educational Policies.

## Introdução

O presente artigo é um recorte dos estudos realizados em torno do cotidiano escolar de educação integral e(m) tempo integral como meio de uma formação docente a partir de um olhar emancipatório. Neste sentido, o estudo ocorreu por meio da análise da formação continuada de professores intitulado “Círculo de Cultura 10 X Paulo Freire”, o qual foi realizado em uma instituição de ensino de Santa Catarina. Tecemos como objetivo geral: analisar os processos formativos de uma formação continuada desenvolvida na perspectiva emancipatória.

Neste sentido, delineamos a pesquisa com uma abordagem qualitativa, bibliográfica-descritiva, onde desenvolvemos uma reflexão, uma análise teórica e metodológica da formação docente no contexto da prática pedagógica em caráter emancipatório. Em suma, para responder a seguinte questão: Ao conceber a escola pública brasileira em seus limites históricos e pedagógicos, como proporcionar ao docente uma formação emancipatória?

Compreendemos que todo debate, no âmbito educacional necessitam partir da ideia da formação humana na sua integralidade. Portanto, a educação integral e o tempo integral foram pensados, como termos sinônimos no final do século XX e início do século XXI, através das políticas educacionais traçadas para este cenário. Neste sentido, entendemos que, para a educação integral ocorrer em uma perspectiva emancipatória, seja em uma escola parcial, ou em tempo ampliado será necessário um entendimento que se contraponha ao aspecto hegemônico que alicerça a educação integral, vinculada a conceito posto pela sociedade capitalista.

Deste modo, motivados pela importância de uma formação integral no âmbito docente ao considerar um profissional que seja compromissado tanto com seus papéis como educador quanto consciente à sua responsabilidade histórica. Por isso ao tratarmos do tempo integral no contexto escolar, e sobretudo, na formação e prática pedagógica dos professores concordamos com Monteiro (2009, p.44), pois:

O horário integral exige e permite que os professores tenham tempo para reuniões diárias para planejamento de suas atividades, para estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem o aprofundamento de sua visão sobre o trabalho desenvolvido e amparo para o enfrentamento dos desafios que se apresentem. O desafio está presente, também, na necessidade de aprender a trabalhar com profissionais com outras formações e experiências, que estarão trabalhando com os alunos em ações com repercussões educativas que os professores precisam aprender a explorar.

Nessa direção, o texto está estruturado da seguinte maneira: i) introdução; ii) aporte teórico; iii) recursos metodológicos; iv) análises dos elementos constitutivos da pesquisa; e v) considerações finais.

### **O pensar a formação continuada de professores para a educação integral e(m) tempo integral no contexto escolar**

O desenvolvimento de uma educação integral, como concepção política e cultural de emancipação para formação de um ser humano livre, implica a ação de refletir a cerca do mundo para conseguir transformá-lo. Freire (1978) descreveu que, a educação não pode ser uma prática de dominação, mas uma práxis que integra a ação à reflexão:

Uma educação comprometida com a libertação não pode se constituir numa compreensão do humano como um ser “vazio” (grifo do autor), a quem o mundo o “encha” de conteúdos [...], mas homens [e mulheres] como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo (FREIRE, 1978, p.77).

Neste sentido, como podemos problematizar as dicotomias existentes entre uma educação integral e(m) tempo integral no processo educativo na formação do ser humano em uma perspectiva emancipatória? Neste texto não queremos fechar em conceitos pontuais, mas destacar como a concepção de emancipação se configura nas visões já existentes e na formação continuada de professores nas relações pedagógicas estabelecidas no universo educacional a partir de Freire (1978, 1996), que inspirado em uma filosofia libertadora e

progressista, objetivou em suas ideias, uma prática pedagógica emancipatória, com sentido da transformação social.

Ao conceituarmos educação integral, podemos ressaltar conforme Magalhães (2014, p.94):

Assumir o compromisso político e pedagógico com a educação integral requer congregar a prática pedagógica do professor a uma perspectiva de formação integral, em que ele possa observar as culturas habitadas pelos educandos que estão no ambiente educativo. Ter o direito a uma formação humana íntegra e de qualidade no espaço escolar significa assumir o propósito de que ninguém se emancipa culturalmente se não for emancipado intelectualmente.

