



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARCOELIS PESSOA DE CARVALHO MOURA

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: FORMAÇÃO CONTINUADA,
CULTURA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO

MARCOELIS PESSOA CARVALHO MOURA

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: FORMAÇÃO CONTINUADA,
CULTURA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas da docência.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco
Serviço de Processamento Técnico

M929e Moura, Marcoelis Pessoa Carvalho.
Escola de tempo integral : formação continuada, cultura escolar e desenvolvimento profissional do professor de ensino médio / Marcoelis Pessoa Carvalho Moura. – 2022.
254 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, *Campus* Ministro Petrônio Portella, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

1. Professor – Formação continuada. 2. Cultura escolar. 3. Desenvolvimento profissional. 4. Ensino médio. 5. Escola de tempo integral. I. Moura, Maria da Glória Carvalho. II. Título.

CDD 370.71

MARCOELIS PESSOA CARVALHO MOURA

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: FORMAÇÃO CONTINUADA,
CULTURA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO

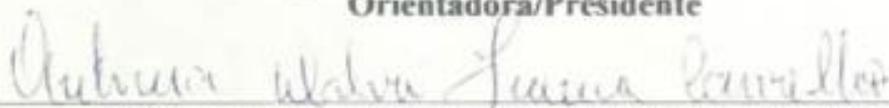
Tese apresentada à Coordenação do Programa
de Pós-Graduação em Educação da UFPI,
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



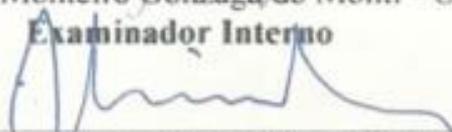
Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - UFPI/PPGED
Orientadora/Presidente



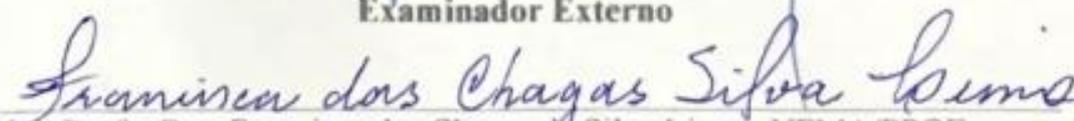
Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho - UFPI/PPGED
Examinadora Interna



Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti - UFPI/PPGED
Examinador Interno



Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho - UTFPR/PPGTE
Examinador Externo



Profa. Dra. Francisca das Chagas da Silva Lima - UFMA/PPGE
Examinadora Externa

Dedicatória

Esta Tese dedico à escola pública de educação básica, na qual sonhava ingressar quando tinha entre 5 e 6 anos, para onde minha mente se dirige sempre que penso em retribuir, tudo de bom que a vida tem me ofertado. A todos que formam a comunidade escolar, em especial, a(o)s professora(s): docentes e gestor(es/as) que na labuta diária formam outros e a si próprios: que durante a pesquisa, me receberam com respeito, carinho e solidariedade.

-Aos que por lá passaram e hoje estão desempenhando outras atividades, a exemplo da minha mãe, Bonifácia Idalina, minha professora de Ciências da 4^a série, que hoje aposentada atua como mãe e avó - conselheira dedicada e à professora Glória Moura, que migrou de uma turma multisseriada que funcionava na sala de sua casa na Zona rural para a cidade, aposentou-se e onde fez concurso e tem contribuído com a educação superior nas três dimensões que a tornam indispensável à nossa sociedade: pesquisa, extensão e ensino;

E, àquele(es/as) a quem direcionamos nossos esforços, nosso labor, os quais se sentem valorizado(a)s, inspirador(es/as), motivado(a)s na e pela escola, buscam para além de uma aprovação, certificado ou cumprimento de uma obrigação, o conhecimento, crescimento, mudança de si e de seu mundo, estudantes que sonham e constroem seu caminho, desafiando por vezes, a própria estrada.

AGRADEÇO

Nesse momento se misturam emoções que envolvem a realização de um sonho, o sentimento de dever cumprido e a gratidão por ter pessoas que, de perto e de longe, torcem, rezam, ficam felizes por mim e comigo. Por isso, expresso minha gratidão:

A Deus, ser eterno e supremo criador de todas as coisas e fazedor de mim, consciente do meu inacabamento e com capacidade de sonhar, estabelecer metas, lutar, perseverar e buscar na ciência meios de contribuir com tudo o que a vida tem me proporcionado.

À Virgem Maria, aos Anjos Celestiais, em especial ao meu Anjo da Guarda, pela bênção e proteção diária;

A meus amados pais, Bonifácia Idalina e Raimundo (*in memoriam*), pelo amor, dedicação e incentivo a que eu fosse sempre uma pessoa melhor;

A meus amados filhos, Ivan, Lavínia e Breno, por compreenderem minha disponibilidade limitada, inclusive em suas férias;

A meu amado esposo, João de Moura, por ter aprendido a ser mais colaborativo;

À professora Glória Moura, que novamente me acolheu e generosamente me apresentou inúmeras oportunidades de aprendizagem;

Às professoras Antônia Dalva, Samara Mendes e Francisca Lima, aos professores Domingos Lima Filho e Ednardo do Monti, pelo diálogo iniciado com o Exame de Qualificação, que agregou ao texto da tese importantes contribuições e por novamente se disporem a colaborar neste momento. Tenho certeza de que os horizontes se tornarão ainda mais amplos;

A todos os professores dos CETIs, inclusive os diretores, que se dispuseram a colaborar com a pesquisa e acolheram o trabalho com disponibilidade mesmo em tempos de tormentas;

Aos gestores e técnicos da SEDUC que colaboraram com a pesquisa, fornecendo documentos, dialogando e articulando contatos;

As minhas irmãs, Mara Célia, Márcia e Brenna, pela torcida e ajuda sempre que precisei de uma mão, de um ombro, de um abraço e de uma palavra de conforto;

Aos meus sobrinhos, Maiza e José Victor, pela parceria que rendeu bons frutos;

Às minhas amigas Amanda Cavalcati, Ana Rejane, Carla Teresa, Diane, Nilza Cury e Socorro Cabral, pelo apoio, afeto, carinho e disposição para ajudar sempre;

A meus enteados Samara Eugênia, Jordan/Samara Barbosa, Amanda Augusta/Renato e Rômulo/Najara, por ficarem felizes por mim e minhas escolhas;

Aos meus amigos Alexandre Rabêlo e Antonio José Gomes, pelo apoio, colaboração e incentivo à pesquisa;

Aos Colegas/amigos do NIIPPCC pelo convívio amistoso e repleto de aprendizagens;

À UESPI que contribuiu com minha formação garantindo meu afastamento para desenvolver as atividades acadêmicas, em especial aos colegas do Campus deputado Jesualdo Cavalcanti, entre os quais destaco os professores Marcos Vinício e Edilma, pelo incentivo, apoio e colaboração;

À professora Telde Lima, que com gentileza, delicadeza e cuidado realizou a revisão de correção linguística deste trabalho.

Aos meus professores do primário à pós-graduação, por terem me ensinado, inspirado, incentivado, motivado a buscar conhecimento, a me manter curiosa e inquieta, quando há tantas perguntas a serem formuladas.

Sou sinceramente grata!

MOURA, Marcoelis Pessoa de Carvalho. **Escola de Tempo Integral: Formação Continuada, Cultura Escolar e Desenvolvimento Profissional do Professor de Ensino Médio**, 2022. Tese de Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.

RESUMO

O texto apresenta o resultado de uma pesquisa sobre formação continuada de professores do ensino médio, tendo como objeto de estudo a cultura escolar e o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio da rede estadual de ensino. Vincula-se à Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas da docência, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGE/UFPI e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC). O estudo foi orientado pela questão/problema: Como a formação continuada se constitui em cultura escolar e contribui para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio que atua em escolas de tempo integral? Tendo como objetivos geral e específicos, respectivamente: Analisar a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio, com vistas a constituição de uma cultura de formação no espaço escolar e, identificar professores de Ensino Médio que participaram dos programas de formação continuada; caracterizar a contribuição da formação continuada no espaço escolar para o desenvolvimento profissional do professor e, compreender os desafios enfrentados para a constituição de uma cultura escolar de formação, em escolas de tempo integral. Fundamentada teoricamente em: Dominique Julia (2001), Laraia (2001), Torra (2014), Freire (2019), Imbernón (2016), Morin (2015), Nóvoa (1992), Cunha (2015), Giroux (1997), Hobold (2018), Charlot (2000), Franco (2016), Roldão (2010) dentre outros. A metodologia utilizada reúne as abordagens qualitativa e quantitativa, fundamentada em pressupostos que reconhecem a convergência dos dados objetivos obtidos a partir de banco de dados: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Participaram como colaboradores 315 professores lotados em 69 Centros Estaduais de Tempo Integral (CETI), por meio de questionários e entrevistas. Os dados coletados foram organizados em categorias segundo Bardin (2011), com o apoio do *Software* IRAMUTEQ (CAMARGO; JUSTO, 2016), na análise estatística sobre corpus textuais, identificando a frequência das palavras. A interpretação dos dados produziu-se em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000). Sendo assim, foi utilizada a técnica: Análise Argumentativa do Discurso na abordagem qualitativa e o Teste *T de Student* (GAUTHIER; HAWLEY, 2014), na descrição da abordagem quantitativa. Os resultados revelam que a formação continuada tem abordado conteúdos diversos e pertinentes às necessidades do estudante e as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar o que faz com que gradativamente vá se constituindo a cultura escolar de formação no lócus onde realmente a ação se realiza. No entanto, as experiências formativas são marcadas por desafios e superação, gerando diálogos que têm favorecido a compreensão do professor e a percepção do estudante em sua singularidade sobre a valorização da escola de tempo integral. Assim percebe-se o processo de mudança como consequência da formação. Conclui-se então, que a formação continuada na escola contribui para o desenvolvimento profissional do professor do ensino médio e se faz presente na cultura escolar nos CETIs, modificando práticas, criando raízes e fortalecendo as relações no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Cultura Escolar. Desenvolvimento Profissional. Ensino Médio. Escola de Tempo Integral.

MOURA, Marcoelis Pessoa de Carvalho. **Full-time Education: Continuing Education, School Culture and Professional Development of High School Teachers.** 2022. Doctoral Thesis, PhD in Education - Graduate Program in Education, Faculty of Education Sciences, Federal University of Piauí, 2022.

ABSTRACT

The text introduces the results of research on continuing education for high school teachers, having as object of study the school culture and the professional development of high school teachers from the state education system. It is linked to the research line: *Teacher Training and Educational Practice*, from the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Piauí – PPGE/UFPI, and the Interdisciplinary Research Center of Curriculum Practices and Training of Education Professionals (NIPPC). The following question/issue guides the study: “How does continuing education constitute school culture and contribute to the professional development of high school teachers who work in full-time schools?”. The general objective and the specific are: analyze the contribution of continuing education to the professional development of high school teachers, aiming at the constitution of a culture of continuous learning in the school space; to identify high school teachers who participated in continuing education programs; to characterize the contribution of continuing education in the school space for the teacher's professional development; and, to understand the challenges faced in the constitution of a school culture of education in full-time schools. This study was theoretically based on: Dominique Julia (2001), Laraia (2001), Torra (2014), Freire (2019), Imbernón (2016), Morin (2015), Nóvoa (1992), Cunha (2015), Giroux (1997), Hobold (2018), Charlot (2000), Franco (2016), Roldão (2010) among others. The methodology used encompasses the qualitative and quantitative approaches, based on assumptions that recognize the convergence of objective data obtained from the following databases: the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep), the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and the State Department of Education (SEDUC). An amount of 315 teachers from 69 Full-Time Education Centers (CETI) participated as collaborators, through questionnaires and interviews. The collected data were organized into categories according to Bardin (2011), with the support of the software IRAMUTEQ (CAMARGO; JUSTO, 2016) in order to perform the statistical analysis on the textual corpus and identify the frequency of words. The interpretation of the data produced was based on Perelman and Olbrechts-Tyteca (2000). Thus, the Argumentative Discourse Analysis was used in the qualitative approach and the Student's t-test (GAUTHIER; HAWLEY, 2014) was used in the description of the quantitative approach. The results reveal that continuing education has addressed diverse and relevant content to the needs of students and the difficulties faced by teachers in everyday school life, which gradually builds the culture of continuous learning in the locus where the action actually takes place. However, the formative experiences are marked by challenges and resilience, creating dialogues that have favored the teacher's understanding and the student's perception in their singularity about the value of full-time school. Hence, the process of change is perceived as a consequence of the training. Thus, we conclude that in-school continuing education contributes to the professional development of high school teachers and is present in the school culture at CETIs, modifying practices, creating roots, and strengthening relationships in the school context.

Keywords: Continuing Education of Teachers. School Culture. Professional Development. High School. Full-Time School.

MOURA, Marcoelis Pessoa de Carvalho. **Escuela a Tiempo Completo: Formación Continua, Cultura Escolar e Desarrollo Profesional de profesores de Enseñanza Media**, 2022. Tesis de Doctorado en Educación - Programa de Postgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2022.

RESUMEN

El texto presenta el resultado de una investigación sobre la formación continuada de profesores de enseñanza media, teniendo como objeto de estudio la cultura escolar y el desarrollo profesional del profesor de la Enseñanza Media del sistema escolar estatal. Está vinculado a la Línea de Investigación: Formación Docente y Prácticas Docentes del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Piauí – PPGE/UFPI y al Núcleo Interdisciplinar de Investigación en Prácticas Curriculares y Formación de Profesionales de la Educación (NIPPC). Orienta el estudio la cuestión/problema: ¿Cómo la formación continuada se constituye en la cultura escolar y contribuye para el desarrollo profesional del profesor de Enseñanza Média que actúa en las escuelas de tiempo integral? Teniendo como objetivos general y específicos respectivamente: Analizar la contribución de la formación continuada para el desarrollo profesional del profesor de Enseñanza Média, con miras a la constitución de una cultura de formación en el ámbito escolar y, a) identificar los profesores de Enseñanza Média que participaron en programas de educación continuada; b) caracterizar la contribución de la educación continua en el espacio escolar al desarrollo profesional de los docentes y, c) Comprender los desafíos que enfrenta para la constitución de una cultura escolar de formación en escuelas de tiempo completo. Fundamentada teóricamente en: Dominique Julia (2001), Laraia (2001), Torra (2014), Freire (2019), Imbernón (2016), Morin (2015), Nó (1992), Cunha (2015), Giroux (1997), Hobold (2018), Charlot (2000), Franco (2016), Roldão (2010) entre otros. La metodología utilizada reúne enfoques cualitativos y cuantitativos, basados en supuestos que reconocen la convergencia de datos objetivos obtenidos de la base de datos: Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) y Secretaria de Estado de Educación (SEDUC). Participaron como colaboradores 315 maestros que trabajan en 69 Centros Estatales de Tiempo Completo (CETI), a través de cuestionarios y entrevistas. Los datos recolectados fueron organizados en categorías según Bardín (2011), con el apoyo del Software IRAMUTEQ (CAMARGO; JUSTO, 2016), en el análisis estadístico sobre corpus textual, identificando la frecuencia de las palabras. La interpretación de los datos producidos se basó en Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000). Así, se utilizó la técnica: Análisis del Discurso Argumentativo en el enfoque cualitativo y la Prueba T del Estudiante (GAUTHIER; HAWLEY, 2014), en la descripción del enfoque cuantitativo. Los resultados revelan que la formación continua ha abordado contenidos diversos y pertinentes a las necesidades del alumno y a las dificultades a las que se enfrentan los docentes en la rutina escolar, que poco a poco constituye la cultura escolar de formación en el lugar donde realmente se desarrolla la actuación. Sin embargo, las experiencias formativas están marcadas por los retos y la superación, generando diálogos que han favorecido la comprensión del profesor y la percepción del alumno de su singularidad sobre la valoración de la escuela a tiempo completo. Así, el proceso de cambio se percibe como consecuencia de la formación. Así, se concluye que la formación continua en la escuela contribuye al desarrollo profesional del profesor de bachillerato y está presente en la cultura escolar en los CETIs, modificando prácticas, creando raíces y fortaleciendo relaciones en el contexto escolar.

Palabras clave: Formación Continua de Profesores. Cultura Escolar. Desarrollo Profesional. Escuela Secundaria. Escuela a tiempo completo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Estrutura Curricular do Ensino Médio Diurno Rede Estadual de Ensino do Piauí – 2006	70
Figura 02	Fases e Regras da Entrevista Narrativa	114
Figura 03	Nuvem de Palavras Corpus Textual: Texto/ Parte 01	117
Figura 04	Capas dos Cadernos PNFEM: Etapas I e II	128
Figura 05	Engrenagem do Programa Chão da Escola (2016)	131
Figura 06	Categoria 02: Quadro de frequência, Nuvem de Palavras e Gráfico de Similitude	240
Figura 07	Categoria 03: Quadro de frequência, Nuvem de Palavras e Gráfico de Similitude	240
Gráfico 01	Taxa de Aprovação dos CETIs: Entrada 2009 a 2014 (Barras / T de Student)	80
Gráfico 02	Taxa de Aprovação dos CETIs: Entrada 2017 (Barras / T de Student) ..	81
Gráfico 03	Taxa de Reprovação dos CETIs: Entrada 2009 a 2014 (Barras/ T de Student)	83
Gráfico 04	Taxa de Reprovação dos CETIs: Entrada 2017 (Barras / T de Student)..	85
Gráfico 05	Taxa de Abandono dos CETIs: Entrada 2009 a 2014 (Barras / T de Student)	87
Gráfico 06	Taxa de Abandono dos CETIs: Entrada 2017 (Barras / T de Student) ...	88
Gráfico 07	Desempenho Escolar do CETI A: 2007 a 2017	96
Gráfico 08	Desempenho Escolar do CETI B: 2009 a 2017	98
Gráfico 09	Tempo de Docência (Geral e Ensino Médio) por Faixas Etárias	101
Gráfico 10	Distribuição do número de graduações por faixa etária dos professores dos CETIs (n=312)	104
Gráfico 11	Especialização: número por faixas etárias	106
Gráfico 12	Mestrados e Doutorados por faixa etária dos professores dos CETIs (n=6-46)	108
Gráfico 13	Similitude Corpus Textual: Parte 01	118
Gráfico 14	Média de filhos: Brasil e Grandes Regiões (1940-2010)	134
Gráfico 15	Síntese - Formação Continuada: impacto por tipo de formação (n=211-298)	138
Gráfico 16	Professores dos CETIs: participação e impacto da formação dos cursos (PNFEM e Chão da Escola)	140
Quadro 01	Participantes: pseudônimos e características (2021)	111
Quadro 02	Frequência Corpus Textual: Texto/ Parte 01	117
Quadro 03	Categorização dos Dados: Entrevistas Narrativas	119
Quadro 04	Etapas da Formação para o Formador Regional (2016)	131
Quadro 05	Evolução do número de professor do ensino secundário: Brasil (1907/1912)	133
Quadro 06	Matriz Curricular: carga horária (2015)	142

Quadro 07	Componentes Curriculares da Base Comum: 2017	143
Quadro 08	Parte diversificada (Parte Flexível): 2017	144
Quadro 09	Subcategoria 1.1 - Escola de tempo integral: relação dificuldade e experiência	224
Quadro 10	Subcategoria 1.2 - Trabalho pedagógico: atividade prática.....	226
Quadro 11	Subcategoria 1.3 - Realidade da sala de aula: trabalhar a necessidade do aluno	226
Quadro 12	Subcategoria 1.4 - Valorizar o tempo integral: dificuldade, relação tempo/conteúdo	228
Quadro 13	Subcategoria 2.1 - Formação específica: não acontece	229
Quadro 14	Subcategoria 2.2 - Professor: grandes dificuldades em participar de curso	230
Quadro 15	Subcategoria 2.3 - Habilidades: trabalhar e contribuir com a aprendizagem	231
Quadro 16	Subcategoria 2.4 - Desafios: entender mudanças no processo de formação	232
Quadro 17	Subcategoria 3.1 - Trabalhar projetos: escola, tempo, aluno, família	234
Quadro 18	Subcategoria 3.2 - Professor no preparo da aula: precisa entender a diferença	236
Quadro 19	Subcategoria 3.3 - Considerar na formação: momento de mudança	237
Quadro 20	Subcategoria 3.4 - Atividade de planejamento como: percepção de resultados	238
Tabela 01	Matrícula do Ensino Médio Propedêutico: 2000-2019	68
Tabela 02	Taxa de Distorção Idade-Série (TDI) do Ensino Médio no Piauí	69
Tabela 03	Taxas de Rendimento Escolar do Ensino Médio: Brasil, Piauí, Rede Estadual e CETIs (2019)	90
Tabela 04	Oferta de Ensino Médio nos CETIs: ano de implantação, tipo de oferta e financiamento (2009-2019)	94
Tabela 05	Faixa Etária dos professores dos CETIs	100
Tabela 06	Formação de nível médio dos professores pesquisados	105
Tabela 07	Dependência Administrativa dos cursos de formação dos professores dos CETIs	107
Tabela 08	Distribuição dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu (n=6-40)	109
Tabela 09	Professores Ensino Médio: Comparativo por sexo (2010 – 2020)	133
Tabela 10	Docentes do 2º Grau da rede oficial por qualificação no Piauí: 1979	136
Tabela 11	Funções Docentes com Curso Superior no Ensino Médio - Rede Estadual de Ensino e CETIs (2019)	137

LISTA DE SIGLAS

AAD - Análise Argumentativa do Discurso
AD - Análise do Discurso
CEFTI - Centro de Ensino Fundamental de Tempo Integral
CEMTI - Centro de Ensino Médio de Tempo Integral
CEPTI - Centro de Ensino Profissional de Tempo Integral
CETI - Centro Estadual de Tempo Integral
CFAF - Centro de Formação Antonino Freire
CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNEG - Campanha Nacional de Educandários Gratuitos
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DM - Diferença entre Médias
EAD - Educação a Distância
ELT - Teoria da Aprendizagem Experiencial
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GRE - Gerência Regional de Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JEPEP'S - Jogos das Escolas Públicas Estaduais Piauienses
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LERASS - Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI - Limite Inferior
LS - Limite Superior
MEC - Ministério da Educação
MS - Ministério da Saúde
NESP- Núcleo de Estudo em Saúde Pública
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PI - Piauí
PNE - Plano Nacional de Educação
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNFEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
OBMEP - Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas

OMS - Organização Mundial da Saúde

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação

SEB - Secretaria de Educação Básica

SPSS - Statistical Package for the Social Science

TDCI - Tecnologias Digitais de Conhecimento e Informação

TDI - Taxa de Distorção Idade-série

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UNEA - Unidade de Ensino Aprendizagem

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

DIÁLOGO INICIAL: DESENHO PANORÂMICO DA PESQUISA	15
CAPÍTULO 01 - CULTURA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UMA DINÂMICA DIALÓGICA NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM	20
1.1 Cultura Escolar: um caminho aberto para a formação continuada	20
1.2 Formação Continuada de Professores: escola, contexto de mudanças	30
1.3 Desenvolvimento Profissional, reflexão sobre: prática-formação-identidade	40
1.4 Ensino-aprendizagem: tensões e interações entre teoria e prática	48
CAPÍTULO 02 - O ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ: ENTRE AVANÇOS E RECUOS	56
2.1 Século XIX: primeiras classes escolares e os desafios de manter o ensino secundário.....	56
2.2 Século XX: uma sociedade em transição e as mudanças no ensino secundário..	59
2.3 Século XXI: matrículas, novas reformas e um novo modelo de escola	66
2.4 Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual: tempo parcial e integral	77
CAPÍTULO 03 - DOIS CAMINHOS E UMA DIREÇÃO: COMBINAÇÃO DE DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	91
3.1 Uma pesquisa dialógica: integrando métodos qualitativo e quantitativo	91
3.2 Contexto da Investigação: um cenário em transformação	93
3.3 Participantes da Pesquisa: colaboração e diálogo	99
3.4 Instrumentos de pesquisa: o olhar por diferentes prismas	112
3.5 Dados da pesquisa: uso de <i>softwares</i> no processo de categorização	116
3.6 Análise: estratégias diferenciadas e a especificidade do dado	120
CAPÍTULO 04 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIA E O CONTEXTO NO CETI.....	126
4.1 PNFEM e Chão da Escola: características, espaço e tempo de formação	126
4.2 O Professor: mudanças da sociedade e a formação de distintos perfis	132
4.3 Formação na escola: a avaliação de um processo	137
4.4 O trabalho do professor no CETI: cotidiano e organização curricular.....	142
CAPÍTULO 05 - NARRATIVAS: O DESVELAR DAS DIMENSÕES DA FORMAÇÃO NA ESCOLA	151
5.1 Categoria Geral 01- Formação na escola: foco no conteúdo e trabalho com o aluno	151
5.2 Categoria Geral 02 - Desafio da formação: atender as dificuldades do professor	166
5.3 Categoria Geral 03 - Desenvolver a formação na Escola: perceber professor, aluno e tempo	179

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: AS RAÍZES FINCADAS EM TERRENO FÉRTIL E NO HORIZONTE DESPONTA NOVOS DESAFIOS.....	197
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICES	215
Apêndice A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	216
Apêndice B - Questionário	219
Apêndice C - Roteiro de Entrevista Narrativa	223
Apêndice D – Quadros: Entrevistas por Subcategorias.....	224
Apêndice E - Quadros de Frequência, Nuvens de palavras e Gráficos de Similitude.....	240
ANEXOS	241
Anexo I - Parecer CEP - Aprovação do Projeto de Pesquisa	242

DIÁLOGO INICIAL: DESENHO PANORÂMICO DA PESQUISA

Formação Continuada, Cultura Escolar e Desenvolvimento Profissional do Professor de Ensino Médio, tríade que constitui o objeto deste estudo, são entendidos por esta pesquisadora como movimento articulado, o que justifica a reflexão sobre as ações de formação continuada de professores realizadas na escola, a partir das experiências deles. Movimento em que a formação do professor é tida como educação permanente, compreendida a partir da perspectiva de educação ao longo da vida.

Isto implica reconhecimento da necessidade de investimentos em formação continuada, como política pública, com vistas à consolidação da profissionalidade docente, considerando que “[...] o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro”. (DUBAR, 2012, p.365). E, provocar mudanças significativas na cultura escolar, em sua amplitude e profundidade.

Cultura escolar neste trabalho, é entendida como conjunto de valores, normas e práticas que permeiam o espaço da escola, garantindo unidade e identidade em um determinado momento de sua história. Neste aspecto, cultura escolar é concebida numa perspectiva interacionista em que as relações sócio-históricas são primordiais na formação da consciência individual e coletiva (LURIA, 2010).

Primordiais na construção do cotidiano escolar. Assim, nossa compreensão de cultura escolar, corrobora a perspectiva do referido autor, por trazer em si seu potencial de mudança, próprio do fenômeno histórico construído não só na relação do humano com a produção do trabalho, mas também na interação com o outro e com saberes constituídos, num processo comunicante em que o diálogo proporciona ouvir o outro, buscar entender sua percepção e aprender com este.

Nesse sentido, compreendemos que cada escola realiza um processo de constantes modificações, pois cultura escolar constitui-se num todo formado por conjuntos de normas e práticas que definem conhecimentos e condutas ensinados e inculcados, respectivamente (JULIA, 2001). E, de práticas que permitem a transmissão destes.

Isso significa que a cultura da escola, embora seja vista como enraizamento de condutas, normas, currículo, práticas, em um determinado contexto, modifica-se, e mesmo pequenas mudanças pouco perceptíveis no cotidiano são vistas claramente por um olhar mais distante. Assim, na escola os processos são dinâmicos e a formação continuada é um mecanismo que contribui para estas modificações, quando apresenta elementos à reflexão sobre a ação.

A ideia inicial deste trabalho foi de realizar uma investigação que envolvesse pesquisa colaborativa e a motivação teve origem no ano de 2015, período em que cursava o mestrado em Educação e atuava como supervisora do curso de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio público, do Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM, realizado pelo Ministério da Educação – MEC, em parceria com as secretarias estaduais e distrital de Educação. No estado do Piauí foi coordenado pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.

O PNFEM foi um programa voltado especificamente à formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuavam no ensino médio, resultado da avaliação de que era necessário investir de forma mais significativa na formação professores. Iniciando assim o processo de valorização da formação continuada na escola de ensino médio.

Concluído o Mestrado, no final de 2015, verificamos, por um lado, que, embora os professores se mostrassem interessados em participar de atividades de formação, por outro lado, não concebiam a prática formativa como ação cotidiana e sistemática que pode ser realizada a partir de iniciativas gestadas no interior da escola, o que incentivou a continuidade da pesquisa.

Em 2016, como formadora do Programa denominado Chão da Escola, implantado pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, para os professores da Educação Básica, a inquietação sobre a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor de ensino médio, se tornou ainda maior, uma vez que permanecia a lacuna sobre a formação continuada nesta etapa de ensino.

Os dois programas de formação elencados, foram sementes plantadas para que a escola se transformasse em espaço de formação de professores. Todavia, o desafio posto é o de colaborar para que, além de acolher iniciativas gestadas por demandas externas a escola, cultivar a formação a partir de iniciativa e demandas próprias.

As inquietações se intensificaram no ano de 2017 quando participei da equipe de expansão escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, denominadas Centros Estaduais de Tempo Integral – CETIs. Neste processo, estava sob minha responsabilidade o planejamento e a realização da formação de professores e gestores em cada escola que havia mudado sua oferta de tempo parcial para integral.

Para atender às necessidades destes em conhecer a proposta curricular de tempo integral e principalmente de apoiá-los em um caminho pouco explorado, planejamos no âmbito da Coordenação das Escolas de Tempo Integral uma formação para acontecer na escola com a participação todos os professores e gestores, de modo que pudessem se sentir confiantes em seu próprio espaço, promovendo a comunhão a partir da ideia de coletivo, de comunidade.

Foi surpreendente a receptividade dos professores, a vontade de entenderem a proposta de escola que estavam abraçando e de conhecerem perspectivas diferentes para responder aos desafios que estavam enfrentando e que os angustiavam, bem como a oportunidade de ouvir deles suas estratégias para lidar com o novo e a alegria de perceberem que estavam no caminho certo, fizeram dessa experiência o elemento vital para aguçar a concepção de que a formação continuada é elemento propulsor do desenvolvimento profissional, bem como de sua emergência como cultura escolar.

Outro elemento decisivo, foi o contato com gestores e professores de escolas que funcionavam em regime de tempo integral por mais tempo e que solicitavam da Secretaria de Educação maior apoio técnico pedagógico e formação, para que pudessem compreender melhor as mudanças na proposta pedagógica em curso pela flexibilização do currículo.

Ressalte-se que estas mudanças foram impostas sem maior discussão pelo Decreto Presidencial nº 746/2016 e sua conversão na Lei nº 13.415/2017 que entre outras disposições, altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

As inquietações e experiências vivenciadas instigaram e possibilitaram a definição e a formulação da questão-problema: Como a formação continuada se constitui em cultura escolar e contribui para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio que atua em escolas de tempo integral? Dessa maneira, a relevância desta pesquisa se apoia na contribuição com o desenvolvimento profissional docente dos professores do Ensino Médio, com vistas à construção e/ou ao fortalecimento de uma Cultura Escolar que se faça promotora da Formação Continuada de Professores, no contexto escolar, ao primar pela reflexão e ação crítico-colaborativa, tendo como suporte básico o diálogo interativo, necessário para a compreensão da práxis em um contexto complexo e desafiador, a sala de aula.

De acordo com estes pressupostos, a pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio, com vistas à constituição de uma cultura de formação no espaço escolar. Como objetivos específicos, definimos: identificar professores de Ensino Médio que participaram dos programas de formação continuada; caracterizar a contribuição da formação continuada no espaço escolar para o desenvolvimento profissional do professor; compreender os desafios enfrentados para a constituição de uma cultura escolar de formação, em escolas de tempo integral.

O foco no Ensino Médio se embasa, dentre outros, no adensamento do número de disciplinas e de integrantes do corpo docente o que implica, por um lado, a necessidade

constante de (re) união da equipe pedagógica para (re) pensar/elaborar estratégias para o trabalho educativo do corpo docente de forma a evitar ou superar a fragmentação do conhecimento e isolamento destes profissionais.

E por outro, pela oportunidade de identificar se há espaço e tempo para atividades de formação que se voltem para estas questões, tendo em vista que de modo geral a estrutura de organização do trabalho nas escolas de Ensino Médio, ou seja a cultura escolar da maioria das escolas não favorece a formação na escola, pela concepção ainda corrente, entre muitos de que o trabalho do professor é dar aula (transmissão de conteúdo).

Estes dois aspectos retratam a realidade da maioria das escolas de ensino médio e comprometem a viabilidade das propostas de trabalho interdisciplinares e transdisciplinares, bem como a formação continuada dos docentes, pois obstaculizam a dialogicidade da ação pedagógica, o que é possível ser minimizado na escola de tempo integral, *lócus* da pesquisa.

Nesse sentido, compreendemos que a formação continuada é parte da cultura escolar, quando a metodologia empregada e a afetividade entre os colegas sustêm as práticas colaborativas (IMBERNÓN, 2009).

Dessa forma o suporte teórico converge com o metodológico orientado também pelo diálogo e, por isso faz uso das abordagens Qualitativa e Quantitativa, bem como por diferentes instrumentos de coleta e formas de análise que articulam relações que se estabelecem no seu exterior e no seu interior, ou seja, em “contextos de interações e de transações conosco, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas, portanto, mais localizados; [...] pensar as experiências [...] fazem parte dos referenciais socioculturais familiarizados, portanto, mais gerais.” (JOSSO, 2004, p. 51).

Em Diálogo inicial: desenho panorâmico da pesquisa, texto introdutório, estão expressos nosso objeto de estudo, as inquietações que nos motivaram para a investigação, a questão-problema, os objetivos e a relevância do trabalho de pesquisa. O trabalho foi estruturado em cinco capítulos, culminando com as Considerações Conclusivas.

No Capítulo 01, “Cultura, formação e desenvolvimento profissional: uma dinâmica dialógica no processo ensino-aprendizagem”, organizado em quatro itens, discorreremos sobre as categorias teóricas que envolvem o objeto de estudo, em que a cultura escolar é compreendida como elemento que garante identidade à escola *lócus* privilegiado da formação continuada como proposta de reflexão da ação pedagógica, necessária à profissionalização do professor, que se realiza a partir da concepção de educação ao longo da vida.

No Capítulo 02, “O Ensino Médio no Piauí: entre avanços e recuos”, organizado em cinco seções, o desenho de Ensino Médio no Estado, apresentado desde as primeiras iniciativas

de implantação e manutenção de classes de ensino secundário até a atualidade, com a explosão das matrículas e a diversificação da oferta.

Em “Dois caminhos e uma direção: combinação de dados quantitativos qualitativos no cenário de formação de professores no ensino médio” - Capítulo 03, apresentamos a metodologia de pesquisa estruturada em seis seções. Neste capítulo esclarecemos as abordagens utilizadas na investigação, relacionamos os instrumentos e discorremos sobre sua importância, informamos a organização dos dados e esclarecemos os métodos de análise.

Em “Professores de Ensino Médio: Perfil e Desenvolvimento Profissional”, Capítulo 04, subdividido em quatro seções, apresentamos dois programas de formação desenvolvidos nas escolas de ensino médio, apresentamos características dos professores e discutimos os resultados obtidos com a aplicação do Questionário, que revela o perfil e o desenvolvimento profissional dos professores dos CETIs.

No Capítulo 05, “Narrativas: o desvelar das dimensões da formação na escola”, organizado em três seções, apresentamos e analisamos as categorias gerais de análise e suas subcategorias ao todo 12. Resultado dos relatos das experiências de formação na escola, em que os discursos dos colaboradores evidenciam o contexto, desafios, lacunas e as possibilidades da formação continuada na escola.

Encerrando a discussão, apresentamos nossas “Considerações Conclusivas: raízes fincadas em terreno fértil e horizonte desponta novos desafios”, com as quais apresentamos nossa tese evidenciando que os objetivos foram atingidos. As experiências formativas dos colaboradores apresentam elementos significativos no processo de análise sobre a formação continuada na escola e sinalizam caminhos a percorrer, frutíferos ao debate acadêmico e às políticas públicas de formação continuada, fundamentais para a consolidação da cultura escolar de formação no chão da escola e para o desenvolvimento profissional do professor.

CAPÍTULO 01 – CULTURA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UMA DINÂMICA DIALÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesse Capítulo, apresentamos o aporte teórico que fundamenta a pesquisa de modo a propiciar ao leitor a compreensão sobre o objeto de estudo. O diálogo pauta-se em quatro categorias teóricas, discutidas em quatro seções. Na seção 1.1 - “Cultura Escolar: um caminho aberto para consolidação da formação continuada”, abordamos a cultura escolar como elemento que garante identidade à escola e em sua condição de inacabamento, numa construção contínua, que pode ser lenta ou dinâmica, a depender das relações que se constroem entre os membros da comunidade escolar entre si e entre o ambiente externo. Em “Formação Continuada de professores: o caso do Ensino Médio” - seção 1.2, a discussão se volta para a importância da formação continuada como proposta de reflexão da ação pedagógica e dos desafios enfrentados pelos sistemas de ensino relacionados com a formação inicial e continuada dos professores do Ensino Médio. Na seção 1.3 – “Desenvolvimento Profissional: a carreira docente em foco”, refletimos os obstáculos tortuosos da carreira do professor, que, ao longo de seu processo de profissionalização, enfrenta diferentes desafios e consolida sua identidade profissional. Na última seção (1.4) intitulada - “Ensino e Aprendizagem: duas dimensões que se completam”, estabelecemos o vínculo entre as três categorias teóricas anteriores que encontram sentido na prática pedagógica.

1.1 Cultura Escolar: um caminho aberto para a formação continuada

No dia a dia ouvimos sempre referência ao imobilismo da escola, que certamente está associado à resistência ao novo. Há, inclusive, uma história em forma de anedota de um homem que dormiu por mais de um século e ao acordar na atualidade ficou assustado com o que via. Um mundo espantosamente novo ao seu redor, mas encontrou um lugar que reconhecia e nele se refugiou, único lugar “seguro”, por não ter sofrido mudanças. Esse lugar foi a escola!

Viñao (2000) em um conto ainda mais radical cita o caso de um monge medieval que transportado para o nosso presente também “[...] se siente como en su casa y respira tranquilo al comprobar que casi nada ha cambiado, que allí, por fin, encuentra elementos y rasgos de una actividad que reconoce como própria de las aulas de su tiempo”¹(p. 3-4). Ambos os casos fazem

¹ Se sente como em sua casa e respira tranquilo ao comprovar que quase nada havia mudado, que ali finalmente encontra elementos e características de uma atividade que reconhece como própria das aulas de seu tempo (tradução nossa).

referência à cultura da escola e sua resistência às mudanças. Para entendermos melhor esta questão, refletimos sobre a realidade social mais ampla e seu impacto na instituição escolar.

As mudanças na sociedade se tornaram cada vez mais aceleradas ao longo do século XX, quando houve globalmente modificações extraordinárias, que causaram a ruptura entre o modo de vida que deu origem à estrutura escolar como a conhecemos e desencadeou uma série de alterações e inovações científico-tecnológicas, entre as quais, “[...] o gradual ofuscamento da oposição entre campo e cidade, os avanços da tecnologia e da ciência, o crescimento do papel da mídia e da propaganda, a ascensão de novos padrões de produção e consumo [...]” (MARCELINO, 2019, p.69).

Os aspectos elencados, entre outros, dizem respeito às relações de trabalho e do cotidiano, marcam rupturas do modo de vida que passam pela crença na verdade absoluta, na linearidade dos acontecimentos e na objetividade como único aspecto válido para se fazer ciência. Com isto, resguardadas as devidas proporções na diferença entre a vida social e a escolar, a imagem da escola ilustrada inicialmente, configurada em um possível imobilismo e no descompasso com a realidade social mais ampla, mostra uma escola perdida no tempo, alicerçada em padrões de uma sociedade do século XIX.

De acordo com Viñao (2000) esta ideia “[...] niega el carácter sociohistórico de la institución escolar, su condición de construcción social configurada en cada momento de un modo determinado entre una serie de opciones posibles”²(p. 4). A escola cuja função social restringia-se a instruir, a ensinar o instituído, a adaptar o aluno à sociedade fundada por uma concepção idealista e na lógica do paradigma cartesiano, encontra dificuldades em imprimir mudanças em sua própria cultura.

Isto ocorre porque as bases da escola estão no paradigma cartesiano que predominou por quase todo o século XX e deixou marcas do conservadorismo, que imprime uma postura reprodutivista. Embora, o fazer pedagógico, cuja matéria prima é o conhecimento, quando visto que pode ser transformado, possibilita aos professores posturas inovadoras.

Nesse sentido a escola também está em movimento, pois ao trabalhar com o conhecimento em processo de interação, as relações que se instauram em seu interior são dinâmicas e por mais que haja resistência à determinadas mudanças, ela as absorve e as ressignifica. Com isto, na escola percebemos dois movimentos antagônicos: resistência e inovação, a segunda constituída nas relações de democracia que envolvem a meritocracia e contribuem para reduzir preconceitos de gênero e diversidade cultural.

² Nega o caráter sócio-histórico da instituição escolar, sua condição de construção social configurada em cada momento de um modo determinado entre uma série de opções possíveis (tradução nossa).

Neste contexto, para refletirmos sobre a escola, sua capacidade de absorção das mudanças e sobre as características que lhe conferem identidade, discutimos sobre o conceito de cultura, de modo a adentrarmos à especificidade da cultura escolar. Partimos então, do termo cultura relacionado tanto à formação do homem, quanto ao produto desta formação (ABBAGNANO, 2007).

Os dois conceitos contemplam uma visão aristocrática do modo de vida, embora distintos. Portanto, o primeiro, relacionado ao homem individual, um refinamento encontrado na poesia, na eloquência e na filosofia capazes de conduzir este homem à perfeição, ao mundo das ideias, embora esta formação fosse proporcionada a partir de sua vida na polis, na comunidade, onde encontraria sua verdadeira natureza, a política.

O segundo conceito é moderno, deriva do iluminismo e perpassa do campo da formação pessoal/individual para a formação social, além disso, o foco deixa de ser o processo e concentra-se no produto da formação, o resultado da cultura é a civilização. As duas perspectivas do termo cultura não só refletem momentos históricos diferentes como professam concepções igualmente distintas do mundo que na contemporaneidade adquirem novos contornos.

Ressaltamos que ambos comportam a visão idealista e por séculos foram usadas como justificativa para manter, em distintas épocas, a oposição entre o trabalho braçal (aparentemente “despido” de cultura) e o trabalho intelectual, fruto da capacidade do homem livre, do nobre e do burguês (“culto”). Contrasta com esta a ideia de Cultura em Eagleton (2011), que apresenta diferentes conceitos e reflete a complexidade do termo, que etimologicamente advém da relação do homem com a natureza para produzir seu alimento, a partir do cultivo da terra.

O autor, insere a materialidade no conceito de cultura, ignorado nas perspectivas idealistas. Cabe considerarmos que o termo cultura se torna complexo, à medida que a sociedade se mostra mais complexa à luz das ciências sociais e humanas. A separação e a oposição entre o ideal e o real, que reflete a caracterização da cultura como expressão do aperfeiçoamento do espírito pelas artes, tem, de acordo com a Filosofia Materialista, o objetivo de manter a ordem social.

Contrapomo-nos à lógica da separação ao reconhecemos a ligação entre o mundo das ideias e o mundo material e compreendermos cultura “[...] como complexo de valores, costumes e práticas que constituem um modo de vida de um grupo específico”. (EAGLETON, 2011, p. 54).

Análise que nos aproxima da crítica marxista ao ampliar o conceito de cultura e faz reconhecer sua diversidade e as diferenças de apropriação material e simbólica produzidas

historicamente e que resultam em desigualdade, graduada de maneira mais intensa quanto maior for a distinção econômica em um dado país, ou sociedade, como queiramos tratar.

Destaca-se para além do reconhecimento de múltiplas culturas, formadas em sociedades nas quais os grupos sociais se diferem por sua história, modos de vida e produção, a sua interrelação, conexão. Nesse contexto, “As culturas devem aprender umas com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura-mestra, deve-se tornar também uma cultura aprendiz”. (MORIN, 2011, p. 89).

Concepção sistêmica e crítica nas quais este trabalho se sustenta que reconhece o caráter dinâmico e mutável da cultura, uma vez que é resultado do que é construído por grupos sociais, o que lhes confere identidade. Desse modo, o humano como “[...] criatura hermenêutica que dota de significado tudo o que toca”. (PORTO, 2009, p. 25).

Com isto, contribui para religar a pessoa humana em sua subjetividade a sua realidade, num processo contínuo, de “ser” e “vir a ser”, produzindo uma nova cultura que reconhece e valoriza a tradição, mas que respeita e acolhe o novo. Isto foi possibilitado devido à gama e à alta velocidade das comunicações que, diferentemente das épocas anteriores, aproximaram distâncias (espaço), tempo e conhecimento.

A velocidade da comunicação também permite que as novidades sejam rapidamente superadas. O que permite o acesso rápido às informações e ao conhecimento também tem permitido o deslocamento em curto espaço de tempo, o que tem facilitado, não só as migrações em massa, mas o turismo, que proporcionou nos últimos séculos a intensificação do contato de diferentes culturas.

Com esta intensificação, conforme afirmamos anteriormente, o termo cultura continua sendo ampliado visando construir uma sociedade com características internacionais de consumo. Processo que acompanha “[...] a explosão de meios de comunicação e a exposição generalizada de quase todos os habitantes do globo às imagens e à informação”. (CEVASCO, 2017, p. 25).

Nesse sentido, o mercado internacional se organiza em torno do termo globalização, que se caracteriza pela quebra de fronteiras dos mercados locais e pela criação de conglomerados conhecidos por multinacionais, em que a economia voltada para o lucro submete à lei dos mercados todos os tipos de relação e rege diferentes culturas locais pela força da propaganda.

Os meios de comunicação, fazem uso do *marketing*, cuja matéria prima é o simbólico, utilizado para atrair, seduzir, convencer e converter pessoas em consumidores, postura que se assemelha à subserviência da aceitação à situação, ao produto, à “verdade” e que por sua vez inibe posturas de contestação, criação e produção.

Neste contexto encontramos relações contraditórias e complementares que marcam os polos: global-local, produção-consumo, forma-conteúdo, individual-coletivo, necessidade-desejo, mudança-conservação, sagrado-profano, bem-mal, próprios de uma sociedade multicultural e que instaura a era da subjetividade marcada por situações de instabilidade (THOMAZ, 2009).

Estas polarizações refletem oposições, mas podem ser vistas como complementares e ao tempo em que conferem clima de insegurança, podem impulsionar-nos a repensar nossas condutas. No ambiente da escola, leva-nos a refletir sobre nosso papel, nossas práticas, as relações humanas, considerando a dinâmica frenética do dia a dia na escola e fora dela, numa relação em que o material e o simbólico se complementam, mas podem oferecer a ilusão de que são dissociados.

É neste contexto que o currículo escolar, ao contemplar as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, garante significado aos conteúdos e proporciona espaço para inovação, criação e conflito, pois os “[...] conhecimentos entranhados nos processos produtivos materiais e não materiais [...]. Tais processos podem se constituir como mediações da prática pedagógica, vindo a ser estudados como momentos históricos da produção social da existência humana” (RAMOS; MORATORI, 2017, p. 89).

Assim, no mundo dos contraditórios, próprio da pessoa humana em que tudo é cultura, o papel da escola e sua estrutura física e organizacional não podem e não permanecem estáticos, como propunha a lógica conservadora.

Nesse sentido, a escola como instituição voltada para a educação, necessária por formar e qualificar o estudante para a vida e para o mundo do trabalho, constitui o que convencionamos denominar sua cultura própria ou cultura da escola, expressa na (re) produção e regulação de símbolos, ritos e linguagem e na sua transgressão (FORQUIN, 1993). Esta escola reflete as contradições da própria sociedade e suas mudanças, em maior ou menor intensidade.

Frisamos que, nas relações culturais pessoais e institucionalizadas, o imaginário que no paradigma conservador é guiado pela lógica da separação, da individualização, do isolamento, da linearidade e da independência, é também o que nos inspira a materializar nossas aspirações. Portanto, na escola, o trabalho intelectual não é dissociado de nossa prática e nem o contrário, embora nem sempre esta relação esteja totalmente clara para quem realiza a prática pedagógica.

A lógica da separação e do imobilismo é insuficiente para responder à dinâmica das relações de produção materiais de vida na atualidade, altamente imbricada em técnicas mais complexas de consumo e produção, na qual a cultura transmitida de uma geração a outra é composta “[...] pelo conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições,

das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que [...] se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p. 50-51).

Nesta ideia de cultura permanecem as características de transmissão, de enraizamento, de sua vocação conservadora, de controle da existência social. Todavia, também reconhece a complexidade psicológica e caráter histórico, quando vincula crenças, ideias e valores que se modificam na análise do real e das mudanças que nele se concretizam, bem como a simbologia que atua diretamente sobre os aspectos psicológicos.

Aqui temos implícitos dois reinos: da necessidade responsável por garantir a existência e do desejo, preocupado em atender a demandas voltadas para a satisfação. Ambos fazem brotar a criatividade e a construção do novo, ou seja, a capacidade humana de revolucionar, de inovar, de criar cultura em processo de retroalimentação.

Nesse sentido, a cultura geral e a cultura escolar são influenciadas pelos dois reinos, numa relação que envolve dimensões distintas que se entrelaçam: o imaginário, o simbólico e o material, que envolve percepção do mundo e organização das informações, base para o discurso pedagógico e educativo, eminentemente vinculado a um contexto histórico (PORTO, 2009).

A percepção do mundo ocorre nesse caos de impressões que o ser humano organiza utilizando uma lógica particular e imprime sentido e significado, geralmente balizado pelos conhecimentos comuns de seu grupo social. A partir do que conhece e percebe, ele imagina, vai além do real, projeta o futuro, sonha, constrói um imaginário individual e reforça ou rompe com elementos do imaginário social.

Uma crítica à cultura ocidental é a simplificação pela separação, pelo reducionismo, lógica que separa o mundo das ideias do mundo material, que limitou a tarefa de educar a uma simples instrução, e que na lógica tecnicista reduziu o trabalho do professor à mera execução. Isto ocorre porque a escola está ligada a concepções e situações do passado, sendo que uma das “[...] principais causas do imobilismo e da resistência à mudança educativa é fruto da própria cultura da escola” (MORGADO, 2011, p.805). O que implica a simplificação da cultura escolar, reduzindo sua capacidade criativa.

Outro aspecto observado em relação a uma tendência conservadora diz respeito aos regulamentos e normas que a disciplinam, uma trajetória particular formada também pela atuação singular de seus atores, conformando uma cultura escolar que envolva toda a comunidade, em “[...] um complexo muito particular, dado que faz parte de um universo mais

abrangente, o da cultura geral, de conhecimentos específicos, com suas práticas discursivas próprias [...]”. (ARAÚJO; ARAÚJO, 2009, p. 32).

Estas práticas discursivas se cristalizam no discurso pedagógico, cumprindo a função de enraizamento da cultura escolar. Temos então, na escola processos de consolidação, ressignificação e alteração da cultura, nos quais está situada a relação entre símbolo e discurso que modelam o imaginário e podem funcionar de maneira mais ou menos eficiente, tanto para a conservação, quanto para a mudança, o que revela o movimento proporcionado pelo ambiente de disputas que na escola envolve currículo, práticas e relações.

Neste trabalho reconhecemos que quanto mais conservador é o ideário do conjunto de professores menor é o ritmo de mudança impresso nas práticas formativas. Avessos aos processos de mudança, historiadores da pedagogia ao trabalharem “[...] principalmente sobre textos normativos, [...] tenderam sempre a superestimar modelos e projetos e a constituir, no mesmo lance, a cultura escolar como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior viriam se chocar” (JULIA, 2001, p.12).

