

Horários coletivos como territórios de produção e saberes: quando a escola se torna espaço político de formação e transformação curricular

Collective planning time as territories of knowledge production: when the school becomes a political space for professional development and curriculum transformation

Regina Célia Colla Rodrigues¹ 0000-0002-1668-3710^I

Marina Graziela Graziela Feldmann² 0000-0003-3008-2636^{II}

^I Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, SP, Brasil;
reginaccola@gmail.com

^{II} Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, SP, Brasil;
feldmnn@uol.com.br

Resumo

O presente artigo discute o horário coletivo de estudo e planejamento como espaço-tempo privilegiado de formação permanente de educadoras(es), defendendo-o como território produtor de saberes profissionais, de identidade profissional e de transformação curricular. A pesquisa de caráter qualitativo utilizou o “Estudo de Caso” (André, 1983, 2008, 2013) e a “Análise de Prosa” (André, 1983) como alternativa para a análise dos dados, desenvolvida em uma Unidade Escolar da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (RME-SP), no âmbito de doutoramento³. Fundamentada nos aportes de Freire (1999, 2001, 2008, 2011, 2013), Imbernón (2009, 2011, 2016, 2017), Feldmann (2003, 2009, 2025), Tardif (2014) e Nóvoa (2009, 2017, 2022), argumenta-se que a formação em contexto de trabalho constitui um movimento dinâmico de ação-reflexão-ação, no qual educadoras(es) reconfiguram suas práticas, produzem sentidos coletivos e fortalecem princípios da Educação Integral. Os achados evidenciam que, quando assegurados política e pedagogicamente, os horários coletivos convergem em práticas emancipadoras que articulam currículo, território, diálogo e democracia. Conclui-se que tais espaços representam uma estratégia fundamental das políticas

¹ Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Integrante dos Grupos de Pesquisa (CNPq) em Educação Integral (GPEI/PUC-SP) e Formação de Professores e Cotidiano Escolar e, Membro do Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora (FEICE- SP). Graduada em Pedagogia pela Associação Educativa Campos Salles. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1668-3710>. E-mail: reginaccola@gmail.com.

² Doutora em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Professora Titular da PUC-SP; Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo; líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar (CNPq) e integrante de grupos de pesquisa nas áreas de formação e profissionalidade docente e educação quilombola. Coordena a linha de pesquisa Formação de Educadores e o projeto de pesquisa Formação de Educadores e Diversidade Curricular na Escola Brasileira e em Outros Espaços Educativos. Diretora da Faculdade de Educação e Pró-Reitora de Graduação da PUC-SP. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3008-2636>. E-mail: feldmann@uol.com.br.

³ O presente artigo vincula-se à pesquisa concluída de doutoramento intitulada: *Processos formativos de Educadoras e Educadores, em contexto de trabalho, no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a Educação Integral*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o título: *Os processos formativos de educadores em contexto de trabalho e sua relação com o desenvolvimento da Educação Integral*, CAEE 77033023.2.0000.5482, Parecer nº 6.632.548

educacionais para consolidar a Educação Integral (Moll, 2012; 2024) na escola pública, valorizando profissionais e possibilitando a construção de projetos pedagógicos mais críticos e humanizadores.

Palavras-chave: Formação permanente; Horário coletivo; Desenvolvimento profissional; Currículo; Educação Integral.

Abstract

This article discusses collective study and planning time as a privileged space-time for the continuing professional development of educators, arguing that it constitutes a territory for the production of professional knowledge, professional identity, and curriculum transformation. This qualitative study employed the Case Study approach (André, 1983, 2008, 2013) and Prose Analysis (André, 1983) as an alternative method for data analysis. The research was conducted, as part of a doctoral study, in a public school within the São Paulo Municipal Education Network (RME-SP). Grounded in the theoretical contributions of Freire (1999, 2001, 2008, 2011, 2013), Imbernón (2009, 2011, 2016, 2017), Feldmann (2003, 2009, 2025), Tardif (2014), and Nóvoa (2009, 2017, 2022), the article argues that professional development in the workplace constitutes a dynamic process of action–reflection–action, through which educators reconfigure their practices, construct shared meanings, and strengthen the principles of Integral Education. The findings demonstrate that, when politically and pedagogically supported, collective planning time fosters emancipatory practices that integrate curriculum, territory, dialogue, and democracy. It concludes that these spaces represent a fundamental educational policy strategy for consolidating Integral (Moll, 2012; 2024) Education in public schools, valuing education professionals, and enabling the development of more critical and humanizing pedagogical projects

Keywords: Permanent teacher education; Collective planning time; Professional development; Curriculum; Integral Education.

Introdução

Nas últimas décadas, a formação das educadoras(es) vem sendo ressignificada, entendendo-a como uma dimensão essencial e estruturante para o desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade da educação. Configurada como espaço-tempo de reflexão, a formação permanente ganha sentido quando situada na realidade concreta do trabalho docente, articulada às práticas cotidianas e vinculada aos desafios éticos, políticos e pedagógicos que perpassam a escola, como evidenciam Freire (1999, 2008, 2013), Feldmann (2003, 2009, 2025), Imbernón (2011, 2016) e Nóvoa (2017, 2022).

Situamos nossas observações junto às propostas de formação permanente da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (RME-SP), especialmente após a Gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (1989-1991), quando os horários coletivos de estudo, reflexão, planejamento e avaliação foram instituídos e tendo estes como um divisor de águas nas políticas públicas de formação permanente, promotoras da valorização e desenvolvimento profissional e, compreendidos como direito profissional, compondo a jornada de trabalho docente.

Este artigo propõe discutir os horários coletivos como um espaço-tempo de produção de saberes, de transformação das práticas pedagógicas que articulam currículo e identidade profissional para a promoção da Educação Integral. Toma-se como lócus da pesquisa uma escola da RME-SP – a EMEF Espaço de Bitita. Buscamos compreender como os encontros coletivos fortalecem a dimensão coletiva e democrática, para reflexão e transformações tanto das práticas pedagógicas quanto do currículo, comprometidos com a formação integral dos sujeitos.