Ao pontarmos a visão ontológica de Educação Integral de Silva e Flach (2017, p.721-722) em que a conceituam como:

[...], educação integral é aquela que possibilita o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas potencialidades, de forma a satisfazer tanto as suas inclinações individuais quanto as necessidades sociais, esclarecemos que o conceito de educação na sua integralidade está longe de ser homogêneo. Diferentes perspectivas de educação integral orientam propostas político-educacionais, as quais perseguem diferentes fins. Estas perspectivas vão desde a preocupação com a apropriação ampla de conteúdos escolares; a atenção integral; a valorização das singularidades; a ampliação do tempo de permanência e até a formação integral do indivíduo conforme exposto acima. O que diferencia cada uma dessas perspectivas são as concepções teórico- -práticas que as sustentam e os fins educacionais aos quais se vinculam. Educação integral na lógica hegemônica da sociedade capitalista está diametralmente oposta ao conceito de educação integral em uma visão emancipadora.

Em relação a educação integral na perspectiva do tempo ampliado, o que podemos dizer? Ao nos reportar a concepção contemporânea de Mauricio (2009, p.26), ressaltamos o seguinte:

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, 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. Por outro lado, a criança vai se desenvolver de qualquer maneira, com escola ou sem ela, com mais tempo ou não no ambiente escolar – o processo educativo se fará de alguma forma.

Prática esta, sob a ótica de um sujeito crítico, político e consciente de sua responsabilidade social, que conforme nos aponta Weber (2003), já faz parte do debate acadêmico desde 1989, e possibilita a vinculação entre teoria e prática de modo à explicitar visões acerca das relações educação-sociedade, seguida de seu papel de comprometimento com a superação das desigualdades sociais.

As políticas públicas de formação docente têm sido discutidas com grande ênfase nos tempos e espaços escolares de educação integral e(m) tempo integral. A forma como as práticas pedagógicas devem ocorrer são organizadas em formações continuadas realizadas a nível federal, estadual e municipal, através de ações governamentais, com o intuito de serem desenvolvidas com os professores e multiplicadas no interior das escolas. Conforme Menezes e Brasil, (2018, p.140), as políticas educacionais de educação em tempo integral ganhou destaque nas esferas governamentais:

Nas últimas décadas, em especial nos últimos anos, vimos assistindo a incursões das mídias, discursos políticos e programas de governos que referenciam à ampliação da jornada escolar como uma estratégia capaz de contribuir para o necessário avanço da qualidade da educação básica pública do país e, por conseguinte, da aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, conforme Netto (2003), as políticas públicas, sociais e curriculares são campos de tensões, pois elas constituem onde se embatem projetos de concepções e objetivos distintos, seja na sua implementação”, momento em que os sujeitos reinterpretam a política.

Nessa conjuntura, como pensar a formação continuada de professores: como um instrumento reprodutor ou emancipador para a prática pedagógica? Neste entorno, “[...] como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos

educando”. (GADOTTI, 2009, p.21). O mesmo autor (2009, p.22), destaca ainda que:

Como nos educamos o tempo todo, [...]. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.

Isto implica que as experiências vivenciadas ao longo da vida pelos professores na sua formação poderão contribuir na prática pedagógica enquanto profissional da educação. Tais vivências nos possibilitaram analisar o contexto sócio-histórico-cultural do qual o ser humano faz parte, por conceber a escola pública brasileira em seus limites históricos e pedagógicos e como proporcionar ao docente uma formação emancipatória.

Na atualidade, a educação integral e(m) tempo integral, em algumas concepções teóricas, foi concebida como esperança política e cultural de emancipação e formação humana integral. Na compreensão de Silva e Flach (2017, p.721-722),

A educação integral sob a ótica da emancipação humana requer uma cisão com o pensamento conservador, uma vez que o desenvolvimento integral só é possível em outro modelo de sociedade onde não vigore a exploração do homem pelo homem.

Isto implica a ação de refletir sobre o mundo e transformá-lo. Biesta (2013) descreve que a educação não pode ser uma prática de dominação, daí a importância dos educadores nas iniciativas para ação à reflexão de sua prática nos tempos e espaços escolares em uma ótica emancipatória.

Nesta organização escolar, a proposta de tempos e espaços de educação integral e(m) tempo integral, faz com que o educador seja desafiado a caminhar, continuamente, pela crítica e autocrítica, transformando sua ação pedagógica em fonte de pesquisa e construção de saberes.

O professor é um dos agentes importantes na constituição do ensino e da aprendizagem educativa. Mas, é necessário considerar outros sujeitos e

processos que são significativos na dinâmica escolar e também curricular. Questionamos, então, qual o lugar do currículo e dos estudantes nessa constituição? O educador é aquele que mediatiza todo o ensino?