Este fato evidencia o forte viés conservador destacado anteriormente. Todavia, como nas demais instituições sociais, a escola carrega em si o gérmen da inovação, principalmente por ser um espaço em que o humano e a humanização são sua produção cotidiana.

É importante destacar, de acordo com o referido autor, que o foco em uma única fonte de pesquisa a ser analisada, documentos normativos, limita a perspectiva sobre a cultura escolar e implica o não reconhecimento das tensões e os conflitos ali existentes, enquanto a “roda da vida” gira, quando o mundo fora da escola muda, as normas, os comportamentos e os valores das pessoas são alterados e, por conseguinte refletem mudanças com menor ou maior intensidade no seu interior e impulsionam as práticas escolares de acordo com o grau de envolvimento, familiaridade e interesse da comunidade com a tradição ou com o novo.

Nesse sentido, Araújo e Araújo (2009) afirmam que a cultura escolar refere-se tanto a diferentes aspectos do que a realidade escolar produz: implícitos e explícitos envolvendo três dimensões assim enumeradas: a primeira é antropológica, relacionada à memória histórica e coletiva, que é transmitida às novas gerações; a segunda é sociológica, relativa à reprodução, ascensão social e interesses, que identifica a função da cultura escolar como intervenção junto a diferentes classes e grupos sociais; e a terceira é a dimensão pedagógica, relacionada ao currículo, ao conteúdo a ser ensinado.

Consideramos que estas três dimensões são integradas e dão forma ao discurso pedagógico, que tem a finalidade associada à própria função da escola. Esse processo tensiona para manutenção ou (re)criação de cultura escolar, quando ocorrem mudanças em cada uma

delas que são interdependentes, a exemplo do que está ocorrendo atualmente nas escolas de ensino médio com as mudanças curriculares das escolas em todo o Brasil em função da Base Nacional Curricular Comum e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio aprovadas em 2018, para citar uma das dimensões.

O discurso pedagógico tem caráter persuasivo e encontra no símbolo e no imaginário sua força, portanto, recurso utilizado para manutenção de uma cultura estabelecida “[...] que reforça postura diante de ser professor e ser estudante, ainda que ao longo dos tempos o perfil dos integrantes da vida escolar tenha sido influenciado por diferentes contextos, políticas, ideologias, constituídas por diversificados fatores econômicos e sociais” (GIESTA, 2008, p.11).

A estrutura pedagógica da escola em suas normas, discursos e organização curricular contribui para a manutenção da cultura escolar e se converte em resistência às mudanças. Destacam-se a organização por disciplinas, que separa o conhecimento e mantém os professores distanciados; pela segurança de que o conhecimento científico adquirido na formação inicial (graduação), que tem sua pseudo-independência postulada e semeada em cursos de formação inicial, de modo a respaldar o status científico, fortalece a descrença no conhecimento pedagógico (CORRÊA; JUNQUEIRA, 2010).

Neste contexto quanto menos se reconhece o valor das questões pedagógicas, menor é o grau de envolvimento do professor nas questões mais gerais da escola, o que afeta não só a as ações colaborativas, mas também o valor e o comprometimento com as atividades formativas realizadas na escola. Verificamos com isto que, de um modo geral, a cultura escolar tem operado pela e para a manutenção de um modo de ser e organizar-se de um grupo, família, comunidade etc.

O aspecto revolucionário encontra-se nas pequenas modificações, por vezes imperceptíveis e por vezes impostas por força da substituição de normas, ou criação de outras novas, que fazem valer a ideia de que “[...] nem toda cultura se ilude achando-se eterna e inalienável [...]” (EAGLETON, 2011, p. 135).

Com isto, é que perspectiva de formação do professor na escola migra do pessoal para o coletivo e do disciplinar para o transdisciplinar, o que não implica a anulação do particular em relação ao coletivo, mas ao contrário de conceber na cultura escolar espaço e reconhecimento para o NÓS, como coletividade.

Este pensamento evidencia que a cultura ao se reconhecer em processo de transformação, fortalece seus mecanismos de resistência, materializada em regras, leis, normas, regulamentos, ou simplesmente por hábitos e a escola que historicamente serviu para transmitir

a cultura às gerações mais novas, para modificar sua relação com o novo, precisa modificar sua concepção de educação.

Assim, cada sistema cultural está em constante mudança, ou seja, desencadeia numerosos conflitos no ambiente escolar, mesmo que velados, ou de pequena intensidade (LARAIA, 2001). Por isso, asseveramos que as mudanças ocorrem em ritmo mais ou menos intenso em função dos conflitos e tensões por elas causadas.

Neste contexto, o processo de assimilação das mudanças que possam ocorrer nas escolas, encontra resistências que podem estar atreladas à falta de compreensão do seu significado, ou dificuldade em executá-las, o que pode ocorrer em relação às reformas educacionais como as promovidas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais.

Destacamos que as práticas educativas constituem dimensão fundamental da escola e constituem “[...] a pedra de toque da renovação dos estudos históricos em educação.” (FARIA FILHO *et al.*, 2004, p.154). Com isto, nas práticas educativas temos, além do referencial legal e das normas burocráticas, a expressão do referencial teórico que permeia no universo da escola e orienta as concepções de educação, instituição e seus valores.

Partimos do pressuposto de que “cada escola, cada grupo de professores, em cada contexto têm necessidades específicas que devem ser respondidas no espaço escolar cultural específico” (TORRA, 2014, p. 216). As respostas a estas necessidades são dadas pela reflexão - ação sobre o fazer pedagógico e educativo de maneira mais ampla. Esta especificidade deriva dos contrastes culturais: da diversidade de classes, das complexidades intelectuais e das relações de poder que possibilitam mudanças ou permanências necessárias.

Pensar sobre mudanças, sobretudo em contextos de acentuadas desigualdades de acesso a bens culturais e econômicos é refletir sobre a cultura pelo viés do pensamento crítico-emancipatório que, para chegar até ao estudante, fim último da educação escolar, precisa se ater à condição intelectual do professorado, que ao conceber a cultura escolar como mutável, reconhece as bases da educação permanente e atua de maneira proativa em relação à própria formação e a dos estudantes sob sua responsabilidade.

Contexto em que a sala de aula ultrapassa as quatro paredes de um cômodo da escola e habita também o corredor, o pátio, a quadra escolar, o refeitório, a praça da comunidade na qual a escola está localizada e outros espaços da cidade, ocupa “[...] todos os espaços de cultivo do saber e o que conta como seu distintivo de outros espaços é a intencionalidade que sustenta as relações de ensino e aprendizagem” (SOUZA, 2014, p.221).

Uma cultura que está se construindo na escola, a partir da consolidação do conceito de educação integral e permanente e que tem na formação continuada um importante aliado no processo de repensar práticas a partir da realidade vivenciada na própria escola. Essa mudança conceitual é parte do que Nóvoa (2019) denomina de metamorfose,

[...] um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. (NÓVOA, 2019, p.7).

Assim, metamorfose resulta da concepção de educação ao longo da vida, que implica uma formação de professores que articula as etapas inicial e continuada, que afasta a lógica do individualismo que continua como tendência em educação, sobretudo, quando em tempos de isolamento social, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, são utilizadas sem proporcionar o diálogo.

Ante o exposto, consideramos que a cultura escolar e a formação continuada são dois processos imbricados nos quais a primeira em constante mudança promove desafios para a segunda. Inclusive, foram as mudanças ocorridas nas últimas décadas que proporcionaram maior espaço para formação e oportunizaram sua realização na escola em ambiente colaborativo, em contraposição à cultura que vem perdendo espaço entre professores, que é de valorizar apenas a dimensão individual da formação.

Contexto no qual assume relevância o capital cultural do professorado, elevado nas últimas décadas com a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 de que os professores da Educação Básica, para ingressar na carreira do magistério tivessem o Ensino Superior completo, determinação que foi suprimida no ano de 2009, retomando a possibilidade de formação em nível médio (BRASIL, 1996).

Esta exigência modificou o perfil dos professores que de modo geral têm formação em nível superior. No entanto a Lei da Reforma do Ensino Médio que admite profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino, tornou o ingresso no magistério de ensino médio flexível, admitindo profissionais com notório saber (BRASIL, 2017).

A redação original da Lei, motivou uma corrida pela formação inicial, que ampliou o capital simbólico dos professores, modificando o seu perfil, pelo que muitos progrediram, inclusive, em termos funcionais. É importante considerar que à medida que o professor tem ampliada a sua formação acadêmica, incorpora novos conhecimentos, com o alargamento do capital tanto intelectual, quanto rentável.

Partimos nossa análise do pressuposto de que o capital escolar, como capital adquirido, oportuniza o capital cultural rentável obtido à medida que a certificação garante ganhos financeiros, e também de que o capital cultural científico e intelectual proporciona conhecimentos que ampliam a compreensão e a relação com o trabalho, a partir de bases complexas (BOURDIEU, 2013, 1999).

O capital rentável está associado ao valor financeiro que pode ser agregado ao capital, daí a necessidade da objetivação deste de sua materialização em um produto que é o certificado, o diploma. A sociedade reconhece que o estudante logrou êxito na escola quando ele se forma e a comprovação é o diploma.

Então, a cultura escolar é normatizada, produz normas e é reconhecida não só pelos processos construídos em seu interior, mas pelos produtos, o professor para ingresso no magistério também precisa estar apto, ou seja, qualificado e a cultura escolar atual necessita de professores em processos continuados de formação, conforme discutimos a seguir.

1.2 Formação Continuada de Professores: escola, contexto de mudanças

O tema Formação Continuada de Professores é cada dia mais significativo no campo da pesquisa sobre formação. Isto ocorre tanto pela compreensão da educação como permanente, entendida a partir da ideia de inconclusão da pessoa humana, que faz de sua realidade também inconclusa, inacabada (FREIRE, 2019).

Outro aspecto diz respeito ao espaço que ocupa nas políticas públicas em educação. No Brasil desde os anos de 1990, com as tentativas de implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação - PCNs, o Ministério da Educação tem investido recursos na formação continuada de professores com vistas à revisão curricular.

E, ao longo das últimas décadas, a perspectiva de formação continuada tem evoluído de uma lógica de treinamento (técnica) de aceitação e absorção do conteúdo para um processo de formação, que envolve crítica, a partir da reflexão conteúdo-forma.

No cenário da educação nacional, destacamos que no ano 2020 o Conselho Nacional de Educação aprovou Resolução CNE/CP nº 1, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e com ela a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC Formação Continuada (MEC, 2020a). O referido documento estabelece em 16 artigos as competências profissionais dos professores integradas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

O Parecer que justifica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, reconhece “[...] que o professor não sai da graduação competente em todos os aspectos da docência [...]” (MEC, 2020b, p. 5), fragilidade apontada ao longo da história sobre a formação inicial que pode ser identificada de duas formas: a primeira como deficiência e a segunda como limite.

Quando vista pelo viés da deficiência, a formação continuada é apresentada como forma de compensação, tendência que a condicionou por muito tempo a um formato instrumental com uso da racionalidade técnica do paradigma tradicional e muitas vezes de viés burocrático, quando assume o caráter de treinamento.

Todavia, as atuais diretrizes apontam outra perspectiva de formação, vista pelo viés do limite, amparada numa leitura sistêmica, colaborativa e ciente da complexidade que é a realidade escolar na Educação Básica. Nesse sentido apresenta a formação continuada como essencial ao processo de profissionalização docente, imbuída da concepção de educação ao longo da vida, vista como “[...] construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também capacidade de discernir e agir” (DELORS, 2000, p.106).

Assim concebida, a formação continuada contribui tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o desenvolvimento profissional, compreendida como de fundamental importância para os docentes que atuam no Ensino Médio, etapa em que a maioria dos professores têm formação específica na área de conhecimento do componente curricular que leciona, com pouca formação pedagógica e reduzido interesse pelas questões voltadas à especificidade do ensino.

Neste cenário embora os professores do Ensino Médio dividam a responsabilidade pelas mesmas turmas, é preciso um esforço de formação para romper com o isolamento dos componentes curriculares que dificulta a comunicação entre professores, haja vista que as práticas pedagógicas são historicamente individualizadas. Assim, entendemos a formação continuada como meio de combater o individualismo e o isolacionismo no contexto da escola, como assevera Imbernón (2010).

A oposição individualismo - coletivo escolar, não implica definir uma única proposta de formação na escola. Consideramos que o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente requer o aperfeiçoamento de competências específicas e por isso a crítica posta é de que as necessidades individuais e de formação continuada fora da escola não podem anular as ações formativas compartilhadas na escola e que devem responder a necessidades, sobretudo, coletivas.

Sobre esta questão, Cunha (2015) enfatiza a importância da análise de necessidades e expectativas de formação a partir de fatores determinantes, entre as quais destaca: exigências do funcionamento das organizações, da expressão das expectativas individuais, de grupos e de interesses sociais nas situações de trabalho, fatores que têm maior ou menor peso nas escolhas dos professores quanto à formação.

No contexto da escola, verifica-se desinteresse pela formação continuada, que se pauta nas questões pedagógicas, muitas vezes é oriunda de uma formação inicial preocupada com o conhecimento, o conteúdo a ser ensinado, principalmente nos cursos técnicos em que parte dos professores nem mesmo são licenciados, conforme determina a Lei nº 13.415/2017, que altera o artigo 61 da LBD em seu inciso IV que garante a “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

Com isto, temos a flexibilização para o ingresso no magistério de ensino médio no itinerário de ensino técnico, que pode ser estendida à parte diversificada do currículo em outros itinerários.

A reforma do Ensino Médio, que no Piauí será implementada no ano de 2022, nas diferentes redes de ensino, traz a proposta de redução da carga horária da Base Comum o que a configura como “[...] extremamente pobre e reducionista”. (LIMA FILHO, 2019, p. 132).

Para Lima Filho (2019) a reforma apresenta um cenário de insegurança, pois somente Português e Matemática são obrigatórios nas três séries, implicando na desqualificação dos professores, desde que a rede de ensino, sobretudo públicas, comecem a fazer uso da estratégia de trazer para o magistério de nível médio professores sem a qualificação profissional de nível superior em licenciatura.

A preocupação com a desqualificação profissional também é apontada em pesquisas realizadas no país nos últimos anos, divulgadas no I Colóquio da Rede Nacional Ensino Médio em Pesquisa, realizado em dezembro de 2021, que mostram o empobrecimento da formação profissional o que conseqüentemente impacta na qualidade social da educação, a partir da centralidade das questões práticas e pragmáticas com ênfase nas competências e habilidades, tônica da reforma.

Outro elemento a ser considerado sobre a formação continuada na escola, associado à questão anteriormente assinalada, resulta da concepção de educação integral inscrita na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNs que assume diferentes conotações e grau de complexidade nas versões de 1998, 2012 e 2018.

Na Resolução CNE/CEB nº 03/1998, a concepção de educação integral aparece de maneira mais tímida ofuscada pela pedagogia das competências e implica fragilização do

currículo ao propor “[...] substituir o domínio dos conhecimentos, pela valorização da prática, ou seja, pelo pragmatismo da aplicação de fragmentos de conteúdos para a resolução de problemas do cotidiano”. (LIMA FILHO, 2019, p.131-132),

Nas diretrizes de 2012 - CNE/CEB nº 02/2012 está explícita no inciso I do Artigo 5º, baseada na articulação do trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; da educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; na integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização, entre outros elementos que contribuam para a garantia da formação integral, bem como pela orientação para a ampliação da jornada escolar. (MEC, 2012).

Na última, Resolução CNE/CEB nº 03/2018, que por coincidência recebe o mesmo número que a primeira, e retoma o conceito de Pedagogia das Competências, torna compulsória a ampliação da jornada escolar a partir de 2022, que deve chegar a 4.200 horas e uso dos itinerários formativos. No artigo 6º, inciso I, define: “Educação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (MEC, 2018a).

As três diretrizes enfatizam a importância do conhecimento de mundo dos estudantes cada vez mais conectados à tecnologia e a uma diversidade de valores e conceitos que estabelecem o diálogo, sendo que a última é considerada, por muitos educadores e pesquisadores do campo da educação como retrocesso pelo caráter reducionista, a partir da vinculação à BNCC, que amplia a parte diversificada em detrimento da Base Comum.

Mudanças que podem alterar as características do quadro de professores, uma vez que se admite a contratação de não professores, profissionais com notório saber reconhecido para atuarem no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional e “[...] profissionais graduados que tenham realizado programas de complementação pedagógica ou concluído curso de pós-graduação stricto sensu, orientado para o magistério na educação básica”. (MEC, 2018a).

Diante do exposto, a formação continuada de professores pode se tornar cada vez mais desvalorizada, à medida que prevaleça no âmbito da escola processos de individualização que implicam a desvalorização do sentido coletivo da escola (NÓVOA, 2019). Com isto, a própria formação continuada tem maior significado quando realizada fora da escola a partir de necessidades individuais.

As necessidades coletivas envolvem questões pedagógicas de ressignificação das práticas de ensino, de avaliação, planejamento que, quando trabalhadas na escola, fortalecem a identidade da mesma e o desenvolvimento profissional em torno de ações que integram o currículo em suas diferentes dimensões.

Nesta perspectiva o presente texto pauta-se na formação de professores, entendida por Oliveira (2013) como processo contínuo, complexo e como recurso essencial que acompanha o fazer pedagógico cotidiano que possibilita a autoformação e a formação coletiva que coaduna com a proposta de educação integral, que respeita e busca o direito de aprendizagem dos jovens ao tempo em que corrobora a consolidação da profissionalidade docente.

Aqui a formação de professores é reconhecida em seu caráter permanente como educação ao longo da vida, tendo em vista a dinâmica social mais ampla que se caracteriza por um mundo em rápida transformação com mudanças que têm alterado o modo de vida e a cultura geral e escolar mediadas pelas inovações tecnológicas e as relações de consumo e produção, na qual a escola “[...] recebe novas atribuições e deveres”. (KRETZMANN; BEHRENS, 2010, p. 186).

Assim, das mudanças sociais derivam necessidades e possibilidades, das quais se destacam a revisão de conceitos, entre os quais da escola como pura transmissão de conhecimentos, o reconhecimento da vitalidade do trabalho em equipe, alterações na postura do professor de ouvinte para participante, potencialização da capacidade criativa do professor, superação de práticas uniformizadoras (IMBERNÓN, 2010).

Com isto, temos uma conjuntura de transição de paradigmas escolares, que não é uma situação tão nova, mas ocorre de maneira lenta em função dos mecanismos de conservação que a escola mantém, conforme abordamos na seção cultura escolar.

O primeiro paradigma que sustenta estes mecanismos de conservação, sob o qual se alicerça a estrutura escolar, propaga o papel da escola como instrução e transmissão de conhecimentos de uma geração para outra; compreende como finalizada a formação de professores, anterior ao ingresso no magistério; considera a história linear; e, compreende a ciência como portadora de uma verdade universal e incontestável e se preocupa com padronização das relações e do conteúdo.

O segundo paradigma, que vem ganhando espaço, a partir da leitura das novas necessidades sociais, entende a função da escola de formação integral do ser humano, reconhece que a escola é lugar de jovens e adultos aprenderem, portanto, reconhece a diversidade dos perfis dos estudantes e a formação do professor é permanente, portanto, se desenvolve ao longo da vida, como toda a formação humana.

Este segundo paradigma caracterizado por ser crítico, é orientador desta Tese para o qual a formação de professores quando realizada na escola e envolve o corpo docente em seu conjunto, contribui ao fazer o contraponto à prática pedagógica fragmentada, baseada no isolamento das disciplinas escolares, próprio do paradigma conservador e responsável em grande parte pela fragilidade e superficialidade da relação do estudante com o conhecimento escolar e com o professor.

Uma terceira via é a de professores comprometidos com a continuidade de sua formação, mas que a busca por esforço individual. Embora reconheça a necessidade da educação permanente, a qualificação desejada é para aperfeiçoamento em sua área de formação, aperfeiçoamento dos conteúdos de sua área, de seu componente curricular. Herança de todo um processo de formação pautada na visão individualista e na supervalorização do conhecimento disciplinar em detrimento de outros saberes necessários ao magistério, resultado de uma prática que ainda não sucumbiu na formação de professores e que produz marcas significativas na compreensão de educação e formação do professor (CORRÊA; JUNQUEIRA, 2010).

A perspectiva deste trabalho, entretanto, concebe a formação continuada na escola como o caminho a ser seguido “[...] para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação entre professores, deve considerar a formação cooperativa”. (KRETZMANN; BEHRENS, 2010).

Esta não é uma situação tão nova, na escola, constituindo comunidades formativas criadoras de uma cultura de interatividade em que os professores coletivamente, elaboram e ressignificam suas concepções e práticas de ensino e aprendizagem que fazem da escola agente de transformação social, em que o educando de modo geral tenha potencializada sua autoestima.

As comunidades proporcionam uma formação docente que favorece o diálogo com outros setores da escola e possibilita aos professores uma compreensão mais ampla do seu funcionamento e, por conseguinte contribui para o desenvolvimento profissional, em função da singularidade do trabalho docente de “[...] lidar com a complexidade do mundo humano, do mundo atual e das relações entre esse educador e esse mundo”. (PLACCO, 2010, p. 145). Complexidade que precisa ser compreendida nas múltiplas dimensões humanas e na diversidade de relações construídas a partir dela.

Nesse contexto a formação continuada assume também a característica de reflexão-ação, sobre problemas e possibilidades que emergem da prática pedagógica e que incidem sobre o currículo, relacionados ao saber sábio e ao saber pedagógico e o compartilhamento das experiências realizado como concebe Freire (2014), em meio a um diálogo crítico e libertador,

que é o que se espera dos processos de formação na escola, vital na condução de uma prática crítico-reflexiva.

Com isto a reflexão crítica implica postura emancipatória e conseqüentemente transformação da ação, quando os professores desenvolvem reflexão no sentido de transformar sua ação para o bem coletivo. Para tanto a formação deve assumir características, entre as quais se destacam: descrição e análise de suas práticas de modo a transformar formas autoritárias em democráticas; desenvolvimento de autoimagem positiva; e estudos relacionados a formas ativas e informadas de agir. Ou seja, a formação para ser significativa deve transformar prática e práxis.

Nóvoa (2009) corrobora esta forma de compreender a formação quando defende “[...] la necesidad de formación de profesores construída dentro de la profesión”³(p. 204). Ao indicar esta necessidade, embora trabalhe com a formação no contexto mais amplo, desde a formação inicial, lança luz sobre a formação continuada, como imprescindível em que o fazer pedagógico ganha sentido, como etapa importante de ação política e profissional.

Em que pese à atuação reflexiva, constitui tentativa de compreensão do fazer pedagógico em sua integralidade o fortalecimento e/ou estabelecimento de vínculos afetivos, da identidade docente, do sentimento de pertencimento à comunidade escolar e da autonomia didática, acompanhada da tomada de atitudes em relação ao currículo e à revisão de estratégias e condutas.

Nesse sentido cabe considerar que a troca de experiências é um aspecto relevante da formação, pois “Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo, que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas [...]”. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 45).

Na formação continuada a troca que se estabelece entre professores constitui também como ensaio para o diálogo entre professor e estudante, estratégico para que haja aprendizagem significativa. A formação pelo diálogo, tônica da pedagogia freireana, possibilita a formação integral do ser humano na sociedade atual, haja vista que a educação deve favorecer as aprendizagens fundamentais.

Esta formação integral do educando constitui-se na função social da escola e na esperança de um mundo melhor, portanto, o diálogo entre os professores num processo contínuo de formação se faz necessário e urgente, dadas as dificuldades encontradas para o exercício docente, assinalado por Imbernón (2009), como marcado por incertezas construídas pelos

³ a necessidade da formação de professores construída dentro da profissão (tradução nossa)

processos de mudança culturais, econômicas, tecnológicas e sociais que permeiam o processo ensino e aprendizagem e o tornam complexo.

A incerteza assinalada, evidencia a importância da formação por dentro da profissão e, como parte desta, a formação continuada, que envolve desenvolvimento profissional e pessoal do professor, de modo a garantir a consolidação de uma cultura profissional amparada em conhecimento sobre o que e o como ensinar; no trabalho em equipe; tato pedagógico (habilidade que envolve capacidade de comunicação, sensibilidade e serenidade); e compromisso social (NÓVOA, 2009).

Sobre a questão do trabalho coletivo, Perrenoud (2001) afirma que na escola é possível identificar dois tipos de equipes que atuam de forma oposta, a primeira mais comum, denominada de equipe *lato sensu* (pseudo-equipe) e a segunda, equipe *stricto sensu*. A primeira, equipe, *lato sensu*, geralmente é formada por imposição e não havendo motivação comum entre seus membros é fator de desestímulo à cooperação, o que seguramente está relacionado ao conceito tradicional de educação e de formação.

Assinalamos que as equipes pedagógicas devem migrar da condição de pseudo-equipe, em que prevalece estratégias individualizantes, para a condição de equipe *stricto sensu*, de modo que a vida da escola seja pautada pela tônica da solidariedade e colaboração, na qual a prática cotidiana dos professores inspire estudantes e demais profissionais da educação.

Por conseguinte, ressaltamos, conforme Imbernón (2016), que hoje a realidade escolar, imbuída de uma proposta de educação integral, não tem espaço para o trabalho isolado. As atividades docentes voltadas para esta concepção de educação exigem a existência de comunidades formadas pela equipe docente em comunhão, colaboração e cooperação. Características da equipe *stricto sensu*, que comunga dos mesmos objetivos, dialoga e renunciam à parte da autonomia em prol do bem comum.

No Ensino Médio o desafio da reunião da equipe é maior, visto que até recentemente os professores desta etapa de ensino eram profissionais liberais que ocupavam o magistério em seu tempo livre. Eram médicos, advogados, jornalistas que trabalhavam por hora aula e não precisavam permanecer na escola em horário que não fosse de suas aulas. Tradição mantida mesmo com a ocupação destas vagas por licenciados que fazem uso dos horários vagos para ministrar aulas em outras escolas. Cultura que vem sendo modificada, mas que ainda é naturalizada.

As escolas de Ensino Médio de Tempo integral cumpriram em parte a missão de romper com esta tradição. Para tanto, um dos mecanismos utilizados foi a gratificação de Dedicção Exclusiva – DE. Entendemos que a permanência na escola, elemento fundamental, embora não

exclusivo para fazer da equipe docente uma equipe *stricto sensu*, depende também de uma concepção de trabalho educativo, pautado no diálogo e no trabalho colaborativo, uma das tarefas da formação continuada na escola.

Cada tipo de equipe está relacionado a um paradigma distinto o que nos reporta à questão da transição paradigmática. O primeiro grupo geralmente compreende a formação continuada como treino, que implica a lógica do paradigma conservador (PACHECO; FLORES, 1999).

Este paradigma é utilizado como forma de doutrinação e manutenção da estrutura pedagógica. Por exemplo, quando a formação investe na divisão do grupo de professores, sendo realizada por componente curricular ou disciplina. Todavia, para o paradigma crítico ou progressista, esta formação é um espaço para a ressignificação da escola e da educação.

Na escola são muitos os fatores que colaboram para dificultar a formação continuada, entre os quais se destacam: incompatibilidade de horário dos professores, falta ou dificuldade de diálogo do corpo docente entre si com a coordenação pedagógica e com os gestores, (des) valorização deste tipo de formação pelos diferentes segmentos que formam os profissionais da educação, entendimento que a formação deve ser promovida pelo órgão central, muitas vezes originados,

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática. (FRANCO, 2016, p. 545).

Um professor cuja sua formação inicial, não é orientada para a revisão de conceitos e valores, cuja experiência de vida é de aceitação e subserviência, tem dificuldade de dar este passo rumo à reflexão no contexto da escola. E, portanto, sua concepção e postura costumam ser fatores que dificultam a formação continuada, uma vez que de imediato não compreende sua natureza e relevância. Por isso, é preciso conquistar este professor para o diálogo, para a troca e para a reflexão.

Imbernón (2016) defende o que denomina de “formação a partir de dentro”, segundo o qual, sua origem de maneira institucionalizada ocorreu no Reino Unido, por volta dos anos de 1970 e nos anos de 1990 se tornou significativa na Espanha e visa à mudança na instituição. Para Imbernón (2016) é preciso diferenciar formação em escola de formação na Escola. A diferença corresponde exatamente ao processo que se realiza, pois, a formação na escola diz respeito à mudança de lugar, deixa de ser fora da escola e se instala em seu interior, enquanto

a formação em escola, favorece a participação da equipe de professores, é significativa e faz-se refletir nas práticas educativas, como práxis.

Nesse caso, a formação contribui para o desenvolvimento profissional, compreendido como crescimento do professor de forma cada vez mais intensa para práticas orientadas por objetivos gerais e para a ética, voltadas para uma cultura profissional e para a cooperação (PERRENOUD, 2001). Isto significa que esta formação contribui para a consolidação da identidade profissional.

Para tanto, a formação continuada deve estar imbuída do ideário inovador, crítico e criativo, promovendo experiências coletivas e colaborativas de reflexão sobre a ação e a partilha de objetivos comuns em relação ao fazer pedagógico. Para Formosinho (2009) isto ocorre porque a profissionalidade docente é interativa, uma vez que o desenvolvimento profissional é contextual.

Assim a profissionalidade docente resulta de um processo de formação continuada que, quando centrada na escola e nos professores, assume a lógica da educação permanente, ao longo da vida e vincula-se à especificidade desta formação no campo da educação de adultos (FORMOSINHO, 2009), assim como uma das características propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Continuada, com o uso de metodologias ativas de aprendizagem por considerar a condição adulta do professor (MEC, 2020a).

Dessa forma as atividades formativas na escola devem estar ancoradas nos seguintes pressupostos: a motivação para aprender, a necessidade de saber, o autoconceito, o papel das experiências, a prontidão para aprender e a orientação para a aprendizagem (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009).

Estes pressupostos evidenciam que, para a formação do adulto, seja no nível básico de ensino, seja de profissionalização inicial, ou continuada, aqueles que dela participam imprimem significado, quando correspondem a anseios internos ou externos, quando considerados seus contextos e experiências.

A regulamentação brasileira, pode ser considerada uma tentativa de estabelecer uma cultura de formação na escola e mostra evidências de compromisso com o paradigma crítico, quando se compromete com valores: direito à educação, desenvolvimento pessoal e profissional, trabalho colaborativo e aprendizagem significativa (MEC, 2020a). No entanto, é limitadora quando orienta a redução dos currículos, sobretudo a fundamentação teórica.

Esperamos que o ideário de cooperação, refletido no aporte legal possa de fato promover uma mudança qualitativa na cultura escolar, que oportunize maior integração à equipe de professores, para que se caracterize em cada escola uma equipe *stricto sensu*, sobretudo no

Ensino Médio, etapa de ensino em que a situação é considerada mais grave devido à grande quantidade de componentes curriculares e o trabalho pedagógico que separa o conhecimento e isola o conhecimento.

Neste contexto de compreensão do fazer educativo numa perspectiva mais ampla no sentido da localização espacial e de suas implicações é que a formação continuada dos professores na escola faz-se presente e decisiva na construção da identidade profissional e fortalecimento da atividade pedagógica e docente. Com isto, quando realizada na escola deve atender às necessidades formativas dos professores, voltadas principalmente, para as questões pedagógicas.

1.3 Desenvolvimento Profissional, reflexão sobre: prática-formação-identidade

O debate sobre o desenvolvimento profissional, envolve a identidade do professor e a complexidade do mundo escolar na contemporaneidade. Com isto, buscamos refletir sobre diferentes aspectos relativos à multiculturalidade, globalização, inovações, mercado, conhecimento, tecnologias de informação e comunicação - TIC, bem como a combinação entre elementos do passado e projeções do futuro que permeiam a significação e o imaginário dos professores.

O desenvolvimento profissional do professor consiste numa miscelânea de “[...] experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudo, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações”. (HOBOLD, 2018, p. 428).

Tanto a identidade pessoal do professor, quanto as instituições nas quais trabalha, são afetadas pelo desenvolvimento profissional, o que implica sua importância como campo de pesquisa, e para este trabalho consideradas as relações que estabelece com a formação continuada e que sempre ocorre imersa em uma cultura escolar, em permanente mudança.

Ao situarmos o *lócus* do desenvolvimento profissional do professor como espaço de mudança, verificamos também que “[...] reflete os conflitos vividos hoje em dia nas famílias, nos relacionamentos, no ambiente social, nos meios de comunicação, nos sistemas políticos etc”. (IMBERNÓN, 2016, p. 51).

Estes conflitos se manifestam tanto nas relações interpessoais, quanto nas disputas sobre o currículo, embora de maneira mais lenta, e até imperceptível aos olhos mais desatentos, em face dos mecanismos de regulação utilizados pelo Estado.

Nesse caso, quando a estrutura da escola está consolidada por uma matriz conservadora, imprimir uma mudança muito rápida numa direção diferente será um desafio, pois dificilmente conseguirá adeptos suficientes para fazer os resultados serem satisfatórios do ponto de vista da mudança pretendida.

As resistências por parte da comunidade escolar, em especial, de professores, movidos pela racionalidade tecnocrática e instrumental redutora da autonomia do professorado e do potencial colaborativo da equipe docente, são limitadoras das mudanças impostas pelo Estado, ou por professores que buscam mudanças no contexto da escola enfrentam a hegemonia de um grupo que está comprometido com as práticas vigentes (GIROUX, 1997).

No contexto atual a identidade docente é posta à prova quando em meio aos conflitos e contradições de fazer-se professor, sobressaem questões relativas à competência pedagógica, ciência, valorização e reconhecimento profissional, quando vistas na perspectiva individualista), próprias da estrutura que mantém a reprodução social (GIESTA, 2008; NÓVOA, 2019).

A história da educação no mundo e no Brasil tem sido constituída por sucessivas crises e (re) ordenamentos. No último século a condição do professor do Ensino Médio oscilou entre o status de intelectual, embora historicamente mal remunerado, para o de um semiprofissional e com isto a identidade docente se tornou ainda mais frágil devido ao desprestígio social e à ampliação da desvalorização da carreira (CUNHA, 2015).

Com isto temos também a crise da identidade profissional, ligada ao desprestígio do magistério que se manifesta socialmente no desgaste da imagem do professor como categoria profissional e individualmente na baixa autoestima de muitos que optaram pela carreira e/ou sentimento de impotência diante de desafios com os quais se deparam no exercício da docência.

Entre os desafios destacam-se os que vêm sendo enfrentados atualmente, a partir de uma campanha midiática de desqualificação, como: [...] os professores são vigiados, criticados [...] os salários dos professores permanecem baixos e, no Brasil, muito baixos. (CHARLOT, 2013, p. 97).

A falta de reconhecimento social associado aos baixos salários, conduz a outro problema, relacionado à sua competência, fazendo-o, em meio a uma rotina cansativa, não se sentir disposto a participar de atividades que o direcionem a pensar sobre sua prática.

Diante desse cenário, há também a cultura tecnoburocrática do planejamento centralizado, no qual os professores encontram o planejamento feito e atividades prontas, quando não se sentem competentes, ou há falta de tempo, devido à programação diária de atuação em mais de uma escola, que limita a condição para planejar de modo mais autônomo

as atividades escolares (planos de curso, de aula etc), ou mesmo quando não consideram importante, situação em que “[...] se sobrepõe o individualismo sobre os interesses coletivos”. (GIESTA, 2008, p. 28).

Se o professor não planeja, quando o currículo e as estratégias de ensino são definidas fora do espaço escolar e cabe ao professor apenas cumprir o cronograma e seguir o programa; se a ele não é permitido avaliar circunstâncias, construir objetivos de aprendizagem e a pertinência de conteúdos curriculares, ou seja, quando o planejamento é apenas uma ferramenta burocrática, é porque, de fato, falta autonomia para este professor, o que o desestimula e o desabilita ao diálogo e ao uso da criatividade, da criticidade.

Esta condição de afastamento das decisões quanto ao fazer pedagógico, afeta diretamente tanto o desenvolvimento profissional quanto a consolidação da identidade profissional. Isto ocorre porque as principais dimensões das quais resulta a profissionalidade são as condições intersubjetivas da ação individual e de grupo (ALCOFORADO, 2014).

Quanto mais distante está o professor destas definições, menos será sua necessidade de alterar suas práticas, de inovar, recriar, de pensar criticamente sobre seu fazer de se qualificar, de constituir identidade profissional.

Ao discutir as contradições do professor na sociedade contemporânea, Charlot (2013) pontua as mudanças ocorridas no século XX em relação à representação social do professor, que na primeira metade do século era mal pago, mas respeitado socialmente, considerado autoridade, época em que a escola era para poucos e as contradições internas não despertavam o interesse público.

Na segunda metade do século, a partir dos anos de 1960, com o início da massificação das escolas públicas primárias, as contradições se acentuaram, os resultados da escola, com grande índice de reprovação e abandono, com professores com formação incompleta, ou sem formação pedagógica, contribuem para a fragilização da imagem do professorado, contexto que influencia também o desenvolvimento profissional e identitário.

Esta questão se agrava com os passar das décadas e no Brasil, uma situação ilustrativa da representação social do professor é o movimento de monitoramento social, que chega ao ensino superior, experimentado de maneira intensa nos primeiros meses do ano de 2019, induzido por gestores da administração federal.

Temos no magistério um mercado de trabalho qualificado que exige para ingresso a formação de nível superior, mas ao mesmo tempo oferece uma remuneração pouco atrativa, como são também as condições de trabalho e as relações interpessoais na escola, que reforçam

a lógica do individualismo e o afastamento de compromissos na escola que não estejam diretamente relacionados à docência.

Esta é a lógica da racionalidade técnica na qual o professor atua de maneira individual, de maneira possessiva, não admite a partilha, a cooperação e não se reconhece como classe profissional. Neste cenário, “Deparamo-nos com uma socialização profissional tanto inicial como permanente, em que se desenvolveram historicamente componentes que devem ser questionados e eliminados da cultura profissional do magistério”. (IMBERNÓN, 2016, p. 122).

Desse modo, a formação continuada de professores é um mecanismo a ser utilizado no caminho do fortalecimento da identidade docente, quando o desenvolvimento profissional é visto pelo viés coletivo, as práticas pedagógicas e as atividades formativas conduzem à condição de comunidades, não só pela união, mas pela postura crítica diante dos desafios a eles impostos.

Assim, a crítica é um componente fundamental para estimular o desenvolvimento profissional, sobretudo, em tempos de crise, o que caracteriza o momento atual, no qual se destacam dois determinantes da condição docente:

O primeiro é a compreensão da sala de aula como um lócus de interações humanas, ou seja, um espaço de troca, de sociabilidade, de conflitos e tensões, de acordos e articulações e ao mesmo tempo de produção do conhecimento. E o segundo [...] a compreensão da sala de aula e da escola como espaços, tempos e contextos constituídos por práticas instituídas pela própria sociedade ao longo dos anos. (AUAREK, 2014, p.206-207).

Ambos nos remetem à necessidade de lidar cotidianamente com situações ambivalentes: estático-dinâmico, diversidade-unidade, planejado-emergencial, tradição-novo, autonomia-dependência, liberdade-aprisionamento. Assim, a condição docente no contexto atual requer mais que em qualquer momento histórico, que reflitamos sobre nossa condição, profissionalidade, identidade e responsabilidade social.

Estes aspectos estão articulados na construção diária do fazer-se professor e reflete uma concepção de educação, forjada em uma vida inteira, inclusive, na formação inicial, em processos de identificação e contradições. Nesse processo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que estabelece a participação dos professores na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, tem sido um marco que convoca o professor a refletir sobre seu trabalho e a função social da escola.

Além disso, a adoção da ideia de educação permanente e como direito de todos, pela UNESCO e por países que subscrevem as Conferências Mundiais de Educação, que institucionalizaram estas ideias, trouxeram para a realidade da escola uma nova perspectiva, um

novo olhar sobre a educação escolar, que envolve sua função e relações, com isto se tornou comum a coexistência sem maiores problemas dos paradigmas: conservador, sistêmico e crítico.

Com isto, um professor que ao concluir sua graduação, acreditou que “terminou” seus estudos, ou que, ao cursar um bacharelado ou licenciatura, dá pouca ou nenhuma importância aos conhecimentos pedagógicos, tem maior dificuldade de conceber o desenvolvimento profissional como aprendizado e provavelmente vai aguardar sua progressão pelo tempo de serviço e ou pela carga-horária de trabalho com atuação de maneira individualizada. E, mesmo em atividades formativas, ao reconhecer o contexto de mudanças, identificar déficit de conhecimentos em sua área de formação, fará isto regido pela lógica do paradigma conservador, que buscará uma formação individualizada e específica.

Para o professor mais conservador, o caminho é de uma única via. Ele acredita que, ao expor o conteúdo, desenvolver atividades, fornecer os conhecimentos, o resultado negativo não é de sua responsabilidade. Não há preocupação com variáveis que porventura influenciem o processo de aprendizagem, porque, a partir desta concepção, elas inexistem. Acredita-se que como um experimento de laboratório da área de exatas, ao entrar na sala de aula, os fatores externos não influenciam o desempenho dos sujeitos. Pensamento próprio da lógica isolacionista, mecanicista (MORIN, 2009).

O desenvolvimento profissional docente é um conceito recente, formulado em uma realidade educacional em mudanças para atender às suas necessidades, que redundam em crescimento, amadurecimento e progresso, o que ocorre quando a experiência profissional é reflexiva.

Compreendemos que a formação continuada na escola funciona como estratégia de difusão e incorporação da concepção de educação integral e de educação ao longo da vida, conforme afirmamos no item anterior. A formação continuada é possível à medida que venha a ser desenvolvida como estratégia para superar o isolamento a que os professores são submetidos em sua prática docente, sobretudo no Ensino Médio, quando o diálogo entre os pares se efetiva. Nesses termos, concebemos desenvolvimento profissional como:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226)

A melhoria das práticas do professor tem impacto quando é realizado de maneira sistêmica, ou seja, é realizada em um ambiente integrador, movido pelo diálogo entre a equipe de professores, o que concorre para a melhoria de suas práticas e de sua autoestima.

O desenvolvimento profissional assim compreendido, colabora com a cultura do planejamento coletivo, pois superar a situação de isolamento e “[...] a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente”. (GARCIA, 1999, p. 139).

No estado do Piauí, o Estatuto do Magistério, Lei Complementar nº 71/2006, no caput de seu artigo 61 prevê 30% da jornada de trabalho destinada à “preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da Escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada Escola” (PIAUI, 2006). Mas, será que a referida cláusula é praticada? Qual o uso que se faz dos 30% da carga horária?

A distância entre o legal e o real é um entre muitos aspectos que demonstram a complexidade que marca realidade escolar. Esta pode ser visualizada numa espécie de caleidoscópio de múltiplos e distintos prismas, no qual se tem uma realidade escolar também diversa, que impõe ao professor, aqui entendido como profissional responsável pelo ensino (sala de aula e coordenação pedagógica) domínio tanto do saber a ser ensinado, quanto dos saberes necessários à condução do processo ensino e aprendizagem e de autoformação.

Nesse contexto, faz-se necessário pensar o professor como “[...] timoneiro na viagem da aprendizagem em direção ao conhecimento” (ALARCÃO, 2010, p. 33), principalmente, em se tratando de um contexto social em que as informações são fluidas e superficiais e a relação com o conhecimento não parece despertar muito interesse do educando. Dada a velocidade com que um número volumoso de acontecimentos é comunicado, ou tornado público, mais rapidamente perde o significado e desaparece.

Para analisar melhor a situação, nos apoiamos em Imbernón (2010), ao afirmar que a formação continuada precisa ter o caráter de cooperação, integrar as disciplinas escolares para que estas façam sentido para os alunos, como veículos nos quais estão os conhecimentos necessários à vida e à compreensão dos processos sociais que vivenciam fora do ambiente escolar. À medida que o professor supera as individualidades e se enxerga como parte de uma coletividade ou comunidade, sua identidade docente é fortalecida, o que, por sua vez, possibilita-o estabelecer metas e objetivos tangíveis, tanto nas atividades formativas quanto nas de planejamento pedagógico.

Nesse processo de aprendizagem do professor, o conhecimento escolar adquire sentido e significado, e somente quando isto se consolida, é possível transformar a realidade, a nós mesmos e a nossas relações. A escola se torna assim, locus de construção coletiva de projetos educativos, de ação consequente dos professores e espaço prazeroso em que se fortalece sua profissionalidade docente.

Embora as dificuldades existam para todos os implicados no processo pedagógico, havendo o diálogo, será buscada sempre a solução ou caminhos a percorrer, nos quais o horizonte é o aperfeiçoamento. Para tanto, é preciso desenvolver o poder emancipatório do professor no sentido da crítica e da autonomia em relação ao fazer pedagógico e à tomada de decisões (LIBERALI, 2010).

A tomada de decisões se faz necessária para que os professores tenham autonomia pedagógica, mas também a fim de propor caminhos para que a escola desenvolva sua proposta de trabalho de forma articulada com objetivos e metas comuns, de modo que não seja um espaço regido por individualidades, mas pelo coletivo.

Assim, a profissão de professor, na qual a rotina é construída em meio a situações emergenciais, que extrapolam planos de aula ou de curso, na qual a possibilidade de revisão e revitalização da prática pedagógica é necessária como tarefa cotidiana (PERRENOUD, 2001), deve ser realizada pelo coletivo docente e não por individualidades em contextos distintos, que dificultem a relação teoria e prática em sua aplicabilidade numa realidade complexa.

A prática pedagógica nesse contexto é concebida como o conjunto de atividades realizadas pelo professor no âmbito da escola, a fim de que se realize o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, é ao mesmo tempo individual e coletiva, uma vez que essa prática em uma escola é o resultado da soma do fazer pedagógico de cada professor, que se torna coesa à medida que o diálogo é ampliado.

Nessa perspectiva, tem-se uma prática que pode e deve ser resultado das mediações estabelecidas pelo Projeto Político Pedagógico. Mas esta afirmação, só é verdadeira quando o referido documento é fruto de um trabalho de reflexão que envolva os professores, para que eles se sintam corresponsáveis por sua execução. Temos então, o desenvolvimento profissional contribuindo para o desenvolvimento curricular (GARCIA, 1999).

Assim, a organização curricular, quando construída na ótica da solidariedade, com a previsão de atividades articuladas, com a orientação para atividades de formação na escola, contribui para o desenvolvimento destas atividades ao comprometer os professores que fizeram parte de sua elaboração e ao envolver novos professores que venham a se somar à equipe de professores.

Dada a necessidade de tornar a prática pedagógica expressão de um currículo voltado para a qualidade do processo do ensino e aprendizagem, é concebida formação continuada de professores como elemento capaz de contribuir com escola no processo de reflexão-ação do fazer cotidiano.

Com isto, ao problematizar o contexto no qual trabalham, os professores estabelecem parâmetros e estratégias para aperfeiçoar sua prática pedagógica para legitimá-la ou significá-la e ao mesmo tempo, fortalecem ou constroem sua identidade profissional, o que “[...] implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios [...]” (NÓVOA, 1992, p. 25).

A reflexão sobre a essência do fazer pedagógico neste processo de consolidação da identidade docente e de desenvolvimento profissional é premente, principalmente porque o ritmo das mudanças é cada vez mais intenso, mais até do que podemos acompanhar nas diferentes reformas educacionais, das quais muitas nem mesmo saem do papel e outras são parcialmente implementadas.

A força do desenvolvimento profissional, na lógica de uma educação emancipatória comprometida com a formação da identidade docente se relaciona com a capacidade das instituições escolares em unir o seu coletivo de professores em um processo permanente de reflexão-ação, de modo que possam lidar com situações novas e atuar de modo cooperativo no processo de adaptação e/ou superação destas.

Nesse sentido, desenvolvimento profissional dos professores é um processo complexo, depende simultaneamente “[...] de suas vidas pessoais, profissionais e das políticas e contexto escolares” (DAY, 2001, p.15). Ou seja, é ao mesmo tempo individual e coletivo, uma vez que a resulta da soma das circunstâncias de se fazer professor em suas múltiplas dimensões.

O desenvolvimento docente é um processo de identificação profissional, no qual o conhecimento da profissão é de suma importância e contempla o domínio do conhecimento a ser ensinado (científico da área de conhecimento), para se ensinar (pedagógico) e relativos à tomada de decisões (político-filosófico).

Roldão (2010), discute o conhecimento profissional a partir de seis características relacionadas à incidência, exercício, análise/teorização, legitimização, produção e circulação entre os professores e controle e regulamentação relacionados à ação e função profissional. Estas características marcam o contexto da cultura escolar, dos discursos pedagógicos e das motivações pessoais e coletivas na formação individual e coletiva do professorado como definidores do desenvolvimento profissional.

Com isto, compreendemos que a condição de ser professor é de aprendente em processo contínuo de ressignificar sua prática, vivência e conhecimentos, de interação com o outro e com o contexto, no processo de fazer-se professor, de desenvolvimento de sua profissionalidade.

1.4 Ensino-aprendizagem: tensões e interações entre teoria e prática

O binômio ensino-aprendizagem representa os dois polos que constituem a essência do fazer pedagógico ao dar sentido às ações dos professores em todo o processo de concepção, planejamento, exercício docente e avaliação de sua prática pedagógica. Portanto, nossa reflexão pauta-se no processo que integra ensino e aprendizagem da pessoa adulta, com vistas às ações de formação continuada nas escolas.

Compreendemos o ensino-aprendizagem como processo dinâmico, transversal e complexo, regido por tensões e contradições, próprias das relações humanas e finalidade das práticas pedagógicas que “[...] se configuram na mediação com o outro, ou com os outros [...]” (FRANCO, 2015, p.603) e são intencionais, porque se constroem como *práxis*, ou seja, se configuram como prática reflexiva da ação, que por sua vez se efetiva em contextos específicos (históricos e espaciais) e por sujeitos distintos.

A compreensão sobre os processos que nos levam a conhecer no modelo de escola, instituído no século XIX e ainda predominante no Brasil, “[...] subdesenvolveu a aptidão de contextualizar a informação e integrá-la em um conjunto que lhe dê sentido” (MORIN, 2015, p. 183). Perspectiva forte em todo o mundo e que faz com que atribuamos maior valor aos conteúdos do currículo que se voltam para as áreas do conhecimento trabalhados de maneira isolados.

Este modelo de escola, considera ensino-aprendizagem tão somente como processo de transmissão de conhecimento, capaz de ser mensurado, objetivado e desconsidera os componentes subjetivos que influenciam a aprendizagem e mecanizam o ensino, sustentada por referenciais eminentemente técnicos ou conteudistas, que resultam em práticas individualistas, subservientes e pouco críticas.

O referido modelo limita a Pedagogia a uma Teoria da Instrução, meramente reprodutora das estruturas sociais vigentes, que oferece resistência ao referencial teórico, que propõe mudanças. Este trabalho, todavia, está alicerçado em “[...] uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa” (FRANCO, 2016, p. 537-538).

A concepção de educação oriunda da epistemologia crítico-emancipatória, reconhece a subjetividade humana como dimensão indispensável a ser considerada, em especial na educação escolar. Nesse sentido, os sujeitos implicados no processo ensino-aprendizagem são sujeitos que para além da objetividade que se supõe dos planos de ensino, concebem e

experimentam de maneira particular a relação com o conhecimento, consigo mesmo e com o Outro.

Cabe considerar então, que o estudante em qualquer fase do desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude, idade adulta ou idosa, tem na escola um espaço privilegiado de aprendizagem. Entretanto, deve ser reconhecido e se reconhecer em sua singularidade e diversidade, ou seja, como sujeito de aprendizagem em sua complexidade, numa relação de constante interação, tanto com o objeto de estudo (conteúdo), quanto com o outro (professor, colega, gestor etc) e com o ambiente (espaço escolar). Com isto, temos o caráter multidimensional da educação.