Ao analisarmos os processos formativos das educadoras(es), desenvolvidos na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Espaço de Bitita, verificamos que este espaço-tempo de formação permanente se encontra como potente oportunidade para a construção de uma escola que aprende, que dialoga e que produz “inéditos viáveis” (Freire, 1992) a partir de projetos integrados, contextualizados e democraticamente construídos para a promoção da Educação Integral.

1. Os processos formativos: formação permanente e desenvolvimento profissional – bases teóricas

Compreendida como processo contínuo e contextualizado no cotidiano escolar, a formação permanente contrapõe-se a abordagens tecnicistas ao reconhecer a complexidade e a historicidade do trabalho docente. Essa perspectiva fortalece a identidade das educadoras(es) e reconfigura as práticas pedagógicas voltadas à consolidação da Educação Integral.

Assim, tomaremos, neste artigo, a prática da formação docente configurada em processos formativos. Defendemos que a formação docente não se dá em um único e determinado tempo e espaço, mas, sim, em processos contínuos e permanentes de movimentos de ação-reflexão-ação na perspectiva de recriar as práticas e promover o desenvolvimento profissional.

Neste sentido, entendemos que os processos formativos vivenciados no interior da escola, ao romper com os modelos tradicionais de capacitações episódicas e deslocadas da realidade escolar, apresentam-se como espaço privilegiado de aprendizagem profissional contínua e situada no território. Processo contínuo de ação-reflexão-ação, condição ética e política do ato educativo, como Freire assevera:

Para nós, a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática [...] O diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades, na

Como afirma Freire (2001), os processos formativos devem favorecer a leitura crítica da realidade, o diálogo entre pares e a problematização das condições concretas do trabalho docente; essas condições devem levar “em consideração a diversidade, as individualidades, a superação das desigualdades, com vistas à formação integral dos sujeitos” (Rodrigues, 2025, p. 78).

Partindo dessa perspectiva, António Nóvoa (2009, 2017, 2022) defende que a formação das educadoras(es) deva ser constituída “a partir de dentro da profissão”, valorizando os saberes produzidos no cotidiano escolar e fortalecendo as “comunidades de práticas”, espaços de resistência e inovação, onde estes podem se apoiar mutuamente na reflexão e transformação das práticas pedagógicas. Dialogamos com o autor ao defender que o desenvolvimento profissional não se efetiva por meio de prescrições externas ou pacotes formativos, muitas vezes desconectados com a realidade escolar. Entendemos que a construção coletiva de sentidos se dá pelo compartilhamento de experiências e pela análise crítica das práticas pedagógicas e curriculares, em espaços coletivos de formação, organizados de modo intencional. Esse movimento implica superar o isolamento historicamente associado à docência, favorecendo a constituição de redes de colaboração entre as educadoras(es) e o fortalecimento de práticas coletivas de reflexão e ação.

Nesta ótica, os momentos coletivos de planejamento e avaliação constituem tempos e espaços fundamentais para a formação contínua das educadoras(es). Essa dinâmica alinha-se aos estudos de Maurice Tardif (2014) sobre a pluralidade e a legitimidade dos saberes da experiência. Ao romper com o histórico isolamento da profissão, a análise crítica compartilhada fortalece a articulação teórico-prática. Dessa forma, a formação das educadoras(es) “é perspectivada a partir do fazer docente no contexto social, político e cultural” (Feldmann, 2009, p. 73), criando “possibilidades de ressignificar os conhecimentos referentes à prática pedagógica, considerando as diversidades e interculturalidades constituintes do cotidiano escolar, para o desenvolvimento profissional e do currículo” (Rodrigues, 2025, p. 79).

Marcada pela complexidade, multirreferencialidade e incompletude, a formação das educadoras(es) constitui uma dinâmica dialética, relacional e contextualizada, tecida nas interações pedagógicas, “embasados em uma visão de homem, mundo e sociedade” (Feldmann, 2009, p. 72). Essa dimensão dialógica e participativa é alavancada a

transformações das práticas escolares, convertendo os momentos de trabalho coletivo em espaços de disputas de sentidos e de tensionamentos das contradições educacionais e sociais.

Acrescentam-se a este debate os estudos de Francisco Imbernón (2009, 2011, 2016, 2017), que defende que a formação permanente deve estar vinculada aos problemas reais enfrentados pelas escolas e pelas suas educadoras(es). Para o autor, a complexidade do trabalho docente exige que o processo formativo considere as dimensões sociais, políticas, culturais e emocionais da docência. Tal processo, contínuo, situado, reflexivo, colaborativo e desenvolvido no próprio território escolar, favorece a participação consciente das educadoras(es), a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades dos estudantes, transformadoras do currículo e promotoras da Educação Integral, o que exige projetos educativos coletivos, capazes de reconhecer os sujeitos em sua multidimensionalidade e articular currículo, território, cultura e participação democrática.

Nessa perspectiva, a formação permanente realizada em contexto de trabalho constitui dimensão estruturante para a efetivação dos princípios da Educação Integral. Conforme argumenta Jaqueline Moll, a Educação Integral não se reduz à ampliação da jornada escolar, mas pressupõe a reorganização dos tempos, espaços, relações e práticas pedagógicas, orientando-se pelo compromisso com o desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas múltiplas dimensões humanas.

Uma formação que entrelace a alfabetização e iniciação científica, através de processos contínuos de construção e reconstrução, valorizando a ciência, a diversidade cultural e artística e os saberes ancestrais e que construa cidadãos críticos, autônomos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. (Moll, 2024, p.12)

Assim, quando orientados por uma concepção crítica de formação, os horários coletivos assumem papel estratégico ao possibilitar que educadoras(es) estudem, reflitam criticamente sobre suas práticas e, as ressignifiquem a partir da construção de conhecimentos compartilhados e, elaborem respostas pedagógicas articuladas às necessidades concretas dos estudantes e dos territórios onde a escola está inserida, ampliando as possibilidades educativas da escola pública promotora da Educação Integral. Tais momentos podem assumir um papel relevante para a qualificação do trabalho pedagógico docente e compromisso com práticas pedagógicas socialmente referenciadas.

