

Formação docente em Goiás para escolas de tempo integral no ensino fundamental

Fialho, Wanessa Cristiane Gonçalves; Mendonça, Samuel; Ferreira, Juliana Simião

Formação docente em Goiás para escolas de tempo integral no ensino fundamental

Linhas Críticas, vol. 27, e39614, 2021

Universidade de Brasília, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258094>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202139614>




Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Formação docente em Goiás para escolas de tempo integral no ensino fundamental

Formación docente en Goiás para escuelas de tiempo completo en enseñanza básica

Teacher training in Goiás for full-time elementary schools


Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho
Universidade Estadual de Goiás, Brasil
wanessa.fialho@ueg.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0896-1362>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202139614>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258094>

Samuel Mendonça
Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil
samuelm@puc-campinas.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2918-0952>

Juliana Simião Ferreira
Universidade Estadual de Goiás, Brasil
julianalimno@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4817-9535>

Recepción: 08 Septiembre 2021

Aprobación: 13 Diciembre 2021

Publicación: 27 Diciembre 2021

RESUMO:

Este estudo investigou como um curso de formação continuada pode contribuir para a prática pedagógica de professores dos Centros de Ensino em Período Integral, dos anos finais do ensino fundamental, do Estado de Goiás. Utilizou-se a pesquisa-ação, com o oferecimento de um curso realizado em formato remoto, devido à pandemia. Os instrumentos metodológicos foram: análise do discurso, *chat*, roda de conversa e atividades escritas. Os resultados indicam que um curso de formação deve considerar o período de oferecimento, com tempo suficiente para solucionar as dificuldades e os desafios encontrados ao longo do curso, assim como a especificidade do público-alvo a que se destina e a aprendizagem coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Continuada, Formação Docente, Políticas Públicas em Educação, CEPI, Iniciação Científica.

RESUMEN:

El presente estudio investigó cómo un curso de formación continua puede contribuir a la práctica didáctica de los profesores de centros de enseñanza de tiempo completo, últimos años de enseñanza básica del Estado de Goiás. Se empleó la investigación-acción, ofreciendo un curso, realizado de manera remota, debido a la pandemia. Los instrumentos metodológicos fueron: el análisis del discurso, chat, ronda de conversación y actividades escritas. Los resultados indican que un curso de formación debe considerar el período en el que se ofrece, con tiempo suficiente para solucionar las dificultades y desafíos encontrados a lo largo del curso, así como la especificidad del público meta al que se destina el aprendizaje colectivo.

PALABRAS CLAVE: Educación continua, Formación docente, Políticas públicas en educación, CEPIs, Iniciación científica.

ABSTRACT:

This study investigated how a continuing education course can contribute to the pedagogical practice of teachers at Full-time Teaching Centers, final years of elementary school, in the State of Goiás. Action research was used, with the course offering, performed in remote format due to the pandemic. The methodological instruments were discourse analysis, chat, conversation wheel and written activities. The results indicate that a training course must consider the offer period, with enough time to solve the difficulties and challenges found throughout the course, as well as the specificity of the target audience and collective learning.

KEYWORDS: Continuing Education, Teaching Training, Public Policy in Education, CEPI, Scientific research.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais tornaram-se essenciais no Brasil na medida em que este participa, juntamente com os países integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), das avaliações externas e considera o resultado como indicador de aprendizagem dos estudantes da educação básica. Desde a entrada do Brasil na OCDE, diversas ações têm sido realizadas visando melhorias educativas no país, entre elas o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Residência Pedagógica e o oferecimento de cursos de formação continuada aos professores. Outra mudança promovida pelo governo federal foi a alteração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 (Brasil, 2018), e o surgimento do novo ensino médio, a partir da lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Essas alterações também trouxeram mudanças para a formação inicial e continuada de professores, como novos cursos para atender o currículo do novo ensino médio, que conta, por exemplo, com o ensino em tempo integral.

Diante desse cenário de alterações na educação brasileira, acreditamos que um dos caminhos necessários para melhorar o ensino é investir na formação continuada. A nossa hipótese é de que um curso de formação continuada, quando considera as experiências dos professores, pode beneficiar a aprendizagem de professores e estudantes. Pensando assim, é importante que políticas públicas voltadas para a formação continuada sejam criadas constantemente, para que melhorias educacionais possam ser realizadas de fato.

Ao traçarmos um panorama geral brasileiro da educação continuada, pode-se notar que, apesar do crescimento na oferta de cursos, esse aumento não atinge de fato os professores da educação básica. Para discutirmos esse assunto, devemos levar em consideração uma série de fatores, - entre eles o oferecimento de cursos não específicos às áreas da formação docente, a inadequação entre a carga-horária docente e a realização do curso, a falta de incentivos da gestão de estados e municípios aos participantes, - que levam à falta de reflexão sobre a própria prática, como bem apontam autores como Nóvoa (2002), Gomes et al. (2019), Tardif e Lessard (2005) e Piovezan e Dal Ri (2019), para citar apenas alguns.

Autores como Gatti et al. (2011) realizam estudos e pesquisas nessa área, afirmando que, apesar da expansão dos cursos, esses são meramente instrumentais e não visam a transformação, de fato, da prática docente. Entretanto, a formação continuada não deve ser entendida como uma complementação da formação inicial, mas como:

[...] a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a autoformação; os processos de identidade e profissionalização docente. (Franco, 2019, p. 98)

Assim, como afirmou Franco (2019), a formação continuada deve acompanhar o docente durante todo o seu percurso de trabalho, ou seja, por toda a sua carreira profissional.