Sobre a complexidade do fazer pedagógico na escola, em especial, na escola pública de ensino médio, verificamos de acordo com as avaliações em larga escala (Avaliações Externas), índices abaixo do esperado em relação à aprendizagem de seus estudantes. O que podemos exemplificar com o resultado do Brasil em Matemática na Avaliação do PISA - 2018, em que os estudantes ocuparam os seguintes percentuais: 41% abaixo do nível 1; 27% no nível 1; 18% no nível 2; 9% no nível 3; 3% no nível 4, 1%, nível 5 e 0,1% nível 6 (INEP, 2018). O que mesmo sem fazermos a comparação com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, retrata uma situação que se repete nas avaliações de larga escala realizadas ao longo dos anos.

Esta situação é ilustrativa, mas o fenômeno identificado como “Fracasso Escolar” para Charlot (2000), não existe de fato, o que há é uma inversão midiática, pois os estudantes estão em situação de fracasso, o que ocorre quando estes não conseguem aprender. É uma realidade que preocupa professores e pesquisadores de diferentes áreas e mostra a complexidade do fazer pedagógico. A questão pontuada pelo autor é necessária à formação em face à relação que estabelecemos com o conhecimento.

Isto ocorre porque na escola, caracterizada pela massificação do ensino, ao reunir numa única turma estudantes que formam um grupo heterogêneo, as diferenças se tornam aparentes, o que seguramente gera dificuldades ao ensino convencional, realizado numa ótica modeladora e idealizadora e que geralmente valoriza o estrato da turma que se encontra no nível de aprendizagem considerado satisfatório, ao tempo que relega à obscuridade aqueles que apresentam dificuldades, sob o amparo teórico que respalda a crença de que o problema de aprendizagem do educando é de responsabilidade do próprio e/ou de sua origem.

No contexto atual, em nossas escolas se acentuam diferenças que de maneira geral são vistas como problema, o que impõe dificuldade às estratégias de ensino mais tradicionais, que são pouco variadas, pois não reconhecem as diferentes formas de aprendizagem, nem as

especificidades dos sujeitos, pois na escola predomina uma visão estereotipada e negativa do jovem e há uma tendência em desconsiderar a interlocução destes, em decisões importantes para a instituição e mesmo quando lhe dizem respeito diretamente, o que “[...] pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 106).

Frisamos que na escola pública a meta é incluir, com ampliação das matrículas, mas para isto, faz-se necessária maior concentração de esforços para revisão da ação cotidiana, aprofundamento teórico e diálogo entre as instituições que formam o sistema escolar e a própria escola, no que diz respeito às relações interpessoais e às novas habilidades que os estudantes trazem, relacionadas, inclusive ao ambiente cibernético, no qual os jovens têm muita familiaridade e estabelecem relações de aprendizagem hipertextualizadas.

A conexão com o mundo virtual é usual para os jovens, o que nos leva a um cenário de múltiplos contextos de aprendizagem. Assim, “Se o hipertexto, em oposição a um texto linear, está estruturado em rede – links, imagens, páginas e referências interligados –; as experiências pessoais são igualmente constituídas por vivências múltiplas e oblíquas” (REIS; DAYRELL, 2020, p. 03), que influenciam também o modo de ser no ambiente escolar, o que não se ajusta ao modelo de estudante passivo.

Ao lidarmos com este desafio, trilhamos tanto pela esfera da subjetividade, quanto do multiculturalismo, o que garante ao processo de aprender caráter singular, envolvendo afetividade, preferências do grupo etário ou de afinidade e motivação, ou seja, aspectos subjetivos, o que amplia o olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem (REY, 2008).

A abordagem subjetiva nos leva a repensar a escola como espaço de ensino-aprendizagem, a repensar a sua organização como tempo e espaço dedicados à formação humana. Para satisfazer as diferentes necessidades do educando e da sociedade, a escola tem passado ao longo de sua história por muitas mudanças e na atualidade coexiste com uma miscelânea de estratégias pedagógicas que congregam diferentes formas de conceber educação, o que pode dificultar a escolha dos professores por uma ou outra concepção pedagógica, ou mesmo paradigma educacional.

Os elementos trazidos à discussão para problematizar o tema ensino-aprendizagem, buscam situar a aprendizagem também dos professores, naquilo que é singular e no que pode ser generalizado. As teorias de um modo geral estão preocupadas no modo como a criança aprende, mas a escola é demandada por adolescentes, jovens, adultos e idosos. E para os professores, a sua própria aprendizagem como objeto de reflexão proporciona o repensar sua prática pedagógica.

Neste contexto, a formação de professores, no qual o público é formado por jovens e adultos, os processos de ensino-aprendizagem têm um lugar especial, no qual “Ser-se um aprendente adulto significa reflectir nos propósitos e práticas, bem como nos valores e contextos sociais em que são expressos” (DAY, 2001, p.83), o que significa dizer que a importância da formação de professores, considera além do domínio do conteúdo, a capacidade de ação reflexiva sobre suas práticas e a realidade escolar.

Por isso, situamos a formação continuada como educação de adultos e consideramos as contribuições da Andragogia como Teoria da Aprendizagem de Adultos - Andragogia, considerada, “[...] processo por meio do qual os aprendizes se tornam, conscientes da experiência significativa” (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p.42).

A Andragogia é uma teoria que reconhece a subjetividade dos sujeitos da aprendizagem, ao tempo em que coloca a aprendizagem do educando como meta a ser alcançada, transferindo o foco dado ao ensino pela teoria da educação tradicional. Ressaltamos, todavia, que a relação de ensino-aprendizagem requer compreensão dos processos de ensino importantes para que a aprendizagem seja significativa.

Outro aspecto a se considerar sobre a importância da Andragogia na reflexão sobre o ensino-aprendizagem são os pressupostos do modelo andragógico que em Knowles, Holton III; Swanson (2009) se configuram em seis aspectos relacionados ao modo como o aprendente se relaciona com o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. São eles:

- A necessidade de saber: pois, para o adulto, é preciso que seja evidente a importância de um conhecimento, para que ele se dedique a aprender, ou seja, sua dedicação depende do significado que aquele conhecimento tem para o aprendente;
- O reconhecimento de sua condição de adulto (autoconceito): o aprendente adulto é capaz de tomar suas próprias decisões, o que leva a uma aprendizagem autodirigida. A consolidação do autoconceito é efetivada com atividades que orientem os aprendentes na autodireção e evitam a contradição com sua condição de adulto, responsável por seus atos e na escola devem ter autonomia ao participarem de atividades didáticas, o que implica dizer que, assim como se comportam em outros ambientes sociais nos quais têm autonomia, devem se comportar e agir na escola;
- As experiências do aprendente: fundamental para a contextualização e significação do objeto de conhecimento com o qual o aprendente se depara.
- Prontidão para aprender: tanto pode ser natural quanto induzida. A prontidão para aprender com atividades que garantam interesse pelos conhecimentos do currículo

- Orientação para a aprendizagem: mais efetiva quanto mais contextualizadas são as estratégias de aprendizagem, sendo mais significativas em contextos de aplicação em situações de vida real, na qual a reflexão sobre a experiência, individual ou do grupo, ajuda a dar significado ao conhecimento.
- Motivação: que tanto pode ser externa, relacionada a situações pragmáticas de busca de emprego ou promoção, quanto internas, mais presentes nos adultos, relacionadas à autoestima e qualidade de vida.

Da experiência derivam os saberes experienciais, importantes também para as teorias crítico-emancipatórias, por considerar como processo de integração que, para o adulto se faz formação e autoformação e relaciona conhecimento, consciência do processo de construção de si mesmo, bem como orientação para a aprendizagem na qual o professor assume o papel de mediador.

Com isto, evidenciamos a importância da aprendizagem na formação da subjetividade do sujeito da aprendizagem e das relações construídas nas experiências vivenciadas. Aqui fazemos a diferenciação entre vivência e experiência, segundo a qual, a primeira “[...] atinge o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2004, p. 48). Neste contexto a experiência assume relevância tanto na relação com o Eu, como com o Outro e com o objeto de conhecimento.

Assim, o ensino-aprendizagem é concebido a partir das diferentes dimensões humanas e construído em meio às relações que o humano estabelece no processo de escolarização. Seja ele professor ou estudante, constrói a si mesmo, num processo de formação integral. Concepção que quando acolhida pela escola nos desafia “[...] a buscar novas alternativas capazes de aliar o saber sábio [...] ao conjunto de saberes que traduz o pensamento da comunidade escolar [...]” (MOURA, 2013, p.07). Nesse sentido, a aprendizagem como formação permanente, integral e como proposta de formação continuada é produzida no reconhecimento dos múltiplos saberes que formam o conhecimento profissional e se faz reflexão que envolve o Eu e o Outro.

Nesse sentido, a experiência do aprendente adulto, sobretudo no que diz respeito à formação de professores, considera os saberes que dela advém e que “[...] se incorporam por meio de um habitus, de saber-fazer-ser” (RIBEIRO, 2020, p. 157), o que para a autora fundamenta a competência docente.

Assim, os saberes experienciais são necessários para relacionarmos teoria e prática e estão presentes nas estratégias pedagógicas que respeitam a condição do sujeito aprendente. A experiência é base para as metodologias que De Aquino (2007) denomina de andragógicas,

entre as quais destaca: Aprendizagem Transformadora, Pensamento Complexo e Aprendizagem Vivencial.

Quanto à aprendizagem Vivencial, ou Experiencial, Kolb e Kolb (2008, p. 52), afirmam: “To learn from their experience, teams must create a conversational space where members can reflect on and talk about their experience together”⁴. Com isto, os autores, consideram a experiência a partir da reflexão desenvolvida em atividades de grupo, um dos aspectos que se destacam na Teoria da Aprendizagem Experiencial – ELT⁵, que busca identificar os processos de aprendizagem individual, em grupo e em instituições, tripé que se faz presente na formação continuada de professores na escola.

Além disso a ELT é considerada por Kolb e Kolb (2008) como uma teoria holística e dialética, que compreende a pessoa humana em sua integralidade e que pode ser operada tanto na educação institucionalizada como em outros espaços de formação, pois a aprendizagem é uma experiência de natureza holística, baseada na conexão com o saber, com o outro e consigo mesmo.

Em Freire as experiências do aprendente são reconhecidas em sua situação de existência concreta e em suas contradições, “[...] que, por sua vez o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2014, p.120), não só no nível individual, mas coletivo. Este pensamento foi concretizado com o uso dos temas geradores que visavam a problematização das vivências do aprendente, configurando-se na reflexão sobre a realidade (ação) e implica imprimir significado ao que está sendo aprendido.

Com isto, temos em Freire (2014) a valorização da ação reflexiva, ativa, na qual o processo de ensino-aprendizagem é dialógico, reconhece o sujeito aprendente em sua capacidade de avaliar e não somente absorver o conteúdo como verdade imutável, mas a reflexão sobre a ação e como problematização da realidade, com vistas a novas ações, com a transformação de vivência em experiência, aspecto que consideramos vital na aprendizagem dos professores.

Nessa perspectiva, Smyth (1991) discorre sobre quatro ações realizadas por professores no processo de reflexão de sua prática, que permitem sair da condição de aceitação acrítica, ahistórica e apolítica para uma prática de ensino ressignificada, que reconhece o protagonismo do professor e do estudante.

⁴ Tradução: Para aprender com sua experiência, as equipes devem criar um espaço de conversação onde os membros possam refletir e falar sobre sua experiência juntos (Tradução nossa).

⁵ ELT: Experiential Learning Theory – Neste texto optamos por não traduzir para a língua Portuguesa a sigla na língua original.

As ações de que trata o referido autor são: descrição, inspiração, confrontação e reconstrução. Estas assemelham-se ao ciclo de aprendizagem Experiencial de David Kolb, pois partem de uma realidade concreta que é descrita (ação 1); reflexão em torno de uma problematização (ação 2); busca de outros referenciais (ação 3); e, intervenção (ação 4).

O processo ensino-aprendizagem nesta perspectiva compreende o aprendente como alguém que precisa sair da condição de dependência para a condição de autonomia/emancipação, migrar de uma visão acrítica para uma crítica, o que por sua vez se configura em desenvolvimento, profissionalidade que, no caso dos professores, podemos denominar profissionalidade docente.

Neste contexto consideramos que, assim como na pedagogia freireana, este processo se dá pela problematização e diálogo consigo mesmo e com o Outro, base para a formação de adultos, necessária para uma formação de professores consequentes, que reflita suas necessidades formativas para a práxis e consequentemente para o desenvolvimento profissional que garanta a identidade profissional.

Entendemos que aprender neste processo cíclico em que fazemos a articulação entre teoria e prática é concretizar a educação integral, na qual as múltiplas dimensões da pessoa humana são consideradas na assimilação, organização e uso simultâneo de conteúdos conceituais (aprender a conhecer), procedimentais (aprender a fazer) atitudinais (aprender a ser e a conviver).

Compreendemos desse modo, que os processos de aprendizagem são individuais, nos quais cada um de nós desenvolve estilos predominantes de aprendizagem, com os quais sentimos mais facilidade de aprender, mas mesmo que tenhamos desenvolvido um estilo mais individualizado, isto não nos impede de aprender em atividades coletivas e em processos investigativos nos quais a aprendizagem é mais significativa.

De Aquino (2007) apresenta quatro estilos de aprendizagem idealizados por Anthony Gregorc, que consideramos importantes para a compreensão do modo como nos relacionamos com o conhecimento. Estes mecanismos de percepção e organização da informação, que são realizados de duas formas cada um e combinados, caracterizam quatro estilos de aprendizagem. Assim, a pessoa pode perceber melhor a informação de forma abstrata ou concreta, e organizá-la de forma aleatória ou sequência.

Resultam das combinações os seguintes estilos que não são excludentes, mas são preferenciais, segundo De Aquino (2007): Concreto-sequencial, em que a pessoa aprende melhor fazendo, visualizando e/ou seguindo uma orientação clara; Abstrato-sequencial, em que a pessoa se relaciona muito bem com o mundo das ideias, dos conceitos e precisa de

organização, disciplina. São mais resistentes às mudanças em relação a expectativas geradas; Concreto-aleatório, em que a pessoa tem bom desempenho tanto trabalhando individualmente como coletivamente, necessita de experiências abertas e vivências de aprendizagem; Abstrato-aleatório, em que a pessoa aprende interagindo, trabalha melhor em grupos e é dedicada para obter a aprovação de seus facilitadores.

A formação continuada ao levar em consideração os estilos de aprendizagem dos adultos ao proporcionar a reflexão sobre a potencialização dos diferentes estilos, tem muito a colaborar com a construção de uma ambiência na escola de Comunidade de Aprendizagem, ou de forma mais ampla formar Redes de Aprendizagem.

Neste contexto, a formação continuada na escola funciona como Redes de Aprendizagem, com vistas à melhoria da escola (DAY, 2001; IMBERNÓN, 2016), que baseadas na investigação estabelecem comunidades de aprendizagem fortalecendo práticas educativas, através de ações pedagógicas transdisciplinares, nas quais o diálogo se estabelece pela troca de experiências, para além dos muros da escola com a adição da TDICs.

A aprendizagem dos professores ocorre de maneira crítica num processo de reflexão-ação, que modifica a cultura escolar para atender às necessidades formativas, onde a importância do conteúdo da área de conhecimento na qual são formados assume importância equânime às questões pedagógicas.

Nesse processo de aquisição e valorização do conhecimento se consolida a racionalidade pedagógica que, de acordo com França-Carvalho (2007), é a reflexão sobre os processos que envolvem a prática pedagógica, que envolvem os saberes, os motivos, os julgamentos, as decisões, sua organização e distribuição.

Nesta ótica, as aprendizagens em processo de formação continuada na escola, promovem a reflexão do fazer pedagógico, relacionando as diferentes dimensões que o envolvem, entre as quais destacam-se o planejamento, a avaliação, estratégias de ensino e a própria formação na escola, que numa perspectiva coletiva funciona como liga entre teoria e prática, saber e fazer.

CAPÍTULO 02 - O ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ: ENTRE AVANÇOS E RECUOS

Neste capítulo, apresentamos como foi desenhado o Ensino Médio no Estado do Piauí, desde sua implantação até os dias atuais. Para tanto, realizamos pesquisa documental e bibliográfica. Em relação à primeira, consideramos leis, decretos, regulamentos diversos, matrícula escolar e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Os documentos legais foram pesquisados no site do INEP, da Câmara Federal e demais órgãos do Governo Federal que tratam da temática, bem como, consulta a documentos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação. A pesquisa bibliográfica foi realizada em teses, dissertações, artigos científicos e livros, reunindo elementos relevantes da história do Ensino Médio no território piauiense, quando funcionava no formato de aulas régias, aos dias atuais com 87 Centros Estaduais de Tempo Integral, distribuídos em todas as gerências regionais de educação do Estado. Este capítulo está organizado em quatro seções: a primeira retrata o funcionamento das classes ainda no século XIX; a segunda caracteriza o ensino secundário e sua transformação em ensino médio, no século XX; a terceira discute a explosão de matrículas, seu recuo e a política da escola de tempo integral no século XXI e, a quarta apresenta um estudo estatístico comparativo sobre o rendimento escolar dos CETIs antes e depois da mudança de regime em tempo parcial para tempo integral.

2.1 Século XIX: primeiras classes escolares e os desafios de manter o ensino secundário

O Ensino Secundário do Piauí no século XIX, não sofreu muitas mudanças, mas sua história é importante, visto que sua consolidação foi uma batalha de resistência que teve início ainda por volta de 1818, no período colonial e foi organizado como Aulas Régias, ou seja, aulas avulsas, em que o currículo era formado por disciplinas autônomas e isoladas, denominadas cadeiras, nas quais eram ensinados os conteúdos sem que houvesse um plano de estudos estruturado (VECHIA, 2014).

Em 1818, foi criada a Cadeira de Gramática Latina, na capital da Província Oeiras, (SOUSA NETO, 2009). Dois anos depois, foi instalada uma escola secundária em uma fazenda, na região de Jaicós, na qual teriam sido ofertadas seis cadeiras para o ensino secundário. O percurso percorrido entre a instalação destas cadeiras até a criação do Liceu, a escola secundária oficial da Província, foi da criação de cadeiras que não se mantinham ocupadas por muito tempo, até porque faltavam estudantes, situação que perdurou até o século seguinte, conforme veremos.

Brito (1996) faz o registro de que, entre 1824 e 1834, havia duas cadeiras de Latim, localizadas em Oeiras e em Parnaíba (1824); foram criadas outras três também de Latim em Oeiras, Campo Maior e Parnaíba (1828); bem como, foram ocupadas três cadeiras de Latim, e também de Filosofia, Retórica, Geometria e Francês.

O problema é que os baixos salários, associados ao atraso no pagamento desestimulavam os professores a continuar (SOUSA NETO, 2009). Vale ressaltar, que o financiamento da educação na época advinha da arrecadação de impostos cobrados com a venda da cachaça e da carne, o que não gerava muito lucro numa sociedade predominantemente rural.

No ano de 1845, foi instituído o Liceu Provincial por força da Lei nº 198 de 04 de outubro 1845. A referida Lei estabeleceu também: uma Reforma no ensino secundário com a extinção das cadeiras nas vilas; e o currículo formado por: Latim, Francês, Inglês, Geometria e Aritmética, Geografia e História, Retórica e Poética, Filosofia Racional e Moral; mantinham-se as aulas avulsas e a justificativa para a centralização das cadeiras em Oeiras foi a baixa frequência de estudantes nas vilas, pois de 07 cadeiras existentes, havia apenas 03 em atividade (REIS, 2006).

No entanto, a iniciativa de centralização não apresentou de imediato os frutos esperados, uma vez que nos primeiros anos apenas a cadeira de Latim se manteve ocupada, sendo que nos anos entre 1847 e 1850 as demais cadeiras foram ocupadas, entre as quais Francês, História e Geografia, Filosofia, Geometria, Inglês, Retórica e Língua Nacional.

Esta última cadeira já apresenta mudanças no currículo, efetivadas provavelmente para garantir o preenchimento da Cadeira. É importante frisar que, “O provimento das cadeiras do Liceu se dava mediante aprovação em concurso cujos editais eram publicados em toda a Província, três meses antes dos exames. Exceção feita com a cadeira de Língua Nacional que era provida sem a necessidade de exames prévios” (REIS, 2006, p. 116).

A Resolução nº 287, publicada a 10 de setembro de 1850, de acordo com Reis (2006), estrutura a organização do Liceu com as seguintes definições: o ano escolar tinha início no mês de janeiro e se estendia até dezembro e havia dois meses de férias; as aulas eram ministradas nos turnos manhã e tarde, e de segunda a sábado, excluídas as quintas-feiras e feriados da época; cada professor fazia a matrícula dos seus alunos; as relações pedagógicas eram autoritárias, com uso de castigos físicos considerados necessárias para formar o caráter dos alunos e como forma de controle; os professores, além da docência poderiam assumir a função de Diretor e vice-diretor da Instrução Pública, desde que fossem formados e vitalícios. Estas características mostram a grande diferença entre o ensino secundário no século XIX e o ensino médio do século

XXI, a começar pelo calendário escolar, a disposição das aulas, matrícula e a relação pedagógica, impensáveis para a realidade atual.

Dois anos depois é realizada uma importante mudança na vida da Província do Piauí, a transferência da capital para Teresina, no dia 16 de agosto do ano 1852. Não era apenas a nova capital, mas uma cidade nova, construída próxima a uma vila de pescadores, cuja localização foi escolhida para favorecer o comércio, por estar situada entre dois rios, na região central do Estado. (VILHENA, 2016).

As condições da cidade não permitiram melhores condições de funcionamento para o Liceu, que mesmo com várias *cadeiras ocupadas*, a quantidade de matrículas continuava baixa e corroborou para que no ano de 1861, nove anos após a transferência da capital, houvesse o seu fechamento.

Foram seis anos até a reabertura do Liceu, organizado em curso de três anos de duração, com currículo formado por seis cadeiras, com a substituição das cadeiras de Geometria e Aritmética; Inglês; Retórica e Poética; e Filosofia Racional e Moral. Esta reabertura veio acompanhada de uma nova reforma implantada em 1867, na qual houve a redução do currículo com a exclusão do Inglês, Retórica e Poética, Filosofia Racional e Moral e a inclusão oficial da Língua Nacional, provavelmente para atender à oferta de pessoal qualificado e não transparecer o vazio que a falta de professores deixava no currículo. (BRITO, 1996). O ponto mais relevante da reforma foi a organização em três anos.

De acordo com Brito (1996), até o final do século houve três outras reformas: a primeira, apenas dois anos depois com a Resolução nº 655/1869 que, além do ensino público, orientava o ensino secundário privado, que deveria prestar informações sobre o funcionamento ao Diretor Geral de Instrução. Destacou-se com esta resolução o retorno da Filosofia Racional e Moral, uma pequena reforma que não alterou a estrutura do ensino; a segunda, no ano de 1887, com nova mudança curricular, com alterações também pouco significativas, pois a novidade ficou por conta do retorno da Matemática, subdividida em Aritmética, Álgebra e Geometria; a última, desencadeada pelo Decreto nº 63/1896, realiza a mudança mais radical desde a implantação do ensino secundário, pois modificou o currículo para equiparar ao do Ginásio Nacional, antigo do Liceu do Rio de Janeiro.

O currículo do Ginásio Nacional (Rio de Janeiro) era composto por: Português; Latim; Grego; Francês; Inglês; Alemão; Matemática; Astronomia; Física; Química; História Natural; Biologia; Sociologia e Moral e Noções de Economia e Direito Pátrio; Geografia; História Universal; História do Brasil; Literatura Nacional; Desenho; Música, Ginástica, evoluções militares e esgrima (BRASIL, 1890), mas no Piauí o Decreto de 1896 apresentava uma pequena

diferença por não constarem duas cadeiras: História do Brasil e História Universal, segundo o currículo apresentado por Brito (1996).

Além desse aspecto, o curso secundário passou a ser oferecido em sete anos, com a ampliação de mais quatro anos. A alteração curricular efetivada foi a materialização da Reforma Benjamin Constant de 1890, a primeira de uma série de reformas que impactaram a educação do país na primeira metade do século XX, que visava ao processo de organização do ensino em uma estrutura nacional.

O liceu que era uma escola para quem tinha condições de estudar, o que configura seu caráter elitista, tornou-se ainda mais seletivo com um currículo cada vez mais enciclopedista, Isto porque seguia o padrão do Ginásio Nacional, que reproduzia programas praticamente inteiros das escolas francesas, inclusive com a adoção das bibliografias (ZOTTI, 2005), o que tornava o curso caro, atrativo apenas para quem podia custear. Segundo Nunes (2007), os pais ricos mandavam seus filhos de longe, o que garantia sua sobrevivência, quanto aos professores do Liceu, precisavam ministrar aulas particulares para completar sua renda, semelhante à realidade de muitos professores da atualidade.

Ainda no final do século XIX foram criados cursos particulares de Ensino Secundário, entre os quais o de Miguel Borges, transferido para Teresina com a capital e o de José Basson, estabelecido em Parnaíba, mas também em Barras, Jaicós e São Raimundo Nonato (NUNES, 2007), cenário que mostra o início da oferta privada do ensino secundário, que se tornou expressivo em termos de representação no número de matrículas em todo o século XX, conforme veremos a seguir.

2.2 Século XX: uma sociedade em transição e as mudanças no ensino secundário

Todo o século XX foi marcado por mudanças, a princípio pouco perceptíveis, mas alteraram profundamente conceitos, valores, princípios e a estrutura social. A transição de um país predominantemente rural para urbano, foi proporcionada pela solução encontrada para superar a crise econômica da primeira metade do século. O que exigiu qualificação profissional de uma população sem escola. Numa sociedade em que o ensino primário era para poucos, o ensino secundário se fazia raro, como apresentamos no item anterior.

Para tratarmos das mudanças ocorridas ao longo de um século, discorreremos sobre as reformas realizadas no cenário nacional que refletiram no ensino secundário piauiense, até que se configurasse no desenho que temos atualmente. Estas reformas apresentam aspectos

importantes das modificações realizadas no ensino secundário, entre elas: tempo de escolarização e organização por séries, mudanças interligadas à visão de sociedade e de mundo, e a influência de paradigmas distintos no ideário educacional e na formulação das políticas educacionais.

O Decreto nº 3.890/1901, que aprovou o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário e no ano de 1910, ampliou o número de disciplinas (embora pouco significativas), manteve o exame de madureza, bem como possibilitou o funcionamento do ensino secundário e superior mantidos pelos Estados (BRASIL, 1901). Ela produziu as primeiras mudanças no ensino secundário do Estado, embora as escolas secundárias fossem escassas.

Sua implementação no Estado do Piauí ocorreu pelo Decreto nº 434/1910 que alterou todos os tipos de escolas mantidas pelo Estado e estabeleceu a reforma mais duradoura da época. No currículo escolar da época de caráter enciclopedista, consolidado pela ciência moderna, os livros didáticos deveriam ser os mesmos adotados pelo Colégio Pedro II (BRITO, 1996), o que representava a manutenção da organização à sua semelhança.

A segunda reforma deriva do Decreto Federal nº 11.530/1915, que visava reorganizar o ensino secundário e o superior na República (BRASIL, 1915). Ela proporciona mudanças ocorridas no ano de 1916, retomando oficialmente a equiparação ao Colégio Pedro II, escola oficial. No quadro de matrículas observamos que houve uma piora, com a redução drástica, com preferência dos alunos pelos exames de certificação ao invés dos cursos.

Esta situação, serviu de justificativa para que o governo transferisse sua administração para a Sociedade Auxiliadora da Instrução, organização privada autorizada pelo Decreto Estadual nº 771/2021, para fazer a gestão do ensino público. Esta iniciativa coloca em prática os ideais de desresponsabilização do ensino público e gratuito, o que Cury (2009) denominou de desoficialização do ensino público.

Na prática o governo pagava os professores e a gestão era feita pela Sociedade Auxiliadora da Instrução Pública, que se comprometia a cumprir o currículo do Colégio Pedro II. De acordo com Brito (1996) havia uma espécie de bolsa integral para 10 pessoas, que fossem consideradas pobres, para que não precisassem pagar o curso, situação que retrata a condição do ensino secundário pago há um século.

Uma nova mudança foi imposta pelo Decreto Nº 16.782 A/1925. A Reforma Rocha Vaz reverbera no Piauí com a supressão de cadeiras para as quais são apresentados dois decretos: Decreto Estadual nº 1.116/1930, que altera o currículo do Liceu, com a extinção de duas cadeiras; e o Decreto Estadual nº 1.164/1931, que extingue a cadeira de Literatura. Mas neste

período verificamos a instalação em outros municípios do Estado, novas escolas secundárias públicas.

O primeiro foi o Ginásio Parnaibano, oficializado no ano 1928 e o segundo no ano de 1929, implantado no município de Floriano. Este último, porém, não atendeu aos critérios de funcionamento (BRITO, 1996). Ressaltamos que a criação das duas escolas foi demandada pela pressão política que visava ao crescimento das cidades e reconhecidamente a escola era fator que levava ao progresso.

No ano de 1931, uma nova reforma trouxe mudanças que conferiram caráter mais complexo ao ensino secundário e “[...] proporcionava encaminhamentos mais específicos aos cursos superiores. Esse novo desenho alinhava o Brasil aos países ocidentais mais desenvolvidos, que, no mínimo desde fins do século XIX, modernizaram o ensino secundário também pela criação de dois ciclos”. (DALLABRIDA, 2009, 186-187).

A reforma foi instituída pelo Decreto nº 19.890/1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário, organizando sua estrutura em dois cursos seriados: fundamental, realizado em 5 anos e complementar, realizado em 2 anos, a estrutura do curso sofreu nova mudança. No Piauí foi legitimado pelos decretos nº 1.237/1931; 1.291/1931 e 1.292/1931, que alteraram a estrutura administrativa e curricular do Liceu, com destaque para a criação da cadeira de Música, voltada para canto Orfeônico e aprovação dos planos de programa.

Com ela, o ensino secundário totaliza 7 (sete) anos de estudo, dois a mais que na última reforma, mas a divisão fundamental e complementar categoriza bem duas etapas. Um aspecto importante que marca o cenário local é que, no ano de 1936, o Liceu Piauiense finalmente foi transferido para um prédio próprio (VASCONCELOS, 2007). construído para ser uma escola secundária.

No ano de 1942 é instituída a Lei Orgânica do Ensino Secundário - Decreto-lei 4.244/1942, que estruturou o ensino secundário em: ginásio com 4 anos de duração e colegial com 3 anos. No ginásio o currículo tem uma formação clássica e científica, o que corresponde, na estrutura atual ao ensino médio. A Reforma organizou o funcionamento do ensino secundário em dois tipos de escolas distintas: o Ginásio e o Colégio.

Esta reforma garantiu status à etapa mais elevada, o colegial, e demonstra a dualidade da formação: científica e clássica (humanidades), buscando atender a duas forças ideológicas distintas que disputavam espaço no currículo: Ciência e Formação Humana. Manteve o caráter enciclopédico, com muitas disciplinas, o que onerava o funcionamento das escolas e em função disso, e de o sistema educacional piauiense ainda estar em processo incipiente de organização, as escolas públicas com a oferta do ensino secundário estavam restritas aos municípios maiores.

Foram instalados apenas três Ginásios: 01 em Picos (1949); 01 em Corrente (1947) e 01 em Valença do Piauí (1949). Destes, apenas o primeiro era da Rede Pública (SILVA, 2010).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4.024/1961, encerrou-se uma série de pequenas reformas. Esta Lei fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estruturou o ensino em três Graus: Primário, Médio e Superior. A primeira lei geral da Educação, implicou a substituição da designação Ensino Secundário por Grau Médio com a manutenção da subdivisão em dois ciclos: Ginásial e Colegial. O ingresso foi condicionado à conclusão do primário (hoje anos iniciais do ensino fundamental) ou exame de admissão (BRASIL, 1961).

A Lei regulamentou a organização do ensino com o uso de métodos variados para atender peculiaridades da região e de grupos sociais, tanto no grau primário quanto no médio, com estímulo para a realização de experiências pedagógicas com finalidade de aperfeiçoamento dos processos educativos; facultou a cobrança de anuidades tanto no ensino médio, quanto no superior, para que fossem aplicadas nas próprias escolas; exigiu a prática da educação física nos ensinos primário e médio até a idade de 18 anos.

O ensino médio era destinado à continuidade do ensino primário, destinado ao adolescente, que deveria ser aprovado em Exame de Admissão e para ingresso no colegial era necessária a conclusão do ginásio. O ano letivo do ensino médio era de 180 (cento e oitenta) dias, excluídos o período de provas e exames (mantido até hoje), com carga-horária semanal de 24 horas. A avaliação ficava a cargo das escolas que também eram responsáveis pela certificação (BRASIL, 1961).

A estrutura do ensino médio ganhou com a LDB de 1961 contornos mais semelhantes aos que encontramos na estrutura atual, a exemplo das avaliações e da certificação. Porém a carga-horária semanal e a quantidade de anos letivos foram alteradas. O que denominamos de Ensino Médio na atualidade é apenas a parte que corresponde ao colegial.

Um ponto merece destaque para entendermos o ideário pedagógico e legal do período: a omissão da Lei quanto à oferta desta etapa de ensino para a população adulta, haja vista que a lei a direciona aos adolescentes, situação pontuada por Moura (2007), reveladora uma perspectiva voltada para a regulamentação do atendimento da população em idade escolar, considerada “correta”.

No Piauí esta Lei da Educação não garantiu a expansão das escolas de ensino médio. No entanto, os municípios piauienses tiveram seus ginásios instalados a partir do interesse privado e de um grupo que promoveu a implantação de ginásios comunitários nas diferentes regiões do estado. Destacam-se as escolas religiosas a Campanha Nacional de Escolas da

Comunidade – CNEC, à época denominada a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos – CNEG.

Entre as décadas de 1950 e 1968, a CNEC implantou 33 ginásios no Piauí, entre os quais dois em Teresina (capital), sendo que 31 abrangeram as diferentes regiões do estado (SILVA, 2010). Quanto às iniciativas públicas, segundo Brito (1996), a Secretaria da Educação do Piauí realizou na década de 1960 estudo sobre o diagnóstico das escolas e verificou a existência de apenas 23 escolas públicas com oferta do ensino médio, de um total de 93 escolas existentes, situação que constatava número reduzido de escolas da rede estadual. O estudo também detectou problemas de qualidade do ensino, que causava evasão e busca dos egressos por cursos preparatórios para o vestibular.

Novas mudanças atingiram o ensino médio com a Reforma do Ensino do 1º e 2º graus, com a Lei Nº 5.692/1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, concluiu a substituição da primeira LDB. Esta lei marcou a expansão da educação obrigatória com a separação do ginásio que passou a compor o 1º Grau que ficou dividido em: primário e ginásio. O Grau Médio, manteve apenas com três anos de duração e novamente, verificamos o escasso número de escolas, uma vez que a expansão, mesmo que privada deste grau de ensino, tinha sido efetivada quase que em sua totalidade apenas pelo ginásio (BRASIL, 1971).

A denominação Grau Médio também foi substituída e passou a ser denominado 2º Grau e com ele foi modificado o tipo de formação que passou de propedêutica para profissional em caráter compulsório. Neste contexto, Brito (1996) registra que imbuída de um sentimento de otimismo, a Secretaria de Educação conseguiu instalar cinco escolas públicas do Ensino Médio, três denominadas Ginásios Modernos, dos quais dois foram implantados na região norte do Estado: nos municípios de José de Freitas e Piri-piri, e um na região sul do Estado, em São Raimundo Nonato e dois Ginásios Orientados para o Trabalho, nos municípios de Campo Maior e Teresina.

Conforme Brito (1996) a esperança deu lugar à desilusão. Isto ocorreu porque, tanto o Piauí como os demais estados da Federação, tiveram dificuldade para implantação e expansão das escolas do 2º Grau com formação técnica, mesmo com o suporte dado pela Rede Federal, que tinha nas Escolas Técnicas, inclusive a do Piauí, o retrato do desenvolvimento. Os problemas envolviam desde falta de pessoal especializado ao suporte necessário (maquinário, tecnologia) para as aulas práticas. Havia disciplinas em que os estudantes conheciam o maquinário que estudavam apenas por fotografia ou pelo desenho feito pelo professor.

Diante desta situação, no ano de 1982, pressões vindas, sobretudo, de escolas privadas, continuavam a manter a formação propedêutica, realizando em muitos casos a certificação de

cursos que não ofereciam na prática, o governo reconsiderou e operou-se uma nova reforma dentro da reforma, com a instituição da Lei Nº 7.044/1982 que tornou facultativa a formação profissional.

Uma nova mudança ocorre com a Lei nº 9.394/1996 – LDBEN, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estrutura o ensino em níveis e modalidades. Os níveis são dois: Educação Básica e Educação Superior. O nível básico é organizado nas modalidades: Regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Esta Lei assim como a de 1961, passou por muitos embates político-ideológicos até sua aprovação, após 08 anos de tramitação (PINO, 2010).

A modalidade regular é o que convencionalmente é chamado de Ensino Fundamental e Ensino Médio, embora, também a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA ofereça de maneira diferenciada o ensino para estas duas etapas, destacando-se por diferir em termos de tempo de escolaridade, carga-horária e estratégias de ensino. Pela Lei, Ensino fundamental e Médio têm as seguintes regras comuns: carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, classificação por promoção, transferência e avaliação feita pela escola, exceto para a primeira série do fundamental (BRASIL, 1996).

O texto original da Lei da Educação dispunha sobre o funcionamento do Ensino Fundamental regular em 8 anos, com oferta obrigatória e gratuita nas escolas públicas (BRASIL, 1996). No entanto, dez anos depois, a Lei nº 11.274 regulamentou o ensino fundamental de 9 anos (BRASIL, 2006), considerado um ganho a ser utilizado em favor da qualidade.

O Ensino Médio é apresentado como última etapa da educação básica. Portanto, direito subjetivo, com duração de três anos para atender a quatro finalidades básicas para a formação geral, direcionadas ao prosseguimento de estudos; à preparação básica para o trabalho; à formação humana, ética e pensamento crítico; aos fundamentos científico-tecnológicos (BRASIL, 1996).

As críticas em relação a esta Lei constataam “[...] a ausência de identidade do ensino médio como pressuposto a ser definido, por tratar-se de elemento indispensável ao desenho de uma política pública para a área, assim como para a formulação das bases para a construção do projeto pedagógico da escola” (PEREIRA; TEIXEIRA, 2010, p. 111)

A regulamentação curricular aprovada pelo Conselho Nacional de Educação com a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, estruturada em 15 artigos, é um elemento que colabora com a superação da fragilidade, pois define os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular do Ensino Médio.

Pauta-se em princípios pedagógicos de Identidade, Diversidade e Autonomia; de Interdisciplinaridade e da Contextualização.

Organiza a Base Nacional Comum em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, que ocupavam a maior parte currículo, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) da carga-horária mínima, regulamentada em 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas; possibilitava a formação profissional quando atendida à formação geral (MEC, 1998). Estas diretrizes tinham como objetivo regulamentar o currículo do ensino médio na versão original da lei.

No Piauí, relatório de 1991 da Fundação CEPRO, fazia o registro de que no final da década anterior havia no Piauí somente 96 escolas do 2º Grau, entre as quais o maior número estava sob a dependência administrativa do Estado, um total de 57 escolas; 26 faziam parte da iniciativa privada; 09 pertenciam à administração municipal; e, 04 eram da rede federal de ensino (FONTINELES, 2003). Foi com este cenário reduzido de escolas que a LDBEN foi recebida no Estado.

Sobre o este número, salientamos que em termos absolutos é pouco maior que do último dado apresentado referente ao diagnóstico feito pela Secretaria de Educação do Estado na década de 1960. Porém, ele revela que a maior parte das escolas secundárias eram da rede privada e que também em sua maioria eram ginásios que, com a reforma anterior (Reforma do 1º e 2º Graus), passou a compor o 1º Grau, o que em parte justifica a redução da oferta privada nesse período de duas décadas.

Para contribuir com a LDBEN no sentido de alterar a realidade educacional da época, foi aprovada a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, Lei nº 9.424/1996, que garantiu financiamento para o ensino fundamental e a formação básica, para o exercício do magistério e, com a nova Lei da Educação, inclusive, para os professores em exercício docente das redes públicas.

A Lei do FUNDEF possibilitou no estado do Piauí além da qualificação dos professores do ensino fundamental, a formação de quadros aptos para o exercício docente no Ensino Médio e com isto a ampliação da oferta pela rede pública estadual de ensino. Isto ocorreu porque a qualificação docente se deu nas mais diferentes licenciaturas. Esse processo de qualificação docente proporcionado pela LDBEN e FUNDEF, proporcionou ainda expansão e interiorização da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), principal agente formador em termos de número de profissionais qualificados, sobretudo, de professores da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, a partir de convênios firmados com o Governo do Estado.

Assim o século XX terminou muito diferente do modo como começou para a educação, houve inúmeras mudanças que afetaram a cultura da escola, promovidas pelas reformas que na primeira metade do século, eram específicas por tipo de ensino e na segunda metade pelas Leis de Diretrizes e Bases que regulamentaram a educação. Foram alteradas a estrutura curricular e a organização do funcionamento.

As mudanças ocorridas, mesmo que alicerçadas no paradigma conservador, alteraram drasticamente o currículo que no período colonial era genuinamente humanista e na República foi gradativamente sendo modificado para uma formação de caráter científico e agora também tecnológico, com elementos que se voltam para a formação integral, inspirados nas propostas de Anísio Teixeira.

No entanto, mesmo no final daquele século, persistia o desafio da universalização do ensino fundamental, cujo diagnóstico mostrava que “Na faixa etária de sete aos 14 anos, cerca de 3,5 milhões de crianças ainda permanecem sem oportunidades de acesso à educação básica” (MEC, 1993, p.20). O documento, também chama atenção para os índices de reprovação, abandono e analfabetismo, situação tão preocupante, que não havia qualquer sinalização para o ensino médio.

Do que permaneceu, temos a predominância do currículo enciclopédico “[...] expresso de modo especial no grande número de disciplinas estudadas, e a progressiva redução da carga horária destinada à área de humanas, inversamente proporcional ao tempo reservado para a matemática e ciências” (PILETTI, 1990, p.62), características que na atualidade persistem, e desafiam sistemas, professores e sociedade no século XXI.

2.3 Século XXI: matrículas, novas reformas e um novo modelo de escola

O Ensino Médio do Piauí chega ao século XXI com a explosão de matrículas na Rede Pública de Ensino. Esta etapa que de acordo com a LDBEN, deve ser ofertada pelo Estado com prioridade a todos que o demandarem, de acordo com a Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009 (BRASIL, 2009), beneficiada, conforme anteriormente foi exposto, pelos investimentos em formação docente, oriundos da Lei do FUNDEF.

Ainda na primeira década, a oferta do Ensino Médio chegou a todos os municípios, viabilizado, por um lado, pela formação inicial básica exigida pela LDBEN, que foi gradativamente qualificada, principalmente nos cursos de férias ofertados pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI; e por outro, pela estrutura de escolas do Ensino Fundamental.

Inicialmente, predominou o ensino noturno, mas à medida em que a Rede Estadual se desobrigava dos anos iniciais do ensino fundamental, as salas das escolas eram ocupadas pelos estudantes do Ensino Médio. Apesar das dificuldades para a manutenção, as escolas foram equipadas com laboratórios de Ciências, com recursos de Programas Federais, o PNLD se ampliou e passou a fornecer livros para todas as disciplinas e outros programas de assistência ao estudante contribuíram para garantir condições de funcionamento das escolas.

No ano de 2007 foi aprovada a Lei Nº 11.494/2007, do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, anseio dos movimentos da área da educação que substituiu o Fundo anterior (FUNDEF), e com ele foram destinados recursos para a manutenção da educação infantil, da educação especial, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, além do ensino fundamental, já contemplado anteriormente com financiamento (BRASIL, 2007).

A lei do FUNDEB é uma antecipação para ampliação da obrigatoriedade da educação dos quatro aos dezessete anos, inscrita na Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), que reforça a ideia de Ensino Médio como direito subjetivo.

O fato é que no Piauí o Ensino Médio cresceu nos primeiros anos do século XXI, cresceu vertiginosamente, saindo de uma matrícula de 107.857 (cento e sete mil, oitocentos e cinquenta e sete) estudantes no ano 2000 para 193.313 (cento e noventa e três mil, trezentos e treze) estudantes no ano de 2006. Este crescimento foi acompanhado pela Rede Estadual de Ensino que tinha uma matrícula de 76.331 (setenta e seis mil, trezentos e trinta e um) estudantes no ano 2000 e chegou a 2006 com uma matrícula de 164.328 (cento e sessenta e quatro mil, trezentos e vinte e oito) estudantes.

Os anos seguintes, até o final da década apresentaram uma queda gradativa que resultou numa matrícula de 167.070 (cento e sessenta e sete mil e setenta) para o estado como um todo e 144.500 (cento e quarenta e quatro mil e quinhentos) estudantes. Nove anos depois (2019), o recuo das matrículas apresenta um cenário desolador para o Ensino Médio no Estado, com apenas 105.413 matrículas (TABELA 01).

Tabela 01- Matrícula do Ensino Médio Propedêutico: 2000-2019

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ANO/MATRÍCULA				
	2000	2006	2010	2016	2019
ESTADO	107.857	193.313	167.070	171.317	105.413
REDE ESTADUAL	76.331	164.328	144.500	149.226	90.470
OUTRAS REDES	31.526	28.985	22.570	22.091	14.943

Fonte: Elaborado a partir dos dados do Censo Escolar/INEP - <http://portal.inep.gov.br>

Temos revelado no Estado do Piauí um fenômeno que foi comum a outros Estados da Federação, expansão seguida de queda das matrículas. No que diz respeito à Rede Estadual de Ensino foi implantado no início da década o Ensino Médio da modalidade EJA, que contou com uma matrícula de 29.767 (vinte e nove mil, setecentos e sessenta e sete) de acordo com dados fornecidos na página: <https://inepdata.inep.gov.br>, consultada em 27 dez. 2020.

A escola pública ganhou espaço ao longo da primeira década na oferta de educação gratuita para a população piauiense e a queda verificada nas matrículas não deriva de problemas relacionados ao ensino público, uma vez que as maiores perdas ocorreram nas escolas privadas. Este, porém não é um ponto a comemorar, somente um sinal de atenção em nossa reflexão.

Sobre a queda ou perda de matrículas, é importante salientar que ela vem ocorrendo há mais tempo do que se processou o crescimento e embora a rede Estadual tenha apresentado um resultado menos sofrível, os investimentos públicos visando à qualidade do ensino têm sido frequentes e não temos resolvido o problema da escolarização, sendo que dados da PNAD de 2015 (<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao>) mostram que na faixa-etária de 15 a 17 anos, a taxa de escolarização é apenas de 85,8% e de 18 a 24 anos é de apenas 31,6 %, ou seja, a demanda do ensino médio ainda não foi atendida.

Krawczyk (2014), apresenta aspectos a serem analisados que dizem respeito ao desinteresse dos estudantes, aos elevados índices de evasão, à reprovação e à não aprendizagem, caracterizados como fracasso escolar, além da identidade considerada indefinida do Ensino Médio. Estes elementos são alguns fatores que podem contribuir para a perda de matrícula, mesmo numa situação em que as taxas de escolarização não são satisfatórias.

No Estado do Piauí, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio - PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no ano de 2019 havia 969 mil estudantes, destes 377 mil, com idade de 15 ou mais anos, o que representa mais de um terço do universo de estudantes, e destes apenas 137 mil com idade entre 15 e 17 anos (IBGE, 2019), dos quais apenas 65,2% estão no ensino médio, conforme está indicado na Taxa

de Distorção-Idade Série - TDI, apurada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Para analisarmos melhor esta situação e o que representa (TABELA 02).

Tabela 02 - Taxa de distorção idade-série (TDI) do Ensino Médio no Piauí: 1999-2019

ANO	1999	2004	2009	2014	2019
TDI (%)	73%	74%	56,7%	55,1%	34,8%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados disponibilizados pelo INEP

Encontramos evidências de uma mudança no perfil do alunado do ensino médio, entre os anos de 1999 e 2019. Além disso, em dois intervalos distintos do período houve uma acentuação maior da curva: nos períodos de 2004 a 2009 e 2014 a 2019, havendo uma margem muito pequena de elevação entre 1999 e 2004 e queda entre 2009 e 2014.

O aumento da taxa, no primeiro intervalo, embora insignificante, ocorre em um período no qual os cursos de Ensino Médio ofertado eram ainda em sua maioria noturnos, o que o justifica, considerando dois aspectos: o primeiro de que o acesso ao ensino Fundamental ainda não havia sido universalizado; e o segundo era consequência do primeiro, em face de demanda reprimida por escola em uma sociedade que ansiava por escolas, associada ao fato de que o ensino noturno era voltado para uma população com mais idade, lembrando que o Estado do Piauí da época era marcadamente rural.

Percebemos, entretanto, uma tendência de continuidade da redução da TDI para os próximos anos, também justificada por três motivos: a expansão do Ensino Médio propedêutico, com oferta diurna, tem cumprido por quase duas décadas a missão de atender parte da demanda reprimida, interessada ou com disponibilidade; a ampliação das matrículas nas modalidades EJA e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; criação de políticas nas principais redes de ensino público do Estado (Estadual e municipal de Teresina – Capital do Estado), que investiram em programas de correção do fluxo escolar no ensino fundamental.

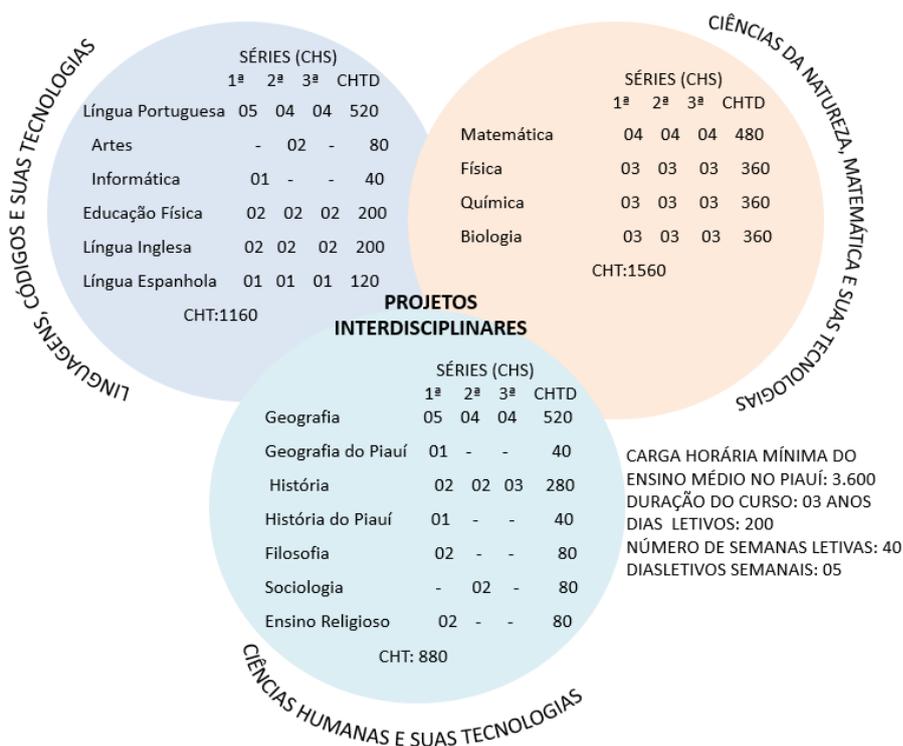
Importa considerar que os dados expressos na Tabela 03 evidenciam que a matrícula líquida no ensino médio é ainda menor do que a projetada pela PNAD. Todavia, é positiva, ao se comparar ao ano de 2009 quando a TDI era superior a 50% e ainda mais significativa se compararmos ao ano de 1999, quando a TDI era de aproximadamente 73%, o que significa que em duas décadas houve a inversão neste indicador, que mudou substancialmente o perfil dos estudantes do ensino médio no Estado.