1.1 A política de formação permanente na RME-SP: a potência do horário coletivo

A institucionalização dos horários coletivos de estudos, planejamento e avaliação do trabalho educativo na RME-SP representa um marco relevante na história das políticas públicas de formação de educadoras(es) no Brasil.

A constituição dos horários coletivos na RME-SP está intrinsecamente vinculada aos processos de redemocratização do país e às lutas por uma escola pública, democrática e socialmente referenciada, diferenciando-se dos modelos de treinamento e capacitação externos. Esta política destaca-se pelo reconhecimento da escola como espaço privilegiado de formação e as educadoras(es) como sujeitos ativos na construção de saberes pedagógicos, curriculares e políticos.

Ao final da década de 1980, durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação (1989-1991), a formação permanente passou a ser concebida como direito profissional e condição indispensável à transformação das práticas pedagógicas e curriculares, consolidando a escola como espaço público democrático e de qualidade. Fundamentada no diálogo, na reflexão crítica, na participação coletiva e na autonomia da escola, essa perspectiva contrapôs-se aos modelos de treinamentos, capacitações e reciclagens, até então promovidos na RME-SP, inaugurando um novo paradigma formativo.

Em 1992, a promulgação da Lei nº 11.229/1992, instituiu o Estatuto do Magistério Público Municipal. Dentre as medidas estabelecidas, este ato normativo dispunha sobre a formalização da política de formação permanente das educadoras(es) regentes de sala de aula. Ao assegurar jornada remunerada destinada a estudos, planejamento e avaliação, a legislação conferiu centralidade aos horários coletivos, reconhecendo-os como instâncias estruturantes para a valorização das educadoras(es) e para a melhoria do ensino público.

Entendemos que este tenha sido um divisor de águas, um avanço significativo no campo das políticas públicas educacionais da cidade de São Paulo ao deslocar a formação das educadoras(es) do campo da excepcionalidade para o centro do trabalho docente e institucionalizar as jornadas de trabalho dos professores, assegurando nestas o tempo remunerado para formação.

Contudo, a trajetória desses momentos-coletivos na RME-SP é marcada por tensões, descontinuidades decorrentes de disputas político-ideológicas entre as sucessivas administrações municipais.

Após o intenso e produtivo ciclo freireano, o período entre 1993 e 2000 caracterizou-se pelo enfraquecimento da perspectiva democrática e pela introdução de lógicas burocráticas, centralizadoras. Alinhadas a preceitos neoliberais esvaziadas do sentido crítico

do trabalho coletivo e caracterizadas pelo conceito de “racionalidade empresarial” de normatização administrativa, adotando a “Qualidade Total” (Aguiar, 2017) como proposta educacional. A gestão pública priorizou a instrumentalização de coordenadores pedagógicos como agentes multiplicadores de conteúdos instrucionais. Como assinala Aguilar (2017, p.6), esse modelo provocou a “fragmentação do sistema de ensino em unidades isoladas, aumentando a competitividade e diminuindo a responsabilidade do sistema público sobre as questões sociais”.

Ainda que o período de 2001 a 2004 tenha ensaiado uma retomada da gestão democrática e do currículo como referência formativa (São Paulo, 2001), a expansão das avaliações externas e das lógicas de responsabilização voltou a secundarizar o trabalho coletivo, reduzindo-o, por vezes, ao cumprimento de diretrizes do Departamento de Orientação Técnica (DOT) e de demandas do Projeto Especial de Ação (PEA).

A reconexão explícita entre horários coletivos, formação permanente e reorganização curricular ocorreu no âmbito do Programa *Mais Educação São Paulo* (2013-2016). A política reconheceu a formação continuada como vetor indispensável à aprendizagem (Rodrigues, 2025) e valorizou os momentos de reflexão sobre a prática como impulsionadores do desenvolvimento profissional e da Educação Integral. Todavia, evidencia-se em nossos estudos que as potencialidades dos trabalhos desenvolvidos nos horários coletivos estão diretamente relacionadas às condições objetivas de trabalho: engajamento da equipe gestora e docentes; a compreensão que cada escola construiu sobre o sentido da formação permanente e dos desafios impostos pela sobrecarga dos trabalhos burocráticos; fragmentação das ações formativas e dificuldades de garantir continuidade e profundidade aos estudos realizados.

No ciclo subsequente (2016-2024), observaram-se recrudescimentos de orientações sobre as práticas formativas e organização dos horários coletivos que passam a ser regidas por orientações mais prescritivas e de forte redução da autonomia das escolas, desconsiderando as identidades, subjetividades e contexto de cada equipamento educativo.

Em nossos estudos, observa-se que a trajetória dos horários coletivos de formação na RME-SP revela-se não só na existência de atos legais, mas, sobretudo, na concepção político-pedagógica que orienta os processos formativos. Uma vez concebidos e articulados como espaços democráticos de diálogo, estudo e reflexão sobre as práticas, configuram-se como territórios privilegiados de formação permanente e capazes de sustentar processos de transformação curricular e de fortalecimento da Educação Integral. Porém, quando esvaziados de sentido formativo, tornam-se apenas mais um dispositivo do trabalho burocrático.

Entendemos que os horários coletivos desenvolvidos no contexto de trabalho constituem-se como eixo estruturante e estratégico para a promoção de políticas públicas educacionais que disputam projetos de concepções formativas que assegurem sua função emancipatória, reafirmando a escola como espaço de produção de saberes e construção coletiva do trabalho pedagógico.