Logo, ao se propor um curso de formação continuada nesse momento de mudanças da BNCC, a Universidade deve tornar-se ponto principal de apoio às escolas da educação básica, oferecendo embasamento teórico e prático para o momento de transição e alterações que os documentos oficiais, como a BNCC, promovem nas relações de ensino e aprendizagem nas escolas. Vale ressaltar que entre as atuais transformações propostas por esse documento normativo está a promoção de conteúdos vinculados ao ensino por investigação, tema que já foi alvo de estudos entre filósofos como Herbert Spencer (1820-1903) e John Dewey (1859-1952).

Ao citarmos filósofos provenientes de séculos anteriores, temos a intenção de mostrar a importância do pensamento deles em relação ao conceito de “experiência” no contexto de ensino das ciências, e, mesmo tendo eles vivido há muito tempo, seus pensamentos continuam atuais, devendo ser utilizados como fonte de inspiração para mudanças no ensino atual. Como exemplo, o estudo da Ciência representa um conhecimento de valor, - forma literal de definição do texto de Spencer (1901), - para que os estudantes possam ter uma

formação crítica, quando assim o professor desenvolve as atividades que os levem ao pensamento crítico (Spencer, 1901).

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho foi investigar em que medida um curso de formação continuada pode contribuir para a prática pedagógica de professores da educação básica. Os objetivos específicos foram: oferecer um curso de formação continuada a professores dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), dos anos finais do ensino fundamental, do Estado de Goiás; identificar as principais práticas pedagógicas e concepções de ensino utilizadas pelos participantes; auxiliar os docentes no curso de formação modulados no componente curricular Iniciação Científica (IC) a elaborar ações baseadas no ensino por investigação e examinar a produção coletiva dos participantes em relação a novos recursos e metodologias de ensino auxiliando-os na prática docente.

A contribuição e a singularidade do artigo estão no debate sobre a formação continuada de professores no contexto da BNCC, no uso de tecnologia e, na consideração da realidade pandêmica, podendo ser base de outros estudos que pretendam repensar a formação continuada no período pós-pandemia.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização do presente trabalho, foi realizada uma pesquisa-ação, desenvolvida principalmente para “[...] professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005, p. 445). Além disso, essa pesquisa leva em consideração as etapas que vão desde o planejamento, a implantação, a descrição, a avaliação das possíveis mudanças ocorridas na prática docente, durante o processo de desenvolvimento das ações colocadas em prática, até a análise dessa prática e a investigação promovida por ela.

O curso de formação continuada foi ofertado a 114 professores dos CEPIs que lecionavam o componente curricular IC. O surgimento das escolas estaduais de tempo integral em Goiás se deu em 2006, com 31 escolas de ensino fundamental (anos finais), e foi ampliado para o ensino médio em 2012, com a denominação de Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), que conta, atualmente, com 156 centros de ensino espalhados por todo o estado (Goiás, 2021).

O oferecimento do curso ocorreu entre os meses de fevereiro e abril de 2021, em formato remoto, utilizando o *Google Classroom* e o *Meet* para a realização das atividades assíncronas e síncronas, respectivamente, que permitiam a interação com os cursistas. A ação contou com a colaboração da equipe da gestão estadual de educação, que fez o contato e convite aos professores, além de oferecer auxílio em todo o curso, principalmente na comunicação direta com os cursistas em momentos de dificuldades de acesso à plataforma digital.

O curso foi gravado e realizou-se análise da participação dos cursistas nos seis encontros que ocorreram quinzenalmente, bem como das atividades complementares solicitadas ao longo do curso e da atividade final, tendo sido dada a devolutiva a cada um dos cursistas. Para tanto, foi utilizada a análise do discurso e de todo o conteúdo produzido no curso, de acordo com critérios minuciosos, seguindo o que prescreve Bardin (2008), na consideração de dados quantitativos e qualitativos.

Por se tratar de pesquisa realizada com seres humanos, no primeiro dia da formação foi explicado a todos que o curso fazia parte de uma pesquisa e, para participar, deveriam conhecer e assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme solicitado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, ao qual este trabalho foi submetido e aprovado. Aqueles que aceitaram participar da pesquisa somaram 92 dos 114 professores, os outros não foram incluídos nos dados e nos resultados. Além disso, para preservar a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos pela letra P, de professor, e, em seguida um número.

O DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os participantes da pesquisa consistiam em 55% de professores efetivos e 44% contratados. Esse percentual de contratados gera uma instabilidade profissional e grande rotatividade de professores nas diferentes escolas. O contrato para professores na rede estadual de ensino em Goiás dura três anos, o que prejudica a efetividade de novos projetos, como esse que a nova BNCC vem exigindo. Sobre esse assunto, autores como Piovezan e Dal Ri (2019) comentam sobre a relação desigual entre o professor efetivo e o contratado no que diz respeito a trabalho, remuneração e valoração. No mesmo sentido, para Tardif e Lessard (2005, p. 114), o “vínculo empregatício (regular, precário, por contrato, etc.)” estabelece uma grande diferença entre quem é efetivo e quem é contratado. Logo, o contrato de trabalho para esse professor temporário representa um problema, pois assim ele não tem perspectiva de vínculo duradouro, com garantias profissionais e possibilidade de escolha de atuação na escola. Também é um problema para a instituição, visto que a falta de vínculo estável gera rotatividade constante, atrapalhando o desenvolvimento e a continuidade de novos projetos e, impactando diretamente a aprendizagem dos estudantes.

O curso de formação também foi elaborado para auxiliar os participantes no planejamento da IC, um dos componentes diversificados do currículo dos CEPs nas turmas de ensino fundamental. Os encontros foram semanais com duração de duas horas para a elaboração e realização conjunta da pesquisa, com execução anual e culminância ao final do ano letivo. Os CEPs possuem uma matriz curricular que integra disciplinas do núcleo básico comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia, História, Educação Física, Arte e Ensino Religioso, num total de 1.240 horas) e o núcleo diversificado, composto por disciplinas eletivas, como Estudos Orientados I e II, Iniciação Científica, Práticas Experimentais e Protagonismo Juvenil, totalizando 560 horas, dentre elas 80 horas são destinadas à disciplina de Iniciação Científica com carga-horária semanal de 2 horas) (Goiás, 2021). Dessa forma, o ensino em tempo integral, como previsto no PNE, tem a finalidade de ampliar o tempo de aprendizagem, com o oferecimento de um currículo diversificado, com várias disciplinas e projetos dos quais os estudantes participam aumentando a autonomia na própria aprendizagem (Voigt et al., 2021).