Com a expansão do Ensino Médio, a Secretaria de Educação se preocupou em construir referenciais curriculares específicos para esta etapa de ensino. Assim, de acordo com relatório da Gerência do Ensino Médio (SEDUC, 2010), para atender ao Plano Nacional da Educação 2000 e subsidiar o trabalho das equipes escolares (coordenadores pedagógicos, professores e gestores escolares), com vistas à melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas, a partir da sistematização e organização curricular, uma pré-proposta foi apresentada a professores no mesmo ano e o resultado das discussões em forma de novas propostas foi incorporado ao texto preliminar que nos anos de 2005 e 2006 foi analisado por duas equipes: interna da SEDUC e consultoria (especialista em currículo).

O Documento Final foi apresentado no Seminário Estadual – “Currículo do Ensino Médio – Construção Política”, realizado em março de 2006 e que contou com a participação de 250 profissionais da educação entre os quais, professores, coordenadores e gestores escolares, representando escolas de ensino médio da rede pública estadual (SEDUC, 2010).

Os Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Rede Estadual do Piauí de 2006, apresentam nova estrutura (FIGURA 01).

Figura 01: Estrutura Curricular do Ensino Médio Diurno da Rede Estadual de Ensino do Estado do Piauí - 2006



Fonte: Adaptação Imagem 3.4- SEDUC, 2006, p.178.

Entre outros aspectos, ampliaram a carga-horária do Ensino Médio Diurno, que passou para 3.600 (três mil e seiscentas), maior que o mínimo exigido pela LDBEN, mudanças que estavam em consonância com o artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB Nº 03/1998, que organizava o currículo em três áreas de conhecimento e trouxe para o currículo oficial a História e a Geografia do Piauí, bem como a Informática, com orientação para que as escolas desenvolvessem projetos interdisciplinares.

Dois desafios se manifestaram de imediato: o primeiro relacionado ao cumprimento da carga horária em função do número de aulas diárias, uma aula a mais que o ensino fundamental. Medida que antecipava as diretrizes de 2012 e que teve sua implementação dificultada em função de muitos estudantes dependerem de transporte escolar, dificuldade que não era específica do ensino médio, o que obrigava muitos estudantes a perderem o último horário; e a oferta da disciplina Informática que era insatisfatória, em função da necessidade de manutenção dos laboratórios e do número de máquinas nas escolas e da falta de professores.

Para a resolução desses desafios, o processo de adaptação da rede de ensino envolveu negociação sobre o transporte escolar, concurso para professores de Informática e instalação de laboratórios nas escolas do ensino médio.

O relatório da Gerência de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação apresenta uma variedade de ações voltadas para a qualidade do ensino entre as quais se destacaram pela abrangência e continuidade a organização no Estado em parceria com a Universidade Federal do Piauí das Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, as Olimpíadas de Língua Portuguesa, os Jogos das Escolas Públicas Estaduais Piauienses – JEPEP’S e o Festival Estudantil de Identidade Cultural do Piauí.

De acordo com Silva (2020) na primeira década as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, receberam duas alterações, a primeira com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005 – que atualiza questões relativas à educação profissional; a segunda com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006, que altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, disciplinando o tratamento dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia, e garantindo o tratamento transversal dos componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental.

No ano de 2007 o Ministério da Educação, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a definição de um plano de fortalecimento da educação básica, estabelecendo metas a serem alcançadas, pautadas na formação de docentes, no piso salarial nacional dos professores e no financiamento da educação, a exemplo do Fundo de Manutenção

e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, bem como a avaliação e responsabilização das escolas.

No Piauí, o ano de 2009 foi marcado pela implantação de centros estaduais de tempo integral, regulamentados no ano anterior, pelo Decreto nº 13.457/2008, de 18 de dezembro de 2008, que instituiu no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura os Centros de Estaduais de Tempo Integral, nos quais o objetivo geral propunha concepção, planejamento e execução de ações inovadoras, envolvendo conteúdo, método e gestão, direcionados à melhoria da oferta e qualidade do ensino público (PIAUI, 2008). Nesse mesmo ano, foram criados os Centros Estaduais de Ensino Médio de Jornada Ampliada, programa que não teve continuidade e parte das escolas foram absorvidas pelo regime de tempo integral.

As ações inovadoras, se tornaram a marca do tempo integral que, com carga horária diária de 9 horas, destacou-se pedagogicamente com a parte diferenciada do currículo, eixo de sustentação na qual se destacam os projetos de vida dos estudantes. O documento regulamentador de 2008, embora composto por apenas 11 artigos, trazia objetivos específicos, orientação sobre seleção de professores para atuar nas escolas e as suas atribuições, o ingresso e responsabilidade dos discentes, as competências da equipe gestora, a competências do Estado e dos resultados que os centros deveriam alcançar após um ano e definiu gratificação para os servidores (DE). Este documento que se caracterizava por ser de regulação da gestão mais administrativa do que pedagógica.

A política de implantação de centros de estaduais de tempo integral, buscou atender escolas dos ensinos fundamental e médio com formação propedêutica e integrado à educação profissional. Nesse sentido, foram implantados centros específicos por etapa e modalidade. Os centros de ensino médio ficaram conhecidos por CEMTI, sigla da locução Centro de Ensino Médio de Tempo Integral, que no ano de 2009, foram implantados 06 CEMTIs. Para implantação da política, a Secretaria de Estado da Educação firmou convênio de cooperação-técnica com o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE) de Pernambuco, que atuou na orientação da gestão e nos processos de formação de professores e gestores.

Na segunda década, também apresenta muitas mudanças para o ensino, a primeira delas tem origem no final do ano de 2009, quando Ministério da Educação lançou o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009. A proposta de iniciativa do MEC foi submetida a debate que envolveu as Secretarias Estaduais de Educação, através do Conselho de Secretários Estaduais de Educação - CONSED e do Fórum Nacional de Coordenadores Estaduais de Ensino Médio e o Conselho Nacional de Educação.

Este programa de fomento ao redesenho curricular, segundo o próprio MEC, objetivou apoiar os Estados e o Distrito Federal com o financiamento de ações pedagógicas (foco do Programa), de formação continuada para profissionais da educação; e aquisição de mobiliário e equipamentos para escolas e Secretarias Estaduais de Educação. De acordo com o Documento Orientador, o Programa tem como objetivo

[...] induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio o, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio. (MEC, 2016, p.03)

Este trecho mostra compromisso com uma proposta de educação integral e para tanto utiliza como estratégia a ampliação da jornada escolar, com a exigência mínima de três mil horas. Para ganhar adesão, configura-se como fomento com recursos disponibilizados diretamente para a escola, de modo que houvesse maior celeridade na realização das atividades de redesenho curricular. Em contrapartida as escolas deveriam elaborar seus planos de trabalho com ações voltadas para a reorientação curricular e formação de professores.

Logo no ano de 2010 o Piauí aderiu ao Programa apenas com as escolas de Tempo Integral, das quais, uma não conseguiu receber o aporte financeiro, por que era necessário que tivesse matrícula no ano de 2008, ano em que a referida escola estava desativada. Em 2011 não houve adesão e em 2012 passou por reformulação com a adoção de características do Programa Mais Educação.

No ano de 2012 a Secretaria de Estado da Educação do Piauí cadastrou 72 escolas (número que continuou sendo ampliado ao longo da década) e iniciou parceria com o Instituto Unibanco na gestão do ProEMI, com implantação do Projeto Jovem de Futuro. No âmbito deste projeto teve início um processo contínuo de formação presencial de gestores e supervisores, formação virtual de professores, monitoramento e avaliação das escolas. A referida parceria manteve ao longo da década. O Programa Ensino Médio Inovador se manteve até 2016 e chegou a beneficiar mais de 400 (quatrocentas) escolas.

Ainda em 2012 foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro 2012, estruturada em 23 artigos, dos quais as principais características são: ênfase na formação integral do estudante, na educação tecnológica básica e na língua portuguesa; organização curricular em quatro áreas do conhecimento, a serem trabalhadas de forma contextualizada e interdisciplinar; determinação de componentes obrigatórios; orientação para que fossem possibilitados itinerários formativos opcionais diversificados; e a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como

avaliação sistêmica, certificadora classificatória, passando a compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2012).

No ano de 2013 a Secretaria de Estado da Educação do Piauí, firmou convênio com o Banco Mundial e estabeleceu parceria, como o Programa das Nações Unidas, para o Desenvolvimento – PNUD, através do Ministério da Educação, pelo qual promoveu a revisão curricular, momento em que foram realizadas alterações na matriz curricular do Ensino Médio para atender às novas Diretrizes Nacionais, garantindo espaço na parte diversificada do currículo para componentes eletivos, tarefa árdua que enfrentou desafios distintos entre os quais: infraestrutura inadequada das escolas, lotação de professores e compreensão por parte das escolas da proposta de flexibilização.

No ano de 2014, foi lançado nacionalmente o Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, um programa de formação de professores, criado para colaborar com o ProEMI para o redesenho curricular das escolas. O referido programa foi instituído pela Portaria MEC n° 1.140 de 22 de novembro de 2013, e teve suas ações iniciadas no ano seguinte (2014).

No Piauí, o Pacto que foi coordenado pela Universidade Federal do Piauí em parceria com a Universidade Estadual do Piauí e realizou o Curso Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos de Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio do Estado do Piauí, com carga horária de 200 horas de atividades, concretizado nos anos de 2014 e 2015.

Em 2016 a Secretaria de Estado da Educação inspirada no Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, criou o Programa de Formação Continuada Chão na Escola, desenvolvido até o momento e voltado para os professores das diferentes modalidades e etapas da educação básica.

No mesmo ano, foi realizada a Reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória nº 746/2016. A forma abrupta como foi apresentada repercutiu negativamente entre educadores e pesquisadores e criou um movimento intenso de críticas, sobretudo, pelo modelo de flexibilização escolhido, com opção entre cinco itinerários formativos complementares à Base Nacional Comum Curricular que ficou limitada em mil e duzentas horas da carga horária total do Ensino Médio.

Na Reforma destaca-se como aspecto positivo do ponto de vista curricular a importância atribuída ao projeto de vida como instrumento que favorece a formação integral do estudante e, do ponto de vista da política pública, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com a previsão de repasses de recursos do Ministério da Educação para Estados e Distrito Federal. No entanto, nas escolas de tempo integral poucas conseguiram trabalhar com o projeto de vida, em face da pouca formação a respeito e clareza

sobre o modo de desenvolver o trabalho, o que remete à importância da formação continuada no contexto de mudanças.

A política de fomento do MEC favoreceu a ampliação dos centros estaduais de tempo integral como oferta do ensino médio no Piauí, com a implantação de 25 novos CETIs no ano de 2017. Destes, 23 com formação propedêutica, que somado aos 34 existentes, totalizaram naquele ano 59 CETIs de Ensino Médio. A política instituída impulsionou o número de implantações no Estado.

Nesse mesmo ano, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi aprovada pelo Congresso com algumas alterações em relação à Medida Provisória. Entre as alterações destacam-se: a ampliação progressiva da carga horária do ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, conforme foi proposto para o Programa Ensino Médio Inovador, ainda em execução; a oferta do ensino médio noturno regular e da modalidade educação de jovens e adultos pelos sistemas de ensino; que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio nas quatro áreas de conhecimento; a harmonização da parte diversificada dos currículos com a BNCC; as disciplinas obrigatórias e optativas da BNCC; a ampliação para mil e oitocentas horas a carga horária máxima para a BNCC no Ensino Médio; a possibilidade da adoção pelos sistemas de itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos. (BRASIL, 2017).

No ano de 2018 o Piauí adere a novo programa de fomento para mudanças curriculares do Ministério da Educação, instituído pela Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018 - Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, para o qual a Secretaria de Educação indicou todas as suas escolas, das quais apenas 315 foram aprovadas, as demais não estavam aptas em função de pendências junto ao FNDE, problema que, ao longo das duas décadas limitou a inclusão de escolas em programas federais, em face à dificuldade que os gestores encontram na prestação de contas de recursos federais.

Também no ano de 2018, são aprovados em nível nacional dois outros documentos direcionados ao Ensino Médio: a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a, 2018b).

Ambos os documentos apresentam sintonia com a Lei da Reforma, considerada um retrocesso pelas organizações de professores e das universidades, que criticam a forma

acelerada e unilateral de sua elaboração, “[...] atropelando o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e todo o debate acumulado sobre a elaboração de metas e de políticas públicas referentes à educação brasileira. (COSTA; SILVA, 2019, p.03).

Os autores fazem referência ao diálogo que estava em curso quando houve o afastamento da presidente da República, Dilma Roussef, no ano de 2016, e soterrado pela reforma de 2016, que optou pelo viés centralizador que garantisse a flexibilização do currículo, nos moldes em que o governo queria, com o esvaziamento da Base em relação aos conhecimentos das áreas das ciências humanas.

A atualização das Diretrizes organizadas em 38 artigos apresenta-se mais densa que as Diretrizes de 2012, pois retoma os conceitos, princípios e orientação e as amplia de modo a garantir a implementação da Lei nº 13.415/2017, que enfatiza o trabalho pedagógico com fulcro nos itinerários formativos e associa os direitos e objetivos de aprendizagem a competências e habilidades, e define a ampliação progressiva da carga horária do Ensino Diurno para atingir as sete horas diárias, de modo que o modelo formulado pelo MEC de tempo integral será gradativamente universalizado, o que seguramente empurrará os adolescentes e jovens que já estão inseridos no mercado de trabalho em um único turno, para a escola noturna, pois não terão como frequentar aulas diurnas, com todas as limitações que este turno apresenta, o que implica a qualidade da educação recebida.

No ano de 2018, os Centros Estaduais de Tempo Integral deixam de ser normalizados por Decreto, com a aprovação da Lei nº 7.113, de 27 abril de 2018. Esta lei retoma as orientações contidas no decreto anterior, mas apresenta orientações que atendem à Lei da Reforma de 2017 quanto à organização curricular e à gestão das escolas no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Nesse mesmo ano, dez novos Centros Estaduais de Tempo Integral foram implantados, dessa vez, seguindo orientação do MEC, a conversão da escola em regime de tempo integral foi feita de forma gradual, com ingresso apenas do 1º ano, funcionando os anos mais elevados no regime de tempo parcial.

Dois anos depois (2020), dezessete novos centros foram implantados também com ingresso apenas do 1º ano e a Secretaria de Estado da Educação apresentou ao Conselho Estadual de Educação, no mês de dezembro para apreciação, a versão preliminar do documento “Currículo do Piauí: Novo Ensino Médio”, produzido em resposta às exigências de adequação curricular à legislação vigente aos documentos regulamentadores nacionais e pauta-se na orientação curricular voltada para os itinerários formativos. Trata-se de um documento denso, de aproximadamente mil páginas, com as diretrizes para o Ensino Médio do Piauí.

Em síntese podemos afirmar que foram duas décadas de intensa mobilização em torno do ensino médio, na primeira com o objetivo de expandir o atendimento e na segunda visando à reorientação curricular. A segunda década marcada também por duas propostas distintas de redesenho curricular, a primeira na qual a escola de tempo parcial diurna que amplia sua jornada escolar e com incentivo para implantação das escolas de tempo integral; a segunda em que a escola de ensino médio diurna é ofertada apenas em regime de tempo integral, realidade que vem sendo construída pela reforma e mecanismos utilizados por ela para sua viabilização. Nesse processo tanto o FUNDEB, quanto os programas de Fomento para ampliação da jornada escolar e atualmente de apoio ao Novo Ensino Médio, contribuíram para a absorção de novos conceitos e práticas nas escolas.

Permanecem, no entanto, dúvidas e críticas em relação às políticas instauradas a partir de 2016 com o primeiro esboço da Reforma do Ensino Médio que, ao tornar compulsória a oferta diurna em regime de tempo integral, expulsa para o ensino noturno, aqueles que não dispõem dos dois turnos para se dedicarem à escola. Além disso, a pseudo-escolha dos estudantes por itinerários formativos também é vista como forma de exclusão, com a diferenciação, mesmo entre as escolas públicas entre as que conseguem ofertar todos os itinerários e aquelas que não conseguem garantir as diferentes ofertas.

2.4 Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual: tempo parcial e integral

A Rede Estadual de Educação do Piauí - SEDUC, contabiliza de acordo a Lista Básica de Escolas, documento fornecido pela Unidade de Gestão e Inspeção Escolar da referida Secretaria, um total 538 (quinhentas e trinta e oito) escolas de ensino médio regular de formação propedêutica e totalizaram 89.153 (oitenta e nove mil, cento e cinquenta e três) matrículas, de acordo com dados preliminares do Censo Escolar apurado em novembro de 2020 e fornecido pela Coordenação de Estatística da SEDUC.

De acordo com os referidos dados, deste total de escolas, 82 (oitenta e duas) eram centros estaduais de tempo integral, que contabilizavam 15.469 (quinze mil, quatrocentos e sessenta e nove) matrículas. Com isto os CETIs representavam 15,4% do total das escolas de Ensino Médio regular da Rede Pública do Estado do Piauí e 17,3% de matrículas, número significativo, considerando que a política de criação destes Centros datava de apenas 11 anos em 2020.

Estes dados revelam que, embora as escolas de tempo parcial, tenham condições de atender pelo menos ao dobro de estudantes do que comporta um CETI, no ano de 2020 o número de alunos atendidos é proporcionalmente menor do que nos Centros Estaduais de Tempo Integral. O que evidencia o esvaziamento das escolas de tempo parcial, fenômeno observado a partir do ano de 2007, com a perda de matrículas nesta etapa de ensino.

Verificamos também que a Secretaria de Estado da Educação na década de 2010 envidou esforços no sentido de imprimir qualidade à educação nas escolas do ensino médio, sendo que uma das ações foi a política de implantação de escolas de tempo integral, iniciada no final da década anterior. Para analisarmos sobre a validade desta política e do contexto em que estão inseridos os professores, realizamos estudo comparativo sobre a taxa de rendimento destas escolas (aprovação, reprovação e abandono).

Ao entendermos que as condições de escolas distintas são igualmente diferentes, centramos a análise sobre o rendimento escolar de 47 CETIs nos últimos anos em que funcionaram como regime de tempo parcial e nos primeiros anos em que funcionaram como centros estaduais de tempo integral. As taxas de rendimento escolar, são dados públicos fornecidos em planilhas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em sua plataforma virtual, na aba Indicadores Educacionais.

A pesquisa consistiu na análise pela diferença entre as médias feitas de forma individual (por escola) e no geral (visão total das escolas), com uso do Método Teste *T de Student*, que considera valores de $p < 0,05$ significantes, por meio do programa *Graphpad prism 6* (software intuitivo para a Ciência, San Diego, CA).

A aplicação dessa análise estatística ajuda a distinguir esses dois tipos de variações, determinando se há uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre a condição experimental e controle, ou seja, indicando que não é um erro aleatório ou casual, mas que as situações diferem uma da outra (JEKEL; KATZ; ELMORE, 2005), já que os fatores que influenciam os resultados são distintos, no caso a estrutura curricular, de gestão, organização de professores no tempo parcial e no tempo integral.

Para tanto consideramos pelo menos dois anos antes da conversão em regime de tempo integral no caso das escolas com entrada entre 2009 e 2014 e três anos depois para as escolas que ingressaram no ano de 2017, havendo variação em relação aos anos (a mais e a menos) de acordo com o ano de ingresso de cada escola, uma vez que foram coletados dados relativos ao período entre 2007 e 2019.

Esta seleção foi necessária para que tivéssemos elementos suficientes para a análise, o que implicou a não participação da coleta de dados às vinte e sete escolas que ingressaram nos

anos de 2018 e 2020, uma vez que estas escolas não dispõem de dados para a análise. Além destas, outros oito CETIs não foram incluídos pela ausência de dados que viabilizassem a análise nas planilhas do INEP.

Diante deste cenário as 47 (quarenta e sete) escolas selecionadas foram distribuídas por grupos de ingresso no regime de tempo integral: Grupo 01 (Entrada entre 2009 e 2014) e Grupo 02 (Entrada em 2017). O agrupamento visou garantir uma melhor leitura dos gráficos e facilitar a compreensão objetiva do significado do impacto da mudança de regime para a escola. Apresentaremos cada taxa em dois gráficos distintos: em barras - com registro das médias em percentuais e com esferas que explicitam os elementos do Teste T de *Student*.

Nos dois gráficos verificamos a diferença entre as médias das taxas de rendimento, sendo que no primeiro é feito o registro do percentual máximo de rendimento que cada CETI atingiu antes da entrada (situação experimental) e depois da conversão para tempo integral (situação controle) e no segundo gráfico a diferença entre as médias é apresentada na forma de esferas com duas linhas opostas que representam Limite Inferior (LI) e Limite Superior (LS), o que implica resultado estatisticamente significante quando o **p** é menor que 0,05 (5%). Nas situações em que há significância entre os grupos testados aparece um * ao lado do indicador da abreviação de Diferença entre Médias (DM) para cada análise.

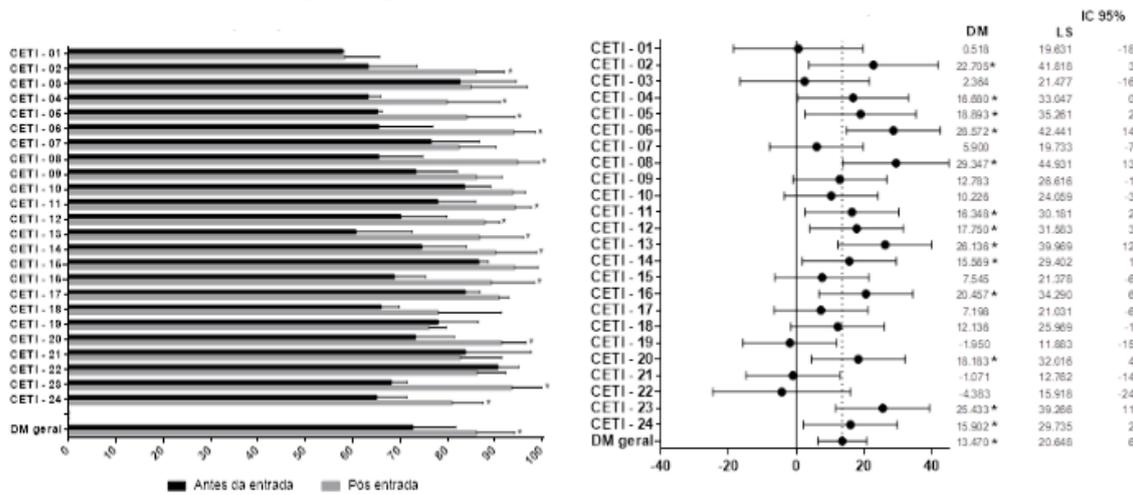
Cada grupo de Entrada tem seu **n** individual diferenciado. No grupo de Entrada 2009 a 2014 para as escolas individualmente o $n = 2 - 11$ que varia de 2 a 11 anos e a diferença entre médias geral $n = 24$, número total de escolas; no grupo de Entrada 2017 o $n = 3 - 10$ que varia de 3 a 10 anos individualmente para as escolas e $n = 23$, número total de escolas para diferença entre médias geral.

A apresentação das taxas está disposta na seguinte ordem: aprovação, reprovação e abandono, com a disposição inicial do grupo de escolas com ingresso entre 2009 e 2014 e posteriormente das escolas que mudaram de regime no ano de 2017, que mostram a comparação deles com elas mesmas, em situação experimental (tempo parcial) e controle (tempo integral).

As taxas de aprovação são os principais indicadores do desenvolvimento das situações de ensino aprendizagem e mostram o clima da escola em relação ao trabalho pedagógico realizado, o que neste caso contribui para ilustrar a discussão *a posteriori* sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores realizada no último capítulo.

Os dois grupos de entrada de centros estaduais de tempo integral analisados, mostram que houve avanço significativo das médias em termos de percentuais atingidos, o que verificamos inicialmente com o grupo de entrada entre 2009 e 2014. (GRÁFICO 01).

Gráfico 01 - Taxa de Aprovação dos CETIs: Entrada 2009 a 2014 (Barras / T Student)



Fonte: Produzido a partir das planilhas de Taxas de Rendimento das Escolas – INEP

Verificamos por dois ângulos a evolução da aprovação, o primeiro pelas barras que mostram os 24 (vinte e quatro) CETIs dispostos ao lado esquerdo da linha vertical, dos quais 21 (vinte e um) apresentaram elevação na taxa de aprovação, indicada pela extensão das barras cinzas (pós-entrada). Destes, em quatorze, a média geral apresenta diferença estatisticamente significativa, representado pela presença do asterisco do lado direito da barra, após o final da reta, o que indica o máximo da taxa atingida pela escola.

Verificamos também três CETIs que regrediram em termos de taxa de aprovação, que por sua vez, apresentam diferença relativamente pequena, considerando a elevação do indicador nos demais centros. Portanto, a regressão não é estatisticamente significativa, são eles: CETI 19, 21 e 22.

Explicando de forma mais simples, a primeira parte do gráfico revela que do total de vinte e quatro CETIs, doze apresentavam na situação experimental (quando funcionavam em tempo parcial) média inferior a 70%, a maioria, seis apresentavam rendimento entre 70% e 80%, cinco apresentavam rendimento entre 80% e 90% e apenas um superior a 90%. Na situação controle (em tempo integral) o resultado é inverso: apenas um apresentou média inferior a 70%, dois apresentaram rendimento entre 70% e 80%, doze CETIs apresentaram rendimento entre 80% e 90% e em 09 nove o rendimento foi superior a 90%.

Com isto, evidenciamos que houve modificação no polo de aprovação que na situação experimental situava-se no limite inferior de aprovação na faixa inferior 70% (doze CETIs) e na situação controle com vinte e um CETIs entre 80% e 100%, sendo que destes, nove acima de 90%. Nesse sentido, o desempenho dos CETIs em termos de percentuais, mostra tanto a média pela extensão da barra, quanto o máximo atingido pela linha complementar à barra. Ao

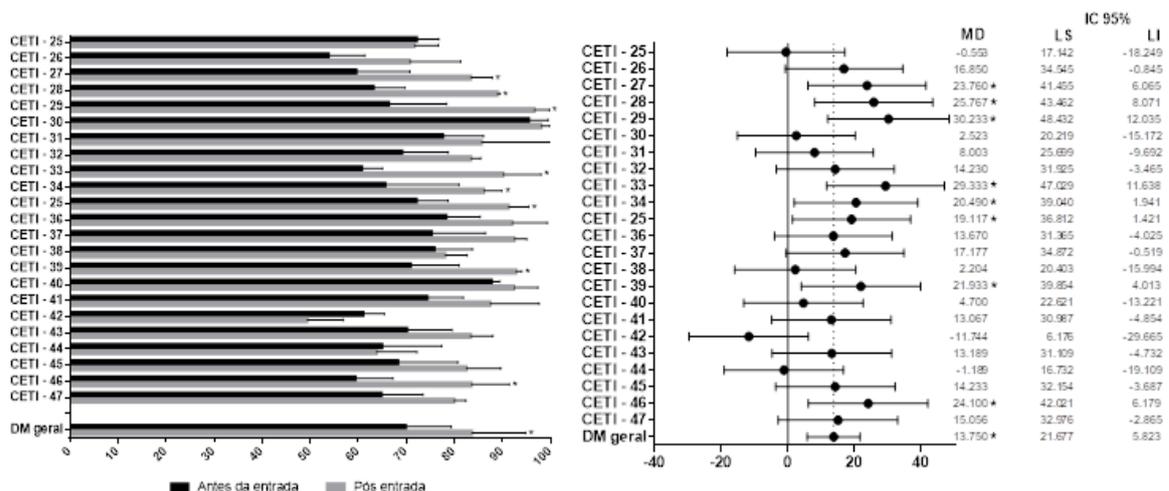
compararmos a situação experimental, identificamos uma média de aprovação de 72% e a situação controle com uma média de 86%, diferença que garante a condição de significância, ou impacto significativo.

O resultado mostrado pelo Teste *T de Student* que considera significativa, do ponto de vista estatístico, o impacto em treze dos vinte e quatro CETIs, o que evidencia mais de 50% dos CETIs em situação de avanço significativo. Destes, destacam-se por apresentar os melhores resultados, os CETIs 08 e 06, respectivamente, por apresentarem os seguintes limites: CETI 08 LS = 44,9%; LI = 13,7%; DM = 29,3 e CETI 06 LS = 42,4%; LI = 14,7%; DM = 28,5 o que demonstra crescimento em todos os anos pesquisados, resultados nas DM = 29,3%, 28,5%, ambos com LI maior que a DM geral.

Esta parte do gráfico está representado por duas linhas verticais a primeira reta, representa o Eixo Central (Marco Zero), as esferas que estão a sua esquerda mostram que o avanço na taxa de aprovação em três CETI foi insatisfatório, estatisticamente descrito como não significativo, mas não representa recuo, uma vez que o LS destes centros extrapola o eixo central. Os oito CETIs que apresentam suas esferas entre o Eixo Central e a DM, embora apresentem resultado melhor, também do ponto de vista estatístico são considerados não significantes, pois a Diferença entre Médias (DM) são inferiores à DM geral = 13,4% (sete CETIs). Com isto, somente os CETI que têm as esferas à direita da linha pontilhada, mostram impacto significativo, são as treze caracterizadas inicialmente.

Quanto aos CETIs que tiveram seu ingresso no ano de 2017, os resultados mostram-se similares aos obtidos pelas escolas do primeiro grupo. Frisamos que fizemos a separação em função do elevado número de escolas que dificultavam a leitura dos gráficos. (GRÁFICO 02).

Gráfico 02 - Taxa de Aprovação dos CETIs: Entrada 2017 (Barras / *T Student*)



Fonte: Produzido a partir das planilhas de Taxas de Rendimento das Escolas - INEP

Ao centrarmos o olhar para os asteriscos no lado esquerdo, verificamos que o número de CETIs que apresentaram resultado significativo, foi de apenas 08, menor que o apresentado pelo grupo anterior. Todavia, as barras mais escuras evidenciam que as médias de rendimento dos CETIs na situação experimental eram um pouco melhores que as médias do grupo anterior, visto que das 23 escolas: 12 (doze) apresentavam média inferior a 70%, em 10 (dez) escolas a média estava entre 70% e 80%, em apenas 01 (uma) escola o rendimento estava entre 80% e 90% e novamente em apenas 01 (um) superior a 90%, com Diferença de Média - DM de 70%.

Na situação controle o resultado assim como no grupo anterior, inverte-se: apenas dois CETIs apresentaram média inferior a 70%, três apresentaram rendimento entre 70% e 80%, nove CETIs apresentaram rendimento entre 80% e 90% e em nove, o rendimento foi superior a 90%. A Diferença da Média geral do grupo controle nos dois grupos é praticamente igual, variando entre 1 e 2 pontos, conforme podemos visualizar nos gráficos 01 e 02, representando uma média de 85% de aprovação após a mudança de regime.

Também neste grupo, três CETIs tiveram suas médias de aprovação reduzidas, e assim como no grupo anterior, com diferença diminuta. A combinação dos três elementos de análise apresenta um cenário satisfatório em face ao reduzido número de escolas que não apresentaram os avanços na mesma proporção das demais. Com isto, verificamos no geral uma melhora coletiva nos percentuais de aprovação. A Diferença entre Médias é explicada, pelo resultado do Teste *T de Student*.

Para este grupo de CETIs a Diferença entre Médias - DM é de 13,7% conforme anteriormente foi afirmado, praticamente igual ao resultado do grupo anterior, mas com um leve aumento de 0,3%. Isto significa que embora o número de escolas do primeiro grupo seja maior, no computo geral o resultado das escolas deste grupo é melhor que das escolas do primeiro grupo.

No que diz respeito ao desempenho individual dos CETIs, temos como destaque nove centros que apresentam diferenças significantes, os quais têm seu LS 36,8% e 48,4% e LI entre 1,4% e 12%, ou seja, mostram um movimento positivo em termos de crescimento, com variação de uma média próxima de Zero e acima de 35% para médias superiores que chegam a quase 50% de crescimento.

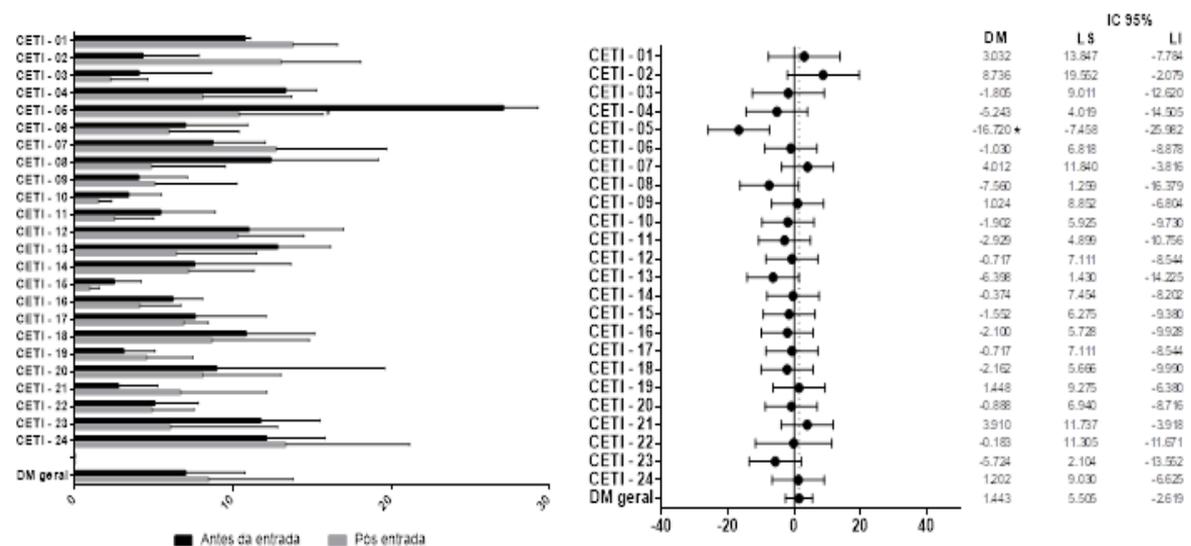
Em relação aos três centros que não apresentaram desempenho desejado o CETI - 42 é o que tem o desempenho mais baixo, indicado pela posição da esfera, mais à esquerda do Eixo Central, com LI de -29,6 e LS de 6,1 acumulando uma média de -11,7%. Os dois outros centros, porém, apresentaram suas esferas muito próximas ao Eixo Central, representando situação de

nulidade: o CETI 25 com $LS = 17,1\%$, $LI = -18,2\%$, $DM = -0,5\%$ e o CETI 44 com $LS = 16,7\%$, $LI = -19,1\%$, $DM = -1,1\%$. Isto mostra que, mesmo negativadas, as DMs das aprovações, do ponto de vista estatístico, não configuram regressão, pois não são significantes.

A combinação dos três elementos de análise, apresentam um cenário satisfatório na evolução do dado de aprovação dos dois grupos em análise, uma vez que de quarenta e sete escolas de tempo integral, apenas seis apresentaram índices com limite inferior, contra vinte e três com resultados significativos e oito situados próximos à DM, mas relativamente próximos de uma situação de significância.

As taxas de reprovação estão dispostas na mesma sequência das taxas apresentadas anteriormente. Nos dois grupos analisados estas taxas não apresentaram resultados satisfatórios e chegaram a crescer em algumas escolas. Faremos inicialmente a análise do grupo de Entrada entre 2009 e 2014, (GRÁFICO 03).

Gráfico 03 - Taxa de Reprovação dos CETIs: Entrada 2009 a 2014 (Barras / T Student)



Fonte: Produzido a partir das planilhas de Taxas de Rendimento das Escolas – INEP

Em um primeiro olhar sobre o lado esquerdo do gráfico 05, destacam-se as barras pretas que mostram uma reprovação de quase 30% no CETI 05. No entanto, revela-se na situação controle resultado geral negativo com aumento da DM geral de aproximadamente 1% em comparação com a situação experimental que era em torno de 8% para a situação controle de aproximadamente 9%.

Assim podemos visualizar apenas um asterisco (CETI 05) que mostra resultado significativo em relação à taxa de reprovação, com uma redução que saiu de uma média de

27,1% nos três anos anteriores, para uma média de 10,3% nos dez anos funcionando como escola de tempo integral, sendo que nos três últimos anos a média apresentada é de 6%, pontuando sua taxa mais baixa no ano de 2019, registrada em 4,3%.

Entre as sete escolas que apresentaram os piores resultados, apresentam situação mais preocupante dois: os CETIs 01 e 24, o primeiro, que nos anos na situação experimental, tinha uma média de reprovação que se aproximava dos 11%, aumentou a taxa, com pico de 18,1% no ano de 2016, com decréscimo gradativo nos três últimos anos até atingir uma taxa de 9,9%. A situação mais grave é do CETI 24, que apresentou tendência de crescimento da taxa nos três últimos anos e que no ano de 2019 atingiu seu nível mais alto: 27,4%, o pior em toda a série histórica levantada deste CETI.

Outros dois CETIs se destacam por apresentar índices insatisfatórios, cuja maior alta da taxa foi verificada no primeiro ano de funcionamento como CETI. São eles: CETI 02 com o percentual de 21%, estabelecendo uma média de 15,5% nos primeiros cinco anos em que funcionou como CETI e reduzindo este percentual para 10,9% nos seis últimos anos; e o CETI 21, com taxa de 17% em seu primeiro ano e, ao longo do período, teve uma taxa oscilante com média em 6% e no último ano (2019) atingiu a marca de 2,9%. Nos dois casos verificamos uma tendência de melhora dos indicadores nos últimos anos, mas de forma geral a análise das planilhas mostra uma grande oscilação nas taxas de todos os CETIs no período pesquisado (controle).

O gráfico demonstra que 17 dos 24 CETIs tiveram redução na taxa de reprovação. No entanto, o fato é que o cenário é de elevação da taxa de reprovação. Nesse caso, é importante compreendermos o significado do aumento das taxas de reprovação quando o número de escolas que reduziram foi maior, porém com impacto em termos de percentuais é inferior em relação às 07 escolas, ou seja, nas 07 escolas em que houve o aumento no número absoluto de reprovação, o impacto é mais significativo do que a redução nas escolas em que houve a redução da taxa.

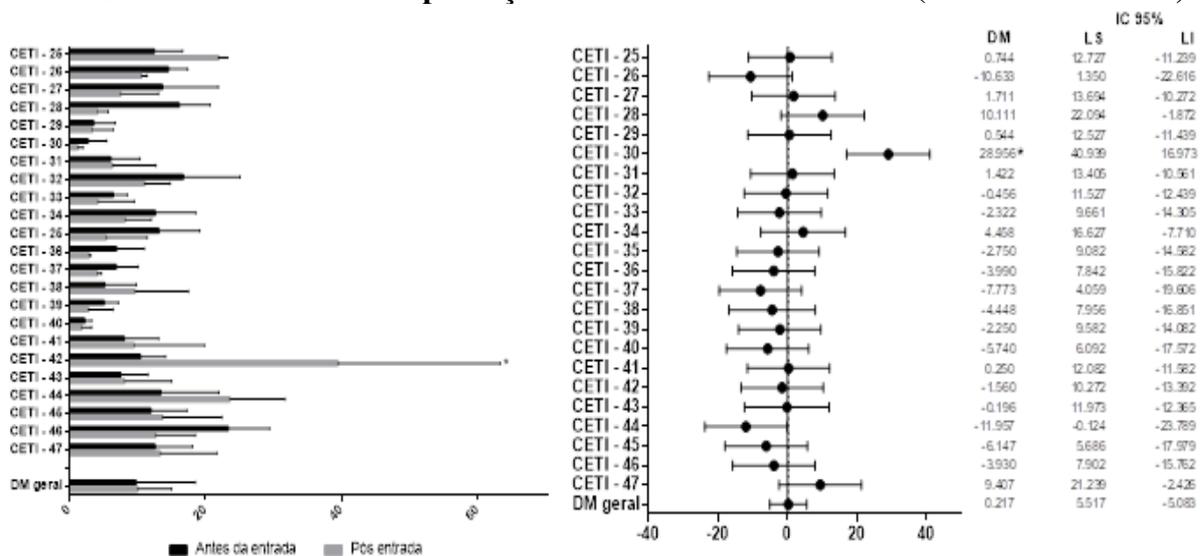
A proximidade da DM em relação ao Eixo Central, a 1,4% de distância, posicionada à direita, é sinal de preocupação, pois significa que a variação nas taxas de reprovação aumentou, uma vez que a média de reprovação segue no polo positivo da base do gráfico. A este respeito, a imagem revela dezessete CETIs que tiveram redução de sua taxa, entre os quais dezesseis se mantiveram em situação de oscilação em que o LS atingiu níveis positivados, ou seja, acima de Zero, exceto o CETI 05, que teve seu LS = -7,4% e o LI = -25,9%, com Diferença entre as Médias (DM) atingindo -16,7%, o melhor desempenho do grupo e o único considerado adequado do ponto de vista estatístico.

Os principais responsáveis pelo resultado deste indicador, foram sete centros que tiveram sua DM estabelecida no polo positivo, e os dezesseis CETIs em que a DM variou entre os dois polos. Isto explica o resultado apresentado com a DM geral no polo positivo, contabilizada em 1,4%.

Para que o resultado fosse considerado satisfatório seria necessário que a linha pontilhada ficasse à esquerda do Eixo Central, que indicaria a redução das taxas de reprovação. Nesse sentido, quanto maior a distância da DM localizada à esquerda, melhor o resultado. Todavia, embora não significativa, a posição das LI em todos os CETIs, todas à esquerda do Eixo Central, indica recuo nas taxas de reprovação, avaliado como avanço.

Nossa análise volta-se agora ao segundo grupo de entrada de Centros (2017), que, assim como verificamos com as taxas de aprovação, apresentou desempenho semelhante ao do resultado apresentado pelo primeiro grupo (GRÁFICO 04).

Gráfico 04 - Taxa de Reprovação dos CETIs: Entrada 2017 (Barras / T Student)



Fonte: Produzido a partir das planilhas de Taxas de Rendimento das Escolas - INEP

A média de reprovação dos CETIs com entrada em 2017 é maior na situação controle que na situação experimental, mas identificamos que nas barras que estão na base do gráfico - DM, a diferença é praticamente nula. Entretanto, diferentemente do grupo anterior, nenhum CETI se destaca por apresentar queda brusca na taxa de reprovação.

Consideramos negativo o fato revelado de que, das vinte e três escolas que compõem este grupo, nove apresentaram elevação na taxa de reprovação, embora seja expressiva do ponto de vista estatístico, e destas, em cinco CETIs a diferença é ínfima. Porém, em uma única escola a diferença é exorbitante, com taxa superior a 40% (CETI 42). Ao analisarmos a série histórica,

verificamos que este CETI nos três anos em que funciona no Regime de Tempo Integral vem apresentando tendência de crescimento da Taxa e o último ano (2019) apresentou o percentual mais alto: 56,5%, o que representa uma situação preocupante, pelo menos individualmente.

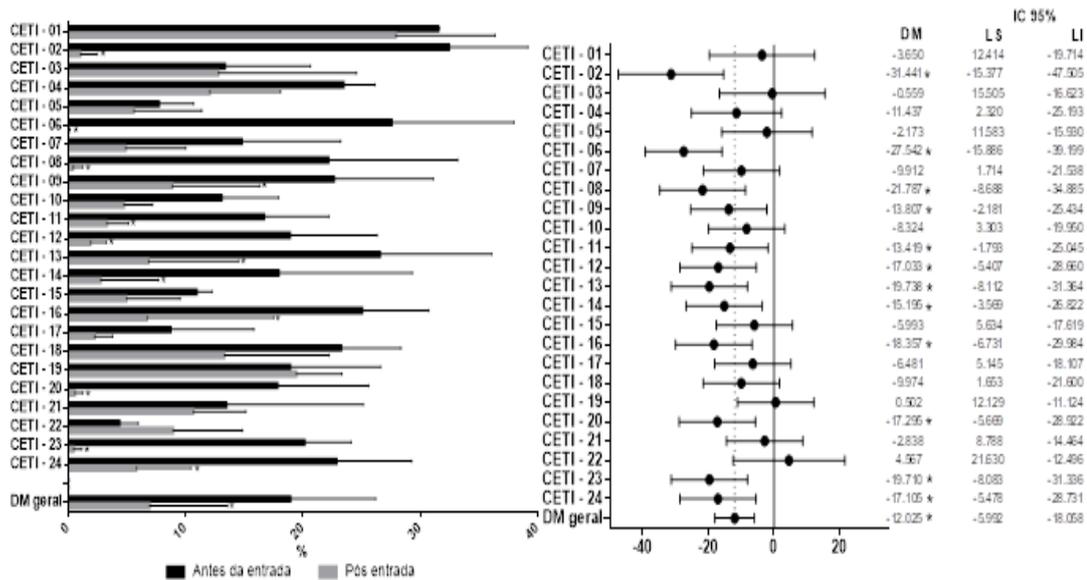
Dos 14 CETIs que registraram percentuais menores na situação controle, pelo menos 10 conseguiram uma média inferior a 10%, embora percebamos uma diferença pequena entre elas, situação que é melhor entendida pela visualização da DM. O CETI com o asterisco se destaca principalmente porque a significância apresenta o oposto do esperado, uma vez que o CETI elevou substancialmente sua taxa de reprovação, chegando a uma DM de 28,9% com LS = 40,9% e LI = 16,9%, único a não apresentar LI negativada.

Fato relevante é que a DM (linha pontilhada) praticamente não se separa da linha preta, e nela estão fixados cinco CETIs, cuja taxas de reprovação são consideradas nulas. Encostados tanto à direita como à esquerda estão dois CETIs, totalizando quatro; à esquerda estão dez CETI e à direita estão três. Enfatizamos, porém, que estes vinte e dois CETIs não apresentam uma DM significativa, embora contribuam para que o resultado geral apresente nulidade na significância, o que torna a situação menos desconfortável que a do primeiro grupo em termos de taxas de reprovação, mesmo que tenha apresentado menos escolas com redução da taxa.

Para compreendermos por que na contabilização geral das médias, não há avanços significantes na reprovação, quando as taxas de aprovação apresentaram DM acima de 13%, precisamos verificar com atenção a dinâmica de evolução das taxas de abandono, que passaremos a discutir. Assim a visão do todo orienta nosso olhar e compreensão sobre a parte.

As taxas de abandono se constituem questão delicada para o Ensino Médio, visto que contabiliza nacionalmente elevado índice, agravado pela não matrícula. E, em termos de percentuais de abandono, os CETIs do grupo de Entrada entre 2009 e 2014, evidenciam situação de melhora se comparados com o funcionamento da escola em tempo parcial (GRÁFICO 05).

Gráfico 05 - Taxa de Abandono dos CETIs: Entrada 2009 a 2014 (Barras / T Student)



Fonte: Produzido a partir das planilhas de Taxas de Rendimento das Escolas - INEP

É possível verificarmos que entre os vinte e quatro CETIs deste grupo (Entrada entre 2009 e 2014), doze apresentaram redução significativa, resultado considerado positivo. Todavia, nove outros também registraram redução da taxa, embora menor que a DM e duas elevaram as médias de taxa de abandono.

Na análise, registramos que a média mais alta da taxa de abandono na situação experimental, foi superior a 30% (CETI 02, *locus* da pesquisa empírica), ficando o limite alcançado próximo dos 40% e a taxa mais baixa na situação controle, próxima a Zero (CETI 06), que saiu de uma média de quase 30%, com limite superior que chegou próximo dos 40%. Isto mostra a extensão do decréscimo da reprovação neste grupo de escolas.

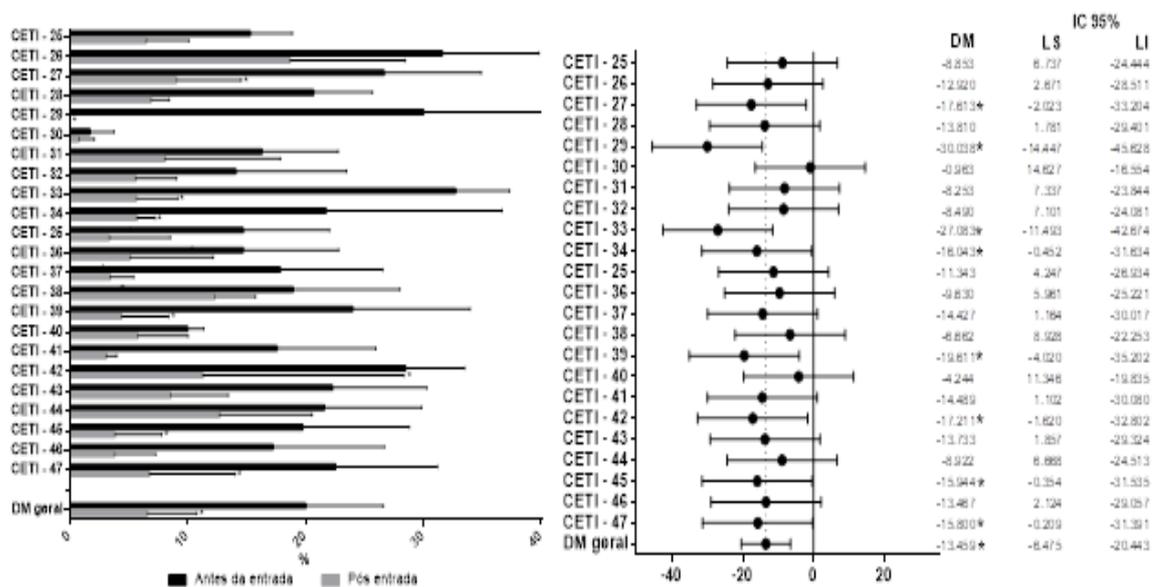
Os dados revelam ainda que, na situação controle, dezoito CETIs apresentam médias inferiores a 10%, quatro entre 10% e 20% e uma entre 20% e 30%. Estes dados mostram também que a diferença das médias entre a situação experimental e a de controle é superior a 10%, o que evidencia avanços no que diz respeito à permanência do estudante na escola.

Entre as doze escolas com melhores resultados, destaca-se a evolução dos CETIs 02 (LS = -15,3%; LI = -47,5%; DM = -31,4%) e CETI 06 (LS = -15,8%; LI = -39,1%; DM = -31,44%), ambos apresentaram desempenho em que o LI é menor que a média geral, ou seja, nos anos em que o abandono teve seus níveis mais altos, estes foram menores que a média geral das escolas. Além disso, estão coladas à direita da linha pontilhada (DM) três CETIs, o que, embora para o teste não apresente um dado significativo, é em nossa avaliação, dado que demonstra aproximação das escolas que apresentam os melhores resultados. Portanto, relevante do ponto de vista do significado no processo de melhoria deste indicador.

Os CETIs que preocupam são: o CETI 22, que aumentou sua taxa de abandono com maior crescimento no ano de 2019, com uma taxa de 15,7%; o CETI 19 que apresentou ao longo de toda série histórica taxas muito variadas, cuja oscilação não permite identificar tendência de crescimento ou queda; e o CETI 03, que no ano de 2011, terceiro em que funcionava no regime de tempo integral, atingiu sua maior taxa de abandono = 37,4%, também com a configuração de um quadro grande de oscilação, mas se forem considerados apenas os três últimos anos, verificamos tendência de crescimento do indicador. Estes dados revelam uma situação preocupante em relação a estas três escolas, entretanto, uma situação relativamente confortável ao considerarmos a DM geral.