2. Percurso metodológico: a *Análise de Prosa* como instrumento de interpretação dos processos formativos

Entendemos que a pesquisa é uma atividade dinâmica e criativa e que requer, por vezes, conjugação de algumas fases. Inserida no campo da investigação qualitativa em educação, a presente pesquisa foi orientada pelo entendimento de que os fenômenos educativos se constituem por processos sociais complexos, historicamente situados e atravessados por múltiplas dimensões sociais, políticas, culturais e institucionais. Nesta perspectiva, adotamos como referência o “Estudo de Caso” como orientação metodológica, tomando como lócus investigativo uma Unidade de Educação Básica da Rede Municipal da Cidade de São Paulo – a EMEF Espaço de Bitita, reconhecida por desenvolver práticas comprometidas com a Educação Integral e com processos formativos de seus educadores realizados em contexto de trabalho. Esta opção nos permitiu investigar os processos formativos em sua singularidade, considerando as relações, os significados e as dinâmicas produzidas no cotidiano escolar.

Acerca do uso das abordagens qualitativas nas pesquisas em educação, debruçamo-nos nos estudos de André (1983, 2008, 2013) e de Lüdke e André (1986) por considerarmos que estes poderiam ser uma alternativa promissora para o alcance dos objetivos de nossa pesquisa, bem como possibilitar profundidade e precisão na análise dos dados.

Como aponta André (1983), a abordagem qualitativa permite apreender o caráter complexo e multidimensional do fenômeno em sua manifestação natural, uma vez que, dada a “[...] multiplicidade de perspectivas que interagem num todo complexo, é preciso, pois, levar em conta essas múltiplas dimensões e sua interação, para poder entender mais complexamente os fenômenos” (André, 1983, p. 67).

Desta forma, realizamos a investigação de acordo com as seguintes fases: pesquisa documental; entrevista semiestruturada; e observação dos encontros dos momentos formativos. A triangulação destas fontes nos possibilitou compreender os sentidos atribuídos pelas educadoras(as) aos horários coletivos, bem como identificar as condições institucionais



que favorecem ou limitam sua constituição como espaços de formação permanente e transformação curricular.

A pesquisa documental concentrou-se na análise de documentos que orientam a organização curricular e os processos formativos da escola, entre os quais se destacam os registros institucionais: Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto Especial de Ação (PEA), livros atas dos encontros formativos e reuniões pedagógicas, e documentos normativos e orientadores produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo⁴ publicados entre os anos de 1992 e 2024, Assim o corpus dos documentos analisados foi composto por seis registros institucionais: duas versões do PPP, duas versões do PEA⁵, dois livros de registro dos encontros do PEA (cerca de 75 registros por ano) e, vinte e dois documentos publicados por SME- SP. A seleção dos documentos pautou-se pela pertinência ao tema da formação permanente em contexto de trabalho. A análise desse conjunto documental, permitiu compreender os fundamentos políticos e pedagógicos que sustentam a proposta formativa da Unidade Escolar e identificar a centralidade atribuída aos horários coletivos na organização do trabalho pedagógico.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com dez educadoras(es) que se dispuseram a colaborar com esta etapa da pesquisa e participavam de um dos grupos de formação da escola, sendo: dois integrantes da equipe gestora (Coordenadora e Coordenador Pedagógicos) e seis educadoras e dois educadores com regência no Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano), sendo que duas educadoras estavam designadas como Professor Orientador de Educação Integral (POEI)⁶. Estes, com diferentes tempos de atuação na rede e distintas funções pedagógicas, possibilitaram a construção de um panorama diversificado das experiências formativas vivenciadas ao longo da carreira e na Unidade de Ensino:

O grupo é composto por profissionais graduados e, em alguns casos, com mais de uma formação universitária, pós-graduação, mestrado e doutorado. O que nos infere pensar no investimento destes profissionais nos seus processos formativos. Destacamos as diferentes faixas etárias, pois há muitos profissionais acima dos 60 (sessenta) anos, assim como jovens que ingressaram na rede nos últimos concursos realizados pela RME-SP. Esta característica é apresentada pela escola como ponto

⁴ Os documentos normativos e orientadores da política de organização das Unidades Educacionais da Cidade de São Paulo **podem ser acessados em:** <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>

⁵ Os documentos orientadores da Escola: Projeto Político Pedagógico e Projeto Especial de Ação devem ser avaliados e redimensionados anualmente, em conformidade com as instruções normativas publicadas anualmente pela SME-SP

⁶ O POEI – Professor Orientador de Educação Integral na Rede Municipal de São Paulo é o docente do magistério designado para articular, acompanhar e orientar as ações do Programa São Paulo Integral em corresponsabilidade com a equipe gestora da escola. Disponível em:

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/49998.pdf>

positivo, uma vez que “seja possível afirmar que se trata de um grupo que busca por outras experiências educacionais” (Espaço de Bitita, 2024), tendo a EMEF Espaço de Bitita como uma opção para atuação dentro de um Projeto Político-Pedagógico inovador e desafiador. (Rodrigues, 2025. p.154)

Estas entrevistas tiveram a duração média de cinquenta minutos, adotando todos os procedimentos recomendados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Nessa etapa, realizamos, junto a um grupo de educadoras(es) da Escola, uma breve apresentação da pesquisa, como um movimento de aproximação e aquecimento para nossa “prosa”, procurou favorecer um ambiente de diálogo e confiança, ou seja, uma conversa mais descontraída, espontânea e fluida, permitindo que os participantes compartilhassem livremente suas percepções sobre os horários coletivos, os processos de desenvolvimento profissional, as aprendizagens construídas e suas repercussões nas práticas pedagógicas e curriculares, promotoras da Educação Integral. Tal procedimento, aliado à escuta sensível da pesquisadora, foi marcado pela espontaneidade e cooperação dos participantes.

A transcrição e análise minuciosa das entrevistas foram tomadas como ponto de partida para a seleção de tópicos e temas. Para tanto, utilizamos recursos disponíveis nas plataformas digitais, o que exigiu de nossa parte a audição atenta das falas, leitura do texto produzido, correções ortográficas e gramaticais. Outro detalhe importante desta etapa foi submeter o texto aos participantes para análise, esclarecimentos e possíveis correções.