O planejamento do curso foi feito pensando no formato quinzenal, com encontros de duas horas de duração, para que os professores tivessem tempo de refletir sobre os encontros e, assim, ter condições de colocar em prática na escola o que foi visto. Vale ressaltar que o curso foi oferecido dentro da carga-horária semanal de trabalho, destinado ao planejamento e aos estudos dos docentes. Isso denota a importância de planejar e executar o curso em conjunto com a equipe da gestão estadual de educação. Assim, o curso ficou formulado conforme ilustrado no Quadro 1.

Data do Encontro	Conteúdo
09/02/2021	Esclarecimento geral do Curso
23/02/2021	Módulo 1: A Iniciação Científica na BNCC
09/03/2021	Módulo 2: Como utilizar na prática o ensino por investigação na Iniciação Científica
23/03/2021	Módulo 3: Roda de conversa para discutir mais o ensino por investigação e relacioná-lo à prática docente
06/04/2021	Entrega do material didático elaborado pelos cursistas
20/04/2021	Devolutiva dos trabalhos finais

QUADRO 1
Cronograma do curso de formação docente

Fonte: os autores, cf. pesquisa empírica.

As análises foram realizadas desde o primeiro até o último dia do curso, uma vez que esse período foi marcado por diversas atividades realizadas. No dia 09/02/21, início do curso, foi possível conhecer os cursistas, apresentar a equipe que conduziria o curso, prestar esclarecimentos gerais, explicar como seria o curso e tirar dúvidas em relação ao uso da plataforma digital em que o curso seria realizado.

No dia 23/02/21 foi realizada uma exposição geral da teoria, com a apresentação do conteúdo, de definições de IC e ensino por investigação e da relação entre IC e BNCC, bem como um esboço dos componentes do projeto de IC, apontando exemplos de temas de projetos ao longo desse encontro. Nesse momento, os participantes tiveram liberdade para dialogar, tirar dúvidas e obter esclarecimentos sobre o desenvolvimento do projeto de IC nas escolas.

No dia 09/03/21 utilizou-se uma série de exemplos práticos, materiais postados no *Google Classroom*, como o caderno de Iniciação Científica, um material produzido pela superintendência estadual de ensino de Goiás, para auxiliar os professores a elaborarem, juntamente com os estudantes, o projeto de IC. Já no dia 23/03/21 foi realizada uma roda de conversa para discutir o ensino por investigação, relacionando-o à prática docente. Esse encontro representou um momento importante para a obtenção de dados desta pesquisa, uma vez que nesse momento os professores puderam compartilhar experiências docentes e dizer se o curso estava ajudando na prática profissional.

O dia 06/04/21 foi a data final para a entrega da atividade de encerramento do curso. Nesse momento, essa atividade também foi importante para comprovarmos se, de fato, o curso contribuiu para melhorar a prática docente. No dia 20/04/21, após realizarmos as análises na atividade final, foi feita a devolutiva dos trabalhos e realizado um momento de abertura para aqueles que quisessem fazer uma devolutiva do curso.

AUXILIANDO OS PROFESSORES NO CURSO DE FORMAÇÃO

Durante o desenvolvimento do curso ocorreram interações entre os docentes que ofereciam o curso, os professores da educação básica e a coordenação pedagógica ligada às escolas. Nesses momentos, puderam ser esclarecidas dúvidas e realizadas, trocas de experiências e materiais pertinentes ao curso, para a elaboração e o desenvolvimento das ações dos projetos que seriam desenvolvidos nas escolas (Quadro 2).

% Professores	Dúvidas gerais relacionadas
37	ao projeto de Iniciação Científica
29	à comunicação entre coordenação pedagógica e escola
18	às tecnologias
12	à interação entre professor e estudantes
3	à elaboração de um projeto de pesquisa
1	ao projeto de IC na BNCC

QUADRO 2

Dúvidas gerais dos cursistas

Fonte: os autores, cf. pesquisa empírica.

Ao analisar os resultados, foi possível notar que a maior parte das dúvidas estava relacionada ao projeto de IC, em seguida vinham dúvidas relacionadas à comunicação entre coordenação pedagógica e escola, a problemas com tecnologias, problemas na interação entre professor e estudantes, dificuldades na elaboração do projeto de pesquisa e, por último, problemas relativos ao projeto de IC na BNCC.

A categoria **Dúvidas relacionadas ao projeto de IC** foi a que apresentou maior índice, tendo sido identificados diferentes tipos de problemas, como formular o tema, o que é o diário de bordo, como construir um projeto com os estudantes, além do fato de que havia professores que estavam nesse componente curricular pela primeira vez e, por isso, tinham que aprender a elaborar o projeto para colocá-lo em prática (Quadro 3).

Professores	Dificuldades identificadas a partir dos relatos
P ₅₆	"Então o projeto de iniciação deve ser feito junto com os alunos e com o tema que eles escolherem?"
P ₂₆	"Não entendi sobre diário de bordo"
P ₈₇	"Como funciona a culminância do projeto?"
P ₁₄	"Sou nova no CEPI e na disciplina, usei todo o material disponibilizado para a escola e agora estou sem roteiro para seguir com o trabalho"
P ₁₆	"Falandos em plano anual, estou urgentemente necessitando de um. Nunca tinha trabalhado com CEPI e IC. Estou sem rumo para o plano de um ano inteiro"

QUADRO 3

Dúvidas dos cursistas sobre o projeto de Iniciação Científica

Fonte: os autores, cf. pesquisa empírica.