Para encerrarmos o impacto das taxas de abandono no conjunto de centros de tempo integral, analisamos como se comportaram as escolas do segundo grupo de entrada (GRÁFICO 06).

Gráfico 06 - Taxa de Abandono dos CETIs: Entrada 2017 (Barras / T Student)



Fonte: Produzido a partir das planilhas de Taxas de Rendimento das Escolas - INEP

Neste grupo apenas oito apresentam asteriscos após a sequência das barras em cinza. Verificando a extensão destas identificamos uma diferença expressiva em relação às barras em preto, a exemplo do CETI 33 na qual a barra em preto tem uma dimensão que é visivelmente quatro vezes maior que a barra cinza, o que demonstra condição de significância. Neste grupo, porém, nesta condição, há quatro CETIs a menos que no grupo anterior. Todavia, ao direcionarmos o olhar para a base do gráfico, verificamos que a Diferença entre as médias do

total das escolas é também significativo e ao compararmos com o gráfico 05, identificamos que a média da redução de abandono do grupo em análise é maior.

A maior redução do abandono ocorre porque as médias das oito escolas com melhor desempenho foram reduzidas de forma muito mais acentuada. Destaca-se pelo desempenho o CETI 29, que saiu de uma média de mais de 30% e obteve média zero nos três anos em que funciona em regime de tempo integral. Com isto, o acúmulo das DMs, se mostra ainda mais satisfatório que do grupo anterior, uma vez que é superior a 13%.

No lado direito do Gráfico 06, verificamos que oito CETIs estão com esferas localizadas à esquerda da linha pontilhada e com seu LI à esquerda do Eixo Central, ou seja, com DM significativa. Entre estes, destaca-se o CETI 29, que tem sua linha horizontal à esquerda da linha vertical pontilhada, única nessa situação. Vale ressaltar em relação ao referido CETI que, de acordo com as planilhas do INEP, a escola apresentava na situação experimental uma tendência de queda entre 2009 e 2016, quando atingiu respectivamente as marcas de 45,7% e 15,9%, embora com uma única oscilação verificada quando atingiu a menor taxa = 8,9% no ano de 2015.

Verificamos, outrossim, que não houve crescimento em nenhuma escola deste grupo, pois nenhum LI se encontra localizado à direita do Eixo Central, embora seja possível identificarmos 15 CETIs com LS positivados, ou seja, com Limite Superior de suas médias acima de Zero. O Combinado das médias, $DM = -13,4\%$, evidencia que a totalização de todas as taxas de abandono reflete redução média deste indicador em um patamar superior a 13%, resultado satisfatório e um pouco maior que do Grupo 01.

Ao compararmos a evolução das taxas de rendimento escolar nos dois grupos encontramos resultados semelhantes que mostram, crescimento nas taxas de aprovação, e redução nas taxas de abandono e reprovação. No entanto, as DM das taxas de reprovação são preocupantes, pois indicam com leve inclinação de elevação, situação que mostra quanto é delicado e complexo o processo de ensino-aprendizagem e que mesmo nas escolas em que a jornada escolar é ampliada em mais de três horas, e que a orientação pedagógica está alicerçada na formação integral do estudante, a barreira da reprovação ainda reflete como situação de fracasso que a escola precisa superar.

Até aqui comparamos os CETIs com eles mesmos em duas situações distintas (experimental e controle). A seguir apresentamos a comparação dos resultados dos 47 CETIs pesquisados com as escolas de Ensino Médio em geral no Brasil, no PiauÍ e Rede Estadual de Ensino em relação ao último ano de coleta de dados (TABELA 03).

Tabela 03 – Taxas de Rendimento Escolar do Ensino Médio: Brasil, Piauí, Rede Estadual e CETIs (2019)

ABRANGÊNCIA	APROVAÇÃO %	REPROVAÇÃO %	ABANDONO %
Brasil	86,1	9,1	4,8
Piauí	84,7	8,1	7,2
Rede Estadual	83,3	8,4	8,3
CETIs (47)*	89,4	7,6	2,9

*Síntese dos dados apresentados nos Gráficos 01 a 06

Fonte: Produzido pela autora com base em informações do Censo da Educação Básica 2019/INEP.

Os dados expostos evidenciam que separados do universo das escolas de ensino médio os CETIs apresentam no ano de 2019 um diferencial em que a taxa de aprovação é 3,3% maior que a média do Brasil, 4,7% maior que a média do Piauí e 6,1% maior que do conjunto de escolas da Rede Estadual. Quanto à taxa de reprovação, que apresentou maior variação também apresenta rendimento melhor que em relação ao Brasil, Piauí e Rede Estadual do Piauí, com redução de -1,5%, -0,5% e -0,7%, respectivamente.

Quanto à taxa que apresenta resultado mais significativo, a de abandono, também confirma os dados analisados anteriormente com redução em -1,9% em relação ao Brasil, de -4,3%, ao Estado do Piauí e -5,4% em relação à Rede Estadual. Os dados evidenciam que a escola do Ensino Médio em regime de tempo integral no Piauí, apresenta melhor desempenho que as escolas de tempo parcial.

Remontar o desenho desde sua origem nos fez perceber modelos distintos de escola e de concepções de currículo e de educação e ainda que, embora houvesse a exigência de concurso público, percebemos que não havia nem mesmo o prédio escolar, perdurando essa lacuna até o século XXI, quando só então com a expansão, espaços foram alugados para implantar escolas em muitos municípios, tornando possível a ampliação do Ensino Médio no Estado do Piauí.

CAPÍTULO 03 – DOIS CAMINHOS E UMA DIREÇÃO: combinação de dados quantitativos e qualitativos na pesquisa em educação

Neste capítulo, o foco da discussão recai na opção metodológica da pesquisa, estruturada em seis seções que se interrelacionam entre si. Na primeira apresentamos o tipo de pesquisa, procurando manter a dialogicidade entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa, por se caracterizarem pelo uso de múltiplas abordagens. Nas seções 2 e 3, caracterizamos o *locus* da investigação constituído por um universo de 87 CETIs da rede estadual de ensino, dos quais em 69 os professores participaram da pesquisa, seguida de informações sobre os participantes, consideradas importantes para situar o leitor sobre a cultura de formação continuada no contexto escolar. Na quinta seção, descrevemos os instrumentos utilizados na pesquisa: as fontes documentais, o Questionário, a Entrevista Narrativa e o Diário de Bordo e sua importância para a colher as informações necessárias para responder à questão/problema que motivou esta investigação. A seção 5 trata da forma como os dados foram organizados, tanto os quantitativos, quanto os qualitativos, estes em categorias, segundo Bardin (2011) e com o apoio do *Softwares* como o IRAMUTEQ utilizado para análise estatística sobre *corpus textual*. Por fim, na seção 6 discutimos a utilização da técnica: Análise Argumentativa do Discurso para interpretar as informações produzida.

3.1 Uma pesquisa dialógica: integrando métodos qualitativo e quantitativo

Nossa pesquisa realizada no campo da educação configura-se como simultaneamente qualitativa e quantitativa, pois, associamos à pesquisa empírica dados estatísticos, de modo que aspectos distintos se somem para a compreensão do objeto de estudo considerada sua complexidade e multidimensionalidade.

Temos, com isto, uma metodologia que faz uso de métodos mistos, que desde os anos de 1980 e 1990, quando as pesquisas passaram a ter como foco situações do cotidiano escolar, foram apresentadas como alternativa por produzir trabalhos em que seja possível uma contribuição mútua das potencialidades, com respostas mais amplas e profundas em relação ao problema de pesquisa formulado, à medida que considera as particularidades que integram os princípios subjacentes a cada um (DAL-FARRA; LOPES, 2013).

Desse modo as múltiplas abordagens, ou métodos mistos proporcionam a compreensão das relações entre os elementos que integram os fenômenos estudados, de modo que associados

permitem relacionar dados de modo a aprofundar a compreensão sobre nosso objeto de estudo, considerando o contexto no qual estão inseridos. O diálogo entre abordagens se constitui em “[...] paradigma alternativo podendo fornecer resultados de pesquisa mais informativos, completos, equilibrados e úteis” (AZEVEDO et al., 2013, p. 12).

Nesse sentido, optamos pela integração dos métodos qualitativo e quantitativo, considerados como complementares, porque a pluralidade de ângulos é capaz de garantir a perspectiva adequada à complexidade do objeto de estudo, caracterizado pelo movimento contínuo e pela diversidade presentes na formação de professores e cultura escolar.

Assim, em nossa pesquisa fizemos uso de dados quantitativos para apresentarmos o panorama das escolas de tempo integral, garantindo a compreensão do contexto em que os professores atuam, bem como do perfil, do desenvolvimento profissional destes professores e das atividades formativas das quais participaram na escola e em sua trajetória pessoal e associamos aos significados destes.

O diálogo foi concretizado na medida em que, mesmo com natureza diferente elas se complementam, pois se preocupam com aspectos distintos dos fenômenos: intensidade, singularidade e significado (qualitativa) e magnitude e repetição (quantitativa) e consequentemente contribuem para uma visão mais ampla e aprofundada do fenômeno que pretendemos estudar (MINAYO, 2017).

Consideramos, portanto, fundamental por captar “[...] os diversos ângulos de análise, as diversas necessidades de recortes e ângulos para que a visão não seja limitada e o resultado não seja restrito a uma perspectiva.” (TIZZO; BRAGA, 2016, 140). Assim a pesquisa quantitativa funciona para garantir elementos complementares à compreensão do fenômeno, ou seja, o que nos motiva a utilizar abordagens e dados distintos é o interesse em ampliar a abrangência e aprofundar nosso conhecimento em relação ao nosso objeto de estudo, a partir de ângulos distintos.

De acordo com Yin (2016), uma pesquisa é qualitativa quando estuda o significado da vida das pessoas, representa as opiniões e perspectivas dos participantes da pesquisa, abrange as condições contextuais em que estas vivem, contribui com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano e faz uso de variadas fontes de evidência. Características estas que dão forma à presente investigação.

A opção pela abordagem qualitativa teve como finalidade a realização de uma pesquisa cuja produção de conhecimento fosse instaurada a partir da Pesquisa Narrativa, na qual os colaboradores/participantes expusessem estruturas processuais do curso de suas vidas que combinadas umas às outras, possuem relevância social e sejam capazes de apresentar elementos

satisfatórios para a análise sobre a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor do ensino médio. (SCHÜTZE, 2010).

A viabilidade deste tipo de pesquisa, de acordo com Moura e Nacarato (2017), visa garantir o tratamento adequado de acontecimentos específicos e permitir a combinação das narrativas dos professores nos contextos sócio-históricos em que acontecem. Isso atendeu às necessidades da pesquisa, uma vez que a trajetória da profissionalização docente é simultaneamente particular e coletiva vivenciada de maneira singular por cada professor.

O diálogo como instrumento pedagógico proporciona movimento, interação e ação, sustentado na audiência atenta que busca aprender com o seu eu e com o outro, exercitando a capacidade de colocar-se no lugar deste outro, bem como a capacidade de combinar abordagens distintas de modo a garantir uma visão mais ampla e profunda do objeto de estudo (FREIRE, 2019).

Esta perspectiva demonstra a fertilidade da pesquisa qualitativa na investigação que buscou a compreensão da formação continuada vivenciada pelos professores no espaço escolar, compreendida “processo [...] trabalhada dentro de uma visão holística, sistêmica, dialógica e dialética, focada na totalidade do objeto de estudo para distinguir as partes do todo, sem dicotomizar ou fragmentar o conhecimento” (OLIVEIRA, 2013, p. 50).

A abordagem permitiu a ampliação da visão sobre o contexto da pesquisa a partir de dados estatísticos, obtidos em documentos diversos pois “[...] há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” (GATTI, 2004, p.13). Dessa forma estes recursos possibilitaram visualizar o cenário do ensino médio e da escola de tempo integral, no sentido da apreensão da cultura escolar.

Ao fazermos uso dos recursos da abordagem quantitativa, objetivamos garantir elementos relacionados à frequência e representatividade em relação ao universo do contexto da pesquisa. Para tanto, fizemos uso de técnicas de obtenção de dados que alcancem um número representativo da categoria de professores e coordenadores pedagógicos, bem como a especificidade das escolas que funcionam em regime de tempo integral.

3.2 Contexto da investigação: um cenário em transformação

A Rede Pública de Ensino do Estado do Piauí implantou até o ano de 2020, ao todo 87 Centros Estaduais de Tempo Integral com oferta do Ensino Médio, distribuídos nas diferentes

regiões do Estado, que contam com 1.434 professores lotados, segundo dados do setor de Gestão de Pessoas da SEDUC-PI, Planilha referente ao ano de 2020. (TABELA 04).

Tabela 04 - Oferta de Ensino Médio nos CETIs: ano de implantação, tipo de oferta e financiamento (2009-2019)

ANO	EM Prop	MISTO (EMProp. +EF.)	EM Prof.	MISTO (EMProp. + EMP.)	TOTAL	FINACIA-MENTO
2009	06	03	02	00	11	Recursos do Governo do Estado
2010	02	00	02	00	04	
2012	01	00		00	01	
2013	00	02		00	02	
2014	09	06		01	16	
2016	01	01		00	02	
2017	23	00	01	00	24	Programa MEC
2018*	10	00		00	10	
2020*	17	00		00	17	
TOTAL	69	12	05	01	87	-

*Implantados gradualmente, com uma série por ano até a universalização da oferta na escola.

LEGENDAS: EMProp: Ensino Médio Propedêutico; EMP: Ensino Médio Profissional; EF: Ensino Fundamental
Fonte: Elaborado pela autora tendo como referência documentos da SEDUC-PI.

Os primeiros foram implantados no ano de 2009 e totalizavam apenas 06 centros com oferta de Ensino Médio Propedêutico e 02 com oferta de Ensino Profissional, que na época ficaram conhecidos como CEMTIs - Centros de Ensino Médio de Tempo Integral e CEPTI - Centros de Ensino Profissional de Tempo Integral, respectivamente.

No mesmo ano, outros 06 centros foram implantados com oferta de Ensino Fundamental e destes, ao longo dos anos, 03 passaram a ofertar também o Ensino Médio, sendo que em um destes a oferta foi suspensa no ano de 2022, mantendo apenas o Ensino Fundamental, sob a justificativa de que a demanda na comunidade era pequena e poderia ser absorvida por outros dois CETIs que funcionam com esta etapa de ensino.

A expansão inicialmente tímida nos primeiros anos que se seguiram à instituição das escolas na Rede de Educação, ganhou maior propulsão a partir de 2017, com a implantação do programa de financiamento de escolas de tempo integral do Governo Federal, com a Política de Fomento às Escolas do Ensino Médio, considerado à época, a principal ação da Reforma desta etapa de ensino, instituída pela Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016).

Identificamos na Tabela 04, que nos primeiros seis anos, foram implantados 35 centros com oferta do Ensino Médio: com formação profissional (04) e propedêutica (31), número menor que o de ingresso nos últimos anos, em que 51 centros do ensino médio foram

implantados com aporte financeiro do Governo Federal, proveniente de programa específico para fomento deste tipo de escola.

A escolha dos CETIs como *locus* da pesquisa foi motivada principalmente por dois motivos. O primeiro, por compreendermos que este modelo de escola é o mais propício à participação dos professores em atividades de formação, uma vez que a maioria de seus professores fazem parte do quadro efetivo da Secretaria de Educação e trabalham em regime de 40 horas, havendo aqueles que dispõem de Dedicção Exclusiva, ou seja, permanecem do dia na escola, o que oportuniza a organização do trabalho na escola em torno das atividades de docência, planejamento e formação.

O segundo, pela proposta de educação em regime de tempo integral, que traz em seu âmago, o ideário da educação integral, que precisa ser compreendido para que a ampliação da jornada não se configure apenas como mais tempo, para trabalhar mais conteúdo, numa prática cumulativa de conteúdo e a escola se transforme em depósito de crianças. E, estes dois aspectos favorecem o desenvolvimento de uma cultura escolar de formação.

Nesse sentido, enfatizamos que a escola de tempo integral pública tem como objetivo proporcionar ao educando, acesso a bens culturais de que necessitam na lógica da educação permanente, de modo a proporcionar cotidianamente vivências culturais diversificadas e democráticas, com experimentação de regras justas de respeito mútuo (CAVALIERE, 2009).

Estes centros implantados com a concepção de que “[...] o horário expandido representa uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras” (GERÊNCIA DE PROJETOS ESPECIAIS I, 2010). Esta proposta mostra que os CETIs são espaço propício à cultura de formação, uma vez que ali se dão as vivências, experimentação e exemplo de convivência dos professores, o exercício de corresponsabilidade e cooperação na práxis educativa.

Então, existem no Estado do Piauí, 87 CETIs distribuídos nas diferentes regiões, abrangendo todas as Gerências Regionais de Educação - GRES. Em 70 destes, os professores haviam vivenciado experiências de formação continuada. No entanto, contamos com a participação de 69 centros.

Em relação à pesquisa junto ao INEP, sobre o desempenho escolar, obtivemos dados consistentes de 47 centros implantados entre os anos de 2009 e 2017. Há, no entanto, entre estes, 13 CETIs que não tiveram seu desempenho computado, por não constar dados suficientes que garantissem uma análise consistente para análise, na base de dados do INEP. Além destes, os centros implantados entre os anos de 2018 e 2020 também não foram computados pelo mesmo motivo.

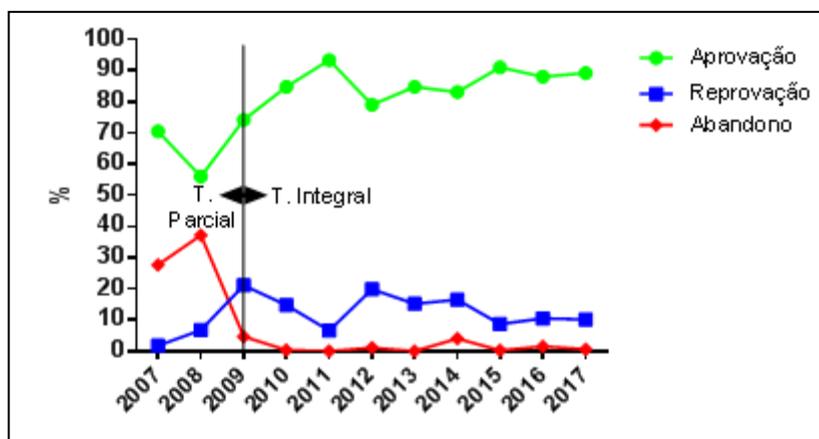
Contudo, no Capítulo 02, verificamos que os Centros Estaduais de Tempo Integral apresentam resultado que se destaca em termos de rendimento escolar, em relação às escolas de tempo parcial e superam as médias do Estado e do País, conforme evidencia a Tabela 03, página 89, deste trabalho.

Definimos como *locus* da pesquisa empírica, para aplicação da Entrevista, dois Centros de Ensino de Tempo Integral (CETI), implantados respectivamente nos anos de 2009 (CETI A) e 2012 (CETI B), ambos escolhidos por estarem entre os centros mais antigos e por estarem situados em regiões distintas do Estado.

No CETI A, um dos centros escolhidos para a pesquisa empírica, o prédio escolar que o abriga foi fundado em 1964 para funcionar o ginásio⁶ público do município, localizado na região sul do Estado. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, no ano de 2004, além do antigo ginásio (anos finais do ensino fundamental), passou a ofertar também o Ensino Médio e permaneceu com este tipo de oferta até o ano 2008. No ano seguinte foi transformado em CEMTI - Centro de Ensino Médio de Tempo Integral.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o “CETI A” atende a 356 estudantes e o corpo docente é formado por 20 professores, a gestão é formada por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas. Nos anos anteriores à implantação do regime de tempo integral, a escola apresentava elevado índice de abandono (GRÁFICO 07).

Gráfico 07 - Desempenho Escolar do CETI A: 2007 a 2017



Fonte: Produzido pela autora, INEP: Indicadores Educacionais.

O olhar sobre o gráfico mostra o rendimento escolar numa linha de tempo de 10 anos. Neste período, os dois primeiros anos o funcionamento foi em regime de tempo parcial, cujo

⁶ Primeira etapa do ensino secundário, de acordo com a legislação da época, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/1961

rendimento apresentou queda na aprovação de 70,2% para 56% e elevação nas taxas de abandono de 27,7% para 37,2% e reprovação de 1,8% para 6,8%. Com a implantação do Tempo Integral, houve claramente melhoria nos indicadores de aprovação e abandono que se mantiveram com relativa estabilidade nos anos que se seguiram.

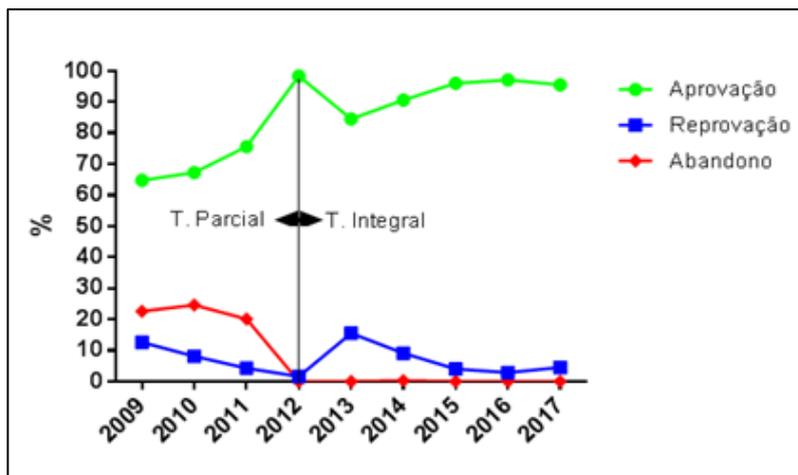
No entanto, no ano de 2009, a taxa de reprovação foi elevada significativamente (21,1%), oscilando entre quedas e elevações até 2015, quando adquiriu certa estabilidade (entre 8,7% e 10,5%). Embora não apresentados no Gráfico, os anos de 2018 e 2019, conforme dados do INEP, mantiveram a média ficando com 9,4% e 10,5%, respectivamente.

O CETI B ofertava o ensino médio desde o ano de 1996, embora em regime de tempo parcial. O prédio escolar no qual está instalado foi inaugurado no mês de março do ano de 1987 e ofertava inicialmente o Ensino Fundamental da 1ª à 4ª séries, como a maioria das escolas inauguradas naquela década. Vale esclarecer que à época a Rede Estadual de Ensino ainda estava em processo de expansão de escolas com oferta do ensino fundamental e ensino médio era restrito a poucas escolas públicas, sendo que na capital a maioria estava localizada nas áreas centrais da cidade e no interior do Estado apenas os municípios maiores ofertavam, a exemplo de Floriano, Parnaíba e Picos.

Está localizado em uma das regiões mais populosas da capital, instalado em um conjunto habitacional criado na década de 1970 que se transformou em bairro polo da região, formada por conjuntos habitacionais, bairros e vilas. A gestão pedagógica da escola é formada por uma diretora e três coordenadoras e a matrícula no ano de 2020 é de 646 (seiscentos e quarenta e seis) estudantes.

No Projeto Político Pedagógico consta sobre a valorização profissional que “a Escola busca o aperfeiçoamento dos nossos alunos através de novas formas de conhecimento. Por isso, promovemos aos nossos professores acesso à formação continuada ou às novas tecnologias, para que as aulas se tornem mais atrativas e dinâmicas”. (CETI, 2018, p. 14 - Grifo Nosso). O trecho em destaque mostra que há uma preocupação com a formação continuada, porém não há no documento referência a ações propostas ou realizadas para a qualificação destes professores.

O resultado de pesquisa junto ao site do INEP, mostra que o desempenho escolar no CETI sofreu impacto considerável com a mudança da oferta de tempo parcial para tempo integral no ano de 2012 (GRÁFICO 08).

Gráfico 08 - Desempenho Escolar do CETI B: 2009 a 2017

Fonte: Produzido pela autora, INEP: Indicadores Educacionais.

Ao analisarmos o percurso das três variáveis, identificamos que no primeiro ano de funcionamento em tempo integral (2012), houve elevação da taxa de aprovação, passando de 75,6% para de 98%, patamar mais alto entre os anos analisados. No entanto, percebemos uma queda no ano seguinte para 80%, aproximadamente 5% maior que no ano de 2011, ou seja, maior que nos anos anteriores ao ingresso no regime de tempo integral, depois do segundo ano, verificamos crescimento gradativo desta taxa, atingindo uma situação de equilíbrio. É importante destacar que nos dois primeiros anos de registro a taxa de aprovação estava em torno de 60%.

No CETI B a taxa de reprovação em queda desde 2009 quando pontuava 12,6%, chegou a 2012, ano de implantação a 1,6%, mas subiu consideravelmente em 2013 a um patamar ainda maior que o inicial, chegando a 15,5%. Nos anos seguintes caiu de maneira gradativa (4,0% e 2,9%, respectivamente,) evidenciando uma situação de estabilidade que não foi abalada com o crescimento havido no ano de 2017, quando ficou em 4,5%, demonstrando situação de equilíbrio.

Por sua vez a taxa de abandono era elevada antes da mudança do tipo de oferta com pico de 24,6% no ano de 2010, chegou a zero em 2012 e se manteve em equilíbrio até 2017, último ano analisado. Porém, sofreu uma pequena variação de 0,3% no ano de 2014. Estes dados confirmam que o interesse pelo tempo integral e sua efetivação, surtiram efeito positivo para escola, refletindo nas taxas de desempenho escolar verificadas, sobretudo, na taxa de abandono.

A comparação das três taxas na linha de tempo que marca o período de cinco anos antes e cinco anos depois que a escola foi transformada em um CETI, evidencia que, com o novo formato adotado, os estudantes da escola estão motivados a permanecer, pois mesmo com os

dados do ano de 2013 apresentando um crescimento exorbitante na reprovação, o abandono praticamente desapareceu.

Verificamos que, embora os resultados do CETI B em 2012, ano de implantação, tenham sido significativos, em 2013 os índices de aprovação caíram e conseqüentemente os índices de reprovação se elevaram. Contudo, os anos subsequentes apresentaram gradativa evolução do desempenho escolar, situação associada ao trabalho colaborativo, comprometido e corresponsável dos profissionais da educação daquele centro, em especial, dos professores.

Os gráficos que apresentam o histórico do rendimento escolar nos dois CETIs mostram a evolução qualitativa do rendimento escolar, embora em ambos, logo de início, a reprovação teve seu percentual aumentado, fenômeno observado no CETI A logo no primeiro ano e no CETI B no segundo ano. Outro dado significativo é a taxa de evasão que saiu de um patamar superior a 20% nas duas escolas, para zero em 2017.

Neste contexto de escolas que têm mostrado resultados positivos quanto ao desempenho escolar dos estudantes, foram promovidas, tanto com a coordenação pedagógica direta do MEC em parceria com as universidades públicas do Estado, da SEDUC, como com a coordenação das escolas atividades de formação continuada desde sua implantação, o que fez deste, contexto profícuo para a investigação realizada.

3.3 Participantes da pesquisa: colaboração e diálogo

Destacamos que os professores são na comunidade escolar a razão de existir das formações continuadas, pois são os destinatários e corresponsáveis pelas ações de formação e os coordenadores pedagógicos são *a priori* os responsáveis pela formação na escola, a quem cabe mediar os estudos, reflexões e caminhos encontrados com as atividades de planejamento e com a prática docente (GARRIDO, 2007).

A pesquisa contou com a participação destes profissionais, sendo que foram convidados professores, coordenadores e diretores, de um total de 929 lotados em 70 CETIs⁷. Deste universo, 315 responderam ao questionário e 15 colaboraram com a Entrevista. Quanto à faixa etária observamos que a maior concentração se encontra entre 31 e 50 anos (TABELA 05).

⁷ Dado disponibilizado pela Unidade de Gestão de Pessoas da SEDUC/PI, referente ao ano de 2020.

Tabela 05 - Faixa Etária dos professores dos CETIs

Faixa etária	N	%
<i>De 20 a 23 anos</i>	1	0,3
<i>Entre 24-27 anos</i>	12	3,8
<i>Entre 28-30 anos</i>	34	10,8
<i>Entre 31-40 anos</i>	136	43,2
<i>Entre 41-50 anos</i>	98	31,1
<i>Entre 51-60 anos</i>	33	10,5
<i>Mais de 60 anos</i>	1	0,3

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora, 2021

As faixas etárias estão divididas em 07 grupos, sendo que as três primeiras têm uma periodicidade de tempo menor. A primeira, formada por professores de 20 a 23 anos, na qual identificamos um único professor com 23 anos, claramente em início de carreira. Na segunda, entre 24 e 27 anos identificamos 12 professores e na terceira, entre 28 e 30 anos 34 professores. As três formam o grupo mais diversificado e menos numeroso, são os professores que de modo geral, estão em início de carreira.

Os três grupos seguintes subdividimos em intervalo de 10 anos: 31 a 40, faixa com maior quantidade 136 professores, que representam 43,2% do universo; 41 a 50, faixa com segunda maior incidência, com 98 professores (31,1%); a penúltima, 51 a 60 anos, com número reduzido de professores, apenas 33 (10,5%).

A última, a faixa etária com mais de 60 anos, assim como a primeira, é formada por um único professor. Então os polos opostos apresentam o mesmo número de representantes, mas curiosamente, o professor com mais de 60 não está em final de carreira, questão que retomamos ao discutirmos a variável tempo de magistério.

Compreendemos que a faixa etária dos professores é um importante aspecto a considerarmos, principalmente ao associarmos a duas variáveis distintas: tempo de magistério e desenvolvimento profissional, vistos na perspectiva tanto de capital rentável – institucionalizado, em forma de certificados (BOURDIEU, 1999), na busca por outras graduações e pós-graduações, como da incorporação de capital intelectual e científico.

Relacionamos a variável faixa etária com o tempo de docência geral e tempo de docência no Ensino Médio, mas antes consideramos importante caracterizar cada fase com base. Observadas as características descritas por Huberman (1992), considerando um pequeno ajuste em relação à abrangência do período, lembrando que, conforme o autor, estas fases são muito

condicionadas pela predisposição do professor em adiar ou antecipar cada uma, ou seja, são flexíveis.

Desta forma, redistribuímos as fases do desenvolvimento profissional da seguinte forma: Fase de Iniciação (0-5 anos), caracteriza-se por dois aspectos: necessidade de sobrevivência e descoberta. Os conhecimentos oriundos da formação inicial são insuficientes para dar ao professor a segurança, necessária para lhe garantir tranquilidade, tendo em vista que o fazer docente é permeado pela subjetividade, o processo de ensino-aprendizagem é mediado por símbolos e sentidos, o que gera instabilidade, por mais preparado técnico-cientificamente que o professor seja.

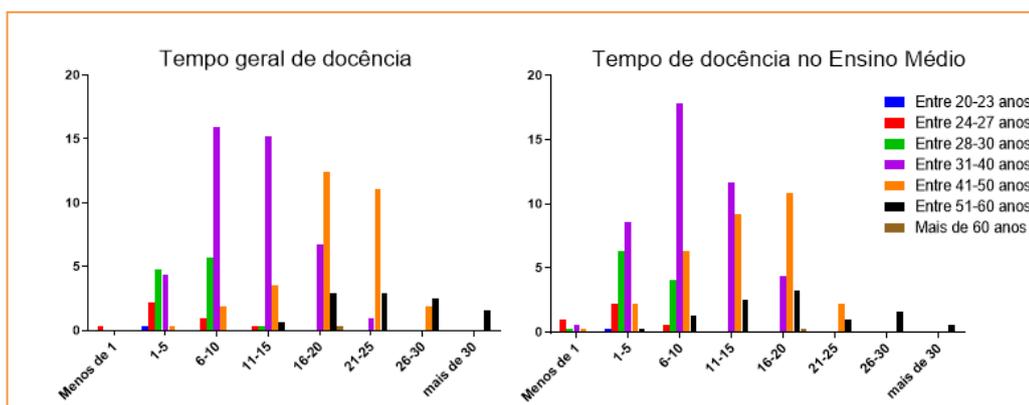
Na Fase de Estabilização (6-10 anos), o professor tem adquirido ao longo dos anos, desenvoltura, adquiriu uma racionalidade pedagógica, mediada por saberes das práxis educativa, constituída na cultura escolar e nela aperfeiçoada. Nela ele se compromete, identifica-se profissionalmente, sente-se desafiado e que está crescendo e evoluindo.

A Fase da Diversificação (11-25 anos), é também a da ousadia, em que o professor se permite inovar, fazer uso da criatividade, está motivado, mais dinâmico, pode participar com mais empenho das atividades em equipe e busca realizar seus objetivos individuais.

A última fase: Questionamento, ou “pôr-se em questão” (mais de 25 anos), que pode gerar perfis distintos, de crise, desestímulo, desinvestimento, em que o professor se sente esmagado pela rotina, não tem perspectiva e se questiona sobre sua vida profissional. Apresentadas as fases do ciclo segundo Huberman (1992).

Consideramos oportuno relacionar as faixas etárias à distribuição do tempo de magistério, identificando o tempo geral e os anos de docência específicos no Ensino Médio, de modo a garantir a compreensão da diversidade do perfil dos professores em relação ao ingresso destes no magistério (GRÁFICO 09).

Gráfico 09 - Tempo de Docência (Geral e Ensino Médio) por Faixas Etárias



Fonte: Dados coletados e organizados pela autora, 2021.

Temos na ilustração, um gráfico duplo com duas bases que marcam o tempo de magistério: do lado esquerdo consta a informação sobre o tempo geral de docência e do lado direito o tempo de docência específico no Ensino Médio.

Verificamos com o gráfico 09 que os professores participantes da pesquisa estão em diferentes fases do desenvolvimento profissional, ou ciclo de vida, conforme Huberman (1992). Iniciamos nossa análise pela barra azul que, nas duas partes do gráfico ocupa a mesma posição, ou seja, o professor de 23 anos tem entre 0 e 5 anos de magistério, mesmo tempo de docência geral e no Ensino Médio. Este professor que reside em um município de porte médio, está cursando pós-graduação *lato sensu*, indicador de que atualmente há maior acesso às especializações e do compromisso dos professores com a formação continuada, reafirmado quando o referido professor informa que participa da formação continuada na escola e participou de atividades formativas: oficinas, cursos e seminários (DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA).

Em relação à barra vermelha, que representa os professores de 24 a 27 anos, como não poderia deixar de ser, está a sua maioria, na fase inicial, sendo oito professores com até 5 anos de docência, três no intervalo de 6 a 10 anos (estabilização) e um no intervalo de 11 a 25 anos (diversificação). Este mesmo grupo é predominantemente formado por professores que já ingressaram no magistério no Ensino Médio, fato constatado, por haver 10 professores que têm até 5 anos de docência no Ensino Médio (iniciação), e apenas 2 que estão no intervalo entre 6 e 10 anos.

Com a barra verde que identifica a faixa etária entre 28 e 30 anos, encontramos trinta e quatro professores com tempo de magistério geral de 1 a 15 anos e, no Ensino Médio têm menos de 1 a 10 anos de docência. Destes, 15 professores estão na fase de iniciação (0-5 anos), entre os quais tem menos de 1 ano de docência, o que significa que iniciou a docência em outra etapa de ensino. Deste grupo, 6 professores que iniciaram a docência em outra etapa de ensino. O dado revela que há um maior número de professores que sempre exerceram o magistério no ensino médio.

Verificamos que os professores na faixa etária de 31 a 40 anos, identificados com a barra lilás, são os mais numerosos entre os colaboradores da pesquisa. Grupo que mantém as mesmas características do anterior, com dois professores que tem menos de 1 ano no Ensino Médio e três professores com tempo entre 21 e 25 anos na docência geral, respectivamente. A maior parte dos professores desse grupo ingressaram na docência geral e no Ensino Médio e estão na fase de estabilização.

A faixa etária de 41 a 50 anos, representada por barras laranjas, do lado esquerdo tem a maior incidência nos períodos ente 16 e 25 anos (Fase de Diversificação) e estão bem mais distribuídos do lado direito, aparecendo desde o período inferior a um ano e com maior incidência de até 20 anos de docência, mostrando-se reduzida entre 21 e 25 anos de magistério, sem representação nos períodos posteriores. Nessa faixa etária verifica-se que a maioria dos professores iniciou a docência em outra etapa de ensino.

A barra em preto, que representa a faixa etária de 51 a 60 anos, evidencia que o tempo de magistério total destes professores é significativamente maior que o da docência no Ensino Médio, assim como a anterior, o que implica que estes professores atuaram na maior parte de sua vida profissional no ensino fundamental, evidenciado porque a parte esquerda do Gráfico (Docência Geral), as barras são mais elevadas nos períodos com mais de 16 anos de docência apresentando certo equilíbrio e do lado direito (Ensino Médio), ela aparece no período de 1 a 5 anos, mostra-se mais elevada no período de 11 a 15 anos e reduzida nos períodos seguintes.

A exceção é justamente com relação ao professor com mais de 60 anos, que curiosamente tem entre 16 e 20 anos de exercício docente, embora tenha atuado também no ensino fundamental. A singularidade deste último caso, é que o professor em questão, até os 37 anos se considerava analfabeto (DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA), conforme relatou em conversa informal por ocasião de uma abordagem quando a pesquisadora fez contato para esclarecer sobre uma questão respondida no questionário.

Segundo ele, buscou a escola na modalidade EJA, no formato semipresencial para inicialmente estar em condições de competir no mercado de trabalho, concluiu sua graduação no ano de 2005, período em que começou a lecionar, fez especialização, mestrado e está cursando doutorado (DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA), o que mostra que rege sua vida pela concepção da educação permanente.

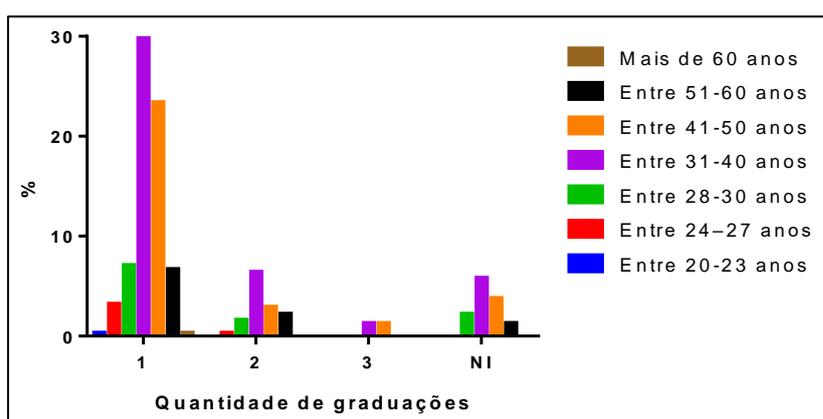
Nas faixas etárias seguintes, de 41 a 50 anos e 51 a 60 anos, temos uma melhor distribuição dos professores nos diferentes períodos de docência, embora a maior concentração esteja entre 16 e 25 anos na docência geral e entre 06 e 20 anos na docência do Ensino Médio, o que mostra menor número de professores que iniciaram suas carreiras no Ensino Médio.

Com isto, concluímos que os professores das faixas etárias mais elevadas têm um perfil de ingresso no magistério distinto do professor mais jovem, cuja maioria ingressou atuando no Ensino Médio, ou seja, os professores mais jovens em sua maioria, tem sua experiência profissional iniciada com o magistério no Ensino Médio, enquanto os professores das faixas etárias dos 41 aos 60 anos migrou para o Ensino Médio após iniciada a docência. Isto é explicado pelas mudanças ocorridas na estrutura da Rede de Ensino ao longo da primeira década

do século XXI, bem como, pelo nível de qualificação profissional da maioria dos professores mais jovens, que já ingressam no magistério público com curso superior completo, exigência legal para ingresso no magistério.

Dito isto, consideramos importante compreender as características de formação apontadas na pesquisa junto aos professores. Para tanto, apresentamos as características da formação inicial, de modo a evidenciar que os dados colhidos no ano de 2021 nos CETIs mostram que nestas escolas a adequação em relação à formação inicial de nível superior é elevada (GRAFICO 10).

Gráfico 10 – Distribuição do número de graduações por faixa etária dos professores dos CETIs (n=312)



NI: não informado

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora, 2021

Apresentamos variáveis distintas que, analisadas de modo articulado, permitem-nos identificar a adequação da formação inicial e a preocupação com a continuidade dos estudos destes professores. A primeira variável evidencia que nas escolas pesquisadas 312 professores, ou seja, 99%, cursaram o Ensino Superior, maior que o verificado nos dados oficiais (CAPÍTULO 4).

O grupo que não foi contabilizado com formação em nível de Ensino Superior completo é composto por 01 professor que está cursando, 01 professor que tem formação de nível médio e 01 professor que não informou, ou seja, é possível que seja maior, todavia, do ponto de vista estatístico é irrelevante, por ter uma representação ínfima.

A segunda variável mostra-se relevante ao situar o campo do interesse pela continuidade dos estudos. Com ela, identificamos que é predominante ideia de educação permanente, um primeiro elemento que nos indica este fato é o percentual de professores que responderam que cursaram mais de uma graduação (16,1%), o que mostra a necessidade da busca de ampliação

de conhecimentos. Analisamos detidamente o grupo que cursou três graduações e identificamos que é composto exatamente, pelas faixas etárias de 31 a 50 anos, que são as faixas etárias nas quais encontramos o maior percentual de professores nos CETIs.

Na imagem, as barras em lilás evidenciam que os professores desta faixa etária lideram a busca por formação continuada, uma vez que são destaque no número de graduações, dos quais 29,8% dos professores possuem uma graduação; 6,4%, duas e 1,3% possui três graduações. Na faixa etária de 41 a 50 também temos uma quantidade significativa de professores com uma graduação (23,4%) e duas graduações (2,9%), dados que corroboram a afirmação sobre a consolidação da ideia de educação permanente entre os participantes.

Quanto à faixa etária seguinte (51 a 60 anos), dois pontos precisam ser colocados: primeiro, que tem um reduzido número de professores, apenas 10,5%; segundo, que a maioria vivem a transição do ensino fundamental para o médio, principalmente aqueles que têm mais de 21 anos de magistério, ou seja, tiveram sua formação inicial adequada, a partir do Convênio da SEDUC-PI com UESPI e outras Instituições de Ensino Superior, conforme apresentamos no capítulo anterior.

Ainda sobre a formação inicial, consideramos relevante que a maior parte dos professores pesquisados tenham uma formação de nível médio voltada para o magistério (TABELA 06).

Tabela 06 - Formação de nível médio dos professores pesquisados

MODALIDADE	N	%
Propedêutico / Científico	103	32,7
Normal / Pedagógico	162	51,4
Outro curso técnico	24	7,6
Não informou	26	8,3
TOTAL	315	100,0

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora, 2021

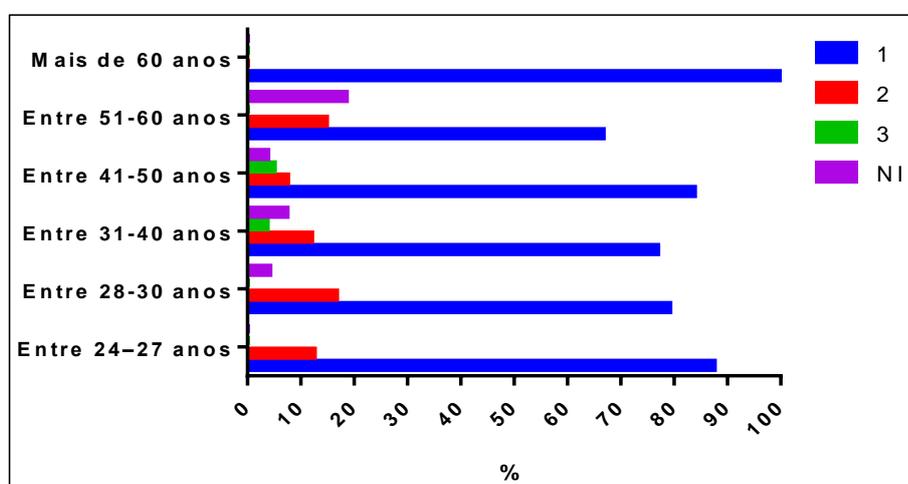
Encontramos um cenário no qual mais da metade dos professores dos CETIs cursaram no Ensino Médio o curso Normal/Pedagógico e de apenas 32,7% com formação propedêutica/científico. Possivelmente porque a maior parte das escolas de Ensino Médio está localizada em municípios de médio e pequeno porte, em que a profissionalização de magistério de ensino médio foi popularizada, inclusive na rede pública, que formou 74,3% destes professores, dados sistematizados na Tabela 07, na página 107 deste.

Isso evidencia que parte desses professores ainda cursaram o Ensino Médio no cenário de processo de expansão das escolas públicas da Rede Estadual e, quando havia maior oferta

do curso normal/pedagógico, considerando que a faixa etária que predomina é de professores entre 31 e 40 anos (43,2%), que nasceram entre 1981 e 1990. Isto mostra quanto é recente a ampliação da oferta da etapa do nível médio na Rede Estadual.

Ao discorrermos sobre a formação inicial, vimos que a maioria dos professores dos CETIs têm a formação de nível médio voltada para o magistério e que um número considerável, optou por continuar seus estudos fazendo outras graduações, o que pode ser associado a dois fatores, falta de oferta de pós-graduações e necessidade de mais conhecimentos, pois de acordo com Knowles (2009), o adulto no processo de aprendizagem tem motivações intrínsecas, relacionadas à satisfação pessoal. Nesse sentido, ressaltamos que a formação continuada é significativa quando verificamos a busca dos professores por pós-graduação *lato sensu*, (GRÁFICO 11).

Gráfico 11- Especialização: número por faixas etárias



Fonte: Dados coletados e organizados pela autora, 2021

Os dados mostram que entre os professores pesquisados, 78,6% têm uma especialização; 11,3% têm duas e 3,2% têm até três especializações. Este dado é ainda mais relevante quando associamos às faixas etárias, e novamente a faixa etária de 31 a 40 anos lidera o conjunto de professores, representando o grupo com maior formação de nível *lato sensu*, tanto entre os que cursaram uma quanto duas pós. Situação similar à do grupo de 41 a 50 anos, com 03 especializações.

De acordo com o Gráfico 11, verificamos também que somente estas duas faixas etárias têm professores que cursaram três especializações e que entre os mais jovens também há o reconhecimento da importância das especializações, considerando que o jovem de 23 anos está

cursando e que, nas faixas etárias de 24 a 30 anos, temos 26 professores que cursaram uma pós e 5 com duas.

Os dados obtidos e analisados até aqui permitem identificar um perfil de professores, conforme foi afirmado, que se mostram dispostos a aprender, a buscar novos conhecimentos, ampliando seu capital cultural. De modo a ampliar nossa percepção sobre os professores, buscamos também verificar a relação que estabelecem com a instituição pública, a partir da origem de sua formação. Por isso, identificamos a dependência administrativa dos cursos de Ensino Médio, Graduação e Especialização dos professores (TABELA 07).

Tabela 07 - Dependência Administrativa dos cursos de formação dos professores dos CETIs

Dependência administrativa	Formação de nível médio		Graduação		Especialização	
	N	%	N	%	N	%
Público	234	74,3	285	91,3	123	39
Privado	74	23,5	25	8	141	44,8
Confessional	1	0,3	1	0,3	-	-
Comunitário	2	0,6	-	-	-	-
Não informado	4	1,3	1	0,3	51	16,2
TOTAL	315	100	312	100	315	100

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora, 2021

Verificamos que 234 professores dos CETIs cursaram o Ensino Médio em instituições públicas, o que representa 74,3%, os demais professores têm sua formação em Instituições privadas 75 (23,5%), confessionais 01 (0,3%) e comunitárias 02 (0,6%). Na graduação, o número de professores egressos de instituições públicas é ainda maior (285), que representa 91,3% dos professores com curso superior, contra 25 que representam (8%) dos professores e 01 professor que cursou em Instituição Confessional (0,3%).

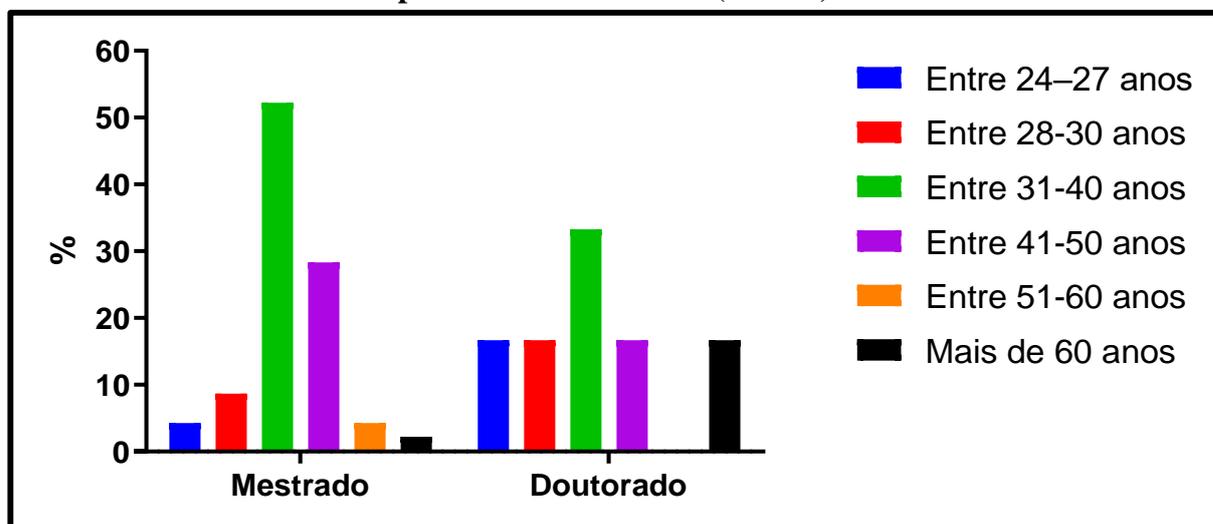
O cenário que mostra o predomínio da formação de professores em IES públicas se modifica quando verificamos as especializações, pois 141 professores (44,8%) fizeram suas pós-graduações *lato sensu* em IES da iniciativa privada, embora a diferença seja pequena e não chegue a 6%, uma vez que 123 (39%) professores fizeram seus cursos em IES públicas.

A comparação proporcionada pela Tabela 07 evidencia que os professores buscam sua formação nos espaços em que estas são proporcionadas, ou seja, tanto nas IES públicas quanto nas privadas, investindo tempo e recursos financeiros em sua qualificação profissional. Verificamos, outrossim, que a expansão do ensino médio, está claramente relacionada ao

financiamento da formação de professores e a exigência legal pela formação inicial em nível médio que vem gradativamente sendo adequada, conforme evidenciamos no Capítulo 02.

Para finalizarmos esta discussão, apresentamos o número de professores com pós-graduação *stricto sensu* distribuídos também por faixas etárias (GRÁFICO 13).

Gráfico 12 - Mestrados e Doutorados por faixa etária dos professores dos CETIs (n=6-46)



Fonte: Dados coletados e organizados pela autora, 2021

O Gráfico mostra duas variáveis: a primeira referente ao Mestrado no qual identificamos 46 professores que o cursaram ou estão cursando. A segunda é formada por 06 professores que estão cursando o Doutorado. Preocupamo-nos em identificar a quantidade de professores por faixas etárias e verificamos que em todas temos professores cursando Mestrado e apenas uma faixa etária não tem representante no Doutorado.

Ao analisarmos especificamente a variável Mestrado, identificamos que o número maior de professores pertence à faixa etária de 31 a 40 anos, vinte e quatro professores que representam 52,2% do universo; seguido pela faixa etária de 41 e 50 anos com treze professores (28,3%), depois pela faixa etária de 28 a 30 anos com quatro professores (8,7%) e as duas faixas etárias de 24 a 27 anos e 51 a 60, têm cada uma, dois professores, totalizando 8,6%.