Complementarmente, foram realizadas observações dos encontros ao longo dos anos de 2023 e 2024. Na oportunidade, acompanhamos cerca de vinte encontros de um dos grupos de formação (à época, a Escola possuía quatro grupos de formação, atendendo à organização dos turnos escolares e de trabalho das educadoras (es)), especialmente aqueles vinculados ao PEA e à Reunião Pedagógica formativa e de planejamento das atividades bimestrais. Os registros produzidos no diário de campo permitiram acompanhar as interações entre os participantes, as temáticas estudadas, os movimentos de planejamento coletivo, as reflexões sobre a prática e os processos de tomada de decisão curricular. Esta etapa mostrou-se fundamental para compreender aspectos que nem sempre emergem dos documentos ou nas entrevistas, possibilitando uma leitura mais contextualizada das experiências formativas observadas.

Assim, essas fases nos permitiram compreender que os processos formativos vivenciados no interior dessa escola constituem-se em momentos complexos, situados e atravessados por dimensões pedagógicas, culturais e institucionais. Diante dessas múltiplas dimensões, vimo-nos desafiadas a buscar instrumentos interpretativos capazes de captar esta complexidade e seus significados no contexto em que se produz.

Ao nos propormos a investigar os processos formativos desenvolvidos no contexto de trabalho, no âmbito dos horários coletivos da escola, compreendidos pela RME-SP como espaços institucionais destinados ao estudo, planejamento e reflexão sobre o trabalho pedagógico, as orientações e ponderações de André (1983) foram essenciais para a definição de nossa escolha metodológica. Incorporamos à nossa reflexão as dúvidas apontadas pela autora, o que nos conduziu a uma análise cuidadosa sobre os encaminhamentos possíveis de tratamento dos dados, em virtude das dimensões processual e relacional que caracterizam os processos formativos.

Buscamos interpretar os significados presentes nas experiências relatadas e observadas em nosso trabalho de campo, considerando o contexto social, institucional, histórico e cultural em que as experiências formativas realizadas na EMEF Espaço de Bitita são produzidas. Para tanto, adotamos como procedimento metodológico a *Análise de Prosa* proposta por André (1983).

Ao ressaltar que a análise qualitativa deva reconhecer que os fenômenos não são fragmentados, que suas dimensões se inter-relacionam e que precisamos reconhecer os diferentes ângulos de interpretação destes, a autora propõe a *Análise de Prosa* como uma forma de compreender os dados qualitativos de modo mais integrado, valorizando o contexto e a multiplicidade de perspectivas essenciais para o entendimento do fenômeno, justamente por este não reduzir o fenômeno em dados e categorias rígidas e correr o risco de perder a riqueza das interações, como tende ocorrer na perspectiva da análise de conteúdo.

Ao apresentar a *Análise de Prosa*, como uma alternativa viável de abordagem qualitativa para a análise dos dados, a autora reconhece que esta seja:

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que se diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo [...] (André, 1983, p. 67).

Neste sentido, a autora, ao expor sua posição, reflete sua preocupação com a complexidade dos fenômenos educacionais e a necessidade de utilizar mecanismos que os respeitem. Assim, propõe que sejam gerados *tópicos* e *temas* a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo, em oposição à determinação de um conjunto de categorias rígidas e pré-definidas.

No entendimento de André (1983), há uma distinção conceitual entre *Tópicos* e *Temas*. Para a autora, *Tópicos* são entendidos como assunto, enquanto *Temas* se constituem como uma ideia. Entretanto, a autora observa que “não fica explícito se tópicos e temas são gerados concomitantemente ou se surgem a partir da agregação de tópicos ou ainda se existem outros procedimentos alternativos” (André, 1983, p. 68).

Sugere ainda que sejam realizados a revisão, o questionamento e a reformulação desses elementos ao longo do processo de análise dos dados, em consonância com os pressupostos teóricos da investigação. Tal postura exige do pesquisador exame dos dados com vista à identificação de regularidades e convergências entre as informações que são imprescindíveis para a construção das categorias de análise.

O processo de análise dos dados, nesta pesquisa, foi desenvolvido em movimentos interpretativos inter-relacionados, ocorreu de forma contínua e articulada às etapas de produção de dados. Inicialmente, a organização e leitura sucessiva dos documentos orientadores do currículo e, conseqüentemente, da organização dos processos formativos (Projeto Político-Pedagógico, Projeto Especial de Ação - PEA e documentos orientadores publicados pela SME) fizeram-se necessárias. Somam-se a este material empírico os registros produzidos no diário de campo, com o objetivo de identificar situações e práticas pedagógicas significativas para a compreensão dos processos formativos investigados.

A transcrição e análise minuciosa das entrevistas foram tomadas como ponto de partida para a seleção de tópicos e temas. Para tanto, utilizamos recursos disponíveis nas plataformas digitais, o que exigiu de nossa parte a audição atenta das falas, leitura do texto produzido, correções ortográficas e gramaticais. Outro detalhe importante desta etapa foi submeter o texto aos participantes para análise, esclarecimentos e possíveis correções.

Realizada esta etapa, passamos a destacar nas falas dos participantes aspectos regulares e recorrentes, bem como singulares e relevantes para compreensão do fenômeno investigado, sejam eles convergentes ou não, para constituir o conjunto inicial de tópicos e temas a partir da frequência com que aparecem nas falas dos participantes, em oposição a uma categoria pré-estabelecida.

A definição da relevância de um tópico ou tema, no processo de análise dos dados, requereu a adoção de critérios que permitiram avaliar sua importância e justificativa para que fosse constituído como categoria analítica. Um dos aspectos considerados nesse processo referiu-se à recorrência com que determinados elementos aparecem no conjunto dos dados, uma vez que a frequência indicou sua relevância para a compreensão do fenômeno

investigado, sem desconsiderar aspectos menos frequentes, mas significativos para a interpretação da realidade estudada.