Como demonstrado acima, os problemas na elaboração e execução do componente curricular de IC foram provocados, possivelmente, pela falta de compreensão dos professores quanto ao componente curricular no cotidiano da escola, por ser uma forma nova de ensino que dá mais autonomia ao estudante e tira-a do professor, que sai da posição de detentor do conhecimento e a entrega ao estudante, que também não está acostumado a ser ativo na relação de ensino e aprendizagem.

Diante disso, a formação continuada oferecida é essencial para auxiliar os participantes a compreenderem, sob um ponto de vista crítico, quais são as mudanças que a BNCC está promovendo, na busca de oferecer a formação integral dos estudantes na conquista de sua autonomia. É por meio da prática de atividades com interação entre as pessoas que os estudantes terão, em última instância, sua vida preparada para o mundo do trabalho, que enfatiza a Tecnologia.

Nesse momento, o professor precisou refletir sobre sua prática, relacionando as experiências anteriores com novas maneiras de ensinar, dado que as experiências influenciam diretamente as novas aprendizagens, que, por sua vez, podem influenciar de forma positiva ou negativa as ações subsequentes de novas experiências, "[...] estabelecendo certas preferências e aversões, tornando mais fácil ou mais difícil agir nesta ou naquela direção" (Dewey, 2011, p. 37). Assim, diferentes tipos de experiência vivenciada podem levar a diferentes preferências e, por conseguinte, a novas aprendizagens.

Já as **dúvidas provenientes da comunicação entre coordenação pedagógica e escola** puderam ser assim agrupadas (Quadro 4):

Professores	Dificuldades identificadas a partir dos relatos
P ₂₃	"Aqui na nossa Regional, falaram que o tema da pesquisa não será de livre escolha para os estudantes. Essa orientação procede?"
P ₅₄	"Ainda em 2019, nossos coordenadores de Núcleo, orientaram que fosse um por semestre."
P ₁₆	"Penso que um ponto é a coordenação pedagógica enviar diretrizes mais claras para escola. Cada um falando uma língua, não há acordo."
P ₀₈	"Então a culminância fica semestral ou anual fiquei em dúvida ..."
P ₈₆	"Como seria esse diário de bordo no Reamp? Alguma sugestão?"
P ₅₁	"Bom dia, onde encontro este caderno de Iniciação Científica?"
P ₃₄	"Tenho uma dúvida, o repasse aos colegas da unidade do CEPI será no final do curso ou teria que ser modular no decorrer do mesmo?"

QUADRO 4

Dúvidas dos cursistas relacionadas à comunicação entre coordenação pedagógica e escola

Fonte: os autores, cf. pesquisa empírica.

Nos relatos dos professores ficou evidente que as relações entre gestores e professores nem sempre são harmônicas, como citado no quadro 4, na fala do professor número 16, "não há acordo", e, sem acordo surgem as dúvidas, como as relatadas pelos demais professores, trazendo à tona as relações existentes entre as condições de trabalho docente e a valorização humana dos professores. De acordo com Arroyo (2011):

[...] o grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. As condições que impedem ou permitem essas aprendizagens

são materiais, mas são também de estrutura, de organização e de clima humano ou de relações sociais, humanas, culturais. (Arroyo, 2011, p. 64)

Como afirma Arroyo (2011), as condições gerais do cotidiano escolar, entre elas as relações interpessoais de trabalho, a organização e a falta de materiais e de apoio, geram novos problemas que os professores sozinhos não conseguem solucionar. Somando aos problemas do cotidiano da profissão, o cenário de pandemia gerou ainda mais desafios, como a mudança das aulas presenciais para o modelo remoto e os professores tiveram que se adaptar ao novo modelo escolar, inclusive na forma de interagir com seus pares e com as novas tecnologias, como foi citado pelos professores P₅₁ e P₃₄.

Como demonstrado no quadro 4, os problemas que os professores enfrentaram durante a pandemia foram agravados, em parte, pela interação humana, que ficou ainda mais prejudicada, tanto pela ausência física dos professores e da coordenação pedagógica na escola, pelo pouco uso ou ausência de ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas para as interações humanas, como, por exemplo, o *Google Meet*.

Outra categoria encontrada foram os **problemas com as tecnologias** (Quadro 5).

Professores	Dificuldades identificadas a partir dos relatos
P ₁₆	"Desculpe-me, mas é mesmo uma boa ideia seguir no Meet? Apesar de ser mais leve, não pode ser gravado e quando cai a conexão, a gente perde o que foi falado."
P ₀₆	"Na aula anterior não consegui ficar até o final devido a conexão de internet como tenho acesso ao material anterior?"
P ₁₀₇	"Para eu assistir essa aula de novo como vou fazer? eu perdi uma parte."
P ₅₄	"Professora, por favor, disponibilize essa apresentação para nós no ambiente virtual."
P ₉₅	"Professor, por gentileza, após a formação entre em contato conosco precisamos acertar a questão do e-mail (fala da coordenadora pedagógica)." Ok, professora, esse e-mail é o que eu mais uso. Meu microfone está desativado! Não sei o que houve, vocês não estão me ouvindo?"
P ₃₇	"Professora, os links que vc sugeriu, tem como enviar no Hotmail?"

QUADRO 5

Dúvidas que os cursistas apresentaram em relação às tecnologias

Fonte: os autores, cf. pesquisa empírica.