Para Freire (1978), o educador problematiza o ensino junto com seu grupo, com a comunidade escolar, tendo como ponto de partida uma educação libertadora e não bancária, em que todos se sintam sujeitos do seu pensar, e o discutam, sua própria visão de mundo, manifestadas também pelas sugestões dos seus companheiros de trabalho.

Para delinear uma formação continuada de professores em uma perspectiva emancipatória, necessitamos ouvir a comunidade escolar, e evidenciar o currículo como um eixo central para dar ênfase aos saberes aliados à prática pedagógica:

[...] a rigorosidade metódica; o respeito aos saberes do educando; a criticidade; estética e ética; a corporificação das palavras pelo exemplo; o risco e a aceitação do novo, a rejeição a qualquer forma de discriminação; a reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; a consciência do inacabado; a autonomia do ser do educando; o bom senso; a humildade, a tolerância e a luta em defesa dos direitos dos educandos; apreensão da realidade; a convicção de que a mudança é possível; a curiosidade; a segurança, a competência profissional e a generosidade. (FREIRE 1996, p. 31-32).

Nos últimos anos, as atribuições do professor têm sido ampliadas, sobrecarregando seus compromissos e expectativas para acompanhar as mudanças da sociedade. Isso demanda repensar a natureza do trabalho docente. Portanto, isto implica em reestruturar o trabalho docente, isto é, “[...] Uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional, mas dos quais pode não ter consciência.” (CONTRERAS, 2002, p. 155).

Para fortalecimento da formação continuada docente na educação integral em tempo integral, precisamos considerar as condições de vida social, de trabalho em que os professores são submetidos:

É fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza” (Paulo Freire) dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo

e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão. Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando. (GADOTTI, 2009, p.22).

Estes direitos se constituíram ao longo das políticas de formação docente através dos normativos legais que destacam tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014) e a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008). Neste sentido, são “[...] significativos avanços nos aparatos legais que apontam tanto para a ampliação da jornada escolar no caminho da educação integral, como na garantia de tempo de trabalho remunerado para a formação de professores” (BRAGANÇA E PEREZ, 2016, p.1162).

### **Caminhos metodológicos**

Ao tratar do **caminho metodológico da pesquisa**, de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfica-descritiva, buscamos de analisar e relacionar a formação continuada de professores a partir de um enfoque emancipatório. Segundo Gatti e André (2011), as pesquisas de abordagens qualitativas vieram para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais, ou seja, essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado.

A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica-descritiva que de acordo com Gil (2008), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos sobre a temática. Por isso, a partir das leituras, análises e reflexões das obras de Paulo Freire (1978;1996), buscamos aprofundar o conhecimento acerca da formação continuada integral como mecanismo de autonomia e emancipação humana.

A pesquisa foi desenvolvida por meio da análise dos estudos que ocorreram no projeto de formação continuada “Círculo de Cultura 10 X Paulo Freire” realizado no Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. Onde as atividades formativas analisadas ocorreram com um grupo de educadores que