Faz-se importante destacar que a análise dos dados esteve presente em vários momentos do desenvolvimento da pesquisa, empreendendo um processo constante de ação-reflexão-ação por parte da pesquisadora e tomando maior intensidade sistemática após a produção de dados, como orienta André (2013, p. 101):

Desde o início do estudo, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada, e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que vai sendo “aprendido” no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório.

A análise destes dados foi direcionada a partir das contribuições dos autores que fazem parte do referencial teórico e que entendem a formação docente como um processo reflexivo, coletivo e situado no contexto de trabalho pedagógico, contribuindo para o estabelecimento de um conjunto inicial de categorias.

Para Lüdke e André (1986, p. 42), o conjunto inicial de categorias “[...] vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria [...]”. Do conjunto de entrevistas, observações e documentos emergiram inicialmente quatro categorias recorrentes, posteriormente reorganizadas em três categorias analíticas: Processos Formativos, Currículo e Educação Integral.

Entendendo que os processos formativos podem influenciar consideravelmente o desenvolvimento profissional, e diante dos achados desta pesquisa, julgamos ser importante agregar o tema “desenvolvimento profissional” ao tema “processos formativos”, constituindo este na categoria “Processos formativos: dinâmicas que influenciam a ação pedagógica”. As demais categorias definidas com base nos tópicos e temas produzidos na análise dos dados foram: “Educação Integral: práticas e concepções que sustentam experiências pedagógicas significativas e articuladas ao desenvolvimento integral dos estudantes”; e “Currículo: estruturantes do processo de ensino-aprendizagem e organização das atividades pedagógicas”.

Com base nessas três categorias, encontramos três dimensões: formação de professores, currículo e educação integral – que se constituíram no tripé para a análise das narrativas articuladas com o referencial teórico e com o contexto das políticas educacionais da RME-SP, onde buscamos interpretar como os processos formativos realizados nos horários

coletivos contribuem para a reflexão crítica, produção de saberes e construção coletiva do currículo e transformação de práticas pedagógicas promotoras da Educação Integral.

Ao optar pela “Análise de Prosa” como recurso metodológico para a análise dos dados, buscamos acompanhar o rico movimento das experiências formativas realizadas no contexto dos horários coletivos de estudo, planejamento e avaliação. Esta opção nos possibilitou apreender os processos formativos na sua complexidade, reconhecendo não apenas fatos isolados, mas, sim, como um processo coletivo, multifacetado e situado no contexto de trabalho pedagógico.

A adoção da “Análise de Prosa”, como procedimentos metodológicos, nos ~~revelou~~ permitiu compreender os horários coletivos para além de sua dimensão organizacional, “~~se~~ configuram como espaços de reflexão sobre a prática, permitindo o reconhecimento das necessidades e a compreensão de nossa condição de seres em constante construção e abertos às transformações” (Rodrigues, 2025, p. 168), evidenciando-se como território de produção de saberes, desenvolvimento profissional, construção do currículo e fortalecimento dos princípios da Educação Integral. o que “nos obriga a refletir, não só sobre as dimensões individuais de formação, mas na dimensão coletiva” (Rodrigues, 2025, p. 168), possibilitando reflexões conjuntas sobre os próprios processos formativos para a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico e promoção de práticas curriculares promotoras da Educação Integral.

2.1 A escola como foco do processo ação-reflexão-ação: a experiência da EMEF Espaço de Bitita

Consideramos a escola como um espaço potente de produção de saberes. É nela que podemos materializar os saberes ali produzidos, a partir do trabalho coletivo. Nessa perspectiva, a nossa pesquisa buscou encontrar uma unidade de ensino que apresentasse uma trajetória institucional vinculada à construção de práticas pedagógicas democráticas, orientadas pelos princípios da Educação Integral e permeadas por uma cultura de trabalho coletivo.

A escolha pela EMEF Espaço de Bitita fundamentou-se no entendimento de que seu cotidiano escolar constitui um espaço privilegiado para a análise dos processos permanentes de formação, compreendendo esses como importante estratégia para a materialização concreta das práticas pedagógicas, do Projeto Político-Pedagógico e, conseqüentemente, do currículo, oportunizando e facilitando, assim, a coleta de dados, seja por observação, seja por interação direta com os sujeitos participantes.

A Unidade Educacional tomada como objeto de pesquisa localiza-se em um território marcado por intensas desigualdades sociais, apesar de geograficamente estar situada na região central da cidade de São Paulo. Tal característica impõe à Escola grandes desafios: articular ensino, cuidado, acolhimento e formação humana – o que implica o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico comprometido com as aprendizagens, com a valorização das culturas dos estudantes e com a construção de relações democráticas no interior da Escola.

A EMEF Espaço de Bitita, ao longo de sua trajetória, organiza seus tempos e espaços de estudo e formação como principal dispositivo institucional de formação permanente. O Projeto Especial de Ação (PEA) destinado a esses momentos de estudo, planejamento e avaliação das práticas pedagógicas ocupa lugar central na organização do trabalho coletivo da Escola. Ancorado na problematização das práticas e das necessidades identificadas pelo próprio grupo de educadoras(es), o PEA orienta os estudos, as discussões e as intervenções pedagógicas necessárias para o desenvolvimento do currículo promotor dos princípios da Educação Integral.

A constituição do corpus empírico possibilitou a exploração de múltiplas dimensões dos processos formativos desenvolvidos nos horários coletivos desta Unidade de Ensino. A integração entre os documentos institucionais, entrevistas e registros de observação permitiu apreender não apenas a estrutura formal da formação em contexto de trabalho, mas, sobretudo, os significados atribuídos pelos sujeitos, as articulações estabelecidas entre formação e prática pedagógica e os movimentos de construção coletiva do currículo. Evidenciando que a formação permanente ocupa lugar estruturante na proposta pedagógica da unidade escolar.