Como pode ser analisado, ocorreram muitas dúvidas com relação ao uso das tecnologias, um dos grandes desafios na pandemia para os estudantes e, principalmente, para os professores. Esse tema é bastante discutido entre os pesquisadores da educação, ao afirmarem que deve fazer parte da formação docente a interação e atualização dos professores em diferentes áreas da sociedade, mas em especial nos debates relacionados à cultura, política, formação técnica, entre outros. Entretanto, "a formação de professores tem concedido pouca atenção a esta 'família de competências' – expressivas e comunicacionais, tecnológicas e sociais – que definem grande parte do futuro da profissão" (Nóvoa, 2002, p. 24), e o resultado disso está presente nas dúvidas e nos problemas que surgiram pela falta de conhecimentos para lidar com outras áreas da sociedade, como as novas tecnologias, citadas nos exemplos. Afirmamos, em decorrência desses resultados apresentados, a importância da formação continuada dos professores ao longo de toda a vida profissional, pois, sem essa formação específica, relacionada aos problemas que os docentes enfrentam no cotidiano escolar, como o uso de novas tecnologias. Para que isso não ocorra, à medida que a sociedade vai mudando, os professores precisam se atualizar para conseguir lecionar sem grandes dificuldades.

Também foram relatados **problemas na interação entre professor e estudantes**, o que foi agravado pela pandemia, por problemas como os provenientes do uso inadequado das tecnologias e pelo distanciamento social, aliado ao formato da aula remota, provocando um afastamento maior entre escola e família. Sobre esse tema apresentamos alguns exemplos abaixo (Quadro 6).

Professores	Dificuldades identificadas a partir dos relatos
P ₅₄	"A parte mais complexa é de construir e instigar o aluno a pensar nas etapas da iniciação."
P ₁₆	"Estou com problemas no direcionamento das turmas de 7º e 8º ano. Todos os projetos e materiais que encontrei são do Ensino Médio e exigem maior maturidade dos alunos."
P ₉₇	"Não adianta dar ênfase somente no tema e na curiosidade do aluno, se ele não sabe pesquisar, não sabe fazer um relatório, não sabe organizar dados, verificar uma informação se é verdadeira ou fake news..."
P ₅₄	"A princípio meus alunos escolheram pesquisar sobre o Covid no município e agora não estão mais gostando. O que me orientam?"
P ₆₉	"Temos uma realidade onde muitos dos nossos alunos não possuem celular próprio para participar das aulas no meet por exemplo. Trabalhamos com Blocos de Estudos impressos."
P ₈₇	"As aulas pelo meet estão sendo maravilhosas. A gente tem a possibilidade de realizar buscas em tempo real com os alunos."

QUADRO 6

Dúvidas dos cursistas sobre as formas de interação entre professor e estudantes

Fonte: os autores, cf. pesquisa empírica.

As dificuldades apresentadas são advindas, em grande parte, do distanciamento social gerado pela pandemia. Somado a esse fator, temos aqueles professores inexperientes, que estavam nesse componente curricular pela primeira vez e não sabiam como realizar essa e outras etapas do projeto junto aos estudantes, de forma remota, como P₁₆e.54. Também foram relatados problemas de interação com as tecnologias e a realidade social dos estudantes, como em P₆₉, enquanto outros professores conseguiram utilizar as tecnologias, como citado por P₈₇. Ainda sobre esse assunto é importante atentar para as novas interações que os professores devem ter dentro do espaço social atual: "os professores não poderão construir sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos" (Nóvoa, 2017, p. 1.117) Logo, como descrito pelo autor e confirmado na fala de P₆₉, é preciso que os professores conheçam seus estudantes e famílias, para saber as reais necessidades de cada um e poder auxiliá-los nos problemas que surgirem. Só a partir do envolvimento maior entre professores e estudantes, a escola poderá solucionar os problemas de seu cotidiano.

Em relação ao quadro 6 ainda, pode-se perceber, nas falas dos professores 54, 16 e 97, como foi difícil para eles deixar o ensino expositivo de lado e dar autonomia para os estudantes pensarem por si só, dado que "o ensino por investigação é particularmente interessante quando se pretende contribuir para o desenvolvimento da autonomia que se dá mediante o engajamento dos estudantes em atividades de interesse próprio" (Sá, 2009, p. 170). Entretanto, existem professores que conseguiram dar autonomia, mas ainda não sabiam bem o que fazer depois, como P₅₄, talvez por falta de experiência nessa área da IC ou com esse componente curricular ou com o ensino investigativo. Reafirmamos, em decorrência disso, a necessidade contínua do oferecimento de formação aos professores para oportunizar subsídios teóricos e práticos para sanar essas dúvidas relacionadas aos conteúdos específicos, como esse, da IC, que é a proposta atual da nova BNCC.

Também foram relatadas **dificuldades na elaboração de um projeto de pesquisa** (Quadro 7).

Professores	Dificuldades identificadas a partir dos relatos
P ₈₇	"Quem já lecionou essa disciplina, será que poderia mostrar o projeto para exemplificar a construção?"
P ₄₀	"Eu acho que a questão do não encaixe da hipótese não está ligado à área de conhecimento, e sim ligado ao tema/problema da pesquisa."
P ₅₄	"Muito complexo determinadas hipóteses para Anos finais."
P ₁₆	"Até mesmo o Yammer que é uma boa biblioteca, tem recursos escassos para pautar o trabalho no Ensino Fundamental."
P ₆₁	"Qual o problema de pesquisa, professor?"

QUADRO 7

Dúvidas dos cursistas em relação à formulação de um projeto de pesquisa

Fonte: os autores, cf. pesquisa empírica.

Os professores apresentaram dúvidas em formular, juntamente com os estudantes, o tema, o problema, a hipótese, onde buscar material para a revisão de literatura, entre outras etapas que compõem a estrutura de todo projeto de pesquisa. Em geral, essas dúvidas poderiam ser minimizadas se tivesse sido utilizado o modelo de pesquisa na formação inicial desses professores, preenchendo as lacunas existentes entre teoria e prática. Nesse modelo de formação, os professores aprendem a trabalhar em conjunto, detectar temas, solucionar problemas, auxiliando os estudantes e trazendo mudanças positivas para a escola. Quando os professores atuam como pesquisadores, eles se tornam bons professores, pois aprendem a enxergar principalmente as dificuldades dos estudantes e a auxiliá-los no desenvolvimento das ações e, na prática dos projetos (Imbernón, 2010).