Destaca-se que o único professor com mais de 60 anos, conforme afirmamos anteriormente, cursou além da Graduação, Especialização, Mestrado e está cursando Doutorado. Além dele, outros cinco professores cursam o doutorado, sendo que a faixa etária de 31 e 40 anos, a mais populosa conta com a representação de dois professores, mesma quantidade da união das faixas etárias de 24 a 30. Fazemos esta observação para mostrar a

inclinação entre os mais jovens em galgar etapas de formação mais elevadas de formação, o que é claro está associado à oferta destes cursos.

A faixa etária de 51 a 60 anos não tem nenhuma representação no Doutorado, fato que pode estar associado ao tempo de magistério destes, uma vez que são os professores com mais anos de docência que, conforme Huberman (1992), estão no período de questionamento, que pode caracterizar uma fase de desinvestimento na carreira, visto que se aproxima a aposentadoria e o professor busca tranquilidade.

Ainda sobre a pós-graduação *stricto sensu*, verificamos os tipos de cursos e temos entre os mais buscados os de Mestrado e Doutorado em Educação (TABELA 08).

Tabela 08 - Distribuição dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (n=6-40)

N/%	CURSOS MESTRADO							TOTAL
	Outros	Educação	Ensino de Física	Letras	Filosofia	Geografia	Ensino de Biologia	
N	13	9	6	4	3	3	2	40
%	32,5	22,5	15	10	7,5	7,5	5	100,0
	CURSOS DOUTORADO							
	Ciências da educação	Ciências e Engenharia dos Materiais		Desenvolvimento e Meio Ambiente	Geografia			
N	3	1		1	1		1	06
%	50,0	16,7		16,7	16,7		16,7	100,0

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora

Foram identificados 40 cursos de Mestrado, dos quais os que apresentaram maior incidência foram Educação, com nove professores; Ensino de Física, com quatro professores; e Geografia, com três professores; Ensino de Biologia, com dois professores e na categoria outros, cursos em diferentes áreas, que apresentaram apenas um professor em cada curso. Outros seis professores não informaram.

Quanto ao Doutorado, somente em Educação há três cursistas, os demais cursos contam apenas com um cursista. Isto mostra que, mesmo sendo o Ensino Médio, um curso em que os professores têm sua formação em áreas específicas, há entre eles, a preocupação com a formação pedagógica, embora os dados analisados no Capítulo 5 demonstrem preocupação com o aperfeiçoamento em suas áreas.

Para a entrevista, entretanto, foram convidados a participar apenas os coordenadores dos CETIs (“A” e “B”), que têm seu universo formado por 51 professores (dados obtidos junto à escola). Destes, 20 lotados no CETI “A” e 31 no CETI “B”, que também contam com dois

coordenadores pedagógicos em cada um. Deste total, trabalhamos com uma amostra aleatória de 15 professores, que representam 29,4%.

É importante destacar que as informações sobre pessoal, disponibilizadas pelas escolas mostram que no CETI “A”, dos 20 (vinte) professores, 16 (dezesesseis) percebem gratificação de Dedicção Exclusiva e no CETI “B” que de 19 (dezenove) professores lotados com 40 horas, apenas 01 (um) não recebe a referida gratificação, ou seja, a maioria dos professores, trabalham em regime de 40 horas na escola.

Todos os professores e coordenadores da escola foram convidados e esclarecidos sobre objetivos, relevância, riscos e benefícios da pesquisa, mesmo os que não participaram diretamente da definição amostral.

Sobre os dois CETIs que participaram da entrevista narrativa, conversamos em diferentes oportunidades com suas gestoras (diretoras e coordenadoras), que nos disponibilizaram documentos das escolas e convidaram-nos para apresentar a proposta da pesquisa em reunião da escola, realizada no formato virtual, em virtude do isolamento social.

Na reunião tivemos a oportunidade de apresentarmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE A) enviado por e-mail para todos os participantes da pesquisa. O Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPI, CAAE 40848820.2.0000.5214.

Ressaltamos que os colaboradores são nomeados por pseudônimos, o que deriva do compromisso da pesquisa com o sigilo da identidade dos participantes, atendendo ao disposto na regulamentação nacional sobre a ética em pesquisa resoluções nº 466/2012 e nº 510/2015.

Os pseudônimos utilizados para designar os colaboradores são todos ligados ao campo semântico da EDUCAÇÃO, vinculados a componentes curriculares do currículo do Ensino Médio. Os 15 colaboradores que participaram das entrevistas atuam tanto, na coordenação pedagógica (04), quanto na docência (11), representando as quatro áreas de conhecimento, o que caracteriza um perfil diversificado (QUADRO 01).

Quadro 01 – Participantes: pseudônimos e características (2021)

ORD	PSEUDONIMOS/ PARTICIPANTES	FORMAÇÃO	ATUA NO CETI	MAGISTÉRIO (ANO)		SEXO
				TOTAL	CETI	
01	REDAÇÃO	L: Letras	Docência	28	12	Fem
02	QUÍMICA	N: Química	Docência	11	11	Masc
03	HISTÓRIA	H: História	Docência	07	04	Masc
04	GEOMETRIA	Matemática	Docência	22	04	Fem
05	INFORMÁTICA	N: Biologia	Coordenação	21	09	Fem
06	FILOSOFIA	L: Letras	Coordenação	40	12	Fem
07	EDUC. FÍSICA	L: Educ. Física	Docência	05	02	Fem
08	SOCIOLOGIA	Pedagogia	Coordenação	33	29	Fem
09	ECOLOGIA	N: Biologia	Docência	12	09	Masc
10	GEOGRAFIA	H: Geografia	Docência	37	12	Fem
11	LITERATURA	L: Letras	Docência	15	06	Fem
12	BIOLOGIA	N: Biologia	Docência	15	04	Masc
13	PROJETOS	Pedagogia	Coordenação	25	05	Fem
14	MATEMÁTICA	Matemática	Docência	20	13	Masc
15	TEATRO	H: História	Docência	21	15	Fem

Observação: Na coluna Formação, aparece as áreas de Conhecimento, exceto Matemática, estão identificadas pela letra inicial: H= Humanas, L= Linguagens e N= Natureza.

FONTE: Produzido pela autora.

Iniciamos nossa análise pela última coluna, na qual identificamos que a maioria dos colaboradores são do sexo feminino - 10, o que representa 66,6% do total de professores. Nas colunas 3 e 4 identificamos a área de formação e de atuação de cada colaborador, o que, conforme discorreremos, mostra a heterogeneidade quanto à formação inicial e nos orienta para que no discurso, o professor, além de representar a sua individualidade, represente seu lugar de formação e de atuação, importante para percebermos as múltiplas dimensões dos enunciados.

Verificamos nas colunas 5 e 6 que, entre os entrevistados, há um extrato variado quanto ao tempo de magistério, que vai de 05 a 40 anos no total. Esta diversidade mostra, entre outras coisas, a relação intergeracional entre professores, que pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento profissional e para o processo de renovação da cultura escolar, sobretudo, nas relações de diálogo em que a experiência de parte dos professores colabora para a adaptação dos recém-chegados e a perspectiva de que a formação destes possa alterar concepções dos primeiros (NOVOA, 1998).

Encontramos três grupos distintos de professores em relação ao tempo do trabalho do professor na escola: o primeiro de professores que iniciaram na escola com a implantação do tempo integral; o segundo, professores que estavam na escola antes da implantação; o terceiro, professores que chegaram depois. Então, há um centro, com toda a equipe de professores modificada a partir de 2009 (implantação) e outro no qual parte dos professores permaneceram,

o que é revelado pela variação de 02 a 29 anos de trabalho na mesma escola, situação confirmada em discursos apresentados *a posteriori*.

3.4 Instrumentos de investigação: o olhar por diferentes prismas

O trabalho de investigação implica ver, ler, ouvir, registrar e analisar. Todavia, a escolha de instrumentos de coleta de dados é um passo fundamental para o seu êxito, por isso, precisam estar adequados ao objeto e aos objetivos estabelecidos, considerando as técnicas previstas de abordagem nesse momento de coleta. Assim, em nossa pesquisa utilizamos técnicas e instrumentos diversificados, a saber: fontes documentais, Questionário, Entrevista e Diário de Bordo.

No primeiro momento realizamos a pesquisa em fontes documentais, com uso da técnica de análise documental, “[...] processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos dos mais variados tipos” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p.172). Por isso, há necessidade deste instrumento para a presente pesquisa, que se cerca da análise de diferentes tipos de documentos entre os quais: leis, diretrizes, planilhas, tabelas, Proposta Pedagógica, relatórios, Propostas de Trabalho dos Cursos de Formação, entre outros.

Utilizamos informações coletadas em bancos de dados (LAMBERT *et al.*, 2013), relacionadas ao desempenho das escolas, perfil dos professores, bem como da construção de um banco de dados sobre a formação continuada para compreendermos o universo em que se encontra contextualizado nosso objeto de estudo. Para tanto, realizamos pesquisa junto ao sistema de informações do Ministério da Educação /Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, voltado para a evolução das matrículas e taxas de rendimento em período anterior e posterior à mudança do tipo de oferta.

Trabalhamos também com bancos de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e da Secretaria de Estado da Educação do Piauí – SEDUC/PI para ter acesso a informações com dados estatísticos sobre número, perfil e lotação de professores em diferentes anos.

As fontes de dados garantiram a diversidade necessária para a compreensão dos diferentes elementos que compõem o contexto da pesquisa. Manuseamos planilhas Excel e outros tipos de documentos arquivados em PDF em bancos de dados virtuais (documentos abertos) e encaminhados por e-mail pelo Setor de Estatística e de Gestão de Pessoas da referida Secretaria de Estado da Educação, bem como relatórios, planos de trabalho de formação de Projeto Político Pedagógico dos CETIs.

As informações forneceram elementos para identificarmos o perfil profissional dos professores e visualizarmos o panorama do contexto da formação na escola. O questionário foi utilizado por apresentar entre outros aspectos, alta taxa de retorno e oferecer segurança ao participante, uma vez que garante o anonimato que confere credibilidade à técnica (MOREIRA; CALEFFE, 2008), o que conferiu um N elevado. Além disso, a ferramenta virtual é dinâmica e de fácil tabulação das informações prestadas, conferindo maior agilidade na organização e uso destas e pode ser respondida inclusive por celular.

Por último, utilizamos o instrumento Entrevista Narrativa, adequado “[...] principalmente para investigar o conhecimento prático e pessoal dos professores, suas crenças e emoções” (BARCELOS, 2020, p. 22) e que favorece o entrecruzamento de suas experiências em contextos situacionais específicos.

Ressalta-se sua principal característica, a liberdade que o participante tem em construir o encadeamento de sua narrativa, o que torna “[...] inexequível a elaboração de um instrumento de pesquisa padrão, passível de abarcar igualmente, a complexidade da realidade de cada um dos atores do contexto social investigado. (RAVAGNOLI, 2018, p. 02).

As estruturas processuais foram produzidas a partir de uma narrativa que favorece a construção de relatos sem a interferência do entrevistador que, quando necessário, indica de maneira sutil que continue a falar sobre um ponto discorrido, isto somente após uma coda narrativa⁸. Com isto, a Entrevista Narrativa tem a “[...] potencialidade de reconstruir a vivência pessoal e profissional do sujeito, mas não de qualquer jeito, e, sim, de maneira autorreflexiva” (MOURA; NACARATO, 2017, p. 17), que imprime significado e ressignificação da vivência para o participante.

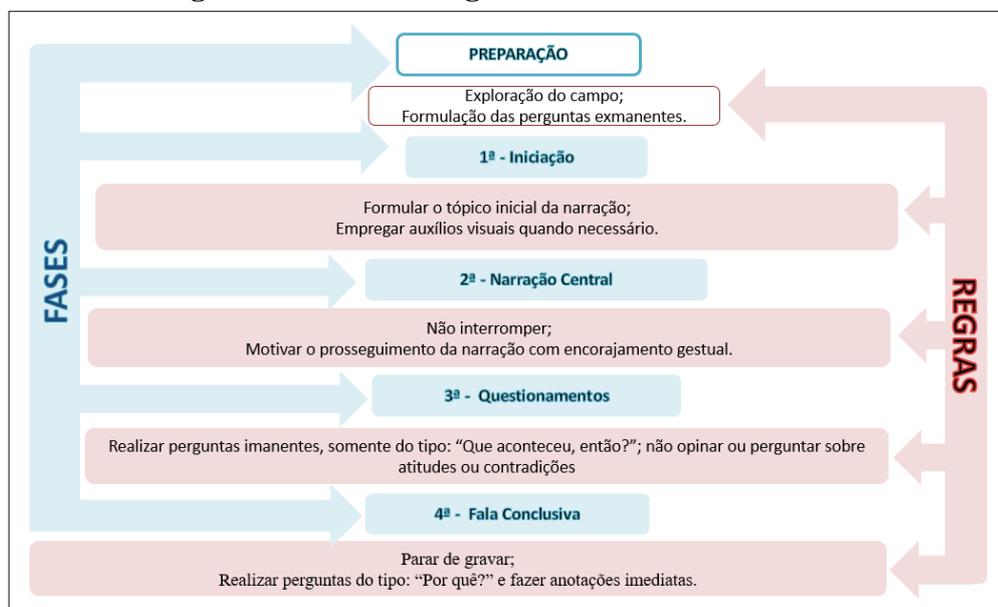
Neste contexto, a autorreflexão é um elemento essencial para que o narrador possa ponderar sobre suas experiências e as interpretar, garantindo significado às suas memórias, imprimindo, inclusive caráter formativo (JOSSO, 2004). Momento em que atribui valores às suas vivências e propicia a análise do como estas afetam sua vida e no caso desta pesquisa, considerando nosso foco, seu desenvolvimento profissional.

Fizemos uso do modelo desenvolvido por Schütze (2010), que estrutura a Entrevista Narrativa em três partes centrais: a primeira, narrativa autobiográfica inicial (Narração Central); a segunda, exploração do potencial narrativo tangencial (Fase de questionamentos); e a última, exploração da capacidade de explicação e abstração do participante, com incentivo do seu potencial de descrição e teorização (Fala Conclusiva). Todavia, para compreender as ações

⁸ Síntese de encerramento que avalia os efeitos da história e/ou retoma o tempo presente da interlocução

prévias ao processo de entrevista, associamos à técnica de Jovchelovitch e Bauer (2008), organizada em quatro fases, acrescida de fase preliminar (FIGURA 02).

Figura 02 - Fases e Regras da Entrevista Narrativa



Fonte: Adaptado de Jovchelovitch e Bauer (2008)

O encadeamento das fases é vital para que a Entrevista Narrativa proporcione ao entrevistado bem-estar e confiança, de modo a possibilitar um relato feito com naturalidade e engajamento. Desse modo, cada fase foi executada de modo a seguir as regras estabelecidas por Jovchelovitch e Bauer (2008).

Nesse sentido, na Preparação (Fase Preliminar) realizamos a exploração do ambiente da pesquisa, com uma investigação prévia sobre o objeto da entrevista, relevante para a produção da questão geradora e das questões exmanentes, ou seja, para a formulação das perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa que, embora não sejam aplicadas no decorrer da entrevista, servem como pauta para guiar a narrativa, de modo que a pesquisadora aproveitasse possibilidades proporcionadas pelo narrador para enfatizar questões pontuadas ao longo da entrevista, através de questões imanentes, quando o próprio narrador apresenta um tema, mas não desenvolve (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

A Fase de Iniciação (01) é realizada quando iniciamos o diálogo com o entrevistado que, conforme está disposto anteriormente, será por meio virtual. Nesse momento informamos rapidamente como seria a Entrevista Narrativa, solicitamos autorização para gravar e apresentamos a Questão Geradora com o objetivo de fazer emergir a experiência do participante, a partir da qual o entrevistado trouxesse elementos que respondessem às questões

formuladas a partir dos objetivos da pesquisa, com o cuidado para que estas informações fossem apresentadas espontaneamente ao longo da narrativa, agregando maior significado à contribuição do entrevistado.

A entrevista propriamente dita, foi realizada na Fase 02 - Narração Central, em que a partir da questão geradora lida pela pesquisadora, teve início a gravação e o entrevistado começou seu relato com a exposição das experiências relacionadas à Questão Geradora. Esta fase permitiu extrapolar a transmissão de informações ou conteúdo, fez a experiência ser revelada e ilustrada com aspectos fundamentais para compreensão (MUYLAERT *et al.*, 2014). Nessa fase o narrador se envolve na atmosfera de suas lembranças e propicia para o auditório (pesquisadora) compreender a significação desta experiência para o narrador e suas implicações com o contexto. Respeitamos o tempo de fala de cada entrevistado, de modo a não o cercear ou causar qualquer tipo de constrangimento.

Na terceira Fase – são oportunizados questionamentos, realizada apenas após a Coda Narrativa e, considerando a orientação de que pedisse para que falasse um pouco mais sobre algum tema abordado. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008), “[...] este é o momento em que a escuta atenta do entrevistador produz seus frutos”, pois nesta fase fizemos uso de questões imanentes, que se originam da narrativa central, ou seja, da fala do narrador que é aproveitada para extrair elementos adicionais à informação prestada. Ressaltamos que perguntas que envolvam porquês, apresentem a opinião da pesquisadora, ou indaguem sobre contradições não foram utilizadas, de modo a não influenciar o entrevistado ou criar qualquer tipo de mal-estar.

Esgotada a Fase de Questionamentos, a pesquisadora encerrava a gravação, informava ao entrevistado. Com isto iniciava a quarta e última Fase – Fala Conclusiva, uma conversa informal, em que eram anotadas no Diário de Bordo, questões pertinentes à pesquisa e momento em que será possível fazer novos questionamentos, entre os quais se considerarmos necessário sobre o porquê de algo informado pelo colaborador, de modo a favorecer a análise posterior.

As entrevistas foram previamente agendadas com o participante e realizadas *via Google Meet* - ferramenta do *Google* que permitiu a gravação. Em seguida fizemos as transcrições e encaminhamos a cada entrevistado, para que aprovasse ou fizesse os ajustes que considerasse necessários em sua fala, de modo que a análise só foi iniciada após aprovação do texto por cada entrevistado, com vistas a garantir legitimidade da pesquisa e o bem-estar do participante.

O Diário de bordo foi utilizado em todos os momentos da pesquisa, desde o primeiro contato de apresentação até o último, em que a autorização da narrativa foi dada pelo entrevistado, sendo utilizado como um relatório de campo, com função de auxiliar a memória,

sobre os momentos da pesquisa, que envolve os ditos (explícitos na fala) não gravados e não ditos (discursos implícitos, nas entrelinhas, gestos, expressões diversas, fruto das observações realizadas em conversas informais e entrevistas, considerando que “[...] o analista produz relatórios desde o início de sua pesquisa” (LEJEUNE, 2019, p. 74).

Com o Diário de Bordo buscamos garantir a retomada de observações realizadas em relação às conversas não gravadas e mesmo de situações que chamaram a atenção durante as gravações, de modo a favorecer a retomada no momento das transcrições e análise e até mesmo de produção do relatório final.

3.5 Dados da pesquisa: uso de *softwares* no processo de categorização

A organização e o tratamento das informações qualitativas estão respaldados no processo de categorização de BARDIN (2011), que consiste na classificação de elementos do *corpus textual* e seu reagrupamento em classes que em nosso trabalho teve como eixo o sentido e a articulação dos termos significativos, com o apoio do *Software* IRAMUTEQ.

Trata-se de um *Software* de uso gratuito “[...] que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras” (CAMARGO; JUSTO, 2016, p 01), desenvolvido por Pierre Ratinaud do Laboratoire d’Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS) da Universidade de Toulouse na França, utilizado para a organização dos dados no processo de categorização.

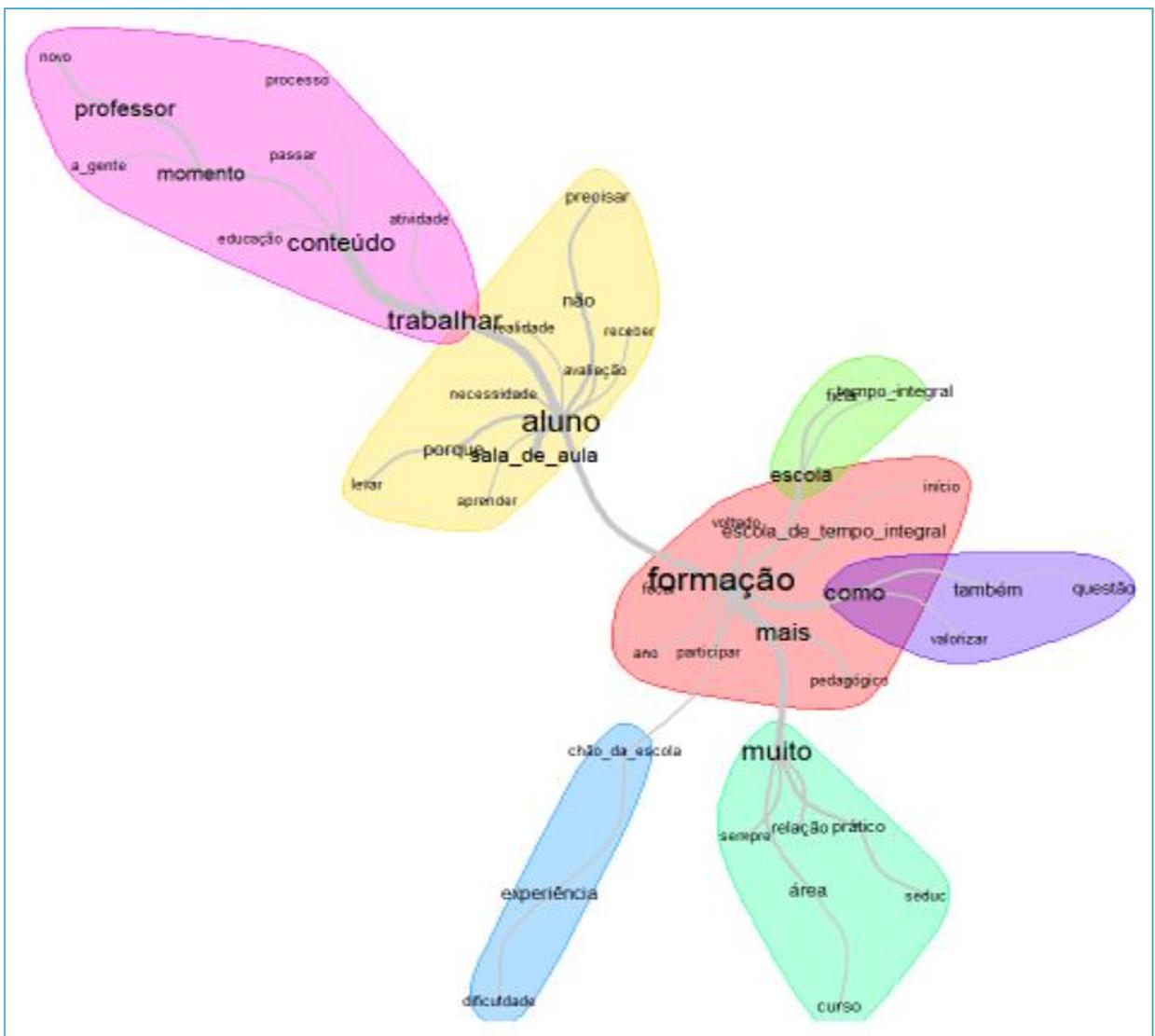
Buscamos construir categorias, a partir do processo de síntese dos textos resultantes das entrevistas narrativas dos professores participantes da pesquisa, cuja frequência das palavras foi identificada, buscando resposta para a Questão-problema, norte deste estudo. Assim, após as entrevistas serem transcritas e trabalhadas, as informações produzidas foram divididas em seis partes e submetidas ao *Software* IRAMUTEQ, possibilitando a identificação da intensidade de cada palavra junto ao conjunto de classes otimizando a organização dos dados em três categorias gerais e quatro subcategorias correspondentes. (CAMARGO; JUSTO, 2016).

Cada parte do texto formou um quadro em que aparecem as palavras em ordem decrescente de frequência. Ilustraremos com os produtos relativos à primeira parte do texto submetida ao IRAMUTEQ (QUADRO 03).

Com os dois produtos, iniciamos a análise para o processo de categorização em que, essas dão origem a uma categoria geral. Verificamos que as palavras que apareceram com maior frequência são: formação, aluno, conteúdo e trabalho, vistas tanto do ponto de vista quantitativo, pois é indicada a frequência no quadro que forma a primeira parte da imagem, como qualitativo, pela dimensão que tomam na nuvem de palavras.

Estas quatro palavras formam a Categoria Geral 01 - Formação na escola: foco no conteúdo e trabalho com o aluno. Definida a Categoria geral, por fim, geramos um gráfico de similitude que além de colocar em evidência as palavras com maior frequência, apresenta relações de proximidade entre os termos, utilizadas facilitando a construção das subcategorias (GRÁFICO 13).

Gráfico 13 - Similitude *Corpus Textual*: Parte 01



Fonte: Gerado no software IRAMUTEQ, 2021

Na parte central com realce em magenta interligada a outro grupo de palavras tonalizados em azul que relacionam escola experiência e dificuldade, identificamos a primeira Subcategoria 1.1 - Escola de tempo integral: relação dificuldade e experiência. A segunda Subcategoria 1.2 - Formação do trabalho pedagógico: atividade prática, foi extraída dos termos que se articulam em verde água na parte inferior do lado esquerdo. Os termos em destaque que formam a Subcategoria 1.3 - Realidade da sala de aula: trabalhar a necessidade do aluno, estão realçadas em amarelo. Por fim, Subcategoria 1.4 - Valorizar o tempo integral: dificuldade, relação tempo/conteúdo, na parte superior em lilás.

Os mesmos passos foram realizados com todas as partes das Narrativas. No entanto, mesmo com seis partes das narrativas, verificamos semelhanças em algumas nuvens e que três categorias com quatro subcategorias eram suficientes para atender às especificidades destacadas pelos colaboradores (QUADRO 04).

Quadro 03 - Categorização dos Dados: Entrevistas Narrativas

CATEGORIAS GERAIS	SUBCATEGORIAS
Categoria Geral 01 - Formação na escola: foco no conteúdo e trabalho com o aluno.	1.1 - Escola de tempo integral: relação dificuldade e experiência; 1.2 - Formação do trabalho pedagógico: atividade prática; 1.3 - Realidade da sala de aula: trabalhar a necessidade do aluno; 1.4 - Valorizar o tempo integral: dificuldade, relação tempo/conteúdo.
Categoria Geral 02 -Desafio da formação: atender às dificuldades do professor.	2.1 - Formação específica: não acontece; 2.2 - Professor: grandes dificuldades em participar de curso; 2.3 - Habilidades: trabalhar e contribuir com a aprendizagem; 2.4 - Desafios: entender mudanças no processo de formação.
Categoria Geral 03 - Desenvolver a formação na escola: perceber professor, aluno e tempo	3.1 - Trabalhar projetos: escola, tempo, aluno, família; 3.2 - Professor no preparo da aula: precisa entender a diferença; 3.3 - Considerar na formação: momento de mudança; 3.4 - Atividade de planejamento como: percepção de resultados

Fonte: Produzido a partir dos resultados obtidos com o IRAMUTEQ, 2021

Os demais quadros e gráficos com frequência nuvens de palavras e gráficos de similitudes produzidos pelo IRAMUTEQ, integram o Apêndice E, no final deste trabalho e serviram de parâmetro para estabelecer as demais categorias e subcategorias.

As informações dos questionários foram organizadas no Programa *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS para *Windows*, que possibilita cálculos estatísticos (BISQUERRA; SARRIERA; MARTINEZ, 2004) que, a partir de variáveis quantitativas e qualitativas, buscamos identificar frequência, percentuais e ocorrências. O software foi utilizado pela eficiência em trabalhar com dados complexos ao proporcionar correspondências na organização de tabelas e gráficos, otimizando tempo.

3.6 Análise: estratégias diferenciadas e a especificidade do dado

Foram adotados três métodos de análise: dois para os dados quantitativos, o primeiro o Teste T de *Student* e o Método Estatístico e para as informações qualitativas, obtidas na fase de empiria a Análise Argumentativa do Discurso - AAD para o trabalho com as narrativas. Assim, os métodos visaram garantir a análise quantitativa e qualitativa, considerando as especificidades das informações obtidas durante a pesquisa.

Quanto à investigação empírica, a opção pela Análise Argumentativa do Discurso decorre do interesse de compreendermos, a partir dos discursos formulados, a dinâmica sócio-histórica e as relações entre os argumentos dos diferentes colaboradores sobre o significado de suas experiências com formação continuada na escola. E, terá por principais referências Amossy (2018), Maingueneau (2015), Pêcheux, (2012) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), sobre produção, interpretação e argumentação no discurso.

Entendemos que as narrativas, produzidas nas entrevistas comportam um conjunto de informações que retratam o percurso profissional que envolve a formação continuada e o significado das atividades formativas para seu desenvolvimento profissional. Comportam ao mesmo tempo lembranças e valores, interdiscurso e intradiscurso, além de ser um movimento dialético de reflexão sobre a ação. Esta gama de fatores justifica o uso da Análise Argumentativa do Discurso, pois, [...] os modelos cognitivos da memória (semântica ou semântico-pragmática) repousam sobre a hipótese de um sujeito estratégico operatório, munido de uma maquinaria lógica da qual ele se considera base, e que lhe permite construir sentido da sequência, ao verificar passo a passo a adequação desta construção (PÊCHEUX, 2012, p.144).

Com isto, na entrevista narrativa, o orador, ao rememorar um percurso e enunciá-lo, faz uso de diferentes elementos que incorporam o discurso e que são considerados na AAD, pois permitem a interação, o diálogo e o contrato de troca que emergem de uma relação entre o Eu e o Outro e implica um discurso que visa, à medida que expõe valores, conceitos e circunstâncias vividas, criar a adesão do interlocutor/auditório.

Nesse caso, a Análise Argumentativa do Discurso se adequa à presente pesquisa por considerar que na narrativa há um *corpus* sócio-histórico revelado nos relatos dos fatos e experiências que vêm imbuídos de valores e significados em forma de argumentos, que dão sustentação aos discursos.

Consideramos, portanto, que as “[...] condições sociais e históricas inter-relacionadas em um contexto, com seus jogos de conflitos e contradições [...]” (MOURA, 2006 p. 100) produzem sentido e significado, o que exigiu do pesquisador ao longo do levantamento e

tratamento das informações vigilância para considerar estes discursos no processo de construção e ressignificação das memórias dos interlocutores. Assim, na análise de Discursos, os ditos são examinados considerando inclusive o interdiscurso, que leva em consideração a personalidade, ainda mais evidente quando realizamos a AAD.

Ressaltamos que “As práticas/técnicas de argumentação estão em todo lugar. Tanto numa discussão familiar quanto num debate acadêmico. Para tanto, faz-se necessário à existência de uma linguagem comum, de uma técnica que possibilite a comunicação e uma disposição para o diálogo [...]” (GUERRA, 2015, p.106), situação favorecida pelo uso comum da língua e domínio do canal de comunicação.

Consideramos vital neste caso, a importância tanto da Entrevista Narrativa, quanto da Análise Argumentativa do Discurso de que o discurso se pautar no plausível, sem o compromisso com uma verdade absoluta, que consiste no significado dos ditos para o orador, que apresenta sua história pessoal na relação com seu trabalho, na produção de si mesmo.

Neste contexto os “não ditos” - expressões implícitas, demonstradas por vácuos e que podem ser indicadas por gestos e outras expressões, também têm sua importância, pois a força argumentativa tem os elementos implícitos, apresentados em forma de evidência, ao invés dos declarados, funcionam como reforço para a argumentação de forma indireta (AMOSSY, 2018) e ampara o significado da vivência registrada. “Não ditos”, são marcas que podem passar despercebidas ao orador, em meio à emoção, saudosismo ou mesmo sem nenhum sentimento aparente, principalmente quando se coloca na condição de revisitar uma memória, mas esclarecem ao auditório (pesquisadora) sobre o significado do dito.

Maingueneau (2015) afirma que o discurso é uma organização para além da frase, uma forma de ação, uma interação, contextualização assumida por um sujeito e no bojo de um interdiscurso, regido por normas em que o sentido é construído socialmente. Este conceito é importante por implicar a ideia de cultura escolar, categoria teórica que embasa o estudo exploratório inicial e o objeto de estudo. Ele mostra a força do coletivo não só na construção da linguagem de uma comunidade, mas na sintonia entre aqueles que vivenciam experiências comuns.

Considera-se à luz do pensamento aristotélico que as construções lógico-argumentativas são formadas, tanto pelo entimema (uma premissa) que resulta do silogismo (premissas que sustentam o discurso), quanto pela analogia (comparação de situações similares), ou seja, considera dois processos lógicos de construção do raciocínio: o dedutivo e o indutivo (AMOSSY, 2018), ambos relevantes para a análise. As narrativas construídas em função do

rememorar fatos vividos, trazem em seu *corpus* textual elementos que integram entre outros, valores, espaços, fatos e verdades, o que mostra sua complexidade.

Nesse sentido, esclarecemos que embora façamos a seleção de informações, isto se dá em função do seu adensamento, pois em nossa análise interpretativa, partimos do pressuposto de que “[...] não existe nada irrelevante, os fatos e os textos são práticas sociais que permeiam uma variedade de atividades, residindo aí a riqueza da análise do discurso” (MOURA, 2006, p.101) e em especial da Análise Argumentativa do Discurso, quando nos dispomos em identificar as técnicas argumentativas.

As técnicas argumentativas do discurso são por sua vez estratégias para validação do discurso pelo Orador, de modo a garantir a adesão do Auditório. Assim, o orador “[...] ao formular seus argumentos tendo como objetivo convencer seu interlocutor, [...] tem de adaptar seu discurso ao auditório a que se dirige, levando em consideração o contexto em que este é proferido” (NUNES, 2019, p.143). No caso da pesquisa com Entrevista Narrativa, o processo de resgate de suas memórias é também de ressignificação, pois ao apresentá-las, busca fazê-lo de maneira que o auditório aceite sua narrativa como válida.

A dialética que orienta a metodologia e os fundamentos teóricos deste estudo reforçam a adequação do método de análise escolhido, pois consideramos que as argumentações são construídas a partir de acordos entre orador e auditor que orientam a lógica para a construção do discurso e envolve diferentes elementos (premissas), que fornecem uma gama de informações a serem selecionadas antes de se iniciar o processo da análise argumentativa (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000). Assim, são as premissas que dão sustentação às conclusões e evidenciam possíveis paralogismos que possam fazer parte do discurso.

Neste sentido a AAD é direcionada às técnicas argumentativas utilizadas pelos entrevistados para sustentar sua narrativa. Para tanto são necessários dois processos: ligação e dissociação. O primeiro, relacionado à capacidade do orador em elaborar esquemas que aproximam elementos distintos e promovem uma solidariedade que permite ou estruturá-los ou valorizá-los; o segundo é uma técnica de ruptura, cuja finalidade é separar, dissociar, afastar elementos que formem um todo, ou que se integrem em um mesmo sistema de pensamento.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), as duas técnicas são complementares e estão sempre em movimento e presentes na consciência do orador, sendo que a técnica aplicada, ou enfatizada depende do que considerará que terá o impacto desejado. Assim, conforme foi descrito anteriormente, as técnicas argumentativas formam três tipos de argumentos: 1- quase lógicos (por apresentar semelhanças com o pensamento formal); 2- baseados na estrutura do real (que visa estabelecer a aceitação de um argumento a partir da solidariedade com outro já

aceito, por considerá-lo indissociável); 3- fundantes da estrutura do real (relacionados à lógica indutiva e permite a generalização pelo exemplo. Em cada categoria de argumentos encontramos características distintas e com um leque variado de técnicas, observadas no processo de análise.

Na categoria de argumentos quase lógicos destacam-se os que fazem uso das estruturas lógicas (contradição, identidade, transitividade etc.) e das relações matemáticas (conjuntos, unidades, frequência etc.). Todavia, com este tipo de argumento é possível identificar contradições e incompatibilidades, uma vez que os enunciados raramente são unívocos como na lógica formal e por isso pode gerar o paralógico.

Nesse tipo de argumentação é essencial a técnica da identificação de elementos diversos ao objeto do discurso, cujo principal procedimento é o uso de definições que podem ser entre outras, normativas, descritivas, de condensação e complexas. Quando a definição é aceita, a argumentação é considerada analítica em função da igualdade estabelecida. Esta categoria ainda apresenta argumentos que exigem aplicação da regra de justiça (tratamento igual àqueles que pertencem à mesma categoria), argumentos de reciprocidade (mesmo tratamento a situações simétricas), de transitividade (quando é possível estabelecer a relação entre termos distintos).

Dois tipos de ligação: sucessão e coexistência constituem a segunda categoria (Argumentos baseados na estrutura do real). A sucessão contempla o vínculo causal que por sua vez permite três tipos de argumentos: a) liga dois acontecimentos sucessivos, b) descobre uma causa determinante do acontecimento apresentado. c) descobre o efeito que o acontecimento causará.

A partir destes evidenciam-se o argumento pragmático, do desperdício, da direção e da superação. A Coexistência relaciona-se à pessoa e seus atos, que ocasiona dois tipos de argumentos: autoridade e de dupla hierarquia, importantes de ser analisados quando os colaboradores são professores, formadores em formação.

A última categoria pontuada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) e importante para esta Tese, corresponde aos argumentos de ligação, que fundam a estrutura do real, cujas ligações são proporcionadas com fundamento pelo caso particular com o uso de exemplo com vistas a generalizações e ilustrações, objetivando reforçar a adesão do auditório, modelo capaz de inspirar, e antimodelo de criar repulsa; e por analogia na qual “[...] o novo é posto em perspectiva e esclarecido pelo familiar e pelo antigo” (AMOSSY, 2018, p. 152), estratégia de persuasão que visa garantir a adesão do auditório.

São apresentadas duas técnicas distintas, mas similares: ruptura de ligação e dissociação, a primeira busca separar elementos considerados pelo orador como associados indevidamente

e a segunda considera a unidade primitiva dos elementos incluídos em uma mesma noção, que, por isso mesmo, perderia sua identidade. “A dissociação das noções determina uma modificação mais ou menos profunda dos dados conceptuais que servem de fundamento à argumentação: já não se trata de cortar os fios que ligam elementos isolados, mas sim de modificar a própria estrutura destes últimos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p.452). E assim, por um lado, a lógica da dissociação tem sido eficaz na segmentação do conhecimento no currículo escolar, o que por sua vez acompanhou a própria organização da escola e antes dela a compreensão das ciências. Por outro lado, é necessária para que sejam revistas ligações entre elementos tais como: aparência/realidade, norma/normal, linguagem/pensamento entre outros como elementos que teriam a mesma representação.

A densidade da Análise Argumentativa do Discurso evidencia sua relevância na construção de uma tese voltada para a educação em que a dinâmica das lógicas argumentativas faz parte do cotidiano de professores e da escola como espaço de formação, construção e conservação de culturas.

Os dados quantitativos, relativos ao resultado das taxas de rendimento escolar do ensino médio (aprovação, reprovação e abandono), discutidos no Capítulo 02 foram analisados pela diferença entre as médias antes e depois das escolas de tempo parcial migrarem para a oferta de tempo integral. A análise foi realizada por escola e grupos de escolas desse modo o Teste *T de Student* foi utilizado para comparar duas médias, (BISQUERRA; SARRIERA; MARTINEZ, 2004), considerando intervalo de tempo de quando atendia a estudantes em regime parcial e posteriormente com a mudança do regime.

Para garantir a validade da diferença entre médias das taxas de rendimento, o Teste *T de Student* considera valores de $p < 0,05$ como significantes, por meio do programa *Graphpad prism 6* (software intuitivo para a Ciência, San Diego, CA). Nesse caso quanto maior for p , maior é o grau de significação do resultado.

O teste *T de Student* foi projetado para ajudar os investigadores a distinguir as “variações explicáveis” das “variações inexplicáveis” (erro aleatório ou casual), portanto a aplicação dessa análise estatística ajuda a distinguir esses dois tipos de variações, determinando se há uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre um grupo experimental e um grupo controle, ou seja, indica que não é um erro aleatório ou casual, mas sim que os grupos diferem um do outro (JENKEL; KATZ; ELMORE, 2005), em função das especificidades dos grupos experimental e controle. Nesta pesquisa, o mesmo grupo de escolas foi analisado em situação experimental (funcionamento em tempo parcial) e controle (funcionamento em tempo integral).

O teste *T de Student* é uma das técnicas mais usadas para testar uma hipótese com base na diferença entre as médias da amostra, pois, determina a probabilidade de que dois grupos sejam iguais em relação à variável testada (GAUTHIER; HAWLWEY, 2014), o que significa afirmar que é possível trabalhar com grupos distintos, ou em contextos diferentes, apropriado para esta pesquisa em que a análise do rendimento escolar é feito com a reunião de diferentes grupos de ingresso e a análise é feita no período de 2007 a 2019, considerando mais ou menos tempo antes e depois do ingresso, ou seja, em situação experimental e situação controle.

A apresentação é feita em gráficos que mostram a diferença entre as médias na forma de uma esfera com duas linhas opostas, representado o intervalo de confiança de 95%. Esse intervalo indica que existe uma probabilidade de 95% do resultado da diferença entre as médias se distribuir (com um limite inferior e outro superior). Quando houver significância entre os grupos testados irá aparecer uma * ao lado da abreviação DM (Diferença entre médias) para cada análise.

Os resultados dos questionários nos permitem identificar tanto o perfil dos professores como nos permitem comparar com dados do IBGE e do INEP, que forneceram elementos para iniciarmos a reflexão sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional destes, discussão que fazemos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 04 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIA E CONTEXTO NO CETI

As dinâmicas de formação que consolidam a identidade profissional estão impregnadas de significado, que refletem o contexto cultural, a categoria profissional e a singularidade da pessoa humana, entre outros aspectos. Tendo em vista este pressuposto, no presente capítulo refletimos sobre a formação considerando elementos históricos e atuais sobre o perfil e o desenvolvimento profissional no contexto em que se encontram. O capítulo está estruturado em quatro seções. Na primeira, abordamos dois programas de formação desenvolvidos nos CETIs nos últimos seis anos, o primeiro do Ministério da Educação - MEC e o segundo da Secretaria de Estado da Educação do Piauí - SEDUC-PI. Em seguida, na seção 02, apresentamos algumas características do perfil dos professores do Ensino Médio no Brasil e no Piauí desde o início do século XX à atualidade, no intuito de identificar mudanças no perfil destes e que contribuíram para mudanças na cultura escolar. Na seção 03, abordamos as impressões dos professores sobre a formação, a partir das respostas do Questionário aplicado. Finalmente, na seção 04, discorremos sobre o trabalho desenvolvido pelo professor no CETI, buscando identificar o cotidiano e a organização curricular ancorados nos discursos dos colaboradores e em documentos do CETI, da SEDUC e do Ministério da Educação.

4.1 PNFEM e Chão da Escola: características espaço e tempo de formação

Os programas Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM e Chão da Escola demarcam tempos e organizações distintos nos Centros Estaduais de Tempo Integral, o primeiro de iniciativa do Ministério da Educação – MEC, implantado no ano de 2013 com ações que, no Piauí, estenderam-se de abril de 2014 a fevereiro de 2016 (GOMES, 2017); o segundo, de iniciativa da Secretaria de Estado da Educação do Piauí, implantado no ano de 2016 e ainda em execução. Ambos voltados para professores e coordenadores pedagógicos em exercício, sendo que o primeiro exclusivo para professores do Ensino Médio e o segundo para todas as etapas de ensino da Educação Básica.

De modo a seguirmos a linha cronológica, apresentamos inicialmente o PNFEM, lançado nacionalmente pelo Ministério da Educação em outubro de 2013, na cidade de Curitiba.

Evento que contou com a representação das secretarias estaduais e distrital de educação, universidades públicas, institutos federais de educação, entre outras instituições convidadas.

O PNFEM foi um programa voltado especificamente à formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos com atuação no ensino médio nos anos de 2014 e 2015, período em que foi executado. Resultou da avaliação de que seria necessário investir de forma mais significativa na formação professores e teve como objetivos geral e específicos:

[...] promover a valorização da Formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas [...] contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos e rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM”. (MEC, 2014, p. 4).

No Estado do Piauí a coordenação do programa ficou sob a responsabilidade da Universidade Federal do Piauí, sob a gestão do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica – COMFOR. A coordenação no Piauí foi composta por professores da UFPI, da UESPI e da SEDUC-PI, que ocuparam as funções de coordenador geral (01), coordenadores adjuntos (02), supervisores (08).

Os Formadores Regionais foram qualificados no âmbito da Universidade Federal por Formadores Institucionais arrematados na UFPI (5), UESPI (3), IFPI (1), UTFPR (1), que ministraram cursos em Teresina e em outros quatro municípios, ocasião em que foi realizada atividade extra, denominada - Atividade de Aprofundamento, realizada em polos, atendendo tanto a Formadores Regionais quanto a Orientadores de Estudos.

A seleção dos Formadores Regionais foi realizada no âmbito das Gerências Regionais de Educação e atendiam às escolas nos municípios jurisdicionados, quando a Gerência atendia a diferentes municípios e o Orientador de Estudo foi designado no âmbito da escola, devendo ser um dos professores que atuavam na coordenação pedagógica.

Previsto para iniciar em janeiro do ano de 2014, começou efetivamente em abril daquele ano, com a realização do Seminário Estadual de Mobilização. Todo o processo de lançamento de frequências se dava de modo virtual pelo Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC, pelo módulo SISMÉDIO.

O curso foi organizado em duas etapas e para que participassem do PNFEM, coordenadores de escola e professores receberam bolsa de estudo e pesquisa para custear despesas com a formação durante todo o processo, desde que não recebessem outra bolsa proveniente de recursos do Ministério da Educação e estivessem em efetivo exercício docente ou de coordenador pedagógico (MEC, 2014).

De acordo com o Documento Orientador (MEC, 2014) a participação dos professores consistia em duas formas e em tempos distintos: a primeira com a realização de atividades individuais, na qual o professor organizava seu próprio tempo de estudos – hora-atividade (leituras do material de referência do curso – cadernos e realizava atividades propostas no material de estudo, com registro das reflexões para discussão posterior. A segunda forma era a participação das atividades coletivas - estudos das Diretrizes do Ensino Médio, dos textos, áreas e componentes curriculares.

Para que as duas etapas fossem realizadas nas escolas, seguiam-se três ciclos: o primeiro, destinado à preparação dos Formadores Regionais, realizada no município do campus sede da Coordenação do Curso, no caso do Piauí, em Teresina; no segundo a formação era replicada nas Gerências Regionais de Educação - GREs em 23 turmas, das quais participaram os Orientadores de Estudo, responsáveis por fazer a formação chegar à escola; o terceiro, era realizado na escola com a participação dos professores que aderiram ao Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio.

A preparação dos Formadores Regionais acontecia sempre em dois momentos, no primeiro trabalhavam os cadernos 01 e 02 e no segundo momento os demais cadernos. A definição pelo formato visava não sobrecarregar o Formador Regional de Conteúdos e garantir tempo para que fizessem a primeira parte da atividade em suas Regionais de Educação.

O estudo contou com o suporte de 06 cadernos com média de 50 páginas, que poderia ser baixado em tablets disponibilizados para os professores em ação do Proinfo Integrado. A Figura 04, a seguir, mostra a reprodução das capas dos Cadernos das Etapa I e II do PNFEM (FIGURA 04).

Figura 04 - Capas dos Cadernos PNFEM



Fonte: Foto Arquivo Pessoal

Os cadernos estão disponíveis na página <https://pactoensinomedio.mec.gov.br>. Nesta página também é possível acessar os documentos que normatizam o Programa como a portaria que o institui (nº 1.140/2013), a Portaria nº 971/2009 que institui o ProEMI, o Documento Orientador das Ações de Formação - 2014, Documento Orientador do Pacto, entre outros.

A primeira etapa da formação no Piauí, realizada de abril a setembro de 2014, foi pautada em torno da especificidade do Ensino Médio: história, concepção de educação e de juventude(s), currículo, planejamento integrado, gestão democrática e avaliação do ensino. Nesse período houve duas atividades de supervisão, sendo que na segunda, houve a aplicação de pesquisa da qual participaram 43 Orientadores de Estudo (OE), 60 Cursistas (C).

No trabalho de supervisão da primeira etapa, foi identificado que os orientadores de estudo e os cursistas tiveram dificuldade de apreensão e aplicação na prática cotidiana, principalmente de dois conceitos: Currículo Integrado e Interdisciplinaridade. Diante desse diagnóstico, antes da segunda etapa foi realizada atividade extra, denominada Atividade de Aprofundamento, com carga-horária de 8 horas, que aconteceu simultaneamente de maneira descentralizada em 05 municípios: Parnaíba, Floriano, Picos, Bom Jesus e Teresina, no dia 17 de julho de 2014, da qual participaram Formadores Regionais e Orientadores de Estudo.

A ementa desta atividade foi definida por “Princípios de construção de um currículo integrado no Ensino Médio; laboratório de construção do currículo integrado” (QUEIROZ; SILVA, 2015, p. 1), que revela a preocupação com o significado e a construção do currículo integrado na escola do ensino médio, finalidade da segunda etapa do curso. Para tanto, as formadoras, desenvolveram um material que partiu da discussão dos cadernos da primeira etapa de modo a traçar o fio condutor entre currículo do ensino médio, seus sujeitos e a formação humana integral. Estes vistos como elementos que podem orientar a reflexão sobre os eixos integradores do currículo e os caminhos a serem seguidos.

A segunda etapa, realizada entre novembro de 2014 e março de 2015, pautou-se sobre a formação integral a partir de direitos de aprendizagem, planejamento participativo e formação continuada relacionada ao trabalho pedagógico e as interfaces das áreas de conhecimento, conteúdo que desafiava os professores a desenvolverem uma prática de planejamento integrada.

Para finalizar as atividades de execução, foram realizados em julho de 2015 o II e o III Seminários Estaduais de Avaliação do Curso, que contaram com aproximadamente 400 participantes vindos de todos os municípios do Estado (GOMES, 2017). Das 557 escolas pactuadas no Piauí foram cadastrados 8.322 professores e destes, 6.306 estavam aptos à certificação ao final do processo de formação. Além destes, foram certificados 288 Coordenadores Pedagógicos, 536 Orientadores de Estudo e 19 Formadores Regionais.

Sobre o desenvolvimento do Programa no Piauí, o Caderno de Resumos da Formação de Professores do Ensino Médio, descreve:

O Projeto no Piauí encerrou suas atividades tendo executado todas as ações previstas. Registra-se, entre tantos aspectos positivos constatados, que a maioria das escolas envolvidas iniciou um processo de reformulação dos seus projetos político-pedagógicos, inclusive de suas propostas curriculares, além de se ter identificado entre elas várias iniciativas de inspiração interdisciplinar. (COLONTONIO; SILVA, 2016, p. 24).

Entre o Seminário de Mobilização e o de Avaliação do Curso de Formação foi mais de um ano de atividades do Pacto, que envolveu intensa mobilização da equipe de coordenação no processo de organização, planejamento e sistematização das informações do Curso que se estenderam até o Seminário Nacional. Havia a previsão de continuidade do Pacto, porém a interrupção do governo e a crise que se instalou em seguida, causaram a interrupção neste e em outros programas do Ministério da Educação.

Quanto ao Programa Chão da Escola, instituído no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Piauí, no ano de 2016 e ainda em execução, é um programa voltado para todas as escolas da Rede Estadual de Ensino das diferentes etapas. Este programa passou por redefinições, inclusive em relação à equipe de Coordenação, inicialmente a cargo da Unidade de Ensino e Aprendizagem - UNEA, à qual esteve vinculado no primeiro ano de funcionamento, posteriormente ao Centro de Formação Antonino Freire – CFAF e atualmente à Unidade Técnica Chão da Escola – UTECE.