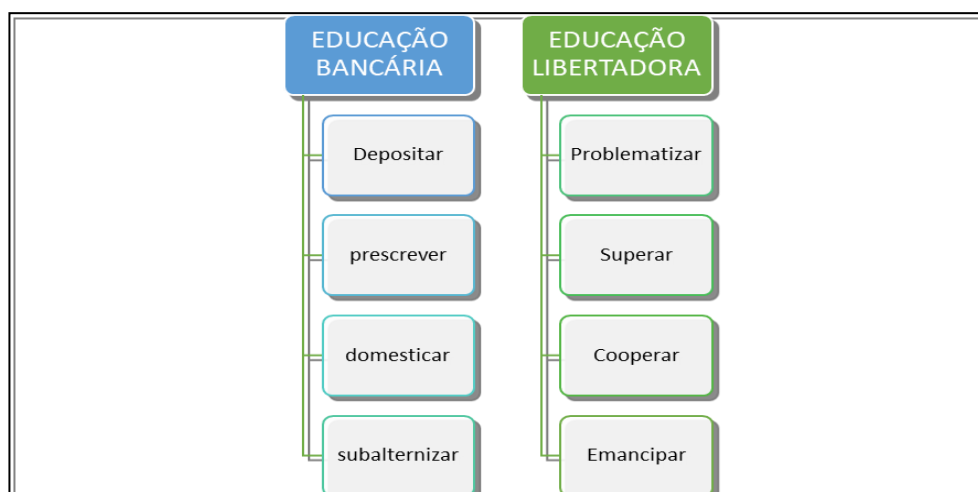


participaram de forma espontânea do projeto de formação analisado, o qual, se desenvolveu por meio da leitura, reflexão e análise de 10 (dez) obras de Paulo Freire. Os encontros de formação e análise das obras ocorreram no período de março a dezembro de 2018, onde por meio da metodologia do Círculo de Cultura de Paulo Freire, em cada encontro mensal aconteceu a análise de uma obra de Paulo Freire e sua relação com o contexto social dos participantes.

Neste sentido, durante os encontros de formação realizamos a análise de dez obras do educador Paulo Freire, o que nos despertou o olhar para refletir em torno da educação integral e(m) tempo integral e do campo da formação continuada de professores em uma perspectiva emancipatória, mas neste trabalho realizamos um recorte e nossas análises e reflexões são a respeito de duas obras do autor, ou seja realizamos uma analogia a respeito dos livros *Pedagogia do Oprimido*; e *Pedagogia da Autonomia* de autoria de Paulo Freire (1978; 1996), e a inter-relação com a Educação integral e as práticas pedagógicas e vivências dos presentes.

Podemos apontar algumas características discutidas: i) Qual o significado de sonoridade e narração na educação integral; ii) O termo bancário expresso nos capítulos; iii) As dicotomias existentes: Oprimidos x opressores; Ser mais x ser menos; Desumanização x humanização; iv) Buscar a leitura de mundo através dos movimentos individuais e nos círculo de cultura; v) a formação integral em uma concepção de emancipação humana. Neste sentido, alguns verbos foram ilustrados para ilustrar alguns conceitos para pensar, refletir e analisar o processo de formação:

Figura 1: Conceitos para análise na formação continuada



Fonte: Autores (2020).

Portanto, a proposta deste estudo buscou analisar e refletir acerca da educação integral em concepção de emancipação e elencamos alguns questionamentos complementares, a saber: qual ser humano nos constituímos enquanto ser social e profissional? Como nos posicionamos diante da realidade complexa enquanto educadores? Nas nossas práticas estamos propondo uma formação de um sujeito ético que está disponível para ver o outro em um mundo em movimento? Buscamos ter uma disposição afetiva para uma vida comunitária com o pensamento direcionado no social e ao coletivo?

Desta maneira, utilizamos Freire (1978; 1996), juntamente com autores como Cury (2004), Farias (2015), entre outros, para realizar reflexões e análises acerca do processo formativo docente, apontando elementos importantes para a concretização de um caminho emancipatório.

### **A formação continuada integral como mecanismo de autonomia e emancipação humana**

O caráter da formação docente compreende a sistematização de um processo que vai além da formação acadêmica inicial, isto é, “por melhor e mais avançado que seja um curso de formação acadêmica, o professor, como qualquer profissional, não sai “pronto” da universidade, mas tem necessidade de complementar, aprimorar e atualizar seus conhecimentos” (CURY, 2004, p.188).

Surgindo a necessidade de formações continuadas, como grupos e/ou projetos de pesquisa, que contribuam para a construção de um perfil docente que atenda as necessidades histórico-culturais das instituições escolares, possibilitando a emancipação do profissional docente, tendo como consequência a necessidade de parâmetros que tornem significativo estes processos formativos para que se construa uma identidade centrada nas concepções de Freire (1996), reconhecendo o docente como sujeito pesquisador por parte da natureza da prática, a medida em que o mesmo se identifique como pesquisador, porque na formação do professor:

A formação inicial e continuada fazem parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola. Ambas as dimensões - inicial e continuada – apoiam-se em princípios e pressupostos comuns, considerando o aluno/professor como sujeito, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática. Apoiam-se no trabalho coletivo e compartilhado, mas isso não exclui, ao contrário, exige, o desenvolvimento e o compromisso individuais (CURY, 2004, p.188).

Estes compromissos podem emergir por meio de uma formação integral que proporcione processos de reflexão e autocrítica de aspectos educacionais que façam parte do cotidiano docente, e que proporcionem a (re)construção e (re)significação dos processos de aprendizagem, possibilitando aos profissionais do ensino a construção de uma identidade que atenda as expectativas da sociedade contemporânea.