Por último, foram relatadas dificuldades **relativas ao projeto de IC na BNCC** (Quadro 8).

Professores	Dificuldades identificadas a partir dos relatos
P40	"Entendo transdisciplinaridade como sendo associada a temas transversais, tipo, temas que podem ser abordados por diferentes disciplinas..."
P75	"Professora, na BNCC, fala de trans e interdisciplinar! Qual a diferença?"

QUADRO 8
Dúvidas dos cursistas relacionadas ao projeto de IC na BNCC

Fonte: os autores, cf. pesquisa empírica.

Como observado, as dúvidas eram específicas, ligadas aos conteúdos da BNCC, podendo ser esclarecidas por meio de cursos de formação continuada para tratar de assuntos específicos ligados aos conteúdos lecionados no cotidiano dos professores, à IC e às mudanças curriculares constantes que ocorrem ao longo dos anos na educação. Nesse contexto, as dúvidas específicas dos participantes nos fazem refletir sobre as políticas públicas educacionais que precisam ser oferecidas nas escolas, principalmente nos CEPs, identificando as características curriculares particulares desses centros, relacionando-as com "questões globais, mas também com questões locais, contemplando as necessidades da comunidade na qual a escola está inserida" (Voigt et al., 2021, p. 16). Dessa forma, o oferecimento de políticas públicas, como os cursos de formação continuada é essencial para identificar e solucionar as necessidades locais dos professores de cada escola.

IDENTIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Em relação à atividade complementar, "Como você avalia sua prática atual e quais as mudanças que necessita para adequar suas ações e temas abordados na IC ao ensino por investigação?", foi possível incluir os resultados em três grupos, a saber: 63% dos professores afirmaram que sua prática poderia melhorar, 20% afirmaram que sua prática pedagógica é boa e 17% dos participantes passaram por grandes dificuldades por serem inexperientes e estarem nesse componente curricular pela primeira vez. A prática pedagógica e as concepções de ensino puderam ser identificadas a partir das respostas dos professores obtidas nessa atividade (Quadro 9).

Professores	Respostas dos participantes
P ₅₉	"Mesmo com inúmeros empecilhos relacionados com as aulas online, eu avalio a minha experiência como inovadora, uma vez que me adaptei a realidade deles e usei uma linguagem diferenciada, clara e específica para que os meus alunos não se assustassem com o componente curricular de Iniciação Científica. Em relação as mudanças eu adequei, coloquei várias imagens e perguntas para indagar e questionar para eles, para que os mesmos pudessem entender de forma clara e concisa sobre o processo a ser seguido ao longo do planejamento escolar"
P ₅₅	"Sempre utilizei na Iniciação Científica, o método científico e estatístico em nossas aulas, sempre levando o alunado aos questionamentos diversos, sobre temas geradores e críticos"
P ₁₄	"Estou atuando pela primeira vez. Então preciso aprender muito com todos vocês. Para mim tudo é novidade"
P ₂₂	"Tento instigar sempre a capacidade de observação, pesquisa e senso crítico e questionador para criar neles este hábito"
P ₁₈	"Eu gosto de trabalhar com práticas, gosto de ver o aluno praticando suas atividades, em minha última iniciação científica trabalhei com o tema DNA (ÁCIDO DESOXIRRIBONUCLEICO), gostava de ver os alunos produzindo a estrutura do DNA por meio de massinhas de modelar"
P ₄₉	"Na minha prática atual percebo que preciso romper com uma postura tradicional de professor expositor. Uma vez que a iniciação científica requer uma postura de mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento a ser pesquisado. A pesquisa científica se baseia em criatividade, inovação, elaboração própria, questionamento da realidade que o cerca, criação e descoberta pelo aluno"

QUADRO 9

Como você avalia sua prática atual e quais as mudanças que necessita para adequar suas ações e temas abordados na iniciação científica ao ensino por investigação?

Fonte: os autores, cf. pesquisa empírica.

De um modo geral, foi possível perceber que a prática pode ser melhorada em virtude de terem participado de um curso específico para o componente curricular que eles trabalhavam ao qual eles trabalhavam. Durante o curso foram discutidas metodologias que poderiam ser desenvolvidas nos projetos com os estudantes, como apresentado pelos professores 22 e 18 (Quadro 9), ao afirmarem que utilizavam práticas e o método científico, ou seja, a observação, a investigação e a criticidade, tirando dúvidas dos estudantes e deles mesmos ao longo do processo, enquanto estavam trabalhando os conteúdos nas escolas. Também foi observada a inexperiência daqueles participantes que ainda não tinham trabalhado com esse componente curricular, como demonstrado por P₁₄ e P₄₉. Além, Além daqueles que já estavam nesse componente há um tempo e utilizavam metodologias e práticas pedagógicas que podem facilitar a aprendizagem dos estudantes, como afirmaram P₅₉ e P₅₅. De acordo com Lago (2015): "[...] quando Dewey afirma essa integração e continuidade entre uma experiência vivida a outra posterior, ele nos dá ideia de um *continuum experiencial* marcado pela interação das vivências/ações que dão sentidos e significados ao sujeito que as vivencia" (Lago, 2015, p. 50). Nota-se a necessidade de realização de cursos com frequência, ao longo de toda a carreira profissional e que eles sejam vinculados às práticas desse profissional, no cotidiano de sua atuação.

Durante a roda de conversa houve grande interação entre os colegas, tirando dúvidas e discutindo temas e metodologias variadas que os demais participantes estavam trabalhando. Essa troca de experiências entre os cursistas pode auxiliar no aperfeiçoamento de suas práticas e na forma de interagir com os seus alunos, com o objetivo de ajudá-los no desenvolvimento dos projetos de IC.