De acordo com o Documento Orientador (SEDUC, 2016, p. 02) o objetivo é “ Formar todos os Coordenadores de Ensino, Coordenadores Pedagógicos e professores, que atuam na Educação Básica, com vistas à valorização dos mesmos a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos, experiências docentes e organização do trabalho pedagógico”.

Contempla entre os beneficiários do Programa Coordenadores de Ensino técnico da GRE, em função comissionada de gestão, responsável pela coordenação das ações de ensino e formação no âmbito da Gerência Regional de Educação – GRE. No primeiro ano de formação (2016), o curso realizado totalizou 120 horas distribuídas em três etapas e foi organizado à semelhança do Curso do PNFEM, estruturado em três ciclos (FIGURA 05).

Figura 05 – Engrenagem do Programa Chão da Escola (2016)

Fonte: Produzido pela pesquisadora, base em informações do Documento Orientador (2016)

A engrenagem – Figura 05, mostra a ideia de uma Rede de Formação, mantida até hoje, constituída a partir do Formador Institucional (vinculada à SEDUC e à instituições parceira), a quem cabe idealizar e executar as três etapas do primeiro ciclo da proposta de formação, a partir das diretrizes da UNEA; na sequência, o Formador Regional (Coordenador de Ensino da GRE), replicava para o Orientador de Estudos (Coordenador Pedagógico) que realizava a formação na escola para o Cursista (professor).

O curso foi realizado em 72 horas de atividades presenciais (coletivas) e 48 de estudos individuais (Quadro 04).

Quadro 04 - Etapas da Formação para o Formador Regional (2016)

NOME	C/H	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO
1ª Etapa - Formação Continuada, organização do Trabalho Pedagógico e Avaliação	24 h	- Compreender os processos de ensino e aprendizagem e os mecanismos de organização do trabalho pedagógico desenvolvidos na escola.	- Encontro de sobre Formação Continuada, Organização do trabalho Pedagógico e Avaliação
2ª Etapa – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	24 h	- Compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; - Refletir sobre as áreas de conhecimento, as relações entre elas e seus componentes curriculares contextualizados no Projeto Político Pedagógico da escola.	- Encontro de sobre Formação sobre o currículo da Educação Básica: campos temáticos, sujeitos, desafio da formação humana integral e áreas do conhecimento e integração curricular.
3ª Etapa - Base Nacional Curricular Comum	24 h	- Compreender a Base Nacional Curricular Comum, como documento que materializa as DCN's visando uma educação pautada na equidade; - Entender a necessidade de diálogo entre as áreas de conhecimento.	- Encontro de sobre Formação sobre a BNCC.

Fonte: Reprodução Quadro 01 – Documento Orientador. 2016, p. 04.

A programação do primeiro ano, tinha como primeiro objetivo sensibilizar docentes e gestores para a formação continuada na escola, uma vez que segundo Moura (2015), este tipo de formação não estava consolidado como prática contínua na escola.

Verificamos ainda, que o segundo objetivo foi de colocar as Diretrizes Nacionais de Educação e a BNCC em pauta, situação que explicitada na articulação das duas últimas etapas de formação em relação às diretrizes e em especial o interesse da Secretaria de Educação com a discussão da Base Nacional Curricular Comum, ainda não homologada e em fase de discussão em âmbito nacional, no período em que a formação foi realizada.

O Documento Orientador (SEDUC, 2016) dividido em seis partes, apresenta, entre outros elementos: fundamentação legal e conceitual; cronograma de atividades para as diferentes etapas e ciclos; define função, atribuições e requisitos necessários para todos os envolvidos na Rede de Formação e conclui informando a previsão de atender a 668 escolas.

No ano seguinte a responsabilidade pela Formação foi assumida pelo Centro de Formação Antonino Freire e, embora esteja a cargo da mesma equipe técnica, foi criada para atender às demandas específicas do Programa a UTECE. Foram cinco anos de execução e nesse período as ações de formação foram atreladas a um programa “Guarda-Chuva”, da Secretaria de Estado da Educação, denominado “Pacto pela Aprendizagem” e desenvolve dois cursos que se destacam: Mais Matemática e Mais Português, ambos envolvidos na ação “Mais Aprendizagem”. Com o isolamento social, as atividades estão sendo realizadas atualmente de forma remota.

4.2 O Professor: mudanças da sociedade e a formação de distintos perfis

A abordagem cronológica sobre o ensino secundário no Piauí, visto no capítulo 02, nos mostra seu começo sem escola (prédio escolar) e com recursos escassos. Quanto aos professores, o cenário evidenciava baixos salários, atrasos no pagamento e a disposição de poucos professores que atuavam em espaços improvisados, responsáveis por poucos estudantes e praticamente isolados em sua docência.

Neste contexto, afirmamos que primeiro vieram os professores e depois a escola. Todavia, em duzentos anos, operaram-se tanto na sociedade, quanto na instituição escola, mudanças que alteraram substancialmente currículo, infraestrutura, organização pedagógica e o perfil do professorado, o que identificamos com dados estatísticos (QUADRO 05).

Quadro 05 - Evolução do número de professor do ensino secundário: Brasil (1907/1912)

ANO	CARACTERÍSTICAS	Nº DE PROFESSORES		
		MASC	FEM	TOTAL
1907	professores de ensino secundário distribuídos nas categorias: lentes, professores, professores suplementares, preparadores, auxiliares do ensino	229	100	399
1912		477	177	654

Fonte: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>

O dado revela que nos anos de 1907 e 1912, no Brasil havia diferentes categorias de trabalhadores atuando no ensino secundário, distribuídos em: lentes, professores, professores suplementares, preparadores e auxiliares do ensino, que acabavam atuando na docência. O Quadro, 05 mostra uma rápida expansão do número de professores no intervalo de cinco anos e evidencia que, no início do século XX, o magistério de nível secundário era majoritariamente exercido por homens.

Aproximadamente meio século depois verificando a situação da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí referente ao ano de 1966, publicado pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura do IBGE - Anuário Estatístico do Brasil 1967, encontramos o seguinte dado, de 432 professores, 240 são do sexo feminino e 192 masculino, o que demonstra uma inversão nos dados do início daquele Século (IBGE, Estatísticas do Século XX). Esta alteração verificada no perfil do magistério, continuou crescente até o final do século e no atual.

Naquele ano (1966), de 1.189 professores do ensino médio geral no Piauí, apenas 432 pertenciam aos quadros da rede pública estadual, o que significa dizer que a oferta do ensino secundário público que contabilizava menos da metade dos professores do Estado, atendia a uma clientela correspondente ao percentual destes professores, diferente de hoje que atende mais de 80% dos estudantes, conforme verificamos no capítulo 02 deste trabalho.

O Censo Escolar revela que esta característica se mantém praticamente inalterada no século XXI, o que pode ser visto segundo dados dos professores do ensino médio por sexo, fornecidos pela Coordenação de Estatística da SEDUC, referentes aos anos de 2010 e 2020 (TABELA 09).

Tabela 09 – Professores de Ensino Médio: Comparativo por sexo (2010-2020)

SEXO	Censo 2010	%	Censo 2020	%
FEMININO	4.849	55,8	3.992	55,2
MASCULINO	3.847	44,2	3.242	44,8
TOTAL	8.696	100,0	7.234	100,0

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir de dados fornecidos pela Coordenação de Estatística da SEDUC-PI

Verificamos que nos dois censos escolares permanece a maioria do corpo docente das escolas, formado por mulheres e apresenta um quadro de estabilidade na quantidade de professores por gênero, sendo que entre as professoras houve uma leve queda de 0,6%, insignificante do ponto de vista quantitativo.

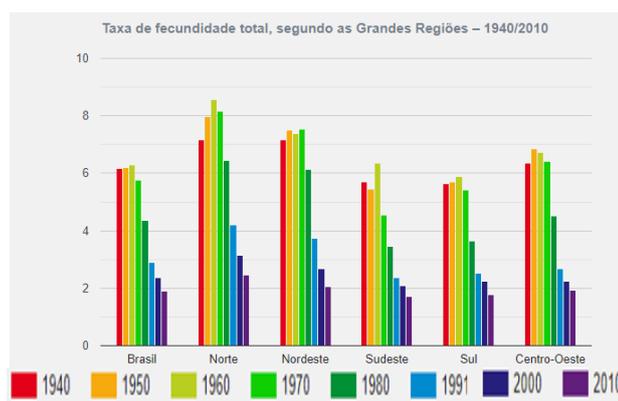
Todavia, nas escolas de Tempo Integral pesquisadas, no ano de 2021, constatamos que o número de professores representa em função do total pesquisado com N=315, que os homens correspondem ao percentual de 41,3%, contra 58,7% de mulheres na função de docência, o que evidencia uma representatividade maior de mulheres atuando no magistério nestas escolas.

Ressaltamos que a redução significativa do número de professores em uma década, o que seguramente está associado à queda no número de matrículas nesta etapa de ensino no mesmo período, conforme vimos na Tabela 01 da página 67, do Capítulo 02 deste, na comparação dos anos de 2010 e 2019.

O segundo aspecto relevante para caracterizarmos o perfil do professorado está relacionado a dois pontos: estado civil e filhos. Quanto ao primeiro, a aplicação do Questionário revelou maior percentual de professores casados, perfazendo um percentual de 55,2%. Destes, a maior parte compõe as faixas etárias entre 31 e 40 anos (43%) e 41 e 50 anos (31%), o que demonstra a importância do casamento entre os colaboradores. Os professores solteiros somam 29,8% e as demais categorias (mora junto, união estável, viúvo, outro) somam apenas 14,9%.

Os dados revelam também que 64,1% são pais/mães e destes, o maior percentual de professores tem dois filhos, representando 40,1% do total de professores com filhos. Em seguida estão os que têm apenas um filho (38,6%). Os professores com três filhos somam 17,8% e com quatro filhos ou mais, apenas 3,5%. Este dado acompanha uma tendência nacional apurada pelo IBGE no gráfico que apresenta dados sobre a fecundidade nos censos de 1940 a 2010 (GRÁFICO 14).

Gráfico 14 - Média de filhos: Brasil e Grandes Regiões (1940-2010)



Fonte: IBGE, Fecundidade.

O Consolidado dos censos evidencia que nos últimos oitenta anos a cada década o povo brasileiro, vem reduzindo o número de filhos em todas as regiões do país. De acordo com o Gráfico 14, a média de filhos na última década é inferior a dois, o que conflui com o dado obtido na pesquisa realizada entre os professores das escolas de tempo integral, segundo a qual a esmagadora maioria, composta por 78,7% dos colaboradores é a soma dos que têm um e dois filhos.

A relevância do perfil de professores relacionados ao tipo e tamanho de família, evidencia uma predisposição maior para os estudos sobretudo, ao analisarmos que a maioria dos professores são mulheres e que persiste entre as mulheres que trabalham fora de casa ainda uma sobrecarga em relação às responsabilidades domésticas. Nesse sentido, escolas em que o corpo docente é majoritariamente composto por professor (es/as) solteiros (as) e mesmo casados (as) com um número pequeno de filhos têm mais tempo e podem dispor de mais tempo para se dedicarem aos estudos e à atividade docente na escola, como prevê o regime de tempo integral.

O número menor de filhos possibilita a formação continuada de professores, que atualmente e tem buscado tanto, outras graduações, como pós (*lato e stricto sensu*), o que nos remete a mudança na concepção de formação profissional, que na maior parte do século passado era compreendida na lógica positivista, que se concluía para o professor dos anos iniciais no término do curso normal/pedagógico ou para os professores do ensino médio ao concluírem a graduação.

Em meados do século XX, a criação das licenciaturas e a ampliação das escolas normais, foram marcos importantes para que professor iniciasse seu autorreconhecimento como profissional da educação. Período em que predominava no Estado do Piauí, o recrutamento de jovens para a docência, oriundos:

[...] dos seminários, agências que contribuíam para sua formação cultural. Nesses seminários aprendiam língua portuguesa, francesa, grego e o latim, disciplinas predominantes no currículo do ensino secundário. Com a expansão dos ginásios, muitos profissionais liberais eram também recrutados ao magistério. Eram autodidatas, do ponto de vista pedagógico, reconhecidamente aptos ao ensino”. (ARAÚJO, 2012, p.90).

Observamos que nos anos de 1940 e 1950, o Piauí não dispunha de pessoal qualificado para atuar no Ensino Secundário, uma vez que a única opção de formação era o curso de Bacharel em Direito criado no ano de 1931, de onde também eram arregimentados professores para o ensino secundário. Situação que se manteve nas décadas seguintes e, somente amenizada com a criação da Faculdade de Filosofia – FAFI, instituída no ano de 1957 e que ofertou

inicialmente os cursos de Geografia, História e Letras Neolatinas, com oferta de Português, Espanhol, Francês e Italiano (BRITO, 1996).

Quanto à adequação da formação docente, retornamos aos anos de 1970, quando as faculdades piauienses foram reunidas, passaram a compor a Universidade Federal do Piauí, o que ampliou a formação inicial em nível superior. No entanto, os dados sobre a formação de professores no período evidenciam a falta de professores qualificados nos anos seguintes (Tabela 10).

Tabela 10 - Docentes do 2º Grau da rede oficial por qualificação no Piauí: 1979

Tipo de Formação	Lic. Plena		Lic. Curta		*CADES		AUTORIZADOS		TOTAL	
	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I
Nº por Região	273	73	54	69	04	28	156	227	487	397
Nº Total	346		123		32		383		884	
%	39		14		4		43		100	

Legendas: C= Capital; I= Interior. *CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Fonte: Adaptado de Quadro publicado por Araújo, 2012, p. 107.

Os dados sobre o professorado no ano de 1979, revelam que a maioria 538 professores (61%) ainda não dispunha de formação acadêmica, necessária à etapa de ensino na qual trabalhava. Destes 43% estavam autorizados a exercer o magistério, o que categorizamos como leigos, acrescidos de 4% com qualificação que capacitava para os anos iniciais, certificados pelo Programa CADES e 14,2% possuíam Licenciatura Curta, que habilitava para os anos finais do antigo 1º Grau, que os habilitava para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, o antigo ginásio.

A Tabela 10 mostra não haver grande discrepância entre o número de professores da capital e interior, mas revela que na capital estavam em melhor situação em termos de adequação da formação acadêmica, entre os quais 273 com Licenciatura Plena, mesmo assim representavam apenas 56,05% considerado pequeno em relação aos dados atuais. A situação era mais crítica no interior onde a maioria dos professores estavam apenas autorizados 227 a trabalhar, considerados leigos, o que representava 57,17% do total.

Ressaltamos que no período a Universidade Federal do tinha um único *campus*, situado na capital e a expansão dos cursos de licenciatura se deu na década seguinte, a exemplo do curso de Pedagogia, o que justifica o dado apresentado relativo ao ano de 1979.

Nesse percurso tivemos tanto a diversificação de cursos, quanto a expansão dos *campi* e também a instituição da Universidade Estadual do Piauí, no setor público. Além da propagação de cursos de graduação e pós lato-senso oriundas da iniciativa privada. A oferta de cursos superiores fez mudar vertiginosamente o perfil dos professores do ensino médio, vistos a partir Censo Escolar - 2019 (TABELA 11).

**Tabela 11 - Funções Docentes com Curso Superior no Ensino Médio:
Rede Estadual de Ensino do Piauí e CETIs (2019)**

Tipo de Escolas	Nº de escolas	%
Geral - Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual	511	89,5
Centros Estaduais de Tempo Integral (CETIs)	71	93%

Fonte: Produzido pela autora com base em dados do Censo Escolar 2019.

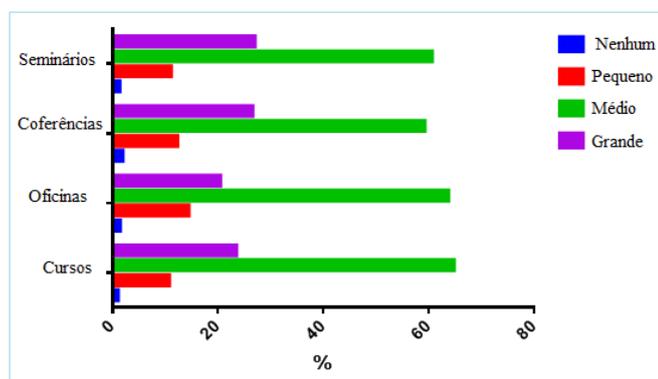
Destacamos na Tabela dois recortes, no primeiro encontramos todas as escolas de ensino médio da Rede Estadual de Ensino e no segundo específico dos CETIs, o que revela um percentual de professores com ensino superior ainda maior de professores com formação em nível superior nas escolas de tempo integral que no cômputo geral das escolas. Para caracterizarmos melhor o perfil atual dos professores dos Centros Estaduais de Tempo Integral, detalharemos a pesquisa realizada nas escolas no subcapítulo seguinte.

4.3 Formação na escola: a avaliação de um processo

A formação continuada se manifesta em diferentes tipos de atividades formativas. E, neste subcapítulo destacamos quatro tipos distintos de formação: Seminários, Conferências, Oficinas e Cursos, a partir da abordagem feita aos professores sobre a participação e impacto de cada formação.

Os resultados mostram que os professores têm participado de muitas atividades formativas na escola e em atividades externas, no período em que atuam no magistério de ensino médio, entre as quais Seminários, Conferências, Oficinas e Cursos (GRÁFICO 15).

Gráfico 15 - Síntese - Formação Continuada: impacto por tipo de formação (n=211-298)



Fonte: Dados coletados e organizados pela autora

No Questionário indagamos sobre o impacto das atividades de formação que dividimos em quatro níveis: o primeiro, **Nenhum** - que evidencia uma avaliação de nulidade da formação, por não agregar conhecimentos; o segundo, **Pequeno** - considerado insatisfatório, porém indica que agregou algum conhecimento; o terceiro – **Médio**, que indica que o curso foi satisfatório, agregou conhecimentos de forma satisfatória; quarto, **Grande** – o nível mais alto que indica que o curso agregou conhecimentos de modo a garantir satisfação e associamos ao conceito de ótimo.

A primeira variável, mostra resultados relativos à participação dos professores em Seminários. Do total de participantes da pesquisa, 226 professores (71,7%) informaram desse tipo de formação e destes, 61 professores avaliaram o impacto como grande, um resultado positivo tendo em vista que representa 27% do número de professores que participaram dessa modalidade de formação. Entre os que avaliaram de forma satisfatória, ou com impacto médio, estão 137 professores (60,6%). Os professores que avaliaram como insatisfatório são ao todo 25 (11%) e entre os que avaliaram os seminários pela nulidade da ação foram 03 professores (1,3%).

Ressaltamos que as atividades do tipo Seminário costumam ser externas à escola, mas em muitos casos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, a exemplo dos Seminários de Avaliação e Planejamento das Escolas de Tempo Integral, realizados nos anos de 2017 e 2019, dos quais, além de gestores, participaram também professores, estudantes e técnicos das Gerencias Regionais de Educação – GREs. A SEDUC-PI também realizou Seminários do Programa Ensino Médio Inovador para as escolas do Ensino Médio, promovidos em parceria com o Instituto Unibanco.

A segunda variável constitui o tipo de formação que menos se realiza na escola, ficando a maior parte da participação a encargo individual do professor, o que explica ter apresentado menor participação entre os professores, sendo que dos 315 pesquisados, apenas 211 (67%) participaram deste formato de formação continuada. Em relação ao nível mais alto de avaliação (grande), foi de (26,5%), a reunião dos dois conceitos compreende 85,7% dos professores, evidenciando um conceito positivo em relação ao impacto desse tipo de formação

Sobre as conferências observamos que 26 professores atribuíram impacto pequeno (12,3%), exatamente a metade do número que apresentou a melhor avaliação; e apenas 4 professores (2%) consideraram a formação nula, num percentual irrelevante do ponto de vista estatístico, considerando o $n=315$ e que é 0,7%, maior que em relação à atividade Seminário.

No Gráfico 15 a terceira variável é a atividade de formação do tipo oficina, presente nas escolas nos últimos anos e por isso, mostra uma participação significativa, com 284 professores (90,2%) do universo da pesquisa. Quanto ao reconhecimento por parte dos professores, sobre o impacto em seu desenvolvimento profissional, os dados também se mostram significativos, pois 181 professores (63,7%) avaliaram o impacto como médio (bom), maior que nas Conferências e nos Seminários, mas reduz o percentual de professores que avaliaram o impacto como grande (ótimo), 58 professores (20,4%) e amplia o número que compreende a formação como insatisfatória, ou seja, impacto pequeno, 41 (14,4%) considerando o universo.

Ressaltamos que a formação do tipo oficina, tem como característica fundamental a proposta de aprender fazendo e, mesmo com uma aprovação mediana, maior que nas outras atividades formativas externas à escola, os professores que avaliaram o impacto como grande (ótimo) representam um percentual menor.

A última variável, evidencia que um maior número de professores participou das atividades formativas, que costumam ser comuns nas escolas os cursos de formação, realizados também em eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, inclusive por componente curricular e áreas de conhecimento.

Dos 315 professores, 298 informaram ter participado de cursos, o que representa 94,6% do seu total, a maior participação entre as modalidades apresentadas. Verificamos que apenas 17 professores (5,4%) não participaram de cursos de formação na escola.

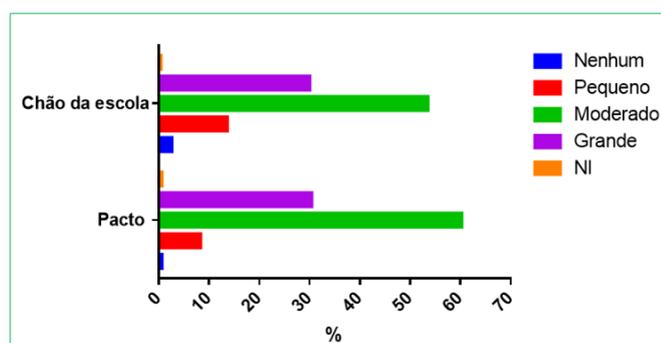
Entre os professores que participaram, encontramos a expressão de maior significado entre os que consideraram o impacto médio, 193 professores (64,8%), e grande, 70 professores (23,5%). Estes dois grupos abrangem 88,3% dos professores que avaliaram de maneira positiva as formações.

Embora tenhamos professores que considerem nulo o impacto da formação nos cursos, identificados nas barras em azul, estes não chegam a representar 2% do contingente de respostas. Entre os que avaliaram o impacto pequeno também não chegam a 15%. Os professores que avaliaram de maneira mediana (bom), são aqueles que representam o maior contingente cerca de 65% e grande (ótimo) o maior percentual, 27%. Esta avaliação é considerada positiva, embora precisemos ainda entender o que subsidia as respostas dos quase 15% dos professores que as consideraram insuficientes.

O Gráfico 15 é revelador das oportunidades de formação continuada na escola e relacionados à prática pedagógica, mostra que os professores, pelo percentual de participantes, evidenciam que há procura e oferta, ou seja, a cultura de formação se faz presente no universo dos professores. O significado é registrado pelo impacto que causam, o que se manifesta em satisfação.

Para darmos mais um passo no caminho de desvendar o significado da formação continuada vivenciada na escola de tempo integral, indagamos sobre a participação em dois Cursos promovidos pelos programas: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM (2014-2015) e o Chão da Escola, em execução (GRÁFICO 16).

Gráfico 16 - Professores dos CETIs: participação e impacto (PNFEM e Chão da Escola)



Fonte: Dados coletados e organizados pela autora.

O Gráfico mostra dois cursos ofertados em momentos distintos e distintas estruturas de formação na escola e que representaram uma primeira experiência sistematizada para a formação na escola. O primeiro foi o PNFEM, executado nos anos de 2014 e 2015 que, dos 315 professores pesquisados, contou com a participação de 181.

Destes um único professor (0,6%) informou não ter havido ganho com a formação; 15(8,3%) consideraram que o impacto foi pequeno; 109 professores consideraram o impacto moderado (60,2%) e 55 (30,4%), consideraram o impacto grande, ou seja, entre os que consideraram o ganho entre bom e elevado totalizaram 90,6%. Este dado se torna ainda mais

relevante considerando o fator tempo, pois este curso foi realizado há mais de seis anos, na avaliação o percentual para os conceitos mais elevados foi maior que em relação ao curso que vem sendo ofertado desde 2016.

Os professores do Curso Chão da Escola, por sua vez, contam com uma participação mais efetiva, 273 professores (88%), maior que o anterior, o que pode ser explicado pelo tempo que vem sendo executado e por ser atual. Quanto à satisfação, os professores expressaram uma avaliação que apresenta diferenças e similaridades em relação ao curso anterior.

Sobre a similaridade, o percentual de professores que consideraram o impacto grande é praticamente o mesmo do PNFEM, menor em apenas 0,4%. Todavia, verifica-se uma diferença significativa em relação ao conceito moderado, que no Programa Chão da Escola é de 53,5%, menor quase 7%.

As diferenças mais aparentes estão relacionadas ao número de professores que avaliaram o impacto pequeno (37) que representa o percentual de 13,6%, maior em mais de 5% em relação ao primeiro curso. E, em relação ao não impacto, 7 professores, que representam 2,6% do total, informaram não haver ganho com o curso.

A avaliação considerada positiva por parte dos professores indica que as necessidades de aprendizagem são atendidas de modo que as expectativas são satisfeitas, mesmo que parcialmente. Que nesses processos distintos de formação de adultos, em que o diálogo, na maioria dos cursos de formação continuada de professores, em especial do Pacto, favorece a troca de experiência e a relação teoria e prática, construindo redes de formação (IMBERNÓN, 2016).

Ao analisarmos os percentuais de professores que consideram não ter ganho com estes cursos, seja 0,6% seja 2,6%, ao compararmos com as outras atividades formativas, evidenciamos que elas representam exatamente a média de insatisfação que, embora considerada baixa do ponto de vista estatístico, merece atenção, pois nos remete a uma situação de não aprendizado e está vinculada a falta de significado, elemento desencadeador de desmotivação, que pode gerar uma barreira para eventuais novas atividades formativas, para que participem de atividades futuras na escola.

Esta questão emerge nos relatos que nos contam sobre as experiências de formação, em que 15 professores de faixas etárias distintas e áreas de conhecimentos diversas, vivem o dia a dia em dois Centros Estaduais de tempo Integral, localizados em municípios e regiões igualmente distintos, apresentam suas experiências de formação ao tempo que nos apresentam a organização do trabalho pedagógico e como as relações na escola são construídas, discussão que nos aguarda na próxima seção.

4.4 O trabalho do professor no CETI: cotidiano e organização curricular

A primeira característica que se destaca em um CETI é a extensão de sua jornada escolar, realizada nos dois turnos diurnos. No Piauí, de acordo com a Lei nº 7.113 (PIAUÍ, 2018), são nove horas de atividades escolares diárias, mas há outras especificidades do regime de oferta apresentados neste capítulo, ora por exemplos das vivências dos colaboradores, ora por documentos dos centros e da Secretaria de Estado da Educação e legislação.

Uma das especificidades diz respeito à organização de sua Matriz Curricular, que sofreu modificações ao longo dos 11 anos de funcionamento. Nas primeiras matrizes curriculares apresentavam uma configuração mais rígida (QUADRO 06).

Quadro 06 - Matriz Curricular: carga horária (2015)

DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Língua Portuguesa	160	200	200
Arte	40	40	40
Educação Física	120	120	80
História	120	80	120
Geografia	120	80	120
Filosofia	40	40	40
Sociologia	40	40	40
Matemática	160	160	160
Física	120	120	120
Química	120	120	120
Biologia	120	120	120
Ensino Religioso	40	40	-
Língua Inglesa	80	80	80
Língua Espanhola	40	80	80
Informática	80	80	80
Horário de Estudo	400	400	400
Total da Carga-Horária (ano)	1.800	1.800	1.800

Fonte: Reprodução Quadro - Carga-horária 2015, disponibilizado pelo CETI A

Até o ano de 2018, os componentes curriculares/disciplinas são todos trabalhados como Núcleo Comum, caracterizados como um currículo estático, sem a possibilidade de flexibilização, diferente da orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, aprovadas no ano de 2012, conforme o artigo 14, incisos VIII e XI em destaque:

- VIII - os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização; [...]
- XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e

pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento [...] (MEC, 2012).

Ressaltamos, todavia, que as escolas eram orientadas desde a sua implantação e nos primeiros cursos de formação a trabalharem com Projetos de Vida, porém não havia na organização curricular espaço reservado, o que dificultava para os professores o acompanhamento e a organização do trabalho, o que fez com que muitas escolas abandonassem a proposta ao longo dos anos.

De modo que, para realizar a implementação da proposta de flexibilização, a SEDUC, através da Coordenação Geral dos Centros Estaduais de Tempo Integral, definiu no ano de 2017 a Matriz Curricular para os CETIs, implantada de forma gradativa a partir do ano de 2018 (QUADRO 07).

Quadro 07 - Componentes Curriculares da Base Comum: 2017

ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINA	SÉRIE						CHT D	CH POR ÁREA
		1ª		2ª		3ª			
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	06	240	06	240	06	240	720	1.200
	Arte	02	80	02	80	02	80	240	
	Educação Física	02	80	02	80	02	80	240	
MATEMÁTICA	Matemática	06	240	06	240	06	240	720	720
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	03	120	03	120	03	120	360	1.080
	Química	03	120	03	120	03	120	360	
	Biologia	03	120	03	120	03	120	360	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	03	120	03	120	03	120	360	940
	Geografia	03	120	03	120	03	120	360	
	Filosofia	01	40	01	40	01	40	120	
	Sociologia	01	40	01	40	01	40	120	
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA DA BASE COMUM									3.960

Fonte: Reprodução Quadro 01- Instrução Normativa SUPEN N° 003/2017

O Quadro apresenta uma parte da Matriz que compreende o Núcleo Comum com carga-horária de 3.960 (três mil, novecentos e sessenta) horas ao longo dos três anos, contemplando as quatro áreas do conhecimento. De acordo com o disposto na segunda coluna, que interliga as áreas de conhecimento, o trabalho na escola deve ser desenvolvido de forma interdisciplinar, conforme regem os Referenciais do Estado do ano de 2006 (SEDUC, 2006).

É possível verificar, nas colunas que distribuem a carga-horária (ano e série), que os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática são aqueles que agregam maior tempo no currículo, compreendendo 1.440 (mil quatrocentas e quarenta) horas em todo o curso, tempo que, comparado ao que foi disponibilizado nas escolas de tempo parcial, possibilita

agregar mais qualidade social, com atividades que levem os estudantes a querer estudar (PARO, 2009).

Para que os estudantes possam sanar possíveis dificuldades de aprendizagens acumuladas ao longo do Ensino Fundamental, nessas duas áreas que são consideradas os pontos frágeis do desenvolvimento escolar, que envolve o domínio da linguagem e da lógica e colabora com seu desenvolvimento considerando as múltiplas dimensões.

Verificamos mais 09 componentes curriculares que totalizam 2.550 (duas mil, quinhentas e cinquenta) horas, distribuídas em três áreas de conhecimentos, que espelham os conhecimentos básicos a serem adquiridos nessa etapa de conhecimento, que considera tanto a matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, quanto dos Referenciais da Rede Estadual de Ensino (SEDUC, 2013), que envolve estudos literários, históricos e do território piauiense.

A segunda parte da Matriz é apresentada em separado, constituída da parte diversificada (QUADRO 08).

Quadro 08 - Parte diversificada (Parte Flexível): 2017

ÁREA	ATIVIDADE/DISCIPLINA CORRESPONDENTE		1ªSérie Módulo 01		2ªSérie Módulo 02		3ªSérie Módulo 03		CHT
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
Linguagens	Língua Estrangeira Moderna: Inglês		02	80	02	80	02	80	240
	Língua Estrangeira Moderna: Espanhol		02	40	01	40	01	40	120
Matemática	Componentes Eletivos (Semestral)	Acompanhamento Pedagógico Português	02	40	02	40	02	40	240
Linguagens		Acompanhamento Pedagógico Matemática							
Integrado		Música							
		Esporte (Vôlei)							
Humanas		Robótica							
		Protagonismo Juvenil							
Integrado	Projeto de Vida		01	40	02	80	02	80	200
	Horário de Estudo – HE		05	200	04	160	04	160	600
TOTAL			12	480	12	480	12	480	1.440

Fonte: Reprodução Quadro 01- Instrução Normativa SUPEN Nº 003/2017

Identificamos 07 (sete) propostas de oficinas relacionadas às áreas de conhecimento e 04 (quatro) consideradas integradas (Robótica, Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida e Horário

de Estudo. A oferta de oficinas tem como objetivo aprofundar o conteúdo das quatro áreas de conhecimento, bem como destinar espaço para atividades orientadas: o HE e o Projeto de Vida.

Esta mudança ocorrida nos CETIs foi configurada como desafiadora, por uma das professoras colaboradoras, o que pode ser compreendido por representar uma mudança abrupta para a escola, moldada em uma cultura de trabalho escolar construída numa lógica diferente, em que os estudantes permaneciam na sala à espera do professor, as aulas tinham o caráter eminentemente expositivo. Associado a isso, a necessidade de fazer o levantamento de necessidades de apoio pedagógico para Língua Portuguesa e Matemática e abrir inscrições para as oficinas letivas.

As mudanças ocorridas, embora previstas inicialmente apenas para a 1ª Série do Ensino Médio, desestabilizaram a rotina dos professores e alterou substancialmente o ritmo e a organização das atividades escolares, conforme discorre a professora Informática.

Um período muito difícil que nós passamos na escola, quando veio na matriz componentes eletivos. O que é o componente eletivo? Como é que eu vou dar aula de um componente eletivo se eu não sei o que é esse componente eletivo, como que nós vamos trabalhar. [...] No começo foi difícil, nos dividimos, escolheram as oficinas e quando tocou o sino que era para começar as aulas no espaço da oficina foi uma loucura de menino misturado. (INFORMÁTICA, Entrevista, 2021).

De acordo com a narrativa, a mudança gerou na escola uma situação de desconforto, definido como “um período difícil”, embora a mudança tenha sido normatizada pela Instrução Normativa SUPEN nº 003/2017, de 18 de dezembro daquele ano (SUPEN/SEDUC, 2017), encaminhada às escolas, verificamos que causou muitas inquietações.

A referida Instrução Normativa orienta a implantação da Matriz Curricular de maneira gradativa, iniciando uma série por ano e aplicação de Avaliação Diagnóstica, para identificar demanda para Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, o que também gerou inquietação sobre o modo como realizar esta avaliação, quais os parâmetros e como fazer a enturmação das oficinas, o que mostra a dificuldade de concretizar o que está normatizado, quando esta prática não faz parte da cultura de vida ou do trabalho.

A Instrução Normativa nº 003/2017 orienta sobre a organização das turmas, distribuição de estudantes por oficina, apresenta possibilidades de oferta de oficinas diferentes das apresentadas na referida Instrução Normativa, desde que contemplada no Projeto Político Pedagógico - PPP do CETI (SUPEN/SEDUC, 2017).

Embora, a mudança da matriz tenha se dado no ano de 2017, ano em que houve a Reforma do Ensino Médio com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a reformulação da

Matriz das escolas de tempo integral, foi orientada principalmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (MEC, 2012).

O relato da professora Informática tem importância ímpar ao destacar a dificuldade da escola em operacionalizar mudanças significativas na organização do trabalho, o que mostra a pertinência do referencial teórico adotado e evidencia o caráter dinâmico da cultura escolar e os conflitos que se estabelecem diante do novo (LARAIA, 2001), e das contradições a ela inerentes, que coexistem nas tensões entre o enraizamento de procedimentos e práticas estabelecidas e o surgimento do novo, mesmo que tenha caráter normativo, como o exemplo em questão.

A mudança na organização da matriz curricular, gerou uma dificuldade e com ela necessidades formativas sentidas, nas palavras e no tom utilizado pela professora, quando afirma:

[...] Foi assim, desesperador. Mas, aos poucos eles foram se encaixando. Então, tocava o sino eles já iam para seu cantinho, já está atrás de seu professor. E aí foi facilitando. Outra dificuldade que nós tivemos com os meninos foi porque eles tinham curiosidade de saber o que estava acontecendo na oficina do outro professor [...] porque eles tinham escolhido uma oficina de Meio Ambiente, mas queriam estar lá na quadra com a professora de Educação Física que estava com a oficina de futsal. (INFORMÁTICA, Entrevista, 2021).

As mudanças sobretudo de currículo, têm o poder de gerar inquietações, pois implica modificar a perspectiva e a organização do trabalho, sobretudo, quando o novo atua em uma estrutura da qual os professores detinham o controle, atuavam com desenvoltura, para um modelo de aulas diferentes, oficinas, que implicam um número de estudantes menor por sala e, portanto, sua redistribuição em determinados horários.

Nesta parte do relato, a professora mostra como foi o primeiro contato dos estudantes com as atividades eletivas (oficinas) e evidencia que a novidade criou não só expectativas, mas também curiosidade e inquietação. Estudantes queriam experimentar ao mesmo tempo todas as possibilidades e a escola estava em processo de adaptação, em que professores e estudantes aprendiam em um processo diferente, no construir de uma nova cultura escolar nascente. O resultado é revelado pela professora:

[...] Depois que passamos por essa fase, chegamos no dia da culminância, a escola ficou lotada de exposições. Eram 14 grupos, nós tivemos 14 espaços preparados, montados ali com o resultado das oficinas do período no primeiro semestre e a outra no segundo semestre. [...] é um dia de muito movimento na escola e é muito interessante esse espaço. Eles têm um processo de estar ali na sua oficina vendo que realmente todo mundo conseguiu fazer é muito

agradável, muito satisfatório e gratificante para nós e para eles também, que estão vendo os resultados do que conseguiram realizar. Nesse período de aulas remotas também aconteceram as inscrições pelo *Google Forms* e eles fizeram. Sempre ficam alguns que não fazem as inscrições, mas entramos em contato e encaixamos no componente eletivo que ainda tem vaga, mas todos estão lá no seu componente eletivo [...]. (INFORMÁTICA, Entrevista, 2021).

Diante do exposto, vale considerar que a maioria dos CETIs foram implantados em prédios escolares em funcionamento, nos quais foram feitas adaptações e ampliações em estruturas que a Rede de escolas já dispunha e nesse aspecto se configura a ideia de renovação. Nesse sentido, o processo de renovação da cultura escolar se torna ainda mais complexo, pois tudo tem uma história e as marcas do vivido, regidas sob normas tendem a ser colocadas como motivo para manter práticas habituais.

É nesse contexto em que ocorre o que Porto (2009) denomina de relação recursiva do anel tetralógico, que consiste na ordem em processo de interação com a desordem (novo), que promove a (re)organização. Assim, uma escola construída nos padrões dos anos de 1970, para funcionar, sem rede de computadores, sem ar condicionado, apenas com cantina, pátio, pois os estudantes ficavam na escola por turnos e a função social da escola limitava a transmissão eficiente do conteúdo (paradigma incorporado à legislação da época em que a escola foi construída) é adaptada para atender a novas demandas, conforme verificamos em relação ao espaço físico do “CETI A” é caracterizado no Projeto Político Pedagógico da Escola do ano de 2018 por ser:

[...] amplo, arejado e bem conservado. Possui 10 salas de aula, uma diretoria com banheiro, uma secretaria com banheiro, uma biblioteca, uma sala de professores com dois banheiros, um auditório, um laboratório de Informática, um laboratório de Química/Biologia, um laboratório de Física/Matemática, um almoxarifado, um depósito para alimentos, uma cantina ampla, dois banheiros – masculinos e feminino – para o corpo discente, um vestuário feminino e outro masculino e uma quadra de esportes. (CETI A, 2018, p. 6).

Este espaço foi estruturado nos primeiros anos de funcionamento do CETI para atender à demanda da escola de tempo integral. Até então, funcionava no modelo que havia sido projetado para funcionar em tempo parcial, com uma área construída relativamente pequena, considerando a atual em que não havia banheiros com vestiário, auditório, refeitório, ou seja, adequado para as demandas do século XX.

Diante da condição em que a maioria das escolas se encontrava em termos de estrutura física, outro desafio, foi iniciar um modelo de escola novo com jornada escolar de 09 (nove) horas em um prédio em reforma e ampliação, conforme nos informa o professor Ecologia (Entrevista) “A escola estava passando por um período de ambientação, junto com os

professores, a forma de trabalho estava sendo ainda colocada para que depois pudesse desenvolver no decorrer do processo”.

Esta situação complexa de espaço físico também foi a realidade do “CETI B”, cuja implantação do regime de tempo integral não contava com espaço adequado, conforme relato:

O Diretor trouxe a ideia de implantar o regime de tempo integral, era uma escola pequena, não tínhamos refeitório, só um pátio... e uma quadra bem pequenininha! E aí, a merendeira era só uma coisinha bem pequenininha! E começamos a implantar e implantamos o tempo integral nas 3 primeiras séries. Os tempos foram difíceis, o almoço era servido no pátio. O professor não queria ficar e tudo mais. (SOCIOLOGIA, Entrevista, 2021).

O discurso da professora Sociologia, constata quanto improvável seria implantar a escola de tempo integral nas condições que a escola oferecia, pois mesmo o espaço para ampliação, no caso desse CETI, era limitado, considerando-se que a área não construída era pequena.

Outro aspecto relevante é que apenas nas escolas piloto (implantadas no ano de 2009), houve seleção interna da Secretaria de Educação para a formação do quadro docente, “[...] procedimento não mantido nos anos seguintes, contribuindo para mudanças significativas no quando de professores [...]” (MOURA, 2015, p. 55). Nas demais escolas, os professores foram convidados a permanecer, a exemplo do que ocorreu no “CETI B”, implantado no ano de 2012, conforme relato a seguir:

Antes a escola funcionava com o ensino fundamental, nos 3 turnos e durante esses anos, nós sempre tivemos angústias. A que mais me comprometia, era chegar no turno da tarde e quando eu entrava na escola já estavam saindo duas, três turmas que não tinham aula, porque juntou e só tinha um professor para dar aula. Professor tal faltou, professor tal faltou. Não tinha mais aula. No turno da noite a questão era muito pior. Professor não tinha comprometimento, por mais que fizesse formação, fizesse reuniões, mas aquilo era só uma reunião, era só um chamar atenção e o professor não se interagia com a escola. Passamos a fazer parte de um programa do governo federal chamado Escola Aberta, nos finais de semana a escola era aberta tem mais alunos na escola, mais aluno participava das atividades da escola. Depois nós passamos para o Mais Educação, onde o aluno do nono ano, que era o que ainda tínhamos, passava um dia na escola, almoçava na escola e ficava. Aí, já melhorou! O aluno já começou a sentir que a escola era parte de si, o aluno já começou a ficar um pouco mais na escola. Começou a ver que o professor que passava o dia também já se sentia parte da escola. Então, isso também já era um comprometimento. (SOCIOLOGIA, Entrevista, , 2021).

A professora relata a angústia sentida quando a escola funcionava em tempo parcial e da busca da gestão para melhorar a qualidade da educação oferecida à comunidade, que

solicitou à SEDUC a inclusão em programas que pudessem resolver os problemas que enfrentava.

Vale considerarmos que, embora a mudança de tempo parcial para integral tenha sido de iniciativa da gestão escolar, houve rejeição de professores, que preferiram deixá-la, conforme destaque: “O professor não queria ficar e tudo mais. Começamos a ver que se chamássemos esse professor para fazer formações juntos, nós teríamos mais amparo, a escola teria mais sustentação” (SOCIOLOGIA – Entrevista).

Vejamos que na primeira parte do relato, a professora nos informa sobre o contexto da escola antes de migrar para tempo integral e atendimento apenas da última etapa da Educação Básica e que se relaciona à presença do professor na escola.

As mudanças relacionadas ao quadro de professores, não tiveram origem em seleção, mas, na disposição do professor de permanecer na escola, diante da determinação de que nesse formato teria que permanecer as 09 (nove) horas de funcionamento. No referido CETI, como em outros implantados, não havia mais a exigência de seleção, embora o documento que regulamentava a implantação Decreto nº 13.457/2008 (PIAUI, 2008) assim exigisse.

Ao longo dos anos o quadro de professores dos CETIs passou a ser preenchido também por professores do quadro provisório, situação não permitida no ano de implantação destas escolas. Em outra narrativa, verificamos a ocorrência do convite e dos desafios enfrentados para atuar em um novo formato de escola, conforme menciona a professora Informática:

Foi muito difícil está mudando de modalidade que eu tinha experiência e começar na escola de tempo integral que chama muita atenção por ser uma aposta da SEDUC na aprendizagem, da formação desses alunos e dos profissionais. (INFORMÁTICA, Entrevista, 2021).

Este processo é caracterizado por esta professora e por outros colaboradores da pesquisa como sendo um dos desafios encontrados para se adaptar ao novo regime de trabalho que contava no ano de 2009 apenas com os recursos financeiros semelhantes aos das demais escolas da Rede de Ensino e com os equipamentos que já dispunham, conforme nos apresenta a professora Geografia,

Nós começamos desde o início, sem nenhuma estrutura para que acontecesse essa escola de tempo integral, mas que com o tempo foi melhorando. Minhas aulas no início também eram sem data show, sem aulas de campo, gosto muito de trabalhar com meus alunos. Mas, depois a gente começou, fazer aulas de campo, nós percorríamos desde a Serra da Capivara, Serra das Confusões, Oeiras, Cristino Castro, também o Delta do Parnaíba. (GEOGRAFIA, Entrevista, 2021).

O relato faz referência a dois aspectos, o primeiro relacionado à estrutura da escola, que passou por processo de adaptação do espaço, com a escola em funcionamento e já em regime de tempo integral; o segundo referente aos recursos para realização das atividades pedagógicas, oriundos do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, nos quais foram cadastradas no ano de 2009 as escolas piloto e as implantadas no ano de 2010, totalizando 07 escolas beneficiadas.

Ressaltamos que destas, uma escola não recebeu o recurso no primeiro ano, embora seus gestores tenham participado do processo de formação, planejamento e envio do Plano de Trabalho para o Ministério da Educação, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, não disponibilizou o recurso porque a base de cálculo para envio foi a matrícula do ano anterior e a escola em questão encontrava-se desativada no ano de 2008.

As escolas de tempo integral representaram uma mudança significativa na organização do espaço escolar e das necessidades de estrutura para o funcionamento. O novo modelo de escola é muito diferente, do modelo de escola a que os professores estavam acostumados, o que implicou empolgação daqueles que buscavam implantar o modelo, a exemplo do “CETI B” e resistência, que implicou diálogo entre técnicos da Secretaria de Estado da Educação e comunidades escolares, que nem sempre demonstravam interesse na adesão, mudança que implicou outras, como maior ocorrência de formação continuada na escola.

CAPÍTULO 05 - NARRATIVAS: O DESVELAR DAS DIMENSÕES DA FORMAÇÃO NA ESCOLA

Neste Capítulo, organizado em 03 seções, intituladas com os nomes das categorias empíricas gerais, apresentamos o resultado qualitativo da pesquisa procurando “dar vida” à fala dos professores sobre o significado da escola para cada um, tanto em termos epistemológicos quanto axiológicos, ao navegarem por suas memórias sobre o processo de formação continuada. Na seção 01, “Formação na escola: foco no conteúdo e no trabalho com o aluno” os discursos mostram a importância da formação desde que a escola mudou de tempo parcial para integral, como fator que propiciou a compreensão de um novo contexto de ensino e a revisão do conceito de educação. Na seção 02, “Desafio da formação: atender às dificuldades do professor”, a análise repousa sobre as necessidades de formação, os desafios enfrentados para participar das atividades formativas e as posturas adotadas em frente a eles. Na última seção, “Desenvolver a formação na escola: perceber professor, aluno e tempo”, o contexto atual é a marca mais significativa das falas e nelas verificamos a ênfase dada a atividade de planejamento evidenciada pelos professores ao relatarem as relações construídas na escola.

5.1 Categoria Geral 01 - Formação na escola: foco no conteúdo e no trabalho com o aluno

As experiências de formação continuada dos professores estão relacionadas às dimensões individual e coletiva, próprias da formação, que revelam a importância das necessidades específicas do trabalho com o componente curricular, bem como àquelas voltadas para aspectos gerais do trabalho pedagógico, que envolvem a colaboração, a troca de experiências e o diálogo entre os professores dos demais componentes curriculares e de distintas áreas do conhecimento.

Nesta seção fazemos a análise das Subcategorias 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4 (QUADROS 09, 10, 11, e 12), iniciando com trechos de falas sobre a experiência de formação dos professores no período em que estiveram no CETI, revelando a singularidade da percepção de cada um a respeito de suas vivências, bem como o interdiscurso, fundado nas relações interpessoais e profissionais, conforme podemos verificar na Subcategoria 1.1 - Escola de tempo integral: relação dificuldade e experiência, Quadro 09 (APÊNDICE D).

Os discursos dessa Subcategoria revelam o significado da formação e a relação que estabelecem com a escola sobre permanência, dificuldades enfrentadas e oportunidades que o

regime de tempo integral proporcionou, em termos de qualificação e de desenvolvimento profissional. Os argumentos utilizados, de modo geral, são baseados na estrutura do real para estabelecer solidariedade entre ideias aceitas e outras que o orador procure estabelecer (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000).

Dessa forma, os colaboradores apresentam seus argumentos a partir de situações, ações e consequências e manifestam juízo de valor a respeito das situações experimentadas. Para tanto, utilizaram tipos diferentes de argumentos que se associam a ligações de sucessão, entre os quais: o argumento pragmático e a direção; e, o de coexistência: sucessão e pessoa e seus atos.

Os colaboradores expuseram ideias acerca dos desafios e de seu crescimento profissional na escola. Nesse sentido, a professora Redação, ao relatar: *Quanto à minha formação e meu crescimento como profissional durante esse período, foram muitos [...], avalia que superou desafios de diferentes ordens, venceu preconceito e discriminação, fazendo uso de argumentos de superação, utilizados para evidenciar a luta travada na própria escola, o que sustenta sua condição de vencedora.*

Confirma, ainda, que o desenvolvimento profissional está associado às experiências de formação e de elaboração na escola, que envolvem relacionamento com gestores, alunos, colegas, bom como suas crenças e representações. Relações que, por vezes, são tensionadas pela diversidade de perspectivas e posturas, ou seja, “[...] em relação ao processo de formação profissional, pode-se pensar o desenvolvimento profissional docente como continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão” (HOBOLD, 2018, p. 428).

A técnica de superação, também utilizada por Sociologia, enfatiza a relevância da formação para a reflexão dos problemas relacionados à permanência de alunos e afirma que a experiência obtida, possibilitou a adoção de posturas diferentes, uma mudança em si e nos outros. Portanto, foi fundamental para a superação de problemas da escola.

A professora associou a estes, argumento de autoridade, quando cita que a postura adotada atualmente, de não ficar na escola atenta apenas a atividades burocráticas, foi inspirada na postura do antigo diretor que atuava de forma dinâmica. Com isto, verificamos que este respaldou sua prática atual de dar atenção ao estudante, ao afirmar: *Fico muito no pátio, é lá que eu interajo como coordenadora. É no pátio que eu sei o que se passa na escola. Sempre estou na entrada, quem dá o bom dia para o aluno normalmente sou eu[...].* A atitude da professora relacionada ao acolhimento se caracteriza como uma mudança de olhar e de lógica da escola pois, na perspectiva do que se propõe uma escola de tempo integral. Pois,

O efetivo aprendizado dos conteúdos propriamente ditos tem como sustentação, no âmbito do espaço escolar uma rede simbólica de acolhimento e respeito na qual aprender implica estar com os outros, ser chamado pelo nome, sentir-se parte do grupo, integrar processos de colaboração, ser olhado, ouvido e respeitado. (MOLL, 2013, p. 46).