O PEA, ao possibilitar que a formação permanente se articule diretamente aos desafios concretos da Escola identificados por suas próprias educadoras(es), promove a corresponsabilização com o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e fortalece a autonomia institucional, como podemos observar nos depoimentos das educadoras(es):

[...] eu vejo que essa questão de trabalhar em conjunto é possível porque a gente tem esse horário coletivo. [...] é um espaço de nutrição. (Participante 4)

[...] com as pautas, com os textos, que os nossos gestores trazem só engrandecem o nosso trabalho. Às vezes a gente não sabe tudo, eles também não sabem. Mas a gente conversando, articulando, pesquisando indo atrás... Porque sempre alguém traz um texto novo, traz uma indicação de leitura, de um filme. Isso acrescenta muito na nossa vida como educadora. (Participante 5)

[...] eu não me vejo trabalhando sem esses momentos assim. Então eles são: organizativos, eles são colaborativos, eles são compartilhados e eles são focados



naquilo que a gente delimita no início do ano como o objeto do nosso estudo. [...] É de olhar pra algo maior e aprender com os colegas também. (Participante 8)

Assim, observamos que os encontros do PEA, nessa Unidade de Ensino, não se limitavam à mera atualização de conteúdos ou teorias. As práticas formativas revelaram a construção coletiva sobre o currículo em consonância com os princípios da Educação Integral, a partir da reflexão e intervenção sobre as práticas, compreendendo-o como “processo relacional e contextual” (Feldemann, 2009, p.72). Nesta medida, os registros permitiram identificar a intencionalidade política e pedagógica atribuída nos momentos de formação desta unidade educacional. Configurando-se como um movimento coletivo e intencional, revelam a concepção de formação que ultrapassa o caráter instrumental. Diante das situações-limites, considera estes como desafios a serem enfrentados coletivamente para a transformação de seus contextos e práticas, contribuindo para a construção da identidade profissional e enfrentamento das dificuldades do cotidiano escolar, aproximando-se da perspectiva de desenvolvimento profissional crítico e coletivo.

As entrevistas nos possibilitaram ampliar essa compreensão ao explicitar como as educadoras(es) atribuíam significado às experiências formativas vivenciadas e o reconhecimento dos horários coletivos como momentos de trocas de experiências, estudos, problematização das práticas e elaboração conjunta de encaminhamentos pedagógicos.

No horário coletivo do PEA, o tema sempre é discutido e escolhido pelo grupo todo. Aqui, nessa escola, como a gente tem três turnos e três horários coletivos. Também temos essa liberdade, nos turnos, de pensarmos nos temas que fazem sentido para os turnos, para cada um dos turnos. Então, como a gente escolheu, à noite, trabalho e tecnologia, a gente já fez também o tema dos extraclasses, ligados a isso pra gente poder fazer essa conexão de uma forma mais qualitativa para as atividades também. (Participante 6)

Importante destacar que apesar do reconhecimento por parte das educadoras (es) sobre a potência dos horários coletivos estes também revelam tensões inerentes ao cotidiano escolar, como a necessidade de conciliar demandas administrativas (cada vez mais burocráticas), questões organizacionais e objetivos formativos, como salienta o participante 9:

Quando a gente tem o Currículo da Cidade e a Base Nacional Curricular Comum, eles identificam os objetivos de aprendizagem, os objetos de conhecimento. Então, eles dizem num campo amplo, aberto. O que a gente faz é *colocar a marca da escola*. Então, para eles (Currículo da Cidade e BNCC), eles vão falar sobre gêneros literários, nos quais as crianças precisam conhecer e avançar. Então, o que a gente faz: o gênero literário está garantido. Só que eu vou garantir que sejam autoras e autores, não somente heteronormativos, não somente do campo hegemônico da branquitude, não somente masculinos... então, a gente vai pensar numa esfera maior. Trazendo as marcas deste território, então, a gente vai falar obviamente da Carolina Maria de Jesus. Obviamente, a gente vai falar de outras construções da América Latina, de outros gêneros que circulam também entre os



Esses elementos corroboram com a compreensão de que os processos formativos são marcados por contradições, negociações e disputas de sentidos, em consonância com a perspectiva freiriana de que a prática educativa se configura como um movimento contínuo de reflexão crítica e ação transformadora sobre a realidade.

Diante destes achados, nossos estudos evidenciam que os momentos de trabalho realizados nos horários coletivos da EMEF Espaço de Bitita operam como um processo formativo no qual a política pública de formação, institucionalizada e materializada na política da RME-SP, ao revelar-se como espaço reflexivo e de construção curricular participativa. Ao articular formação docente, currículo e PPP, a Escola reafirma a centralidade dos horários coletivos como espaços estratégicos de desenvolvimento profissional e de consolidação de práticas pedagógicas alinhadas à Educação Integral. Nesse processo, as educadoras(es) assumem o papel de agentes ativos e produtores de conhecimento, fortalecendo uma práxis emancipadora e condizente com os desafios da escola pública contemporânea.

Tal trabalho desenvolvido na EMEF Espaço de Bitita tornou possível identificar que a potência formativa dos horários coletivos não está apenas na sua institucionalização na política pública da RME-SP, mas na qualidade das relações que estabelece, na intencionalidade pedagógica que os orienta e na capacidade de articular reflexão, ação e transformação da prática educativa comprometidas com a Educação Integral.

Considerações finais

O nosso presente trabalho, desenvolvido a partir da realidade da EMEF Espaço de Bitita, nos permitiu compreender a importância dos horários coletivos de estudos, planejamento e avaliação com tempo-espaço estratégico do ponto de vista político, social e pedagógico para a formação permanente das educadoras(es). A articulação entre a análise dos documentos normativos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e dos registros institucionais (PPP e PEA), as observações dos encontros formativos e a escuta atenta das falas dos dez educadores entrevistados evidenciou que a potência formativa desses espaços não se encontra apenas em sua institucionalização na política pública da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Sua relevância reside sobretudo na concepção político-pedagógica que orienta a prática coletiva na unidade escolar. Ao serem concebidos e

organizados como espaço de produção de saberes, os horários coletivos assumem centralidade, mostram-se estruturantes na construção do trabalho pedagógico, na promoção de práticas emancipatórias e na transformação do currículo comprometido com a Educação Integral.