A data da roda de conversa foi planejada para coincidir com o momento no qual os professores estivessem trabalhando a parte do referencial teórico, que seria desenvolvido com seus alunos. Nesse dia, foi passada aos cursistas uma lista de exemplos de *sites* que poderiam auxiliá-los na busca dos temas, como bibliotecas virtuais, museus, acervos e arquivos diversos, *sites* de revistas científicas e de filmes sobre histórias das ciências, entre outros. Para facilitar o uso da lista de referências, ela foi detalhadamente apresentada aos cursistas. É importante afirmar que foi um momento marcante do curso de formação, no qual eles puderam expressar gratidão em participar do curso e aprender com os colegas.

Além disso, também foi esclarecido como seria a atividade final a ser entregue quinze dias depois desse encontro para a posterior análise e devolutiva no último dia. A atividade foi intitulada: “Faça um esboço das etapas do projeto de Iniciação Científica que seus alunos já conseguiram desenvolver até o momento”, que se desenvolveu como descrito a seguir.

EXAMINANDO A PRODUÇÃO COLETIVA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES EM RELAÇÃO A NOVOS RECURSOS E METODOLOGIAS DE ENSINO PARA OS AVANÇOS NA PRÁTICA DOCENTE

Por meio da atividade final, entregue pelos professores, foi possível notar que 45% estavam no caminho correto de realização das etapas e desenvolvendo o projeto de forma adequada com seus estudantes, já 31% dos trabalhos tiveram correções a serem feitas e 24% precisariam refazer seus projetos, em geral, devido às informações desconhecidas de algumas coordenações pedagógicas de ensino que solicitaram o projeto pronto no ano anterior da disciplina a ser lecionada. As porcentagens encontradas indicam que o curso oferecido mostrou benefícios para a aprendizagem docente e dos estudantes. Entretanto, mesmo tendo sido bastante discutida ao longo do curso a necessidade de realização dos projetos de IC pelos estudantes, muitos professores se mostraram resistentes em refazer o projeto, devido, em grande parte, aos problemas de comunicação com a coordenação pedagógica da escola, atrapalhando o desenvolvimento desse projeto no ambiente escolar. A seguir, serão apresentados exemplos da atividade final entregue (Quadro 10).

Professores	Descrição das etapas desenvolvidas do projeto de Iniciação Científica
P ₇₁	“Em nosso colégio possuímos turmas de 6º ao 9º ano e cada turma se encontra em uma etapa diferente do projeto de pesquisa, cada uma com seus impasses e conquistas. A turma que se encontra mais à frente são as turmas do 7º e 9º ano, pois já vivenciam a Iniciação Científica desde o 6º ano, logo, existe uma maturidade maior para desenvolver o processo investigativo”
P ₁₀₀	“Estava há dez anos fora da sala de aula, ao retornar este ano, fui privilegiada com a disciplina de Iniciação Científica, no qual foi um grande desafio para mim. Me senti desconfortável por ser algo novo e estou aprendendo muito com essa prática. Assim, com a orientação recebida aqui no curso, pude melhor orientá-los perante ao assunto. Atualmente, fizemos um levantamento sobre o índice de pessoas contaminadas no município e estamos estudando sobre os tipos de vacinas e índice de pessoas vacinadas até o momento”
P ₁₀₃	“O projeto já estava pronto, com todas as etapas do projeto de IC descritas, inclusive com resultados esperados. Espera-se que os estudantes desenvolvam uma maior familiaridade com a dinâmica do trabalho realizado pelo pesquisador em sua relação dialógica com suas fontes de pesquisa. Conscientize-se sobre a necessidade do combate a práticas de intolerância e xenofobia”

QUADRO 10
Atividade final entregue no curso de formação docente
Fonte: os autores, cf. pesquisa empírica.

Como descrito, o participante P₇₁ demonstrou experiência de professor que trabalha com diferentes turmas do ensino fundamental e, de acordo com o nível de maturidade das turmas, os participantes estavam em diferentes fases de desenvolvimento do projeto. Já o P₁₀₀, devido à pouca experiência com esse componente curricular, estava aprendendo com o auxílio do curso, desenvolvendo o projeto e realizando correções, mas estava no caminho. Em contrapartida, P₁₀₃, apresentou um projeto que já havia feito no ano anterior e terá que refazê-lo de acordo com as instruções recebidas no curso.

Ao analisarmos a descrição da atividade final dos professores no Quadro 10, podemos aprofundar um pouco mais no conceito de experiência, proposto por Dewey. Concordamos que ela “[...] significa a interação do organismo e do meio ambiente, que redundará em alguma adaptação para melhor utilização deste mesmo meio ambiente” (Cunha, 2011, p. 30). Nesse sentido, a experiência, proposta por Dewey, ocorre entre um sujeito e o ambiente em que ele está interagindo, e esse ambiente pode se configurar no ambiente físico ou na interação com outros organismos vivos, inclusive nas relações sociais. Assim, a interação dos participantes durante o curso possibilitou que eles tivessem novas experiências, o que pode levá-los a reagirem no ambiente escolar de

forma diferente da anterior, promovendo mudanças necessárias na prática docente para o desenvolvimento do projeto de IC com os estudantes nas escolas.

Por fim, serão apresentadas algumas experiências de sucesso na realização das atividades pedagógicas na escola, que, de acordo com os participantes, ocorreram em decorrência da participação no curso.

EXPERIÊNCIAS DE SUCESSO NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Ao final, os participantes tiveram um momento para o *feedback* sobre o curso, a realização das atividades e suas experiências com os projetos nas escolas (Quadro 11).