Tratando desta (re)construção docente, na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1978, p. 63) destaca que “a nova percepção e o novo conhecimento, cuja formação já, começa nesta etapa da investigação, se prologam sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o “inédito viável” na “ação editada”, com a superação da “consciência real” para “consciência máxima possível”. O mesmo autor (1978), ainda destaca um processo de “descodificação de indivíduos” para que estas novas percepções e conhecimentos se efetuem, ao que nos referimos como um dos elementos importantes para a reconstrução do educador.

Neste sentido, Farias (2015), destaca ainda que o processo de industrialização da sociedade contemporânea implica, por diversos âmbitos, na

“mercantilização da educação”<sup>4</sup> que tem como consequência o contraste entre a dicotomia de uma educação formadora de saberes e outra produtora de mão de obra, gerando a necessidade de reinventar uma “educação para os pobres”. Este movimento de readaptação é tomado por Freire (1978), como um poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, que proporcione a (re)construção de uma nova sociedade tomando a democratização da cultura e dos saberes como princípios fundamentais, por se tratarem do “direito de ser”.

Evidencia-se que “nesse processo o professor foi identificado como educador, ganhando relevância a dimensão política da atividade educativa, transformando-se a sua principal tarefa a formação da consciência crítica das classes subalternas” (WEBER, 2003, p. 1134). O mesmo autor ainda destaca que durante este processo inicia-se o reconhecimento da necessidade de uma formação que vá além dos conhecimentos técnicos da especificidade docente, incluindo a importância de uma formação que abranja aspectos políticos e padrões mínimos de acompanhamento, controle, avaliação de desempenho para o ensino das gerações contemporâneas.

Estas concepções ficam explícitas também pelo Ministério da educação, a exemplo do Parecer CNE/CP (9/2001, p. 44) ao tratar dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional como algo que:

origina-se na identificação dos requisitos impostos para a constituição das competências. Desse modo, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, requer a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. (BRASIL, 2001, p. 44).

O mesmo parecer aponta de forma incisiva a necessidade do docente buscar diariamente a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, incluindo também a autonomia como fator de interpretação da realidade e dos elementos que constituem seus objetos de ensino. Em suma, uma vez que a verticalização das políticas, muitas vezes

---

<sup>4</sup> Termo utilizado pelo autor para tratar um dos fenômenos educacionais da contemporaneidade, demarcado pela apropriação da educação como instrumento político e pela influência das forças produtivas nos currículos escolares.

impossibilita a participação dos sujeitos no processo de planejamento dos projetos de formação, resultando na falha da implementação, tendo em vista que os formuladores de política não compreendem as reais condições de trabalho sob as quais os profissionais das escolas estão submetidos. (GADOTTI, 2009).

É visível, portanto, que a formação continuada de professores nos tempos e espaços da educação integral e(m) tempo integral como um fator fundamental para suprir as diversas expectativas referentes a construção e manutenção de um perfil docente que atenda as necessidades da educação contemporânea, utilizando da autonomia como fator norteador destes processos formativos. Acerca desta temática, Stano (2015, p. 288) acrescenta que:

Sobre o papel da Pedagogia para a Autonomia na formação continuada de professores, pode-se argumentar que ela pode garantir subsídios à qualidade política de sua ação ao trabalhar no sentido da autorregulação de sua própria prática e do processo de aprendizagem de seus alunos por meio de um exercício de problematização de seu próprio itinerário docente enquanto forma de reconfigurar as suas práticas.

Em suma, corroboramos com Stano (2015), quando o mesmo indica o fator autonomia como um elemento importante a medida que acrisola o processo formativo no sentido de possibilitar uma aproximação entre teoria e prática (*práxis*), juntamente com aspectos que transcendem o ambiente escolar e proporcionam reflexões que envolvem tanto preparações didáticas, práticas escolares, quanto elementos epistemológicos.

Em consequência, Freire (1996), na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, demonstra a formação docente em seu sentido mais amplo, contemplando tanto a importância de saberes específicos quanto saberes que afetam direta e indiretamente o âmbito educacional, Freire (1996, p.45) destaca ainda que:

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança,

abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

Portanto, tratando de qualidades que sustentam uma prática dialógica, Stano (2015) destaca, a exemplo da troca de experiências, como processos em que o professor desenvolve a flexibilidade, isto é, a capacidade de afastar-se das vivências e olhares cotidianos para garantir um olhar crítico e analítico do processo de ensino a medida que sustenta e garante a captação da singularidade das ações da docência, considerando o contexto e sujeitos como únicos no processo.