Os dados empíricos sintetizados na pesquisa demonstram que o grupo de educadoras(es) reconhece a formação em serviço como um momento de “nutrição” e de fortalecimento da identidade profissional. A dinamização do Projeto Especial de Ação (PEA) como eixo articulador do trabalho pedagógico confirmou que o aprendizado entre pares favorece a autonomia docente e permite contornar a solidão pedagogicamente imposta pela rotina escolar (Nóvoa, 2017). Essa articulação ficou evidente nas observações realizadas e no relato dos participantes ao demonstrarem como o currículo prescrito – como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade – é criticamente reconfigurado pelas educadoras(es), que buscam atribuir significados às aprendizagens para responder às marcas do território. A decisão coletiva de tencionar a seleção de gêneros literários com a inclusão de autoras como Carolina de Jesus e de perspectivas não hegemônicas exemplifica a materialização dos “inéditos viáveis” freireanos no cotidiano escolar, unindo o rigor pedagógico à justiça curricular e aos princípios da Educação Integral.

Nesta direção, os processos formativos precisam transcender a dimensão técnica, direcionando-se à promoção de práticas curriculares voltadas à autonomia, à criticidade e à capacidade de intervenção dos sujeitos na realidade. Isto requer a compreensão do currículo como um campo aberto, relacional e historicamente situado, que valoriza as experiências vividas, a diversidade cultural e fomenta a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. Para tanto, é indispensável que os processos formativos docentes estejam alinhados com práticas pedagógicas críticas, inovadoras e referenciadas em princípios democráticos.

Por outro lado, a investigação expôs contradições e tensões. As falas das educadoras(es) entrevistados evidenciaram limites e desafios que tensionam a consolidação dos horários coletivos como política pública sustentável. Entre os principais obstáculos, destacam-se a sobrecarga de trabalhos burocráticos administrativos, e a constante pressão exercida pela lógica de responsabilização, baseada nas avaliações externas standardizadas (como a prova São Paulo). Soma-se a esses fatores a descontinuidade das políticas educacionais, marcada pelas mudanças político-ideológicas de governos, a fragilização da autonomia escolar e a instabilidade dos projetos formativos. Esses elementos reafirmam a

necessidade de políticas educacionais que assegurem tempos e espaços coerentes com os princípios da gestão democrática e da Educação Integral.

Contudo, a experiência observada na EMEF Espaço de Bitita revelou que, quando a equipe escolar assume intencionalmente seu projeto coletivo, o horário de estudo constitui-se como espaço de resistência profissional e de construção de propostas pedagógicas socialmente referenciadas (Imbernón, 2016; Tardif, 2014; Feldmann, 2009)

Os achados apontam que os horários coletivos de estudos, planejamento e avaliação, quando orientados por princípios democráticos, dialógicos e emancipatórios, constituem-se em importantes estratégias para a promoção da Educação Integral. Ao articularem a formação docente, o currículo e os Projetos Político-Pedagógicos, favorecem movimentos de ação-reflexão-ação capazes de fortalecer o desenvolvimento profissional das educadoras(es) e de promover práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e comprometidas com a formação humana integral.

Em suma, nossos estudos caminham na defesa dos horários coletivos como espaço-tempo estratégico e legítimo para a formação permanente, reafirmando que sua potência não se esgota na institucionalização legal, mas que se realiza na qualidade das relações construídas, na intencionalidade pedagógica dos processos desenvolvidos e no compromisso com a democracia, com a justiça social e com a formação humana integral. Ao valorizar os processos formativos realizados nos horários coletivos no contexto escolar, este estudo reafirma a relevância destes como espaços legítimos de formação crítica, desenvolvimento profissional, promoção colaborativa de conhecimento, possibilidade de suprir lacunas da formação inicial e aprimoramento e transformação de práticas curriculares alinhadas aos princípios da Educação Integral.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Denise A proposta de política pública educacional no município de São Paulo: a (des)construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade. **Memorial Paulo Freire**: São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/5fe0ec1b-1301-482a-b312-1847d0769662>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 03 mar. 2025.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2025

FELDMANN, Marina G. Questões Contemporâneas. Mundo do Trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, Antonio J.; FAZENDA, Ivani (orgs.). **Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papirus, 2003. p. 127-151.

FELDMANN, Marina G. (org.). Formação de Professores e Cotidiano Escolar. In: FELDMANN, Marina G. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 71-80.

FELDMANN, Marina G. Formação Docente, Escola e Diversidades Curriculares. In: LIBERALI, Fernanda C.; MEGALE, Antonieta; TALLEI, Jorgelina; CARRIJO, Viviane L. S. (orgs.). **Diálogos insurgentes: perspectivas decoloniais em transformação**. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 219-234.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Ser docente em uma sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar**. São Paulo: Cortez, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação da educação integral: compromissos para consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline *et al.*. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline, SILVA, Edna A. P. da S, E., AGLIARDI, Ilda R. Educação Integral Como Direito: Uma Caminhada Histórica Desde O Manifesto Dos Pioneiros De 1932 Até A Lei 14.640 De 2023. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p.

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 17, N. 49, p. 480 a 500, ano 2026

499

ISSN 2177-7691



38-52, set./dez. 2024. Disponível em:

<https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/download/4954/version/8210/3826/17083>. Acesso em: 15 ago. 2026.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Instituto de Educação de Lisboa – EDUCA, 2009.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 18 nov. 2024.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Col. Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

RODRIGUES, Regina. C. **Processos formativos de educadoras e educadores, em contextos de trabalho, no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a educação integral**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.