Professores	Experiências identificadas a partir dos relatos
P ₀₈	"Obrigada! Muito valiosas as dicas! Obrigada pela contribuição das colegas também!"
P ₃₃	"Trabalho com Podcast desde o ano passado, tracei ele como eixo norteador, e deixo o aluno escolher o tema que ele quer desenvolver dentro do podcast, eles já escolheram seus temas, agora estamos problematizando"
P ₅₄	"Obrigada professoras pelas excelentes contribuições nessa formação maravilhosa. Creio que ela deveria acontecer em todos os componentes curriculares de Núcleo Diversificado, principalmente na Iniciação Científica, Práticas Experimentais e Estudo Orientado II. Obrigada aos meus colegas de profissão por esse momento de compartilhar, e aprender mais"
P ₀₆	"Ótimos esses links vão me ajudar muito tem muito a ver com o tema que os alunos estão querendo. Obrigada professora!"
P ₈₇	"Eu utilizei o material do curso na semana passada pra esclarecer a função do aluno e a do professor e como as problemáticas estão sendo construídas"

QUADRO 11

Experiências dos cursistas na formação e nas escolas

Fonte: os autores, cf. pesquisa empírica.

A partir das falas dos professores, é possível notar as mudanças que o curso pôde proporcionar na prática docente, principalmente quando falamos em aprendizagem em grupo, pois, de acordo com os depoimentos dos professores P₀₈, P₅₄ e P₀₆, aprendemos muito no coletivo. Sobre essas interações firmadas entre os professores cursistas e as professoras que lecionaram o curso de formação, foi possível verificar que "é no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional" (Nóvoa, 2002, p. 22), ou seja, ao lecionarmos o curso e interagirmos com os cursistas, que puderam colocar em prática nas escolas os aprendizados discutidos durante os módulos, todos aprenderam refletindo sobre suas ações e sobre o desenvolvimento dos projetos nas escolas.

Desse modo, os cursos de formação continuada são uma importante fonte de aprendizagem, principalmente quando eles são pensados para temas específicos da profissão docente e promovem interações coletivas, nas quais os cursistas podem externar suas experiências, dúvidas e expectativas, como em P₃₃ e P₈₇ fizeram, o mais importante, podem colocar em prática os ensinamentos aprendidos ao mesmo tempo que realizam o curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização do curso de formação docente aqui apresentado, foi possível comprovar a necessidade de formação contínua, ou seja, durante toda a vida profissional docente. Entretanto, o oferecimento desses cursos deve levar em consideração o tempo, que deve ser suficiente para solucionar as dificuldades e os desafios encontrados ao longo do curso, assim como a especificidade do público-alvo e os objetivos a serem atingidos.

Também foi possível notar a aprendizagem dos participantes, devido, em parte, às relações interpessoais promovidas, à troca de experiências, aos depoimentos e às atividades propostas e realizadas pelos cursistas em diferentes momentos do curso. Os participantes foram auxiliados nas dúvidas que eles tinham tanto na elaboração, quanto no desenvolvimento do projeto com suas turmas.

Outro ponto importante de comentar é em relação ao formato remoto, que facilitou a presença de professores do estado inteiro de Goiás, sem precisar sair de casa ou se preocupar com gastos de viagem, hospedagem ou substituição de professores, além de o curso ter sido realizado dentro do horário semanal previsto para realização de atividades de formação.

Enfim, o curso mostrou-se um importante meio de formação e aprendizagem adquirida pelos participantes, principalmente ao levar em consideração as necessidades, dificuldades e anseios dos participantes em relação aos temas específicos relacionados às suas práticas no componente curricular de IC. Também foi importante o tempo disponibilizado entre os encontros para que os participantes colocassem em prática o que tinham aprendido no curso, o que auxiliou na realização das atividades nas escolas, melhorando o aprendizado deles e dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. (2011). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens* (14.ed.). Vozes.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo* (3.ed. Trad., Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro). Edições 70.
- Brasil. (2017). *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017* (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regulamenta o FUNDEB e dá outras providências). Presidência da República. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação e Cultura. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Cunha, M. V. da. (2011). *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula* (6. ed.). Vozes.
- Dewey, J. (2011). *Experiência e educação* (2.ed., Trad. Renata Gaspar). Vozes.
- Franco, M. A. S. (2019). Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem? Em F. Imbernón, A. Shigunove Neto, & I. Fortunato (orgs.). *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas* (1.ed.). Edições Hipótese.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S., & André, M. E. D. de A. (2011). *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte* (1.ed.). UNESCO.
- Goiás. (2021). *Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas* (1. ed.). Secretaria de Estado da Educação.
- Gomes, V. A. F. M., Nunes, C. M. F., & Pádua, K. C. (2019). Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(255) 277-296. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146>
- Imbernón, F. (2010). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (8.ed.). Cortez.
- Lago, A. O. do. (2015). *Experiência Formativa e Formação: A Concepção de Formação Forjada nos Etnométodos e Atos de Currículo de Professores da Área de Ciências da Natureza*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia] Repositório Institucional da UFBA. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18450>
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico* (1.ed.). Educa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166) 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Piovezan, P. R., & Dal Ri, M. N. (2019). Flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal. *Educação e Realidade*, 44(2). <https://doi.org/10.1590/2175-623681355>
- Sá, E. F. (2009). *Discursos de professores sobre ensino de ciências por investigação*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório da UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-84JQPM/1/2000000177.pdf>
- Spencer, H. (1901). *Educação, Intellectual, Moral e Physica* (1 ed.). Laemmert & C. Livresiros.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (3 ed., Trad. João Batista Kreuch). Vozes.

- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3) 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
- Voigt, J. M. R., Huller, C., & Munhoz, E. M. B. (2021). Escolas em tempo integral: características de uma escola agrícola de ensino fundamental. *Linhas Críticas*, 27, e36323. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36323>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Contribuição para a elaboração do texto: Os autores contribuíram igualmente na elaboração do manuscrito.

ENLACE ALTERNATIVO

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39614> (pdf)