## Conclusão

No contexto educacional, sobretudo no que se refere às exigências para o alcance de formação docente na educação integral e(m) tempo integral, faz-se necessária uma reflexão em torno da formação humana numa perspectiva democrática e emancipatória. Uma educação escolar e uma formação continuada docente emancipatória parte do seguinte pressuposto: “[...] o direito do aluno corresponde um outro direito que é o direito do professor de ter condições de ensinar e aprender” (GADOTTI, 2009, p.110).

A perspectiva de emancipação na prática pedagógica, de acordo com Contreras (2002), realiza-se a partir de um projeto que defina uma política mais clara para a autonomia dos professores, excluindo visões dogmáticas ou inúteis, reconhecendo as dimensões que perspectivam a vida humana e a (re)construção de saberes a partir do trabalho pedagógico desenvolvido. Em uma visão freirana, a formação humana acontece em torno de uma visão de mundo, e pensa uma educação libertadora no sentido de: problematizar, superar, cooperar e emancipar os sujeitos.

Portanto, corroboramos com Brandt e Martini (2019), quando afirmam que propondo a adoção da perspectiva crítica e libertadora nos processos de formação de professores, Paulo Freire e suas obras nos desafia a pensar a formação docente como um ciclo sempre em construção, ou seja, incompleto.

Assim, é possível destacar a importância de uma formação continuada centrada na *práxis* educacional, aliada a fatores que contribuam para uma

formação docente que supere o pragmatismo pedagógico a medida que se aproximem da autonomia, condicionando o docente para uma emancipação profissional e auxiliando no processo reflexivo das suas atuações dentro de seu contexto singular. Portanto, os processos formativos e de desenvolvimento profissional são significativos quando oportunizam aos professores uma formação pautada na reflexão crítica, pois visam o desenvolvimento pleno da autonomia intelectual de professores(as) (MAGALHÃES; BRANDT, 2018).

## Referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editor. 2013.

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

BRANDT, Andressa Grazielle; MARTINI, Lucas. A didática Freiriana na formação inicial de professores. **Póiesis Pedagógica**, v. 16, p. 67-81, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/56221>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Formação continuada e certificação de professores**. Olhar de Professor, v. 7, n. 1, p. 187-193, 2004.

FARIAS, Francisco Adjacy. Gellner, **A Educação e os Organismos Multilaterais**. Tensões Mundiais, v. 11, n. 20, p. 185-207, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6<sup>o</sup>. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, *Sueli de*. Apenas o professor pode atuar *na* educação integral? **Pátio. Revista Pedagógica**. Ponto de Vista. Artmed. Ano XIII, Nº 51, Ago/Out 2009.

MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; BRANDT, Andressa Grazielle. A pesquisa no processo de formação e profissionalidade docente. *In*: CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; COSTA, Maria Lemos da; SILVA, Rosimeyre Vieira da. **A formação docente e a prática educativa**: mediações pelos saberes da pesquisa. Piauí: Edufpi, 2018. Cap. 5, p. 123-144.

MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. Educação Integral: olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias-MA. 2014. 181 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MAURICIO, Lúcia Velloso (org.). Educação Integral e Tempo Integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 11-65, abr. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/35ILCTc>. Acesso em: 20 set. 2018.

MENEZES, Janaína Specht, BRASIL, Rozineide Souza. Gestão democrática na escola: a participação no contexto da prática de um programa de educação em tempo integral. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 137-158, mar., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10787>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – Escola de Formação de Professores. **Em Aberto, Brasília**, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009. e-ISSN: 2176-6673. Disponível em: <https://bit.ly/2OUlzl0>. Acesso em: 20 set. 2018.

NETTO, José P. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. *In*: NOGUEIRA, F. M. G. et al. (Orgs.). **Estado e políticas sociais**: Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2003.

PARECER CNE/CP 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2001.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; FLACH, Simone de Fátima. **Educação Integral**: em defesa de uma concepção emancipatória. *Educativa*, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 717-737, set./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2qVC2NP>. Acesso em: 20 set. 2018.

STANO, Rita de Cássia MT. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e



---

para a autonomia. **Educar em Revista**, n. 57, p. 275-290, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/40724>. Acesso em: 23 jan. 2020.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 nov. 2019.