A professora Sociologia, utiliza também, argumento de coexistência quando enfatiza a pessoa e seus atos, evidenciando a importância que confere ao acolhimento dos estudantes no processo de interação para reconhecimento do que acontece na escola.

Com esse discurso, verificamos que no CETI existe um clima escolar em que a afetividade se manifesta na relação entre profissionais da educação e estudantes, o que demonstra que foi incorporada à concepção de educação integral de “[...] proporcionar estudos complementares e atividades de esporte [...] potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras” (GADOTTI, 2013, p.38).

Esta concepção está refletida em outros discursos a exemplo da professora Educação Física, que utiliza a mesma técnica de argumentos no início de sua fala e agrega importância às vivências na escola, associando-as à formação continuada, momento em que a concebe a escola como espaço de aprendizagem por proporcionar maior convivência com os estudantes e destaca, ainda, na última parte da sua fala que participou de formação continuada fora da escola, no formato de pós-graduação *lato sensu*, em Educação Especial, em resposta à demanda da própria escola, e conclui: *com ela minha experiência profissional melhorou*.

A convivência e a necessidade de acolhimento pelo diálogo, apresentados nos dois discursos anteriores, confluem com a ideia de formação como autoformação “[...] dentro de uma visão holística, sistêmica, dialógica e dialética [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 50),

Ecologia corrobora com os colegas ao afirmar que a formação passou pela relação interpessoal. O professor nos diz que [...] *as formações foram primordiais para que pudesse ter informação de como proceder, atuar dentro e fora da sala de aula, sabendo que teria um período superior ao que outras escolas oferecem*.

Em seu discurso identificamos o uso da técnica argumento pragmático. E, com ele, revela ainda que a formação continuada realizada pela escola contribuiu para que pudesse compreender a lógica de funcionamento desta, com destaque para o trabalho em sala de aula e em outros ambientes.

O professor Ecologia concebe o processo de formação como natural para a adaptação, de modo que verificamos quanto a formação a que se refere foi naturalizada, apontando para

uma cultura profissional de formação na escola, através da qual “[...]reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. (NÓVOA, 2009).

Geografia utilizou a técnica de argumentos pragmáticos ao apresentar o contexto de início do funcionamento do CETI, no qual as dificuldades estavam relacionadas à limitação dos recursos disponibilizados para a escola: *Minhas aulas no início também eram sem data show, sem aulas de campo, gosto muito de trabalhar com meus alunos. Mas, depois a gente começou, fazer aulas de campo.*

Assim, demonstra ter modificado sua postura. No entanto, não relaciona essa mudança a cursos de formação continuada, apresentando fatos que mostram que a organização do seu trabalho se deu em função do suporte financeiro, sem mencionar orientação pedagógica ou de formação nesse sentido.

Todavia, é importante esclarecer que o programa financiador das aulas de campo, o ProEMI previa formação com vistas à orientação do redesenho curricular para a implantação de “[...] disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares [...]” (MEC, 2012).

Ressaltamos que o referido programa tinha como objetivo favorecer a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e, mesmo que estivesse implícito no discurso da professora Geografia, havia indícios de que houve atividades formativas direcionadas para as práticas inovadoras desenvolvidas.

A formação continuada vivenciada na escola é abordada pelo professor Biologia que também utiliza argumentos pragmáticos para sustentar que os cursos de formação contribuíram para aprimorar suas habilidades e expressa a consciência da necessidade de inovar. Conclui enfatizando a ideia de que a formação na escola é exigência da dinâmica educacional, com a qual revela adotar o conceito de educação ao longo da vida.

Nesse sentido, a formação promove o que Morin (2009, 2015) denomina de reforma na educação, em que os conhecimentos convergem para a mudança como inovação no trabalho pedagógico e na concepção deste.

Sobre as mudanças na escola, o professor Matemática relata que, antes de migrar para o regime de tempo integral, havia na escola a dificuldade de participação em atividades de formação, que aconteciam com menor frequência. Segundo ele, *Depois passou a funcionar de forma integral, teve mais formações, tanto voltadas para o ensino integral, para trabalhar mais a parte do protagonismo, outras que vieram contribuir para com conteúdo, como lidar com o*

aluno, a relação com os próprios colegas. Seu relato evidencia que o volume associado à diversidade de temas, deu suporte à nova realidade da escola, conforme verificamos ao longo da discussão.

Os colaboradores expressaram a relevância das experiências obtidas que proporcionaram o desenvolvimento de sua prática para atender às demandas da escola de tempo integral, práticas formativas construídas em processos de conversação. Revelam que a escola se constitui espaço de múltiplas aprendizagens em que os “[...] seres humanos naturalmente fazem significado a partir de suas experiências através conversação” [tradução nossa] (KOLB; KOLB, 2008, p. 61).

Verificamos com isto, que os desafios e as dificuldades enfrentados relacionavam-se à necessidade de atender a um novo modelo de escola e de novas demandas como necessidades especiais e trabalho pedagógico desenvolvido em diferentes espaços, bem como o protagonismo juvenil.

Nas três contribuições seguintes, discursos que expressam a satisfação em trabalhar na escola e o vínculo ao crescimento pessoal e/ou profissional. Assim, a formação de acordo com o professor Química, *foram momentos de troca mesmo para apresentar um pouco do que a gente vive e ouvir um pouco das possibilidades de cada um*, ou seja, nas formações prevalece a pedagogia dialógica que, para Freire (2019), confirma-se como posturas de inquietação e de curiosidade, que favorecem a motivação para sair da lógica da repetição e em condição para criar, para construir o novo.

A professora Literatura expressa que concebe a formação na escola como resultado das experiências que acontecem *todos os dias* e ressalta a importância da prática dos seus colegas nesse processo ao relatar o encantamento com o trabalho de uma colega no primeiro dia em que esteve no CETI, o qual lhe trouxe satisfação e vontade de trabalhar na escola.

Temos então, na reunião dos dois discursos anteriores, o exemplo como argumento que mostra a fonte de novos conhecimentos e de inspiração para o desenvolvimento profissional e de superação das dificuldades, o que caracteriza a escola como Comunidade Formativa de Aprendizagem (IMBERNÓN, 2009), que resulta da interação, do diálogo e da experimentação.

Constatamos esta mesma descrição de comunidade no discurso da professora Informática que, após fazer o relato de uma experiência difícil, para a qual utiliza argumentos pragmáticos, apresenta sua avaliação das experiências vividas. A situação à qual se refere ocorreu em 2018, em que foram incluídas oficinas optativas, iniciando a flexibilização do currículo, e causou insegurança entre os professores, mas foi superada a partir da formação realizada na escola, de iniciativa da SEDUC e da própria escola. Esta mudança na organização

curricular também trouxe outras dificuldades relatadas em trechos que serão analisados *a posteriori*.

Informática mostra satisfação com seu desenvolvimento profissional, expressando por argumentos que associam dois acontecimentos, fazendo uso de vínculo causal, diz: *Sou muito grata a essa vivência no CETI, a esta experiência de trabalho, cresci muito aqui na escola, período em que mais cresci*. O crescimento, ao qual se refere, foi obtido a partir do trabalho coletivo e de formação, acontecimentos condutores na viagem da aprendizagem na busca do conhecimento (ALARCÃO, 2010).

Os relatos de crescimento contínuo expressos evidenciam que as práticas pedagógicas que se diferenciam das vivenciadas em outras escolas, agregaram conhecimento e foram assimiladas, não só como exigência de uma necessidade de adaptação, mas como resultado de busca. Estes mostram o engajamento dos professores com a escola, a partir de uma relação dialógica que resulta em formação, condição identificada também nas contribuições dos discursos que formam um terceiro grupo, a seguir.

Desse modo, os colaboradores evidenciaram em seus discursos a relação que se estabelece entre formação e experiência que envolve a reflexão das dificuldades, nos quais utilizam argumentação do tipo: comparação (HISTÓRIA), ilustração (GEOMETRIA), pragmático (PROJETOS) e direção (TEATRO), argumentos baseados na estrutura do real, argumentos que fundam a estrutura do real.

Nestes quatro discursos, o modelo de escola no qual trabalham, é reconhecido como propulsor da relação de diálogo e de solidariedade entre colegas e são aspectos relevantes para a formação de uma sociedade mais fraterna que, conforme Morin (2015), envolve compreensão do outro e enfrentamento das incertezas.

No discurso do professor História, o relacionamento com os estudantes e a presença diária na escola colaboram com o processo formativo e têm como consequência o crescimento profissional. Para ele: *Essa qualificação, as formações você geralmente não encontra numa escola regular que não é de tempo integral*, constatação que deriva da comparação com as escolas de tempo parcial. Destaca a relevância do contato com os estudantes para a formação como fator que desencadeia o olhar e a escuta atentos, significativos na relação de diálogo.

O diálogo também se faz presente nas falas de Geometria, que diz: *contribui para os momentos de conversa de compartilhar experiências entre colegas, nós professores, nossas dificuldades, reflexão sobre o nosso trabalho, é uma formação mais da gente*. Complementado por Projetos ao afirmar: *Houve uma interação maior da equipe e Teatro*, esta última, que afirma veementemente: *Isso ressoou um pouco na mente, na percepção e as formações sempre foram*

nesse sentido, de relações, de integração, de união. Estas falas revelam uma preocupação quanto à concepção de educação integral que orienta a organização do trabalho de caráter intertransdisciplinar, “[...] trabalho coletivo das diferentes disciplinas, associando os professores numa reflexão-ação comum” (GADOTTI, 2013).

Com elas, verificamos a satisfação com seu desenvolvimento profissional, obtido como resultado de uma formação construída na escola, mas não somente vinculada aos cursos propriamente ditos, e sim à experiência do dia a dia, na relação com os colegas e estudantes, o que evidencia que estas práticas constituem mudanças identificadas “Entre as novas temáticas enfocadas pelos estudiosos da cultura escolar brasileira, aquelas relacionadas aos tempos e espaços escolares [...]” (FARIA FILHO *et al*, 2004, p. 151-152), consideradas pelos autores entre as mais relevantes e reveladoras da renovação da cultura escolar.

Os próximos discursos em análise compreendem a subcategoria 1.2 - “Trabalho pedagógico: atividade prática”. Neles verificamos o uso de argumentos baseados no real e que fundam a estrutura do real, bem como a aplicação de técnicas variadas. Nessa segunda Subcategoria identificamos a presença de novos elementos que caracterizam o dia a dia dos professores na escola, relacionados à necessidade de atividades práticas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Estes discursos estão ordenados no Quadro 10, Apêndice D.

Iniciamos a análise desta subcategoria com a organização dos discursos em dois grupos, no primeiro, concentramos as contribuições dos professores: Geografia, Geometria, Informática e Sociologia, que utilizam argumentos de direção, para afirmar que as formações encaminham para melhorar o desempenho do trabalho.

Esta questão é apontada inicialmente por Geografia ao afirmar: *Essas formações só aumentaram o entendimento de como professor possa atuar melhor em uma sala de aula.* No segundo discurso, Geometria relaciona o conteúdo da especialização ao aperfeiçoamento da prática, a partir da aprendizagem e do trabalho com materiais concretos, fazendo uso, portanto, de argumentos do tipo pragmático, sobre o qual diz: *foi bastante proveitoso e está me auxiliando bastante.*

Os dois discursos atribuem à formação o desenvolvimento profissional que, de acordo com Garcia (1999), contribui com o desenvolvimento do currículo, expresso de maneira mais significativa no discurso de Geometria quando afirma ter sido possível trabalhar de forma prática, a partir da formação. Nesse sentido, a prática remete ao trabalho docente, que envolve o currículo.

Situação similar é verificada com a fala de Informática para a qual a formação realizada na escola atendeu ao desafio de iniciar o trabalho com componentes eletivos, quando disse: *Nos*

reunimos buscamos novamente experiências de outras escolas. Em outro momento, para atender aos desafios atuais, a colaboradora demonstra que a formação continuada é demandada por necessidades formativas relacionadas à prática e as revela fazendo uso de argumentos que fundam a estrutura do real, ao exemplificar: *Começamos o processo de análise do PPP por conta das mudanças e já começamos com formações voltadas para essa reelaboração e elaboração de alguns pontos.*

Na primeira experiência, a referida professora relata as mudanças no redesenho curricular ocorrido em 2017, em que a equipe pedagógica se voltou à pesquisa e ao estudo. A segunda diz respeito às mudanças advindas da necessidade do uso das tecnologias e das alterações previstas para o currículo, exemplo de situação de formação que estão realizando, identificada como ação coletiva e participativa que tem como finalidade a elaboração de um produto que é o documento que orientará a organização do trabalho na escola.

Com isto, a professora Informática demonstra a compreensão de que o trabalho pedagógico não se limita à aula em si, mas ao planejamento e ao registro, a ações articuladas que demandam formação. Como vimos, a professora retoma Garcia (1999), uma vez que o PPP apresenta as definições sobre o que, o como e quando desenvolver as atividades da escola.

Complementa sobre o caráter da escola a professora Sociologia, que mostra a necessidade de refletir sobre os conteúdos a serem trabalhados na escola, a partir da compreensão do que significa trabalhar em uma escola de tempo integral e de ser aluno desta, pois: *a escola de tempo integral não é só um aluno ficar 9 horas na sala de aula. É o aluno ficar na escola e se sentir parte da escola.*

Os discursos se unem em torno da importância da formação continuada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em que “A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola (IMBERNÓN, 2010, p.56). Com isto, a formação é concebida como processo contínuo, que envolve crítica a partir da reflexão e transforma a escola em comunidade de aprendizagem.

Nos próximos discursos dessa subcategoria temos de maneira mais explícita a formação continuada voltada para atividades práticas, demonstrada tanto nos cursos realizados na escola, como em outras instituições, como foi expresso por Literatura ao utilizar a técnica de argumento pessoa e seus atos, que combina duas experiências distintas, o Mestrado Profissional e a experiência de troca no CETI.

A professora Literatura revela prazer em falar sobre sua profissão a partir da formação inicial, bem como da sua busca pelo desenvolvimento profissional, que relaciona também à experiência na escola onde se sente realizada (DIÁRIO DE BORDO). A professora afirma que

está sempre em formação e diz que o mestrado profissional contribuiu significativamente para a prática de sala de aula. Verificamos, portanto, que valoriza as experiências de formação na escola e que garante tratamento especial à especialização, que lhe oportunizou desenvolver atividades práticas com orientações específicas.

As atividades práticas são centrais nas falas da professora Educação Física, que afirma: *Tivemos que aprender a utilizar tecnologias, pesquisar, estudar, buscar novas formas, novos métodos de ensino*, argumento utilizado para sustentar a relevância e *uma aprendizagem a ser levada para a vida*. Argumento conclusivo.

A professora Projetos afirma: *A formação proporcionou isso, um trabalho mais interdisciplinar. [...] mas sentimos falta de conteúdos que sejam mais práticos, voltados para a realidade de sala de aula, nós percebemos muita teoria que se distancia da nossa realidade, do nosso chão de escola nos cursos de formação*. Seu discurso, remete um progresso na cultura da escola em que a formação é uma realidade, mas com carência de atividades práticas.

Segundo a referida professora, hoje na escola há entre os colegas maior aceitação das formações, observação que mostra uma cultura escolar de formação em que o professor de ensino médio não tinha preocupação com a formação pedagógica visto que, havia a compreensão de que seria suficiente o domínio do saber a ser ensinado, ou seja, vinculado a uma racionalidade pedagógica tradicional (FRANÇA-CARVALHO, 2007).

As duas últimas falas utilizam a técnica argumentativa pragmática em que os acontecimentos desencadeiam consequências, estratégia utilizada por Teatro, que corrobora a lógica de que a formação continuada proporciona condições de desenvolvimento de uma prática pedagógica diferenciada.

A professora Teatro argumenta: *Nós tivemos um minicurso de teatro, como eu sou professora de História, comecei a utilizar técnicas de teatro, quando estava no presencial, meus alunos faziam peças teatrais*. Houve, então, a partir de um curso a ampliação de suas estratégias de ensino. Cabe ressaltar que o entusiasmo é evidenciado no tom usado pela professora ao fazer o relato (DIÁRIO DE BORDO).

Entendemos com a reflexão sobre a importância da formação na escola que, para os colaboradores, há necessidade de cursos que desenvolvam pesquisa e experimentação, na lógica da Teoria da Aprendizagem Experiencial (KOLB; KOLB, 2008), que implica olhar/perceber a realidade/experiência concreta, desenvolver a observação reflexiva, pesquisar e estudar os conceitos e aplicar os resultados sobre a realidade.

As falas dessa subcategoria expressam, de modo geral, que houve desenvolvimento profissional a partir dos cursos e outras experiências obtidas no convívio escolar. Em relação

aos cursos na escola, identificamos dois exemplos relacionados às tecnologias e teatro, além do Mestrado profissionalizante, significativos na experiência dos professores que promoveram efetivamente impacto sobre a prática pedagógica.

Estes discursos revelam a compreensão de que “O ensino ocorre num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente”. (DAY, 2001, p. 25). Nesse sentido, a formação continuada, uma vez que proporciona revisão conceitual sobre a educação, alterações na prática pedagógica e na docente, produz uma nova cultura escolar e desenha um novo profissionalismo.

Na subcategoria 1.3, intitulada: “Realidade da sala de aula: trabalhar a necessidade do aluno”, os colaboradores destacam que a formação objetiva desenvolve as atividades de sala de aula para atender às necessidades do estudante, apresentadas no Quadro 11, Apêndice D.

Iniciamos a análise com duas falas em que o ensino-aprendizagem é propósito da formação continuada. Nelas são usados argumentos de pessoa e seus atos que revelaram compromisso com o resultado de suas ações e evidenciaram a dimensão individual da formação continuada em que o professor mostra sua motivação e sua ação pessoal.

Com isto, a professora Redação argumenta: *como eu vi que isso ajudava os alunos a entrar na Universidade, me aperfeiçoava em literatura*. O objetivo, embora formulado individualmente, remete a interesse coletivo, o sucesso dos estudantes e mostra a necessidade pessoal vinculada à profissional, conforme observa Giesta (2008).

A professora Geometria complementa a ideia: *Estudar e estar melhorando nossos conhecimentos, os conteúdos, como trabalhar os conteúdos em sala de aula*. Os conteúdos de formação tanto envolvem questões pedagógicas, quanto aprofundamento do componente curricular, visto como necessidade constante.

Agрупamos as falas de Química e História que, para discorrer sobre a importância da formação para as atividades de sala de aula, sustentaram seus relatos em argumentos do tipo pragmático e mostraram o significado das atividades da escola em função das necessidades formativas sentidas.

Referindo-se à comunidade, o professor Química diz: *Os conteúdos são os mais variados, depende muito do que a comunidade está pedindo no momento*, que revela estarem relacionados diretamente ao trabalho de sala de aula, ou seja, demandas dos estudantes que envolvem o desafio da possibilidade de mudança, pois implicam aspectos multidimensionais a serem considerados (DAY, 2001).

A sensibilidade para atender o que está determinado pelo currículo e a necessidade dos estudantes são consideradas por História, que acrescenta: *São alunos que são em sua maior*

parte interessados, costumam cobrar do professor. Então, revela que não se trata do que o professor infere que o estudante precisa, mas em ouvir e ter conhecimento naquilo que o estudante quer, o que só ocorre quando o professor se dispõe a ouvir, elemento básico para que haja diálogo. O discurso apresenta um contexto dialógico, que se inicia com a inquietação em torno do conteúdo programático da escola (FREIRE, 2014).

Os cursos ao trazerem temas como diversidade, educação especial, voltados para o trabalho docente, mostram que a formação é desenvolvida numa perspectiva de superação de práticas uniformizantes (IMBERNÓN, 2009), uma vez que reconhece temas subjacentes ao exercício da docência, que até pouco tempo eram ignorados.

Nesse sentido, o discurso de Informática mescla dois tipos de argumentos: de comparação e pessoa e seus atos, e apresenta características distintas dos estudantes e o trabalho realizado para atendê-los, evidenciando uma perspectiva de acolhimento e respeito em meio às diferenças. Na conclusão afirma: *a cada ano eles estão melhorando, estão crescendo mais.* Resultado alcançado com a combinação das características destes no planejamento das atividades.

As características dos estudantes também estão presentes na fala de Educação Física que disse: *Já promovi um conteúdo que são os desvios posturais, trouxe para eles vídeos, utilizei as redes sociais, fiz vídeos, fiz palestras motivacionais.* A professora utiliza como argumento a pessoa e seus atos ao enfatizar a condição de nativos digitais, fazendo uso de diferentes mecanismos de acesso à informação e da multiliteracia⁹ na aprendizagem, o que permite perspectivas diferenciadas de ensino-aprendizagem no processo de aprendizagem, pois envolvem o caráter multimodal de comunicação (MOURA; MOURA, 2021).

Sociologia em sua fala, revela sua preocupação com a saúde psicológica dos estudantes e reforça a constatação das mudanças na cultura escolar a partir da concepção de educação integral (GADOTTI, 2013; PARO, 2009).

A professora expressa, também, a necessidade do acolhimento como forma de conhecer os estudantes e de mostrar que eles estão em seu lugar (escola). Argumenta que a condição emocional do estudante reflete sua postura na sala de aula e apresenta uma das ações de intervenção criada no sentido de o acompanhar mais de perto.

Sua fala é significativa, quanto à diversidade de temáticas abordadas nas formações, como inclusão, diversidade e afetividade, o que evidencia o desafio do trabalho pedagógico que pode ser otimizado com a “[...] a informatização e criação de novos ambientes de aprendizagem

⁹ Habilidade em ler e produzir textos em contextos reais de comunicação com diversas linguagens e semioses (oral e escrita, musical, imagética etc.) (LEAL, 2018, p.46)

[...], bem como a formação de professores mais adequada a mudanças da prática pedagógica exigida pela sociedade do conhecimento” (KRETZMANN; BEHRENS, 2010, p.187).

A relevância dos cursos de formação realizados na escola, em relação ao olhar atento ao estudante, também é pautada nas falas de Teatro, Literatura, Biologia e Matemática, que narram seu percurso na escola, argumentando que é uma história de formação e de desenvolvimento profissional, mostrando clareza de sua relação. Estes professores utilizaram argumentos predominantemente pragmáticos, pois apresentaram acontecimentos que são os cursos e as suas consequências.

Teatro indica que começou a trabalhar na escola antes da implantação do regime de tempo integral e destaca: *nós tivemos vários cursos de capacitação, tivemos cursos com recursos do PROEMI, do FUNDEB, quando havia verbas destinadas para formação continuada, foram conteúdos variados*. Os detalhes dos cursos e dos programas financiadores são pouco comuns, em uma fala de uma professora que não atua na coordenação pedagógica e isto denota que há uma atenção entre os docentes a respeito da origem e finalidade destes.

Especificamente, nos trechos de Literatura e Biologia há articulação com argumento de pessoa e seus atos, pois indicam a presença destes e o desenvolvimento de suas ações a partir de um novo conhecimento/habilidade. Literatura afirma: *Fazia as avaliações, avaliava esse processo de ensino aprendizagem e levava para a formação as dificuldades dos alunos e trabalhava em cima daquelas dificuldades*, o que revela a articulação teoria-prática.

Biologia destaca: *aprendi muito e tive uma compreensão de que eu fazia de forma mais tímida, mas fazia no passado e descobri que, [...] foi num curso de formação continuada*. As duas falas mostram que a formação continuada tem o potencial de renovação das práticas pedagógicas voltadas para a docência.

É importante considerar que, mesmo para os professores que consideram os cursos relevantes, verificamos que há alguma insatisfação, como a que percebemos, no discurso do professor Matemática que a apresenta de forma sutil quando argumenta: *Gostaria que fosse melhor sim, mas que contribuiu muito*, o que sinaliza uma falta que de algo.

Os colaboradores consideram central em sua formação não só o resultado, como também o processo, que resulta em conhecer o estudante, discutir, abraçar, identificar suas expectativas, reconhecendo suas vontades. As falas são reveladoras de um cenário de mudança que envolve os professores em sua relação com o conhecimento e com os estudantes, é o que Imbernón (2016) denomina de progresso, que para nós relaciona-se ao desenvolvimento profissional e à identidade docente produzida em situações de reflexão permanente sobre o fazer pedagógico.

Encerramos a discussão da Categoria 01, com a Subcategoria 1.4 em que os colaboradores discorrem sobre a formação continuada a partir do valor atribuído à escola, considerando dificuldade/possibilidade e a relação entre tempo e conteúdo, conforme mostra Quadro 12, Apêndice D.

Nessa subcategoria são utilizados predominantemente argumentos baseados na estrutura do real. No entanto, um deles apresenta ligações que fundamentam a estrutura do real, fazendo uso do exemplo para estabelecer relações com uma situação já conhecida, uma referência.

Desta forma, iniciamos a análise com este discurso proferido por Biologia em que em sua fala afirma: *Antes de entrar no CETI eu tinha a impressão de que iria trabalhar dobrado, essa minha perspectiva foi derrubada.* A ideia preconcebida que tinha sobre o que seria trabalhar na escola de tempo integral não corresponde a sua vivência e os argumentos utilizados mostram o que é a escola e seu o significado que, elucidados, se converteram em compromisso.

Para o referido professor, o tempo não se relaciona à ampliação do conteúdo, mas à qualidade do trabalho expresso: *um complexo, a questão curricular, tem uma questão por exemplo, da vivência, do espaço agradável para que você possa desempenhar a sua função.* O que resulta no significado da escola para ele, segundo o qual: *melhorei a minha vivência intersocial, minha vida profissional.*

O desenvolvimento profissional ganha significado com a vivência na escola, que se apresenta para o professor como novidade, há nesse espaço uma cultura diferente vinculada ao tempo na escola. Com isto, o discurso reforça a concepção de Ramos e Moratori (2017), que afirmam que tanto os processos produtivos materiais quanto os não materiais podem se constituir em mediações da prática pedagógica.

Nesse sentido, contribuem para o desenvolvimento profissional que demonstra a superação do preconceito que tinha em relação ao tempo na escola e o reflexo sobre seu trabalho, ideia complementada no discurso de História ao pontuar: *você é um professor antes de ingressar no CETI e depois se torna outro porque é algo totalmente diferente. o meu ingresso foi algo incrível. Tive a honra de participar desse modelo de escola[...].*

As mudanças em sua profissionalidade docente são atribuídas às experiências de formação na escola, que representou para o professor História uma mudança em sua prática pedagógica e docente. A escola era diferente e necessitava desses conhecimentos novos.

A escola, nos dois discursos, aparece como divisor de águas. No segundo caso, o professor História utiliza técnicas argumentativas quase lógicas, do tipo analiticidade sobre o CETI como modelo diferenciado de escola que considera ideal.

A professora Redação demonstra amor a seu trabalho e, a despeito das lutas travadas, afirma: *por isso que nunca desisti de estar na escola, sempre melhorando*. Com isto, mostra o valor que tem para si a escola na qual trabalha como lugar que oportuniza a formação de estudantes que mais necessitam da oportunidade de mudar de vida. Os argumentos do tipo pessoa e seus atos evidenciam que a professora atribui à escola qualidade, que lhe é conferida pelo resultado do seu trabalho.

Este discurso reitera “Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais” (NÓVOA, 2009, p. 06), pois evidencia que diante da realidade a professora busca desenvolver-se profissionalmente de modo a responder às necessidades dos estudantes, o que deriva das possibilidades que a escola proporciona.

Nesse sentido, Matemática reflete antes: *cada um dava sua aulazinha ia para casa. Nós aprendemos a nos relacionar melhor[...]*. Para o professor com a experiência de formação, a escola se tornou lugar de implicação, de criação de oportunidades, a partir das relações entre professores e entre estes e os estudantes.

Com isto, Matemática mostra um novo cenário construído a partir de novas demandas, conforme nos explica Auarek (2014), ao refletir sobre o impacto das condições concretas de trabalho sobre a condição docente na contemporaneidade, que produz um movimento de mudança não só das práticas pedagógicas, mas também da pessoa, do profissional, duas dimensões que, conforme afirmamos anteriormente, são fundamentais no processo de profissionalização.

A escola oportunizou novos conhecimentos, abordados nas falas de Geometria e Informática, que fizeram uso de argumentos que se fundamentaram na estrutura do real, do tipo pragmático, evidenciando acontecimentos e consequências. Isto é verificado quando Geometria inicia seu discurso fazendo uso de juízo de valor e mostrando que o tempo oportuniza utilizar estratégias de ensino que relacionam a prática de pesquisa com uso de materiais concretos.

Para a professora Geometria, os vínculos são fortalecidos na escola de tempo integral, as estratégias de ensino envolvem outras dimensões, o que trabalho leva mais tempo que uma aula expositiva, e conclui argumentando: *A amizade se torna realmente maior, a gente conhece os alunos mais de perto, a realidade deles, fazemos amizade. É bem bacana trabalhar no tempo integral*.

Estes argumentos são sustentados no fator tempo, associado à melhoria da qualidade das relações que possibilitam uso de estratégias mais efetivas para a aprendizagem do estudante. Este fator é pontuado no discurso de Informática, que faz uso de argumentos de comparação para retomar a diferença entre uma escola integral e outra parcial, em que o diferencial é o

tempo que proporciona a valorização, e enfatiza ao concluir: *Vejo como um ponto muito forte nas escolas de tempo integral, isso faz com que os profissionais se sintam valorizados.*

A professora revela que se sente valorizada e motivada na busca pelo aperfeiçoamento profissional. Para ela, os resultados dos estudantes refletem o trabalho realizado na escola quando os estudantes têm [...] *aprovação no curso, na universidade que escolheu.* Nesse caso, associa tempo-reflexão-prática, o que revela busca de compreensão dos processos para alcance de resultado.

O resultado está no sentimento de felicidade, o que demonstra que a formação se realiza em ambiente em que predomina o sentimento de bem-estar na escola, o que favorece a alegria de aprender-ensinar-aprender, de superar os determinismos (FREIRE, 2019). Nesse sentido, crescer, emancipar, fazer história, favorecer as mudanças favoráveis ao desenvolvimento profissional e estudantil estão interrelacionados.

Educação Física em uma abordagem diferente aponta a relevância das estratégias de relação com o conhecimento e estudantes, quando diz: *gosto de trabalhar não só a parte de conteúdo, mas o aluno como um todo. Para que ele saia com uma formação completa.*

A professora revela preocupação multidimensional e usa como argumentos a pessoa e seus atos. Sua fala é pautada na sua prática pedagógica que reflete criatividade e inovação, aspectos que, conforme Giesta (2008) são uma atitude transformadora, pois indicam uma proposta de ensino que estimula o desenvolvimento crítico do estudante.

Para Literatura, o CETI é um espaço associado à formação. Ela diz: *Fui convidada para ingressar nesse CETI numa reunião de formação, [...] me encantou, as experiências do CETI.* A satisfação com o trabalho deriva de um encantamento iniciado em uma atividade de formação e que a inquietou a conhecer e a aceitar o convite para compor a equipe da escola.

O discurso mostra que a decisão não foi aleatória, mas resultou de uma identidade estabelecida quando tomou conhecimento das experiências de trabalho, entre as quais destaca a interação entre professor e estudante e a liberdade para desenvolver estratégias de ensino mais interessantes.

Em sua fala, Ecologia faz referência a estas experiências, as quais mudaram sua prática pedagógica desde a sala de aula até a forma como se relaciona com os estudantes. Para ele: *A escola integral mudou minha forma de perceber a realidade escolar.*

Novamente o diálogo se faz presente, assim como a formação mais ampla a qual extrapola a lógica da escola como transmissão de conhecimento elaborado, própria de uma formação docente tradicional, em que a racionalidade pedagógica valoriza apenas o conhecimento a ser ensinado (FRANÇA-CARVALHO, 2007).

Quando utiliza a expressão *naquele estágio*, discorre sobre as primeiras atividades de formação que vivenciou na escola, identifica o objetivo buscado, associado a processos de ensino-aprendizagem em seu percurso escolar, contribuindo para mudar a si, em seu discurso verificamos uma reflexão crítica de sua ação, definido associado à racionalidade crítico-emancipatória (FRANÇA-CARVALHO, 2007), pelo caráter transformador de pensamentos e práticas.

A última fala em análise é de Sociologia, que se utiliza de argumentos do tipo pessoa e seus atos para concluir que os estudantes querem ficar na escola: *Porque a gente faz da escola o lar deles. Não é o segundo lar, é o lar deles*. O discurso é de acolhimento como valor, que faz o CETI referência para a comunidade.

O discurso mostra que grande número de alunos se transformaram em desafio por demandar maior atenção. O que mostra a preocupação da coordenadora em não deixar que a escola se transforme em depósito de estudantes. Nesse sentido, revela que, para auxiliar o olhar mais atento, a gestão pedagógica criou um projeto de parceria com os professores para garantir que o estudante seja visto, ouvido e integrado.

No relato de Sociologia, identificamos implicação, compromisso com a comunidade, o que indica que se realizou uma reflexão sobre as condições para atender à demanda e mostra que a decisão foi tomada a partir de uma epistemologia crítico-emancipatória, em que a tomada de decisões considera um contexto sócio-histórico que requer intervenções. Isso mostra que a escola assumiu um compromisso com sua comunidade (FRANCO, 2016).

Identificamos que a concepção de educação é movida pelo princípio dialógico, que promove a escuta e a atenção ao outro, tão difíceis em uma sociedade em que prevalece o individualismo (FREIRE, 2014).

Verificamos como as quatro subcategorias se articulam em torno da discussão que aborda a formação continuada na escola em relação a conteúdo e trabalho com o aluno, que as memórias dos professores estão permeadas por experiências formativas compreendidas não apenas pelos cursos realizados na escola, mas pelo processo de tomada de conhecimento das práticas dos colegas, do diálogo com estes e com os estudantes.

5.2 Categoria Geral 02 - Desafio da formação: atender às dificuldades do professor

A centralidade da reflexão da Categoria 02 é em torno das necessidades do professor, vista como desafio relacionado a quatro subcategorias 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4, dispostos nos Quadros 13,14,15 e16, Apêndice D.

Iniciamos com trechos que enfatizam a necessidade de formação específica para o componente curricular que mostra percepções diferentes de professores que atuam em uma mesma escola em torno da questão, conforme foi apresentado no Quadro 13 (APÊNDICE D).

A análise está organizada em dois grupos, no primeiro as falas mostram a formação realizada na escola como insuficiente quanto ao conteúdo relacionado à disciplina, questão colocada como necessidade formativa, em que os argumentos são variados, analisados caso a caso.

Redação faz uso de dois argumentos distintos, observamos no primeiro excerto a incidência de argumento quase lógico, de identidade e tautologia, quando a professora enfatiza com uso dos termos formado, melhorado e preparado em situações sinônimas. Não se trata de mera repetição, mas de ênfase para garantir que sua mensagem seja entendida e/ou aceita pelo interlocutor/auditório.

Com isto, a professora Redação afirma veementemente: *não me sinto assim, formada, preparada, dentro dessa formação na área de Linguagem*. No segundo, a professora relata que está no CETI desde que ele foi criado e, que nesse período, a escola encaminhou professores para participar de cursos na área e ela não foi contemplada, e de modo sutil, manifesta insatisfação e revela argumento de regras de justiça quando afirma: *Não participei de formação em Teresina, nessa área, nunca fui escolhida*.

Geometria utiliza argumentos do tipo pragmático para apresentar a necessidade formativa de cursos específicos para sua área de conhecimento: Matemática refere-se ao programa de formação da Rede Estadual que não orienta o trabalho específico de sua área, quando diz: *o que eu sinto é que não contribuem muito, a questão de conteúdo, de como trabalhar os conteúdos. É mais para a convivência, a relação com os alunos. Não tenho muito a falar sobre isso, não me marcou*. A professora deixa claro que a centralidade de sua preocupação é o conteúdo de seu campo de conhecimento e que as questões pedagógicas são secundárias, ao afirmar *não me marcou*.

Matemática enfatiza que espera cursos que contribuam com conteúdo voltado para Matemática do Ensino Médio, pois nem a Secretaria, nem a escola proporcionam, argumenta, inclusive, que participou de um curso, mas vinculado a uma Programa de Pós-Graduação.

O exemplo, dado pelo professor Matemática é uma boa prática a ser ampliada na relação universidade-escola básica, a partir da pesquisa e da extensão, envolvendo reflexão, ação em processo de criação, e que a academia, continue apoiando os professores em seu processo de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009). Sobre a formação da rede de ensino ele diz:

Frequentei todo período, a formação para o ensino fundamental trabalhando com Ensino Médio.

Os argumentos de Matemática são do mesmo tipo que os do discurso anterior, em ambos, suas experiências são a base de seus argumentos, “[...] apresentados conforme a própria natureza das coisas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p. 212).

Encontramos nos três discursos elementos que nos mostram que os professores sentem falta de cursos específicos para seu campo de atuação, cursos mais práticos para trabalharem os conteúdos de suas disciplinas, o que não implica dizer que não reconheçam a validade dos cursos realizados na escola. Em síntese, os três discursos analisados evidenciam que os professores sentem necessidade de formação específica, tanto para a área quanto para a etapa.

Geografia evidencia que as atividades formativas de caráter mais geral não atraem sua atenção, assim como ocorreu com a professora Geometria. Faz uso de argumentos de pessoa e seus atos, entre os quais afirma: *Essa formação que eu assisti, foi uma formação voltada para esse tema: como você trabalhar a Geografia na sala de aula* (GEOGRAFIA, Entrevista, 2021). O termo *assisti* remete à condição de passividade no processo de formação, próprio da racionalidade pedagógica técnico-instrumental (FRANÇA-CARVALHO, 2007), que não privilegia a reflexão sobre a ação, mas a obtenção de conhecimentos objetivos.

A preocupação com preparação específica está presente também no discurso de Informática, que tem o seu discurso dividido em dois momentos: o primeiro quando afirma que depois de certo tempo no CETI foi lotada em sua área: *onde eu fui formada, eu pude me aprofundar mais [...]* (INFORMÁTICA, Entrevista, 2021).

A professora utiliza argumentos de interação do ato e da pessoa e avalia que suas ações, realizadas em conformidade com o que era requerido pela escola, garantiram-lhe a lotação em sua área e com isso ela pôde aprofundar os conhecimentos na área de formação profissional. Isto mostra a importância para esta professora deste tipo de conhecimento.

Na sequência, ao dizer que o programa de formação *procurou trazer profissionais de várias áreas para que todo mundo fosse contemplado [...]* (INFORMÁTICA, Entrevista, 2021), faz uso de argumentos pragmáticos quando evidencia a preocupação da escola em contemplar todas as áreas do conhecimento, reiterando a importância conferida à formação por área sinalizada no primeiro momento de seu discurso.

Nessa mesma linha, Projetos utiliza a técnica pessoa e seus atos para sustentar o discurso que os cursos de formação são realizados por área, para atender às especificidades, ao afirmar: *Já fazemos trabalho voltado para desenvolver a interdisciplinaridade até por área.* Assume

como escola, revelando integração pessoa-comunidade, uma vez que atua como coordenadora e seu trabalho é fundamentalmente de formação continuada (GARRIDO, 2000).

Nas falas dessa subcategoria os professores evidenciaram que almejam na escola ou pela escola uma formação direcionada para a prática pedagógica em sua área e sinalizaram o interesse por orientação mais prática de metodologias que possam ser aplicadas com conteúdo específico de seus componentes curriculares, o que nos preocupa é que uma formação eminentemente prática, não colabora para processos criativos e de crítica, situação a ser combatida (NÓVOA, 2019).

Os colaboradores evidenciaram, de acordo com Corrêa e Junqueira (2010), a importância dos componentes curriculares na cultura escolar, que até bem pouco tempo eram trabalhados de forma independente, modificados no caso dos CETIs com a nova organização do trabalho pedagógico e com as formações continuadas na escola, que têm marcos distintos para os professores pesquisados: 2009, 2012, 2014, este último para professores que ingressaram no regime de tempo integral depois de participarem do curso do PNFEM.

Os desafios da formação são apresentados na subcategoria 2.2, a partir das dificuldades que os professores relataram para que em dado momento pudessem participar e/ou realizar as atividades de formação, como mostra o Quadro 14, no Apêndice D.

Um grupo significativo de falas exploraram dificuldades enfrentadas nas atividades de formação vivenciadas na escola de ensino médio quando ainda não funcionava em regime de tempo integral e compararam com o momento atual. Verificamos também professores que abordaram momentos diferentes de formação no CETI, que se diferenciaram em formações presenciais e remotas.

Nossa análise tem início com os discursos de três coordenadoras que abordaram aspectos distintos mais complementares de fazer e de participar da formação na escola. No primeiro, Sociologia diz: *O professor estava achando que era uma reunião. Porque se chamasse para formação, eles iam dizer: é só para estudar a mesma besteira.* Com isto, indica que havia resistência destes para participar, o que revela o desprestígio da formação na época.

A alternativa para fazer formação implica intervenção pedagógica através de reuniões das quais participam e valorizam, incorporadas à cultura. Os argumentos do tipo pessoa e seus atos mostram o esforço para garantir o envolvimento dos professores. Quando a professora afirma que agora todos querem fazer cursos e que supõe que depois da pandemia voltem, indica que os cursos que os professores estão fazendo não são na escola.

Corroborar este pensamento a professora Projetos ao argumentar que as atividades formativas na escola de Ensino Médio tiveram uma sistematização com o PNFEM, período em

que havia maior resistência dos professores em participar. Segundo ela: *O nosso desafio maior era a resistência de alguns profissionais em participar, como se aquele momento não fosse necessário, como se já soubessem de tudo.* A coordenadora revela que a participação era mais ativa por conta do incentivo financeiro recebido. Esclarecemos que nesse período a professora não atuava no CETI, mas em escola de tempo parcial (DIÁRIO DE BORDO).

Em sua fala usa a técnica argumentativa pragmática e o verbo utilizado no passado mostra quando foram iniciadas estas atividades. Sobre a atualidade, Projetos discorre: *Esse olhar para a formação continuada, está mais aceito dentro das escolas, os professores entenderam que é um momento de troca de experiências, de estudo.*

Embora, ainda haja resistências. Demonstra que havia um tensionamento nas relações, o que caracteriza como resistência, que por sua vez estava associada à falta de uma cultura de formação na escola, o que sustenta a afirmação de Morgado (2011) em relação à cultura da escola, que muitas vezes opera como causa de imobilismo e recusa às mudanças.

Com argumentos que articulam momentos passados e o atual, Informática revela outros problemas para participar dos cursos na escola a partir de dois aspectos e aborda a situação com argumentos quase lógicos - de comparação, em que compara dois momentos: *No começo a gente tinha muita dificuldade nas formações,* quando os cursos eram realizados na forma presencial e a estrutura nem sempre favorecia sua realização - 1º aspecto; o momento atual: *Mas, tem sido muito bom esse momento, muito rico em formação,* com formações *on-line*, mais favorável que o anterior, embora não isento de problemas, o que se justifica pela vida corrida dos professores - 2º aspecto.

Argumentos de comparação também são utilizados por Química, que faz um paralelo sobre as dificuldades em participar da formação presencial e *on-line*. O professor argumenta que os dois formatos apresentam pontos positivos e negativos, o primeiro relacionado ao discurso da professora Informática sobre poder participar em função da distância.

O professor Química revela: *Hoje com as formações on-line, os desafios que aparecem são outros, alcançamos um número maior de pessoas nas formações, mas ao mesmo tempo diminui a participação e conseqüentemente a gente acaba perdendo alguma coisa de colaboração que poderia ter.* Colaboração aqui é entendido como diálogo; quanto ao segundo, a situação é inversa garante maior número de pessoas, no entanto, menos colaboração.

Este é um problema que Nóvoa (2019) sinaliza ao discutir o uso das tecnologias de modo individualizante, em que as atividades formativas se tornam mais transmissão de conhecimentos e menos participação efetiva, integração. Não se trata de um discurso contra as TDIC, mas ao uso que não privilegia o trabalho coletivo.

Matemática evidencia um problema crescente nas escolas de tempo integral que é a lotação em tempo parcial. Ele que já foi lotado apenas na escola e faz parte da equipe desde 2008, atualmente se reveza entre outras, o que dificulta a participação em atividades de formação realizadas, conforme relata: *A dificuldade é adequar o horário das formações ao ensino, a disponibilidade. Quando você está na escola de forma integral, fica fácil para escola adequar o horário dos professores.*

Redação faz uso de argumentos do tipo pessoa e seus atos para mostrar as dificuldades em participar das formações realizadas pela escola durante a pandemia, a professora mostra-se desinteressada pelas atividades *on-line*, que afirma: [...] *sinceramente, estão me estressando, não estou acompanhando muito.* A professora demonstra também desinteresse pelas atividades coletivas de formação presencial ao afirmar no último excerto de seu discurso que teve poucas, não lhe formaram muito.

O incômodo relatado no discurso anterior é pauta na fala de Filosofia, que utilizou argumentos interação ato/pessoa ao afirmar: *Eles reclamam de que estão cansados, que não aguentam mais, é preparar aula, é planejamento, avaliações e ainda tem essas formações.* Para a professora que atuava na Coordenação Pedagógica no período da pesquisa os professores precisariam ser motivados, com o que pudesse ser mais chamativo.

Outra dificuldade relatada é o tempo para estudo individual, pela professora Geometria, que fez uso de argumento de comparação para mostrar a diferença entre fazer uma pós-graduação, compondo a equipe de uma escola de tempo integral e parcial: *É diferente trabalhar em outras escolas onde a gente pode ter mais um tempinho para nossos estudos. Essa foi uma das dificuldades encontradas, um desafio.*

Embora a professora se refira à formação continuada em nível de especialização, os argumentos apresentados colocam em evidência a rotina na escola, que envolve o processo de formação coletiva e autoformação.

A professora evidencia que não se afastou das atividades escolares para desenvolver a formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e que se sentiu sobrecarregada nesse período, o que aponta como dificuldade. Ela se considera sempre em formação na escola, argumento de pessoa e seus atos, o que demonstra compreender a formação como permanente.

Esta perspectiva é comungada por Literatura que diz: *Essas formações mais formais, na escola, as formações da SEDUC são importantes sim, porque nos dão direcionamento, mas a nossa formação mesmo, é todo dia e com as nossas próprias experiências.* Com isto, revela que atribui mais significado às experiências do dia a dia e apresenta o que compreendemos como

dificuldade para o professor: a percepção de que estas atividades que a escola realiza ou são realizadas na escola *são mais mera formalidade*.

Os professores relatam dificuldades enfrentadas antes e hoje sobre o momento inicial da escola, em que houve o problema de fazer formação e desenvolver as atividades pedagógicas. Todos estes elementos que formam a tecitura da formação continuada na e para a escola, mostram uma cultura se consolidando, marcada pela complexidade que reúne conhecimentos específicos, atitudes, valores, discursos adquiridos (ARAÚJO; ARAÚJO, 2009). Nesse sentido, o novo se imbrica no modelo antigo e alça voo trazendo desafios diferentes.

As dificuldades em situações vividas e refletidas mostram momentos e formatos distintos de formação que remontam a uma diversidade de aspectos que vão desde a sua realização, ao tempo de estudo, a saída da escola para participar de formação, a conciliação com volume de atividades da escola e a garantia além de um público, a colaboração, o que implica a complexidade/singularidade da nascente cultura de formação na escola.

Na Subcategoria 2.3 - Habilidades: trabalhar e contribuir com a aprendizagem - os colaboradores que discorrem sobre os resultados da formação para uma prática pedagógica e para a aprendizagem, mostram a compreensão de que o aperfeiçoamento profissional gera habilidades pedagógicas e estas agregam qualidade ao processo ensino-aprendizagem, disposto no Quadro 15 (APÊNDICE D).

Os colaboradores revelam nessa subcategoria que perceberam necessidades e mudanças em si e expressam a concepção de educação e a função da escola de ensino médio, atrelada à perspectiva de formação humana integral. Iniciamos a análise com as falas de Redação e Filosofia, que mostram aproximações e afastamentos da compreensão deste processo.

Redação utiliza argumentos de dois tipos: pessoa e seus atos e quase lógicos para enfatizar que precisa de formação em sua área: *Nós temos que melhorar. Vou buscar nas redes sociais, na internet e o Ensino Médio é para levar o aluno à universidade. Quero ver meus alunos prosseguindo*. A professora se aproxima da fala de Filosofia que, amparada em argumentos quase lógicos, afirma: *Os desafios são muitos, a exigência é maior e provoca os professores*.

Com isto, a primeira professora se sente desafiada e mostra-se implicada com os resultados dos estudantes e expressa que seu desenvolvimento profissional não tem um fim em si mesmo, mas no coletivo, embora seu estilo de aprendizagem evidencie preferência pelo estudo individualizado, que indica característica de abstrato-sequencial (DEAQUINO, 2007) em que a percepção da informação é concebida a partir de leituras, do contato com os símbolos da visualização e a organização requer uma determinada lógica.

Redação discorre sobre a experiência de formação, a partir das demandas de aperfeiçoamento que são apresentadas a ela. Em seu argumento atribui sua busca às mudanças ocorridas no sistema de seleção dos estudantes para o Ensino Superior e expressa a relevância disso em seu trabalho, por exigir conhecimentos novos e maior concentração em determinados conteúdos do componente curricular com o qual trabalha.

A professora Redação mostra-se na condição de aprendiz e reconhece que há conteúdos que não domina, considera que precisa melhorar, para que assim os estudantes obtenham melhor resultado ao se submeterem a exames de ingresso no Ensino Superior, preocupação enfatizada ao longo de seu relato.

Ao abordar as mudanças proporcionadas pela formação, Filosofia faz uso de argumentos do tipo pragmático e destaca a resistência de professores em desenvolver atividades pedagógicas e afirma que, com a formação, eles melhoraram, que passaram a compreender a necessidade do planejamento. Ao destacar mudanças nas práticas dos professores, enfatiza que vê a diferença ao acompanhar o trabalho destes.

Informática também utiliza argumentos do tipo pragmático, com os quais revela: *eu estava aprendendo e estava dando certo, fui me empolgando, me apegando, vendo que poderia fazer muito mais, poderia ajudar com o meu trabalho*. Os acontecimentos relacionados às exigências da SEDUC implicam em consequências, que funcionaram como motivação em seu percurso de aprendizagem para melhorar seu desempenho profissional.

Para a referida professora, a formação e a experiência, de modo geral, atuaram de forma multidimensional, refletindo em empolgação e apego, ou seja, a atenção dispensada pelo órgão central, às escolas de tempo integral, funcionou como um elemento provocador para o processo de ajustamento ao CETI e às relações construídas na escola, fomentaram bem-estar, apego, motivação.

Com isto, verificamos que um elemento importante na fala de Informática é o sentimento de pertencimento promovido pela colaboração e o reconhecimento de que seu trabalho surte resultado para o coletivo. Nessa ótica, ajudar com seu trabalho se relaciona tanto à educação dos estudantes, quanto à cooperação para o desempenho da escola, que resulta no que Morin (2011) qualifica como circuito indivíduo-sociedade.

A concepção de professor aprendiz é encontrada na fala de História, que faz uso de juízo de valor para expressar sua compreensão sobre a condição do professor para atuar na docência. Ele afirma: *o professor tem que estar preparado para atender estas demandas para poder de certa forma contribuir com o desenvolvimento desse aluno*, relacionado à visão de que a formação é permanente e uma busca. Aspectos presentes ao longo de sua narrativa (APÊNDICE

D). Em sua fala identificamos o uso de argumento que pertence à categoria quase lógicos, do tipo inclusão da parte no todo, por respeitar a relação entre o que compreende e o que é compreendido (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000).

Geometria e Química em suas falas abordam a reflexão sobre a prática na relação com os conteúdos e os estudantes, a partir da percepção de mudança em si. Verificamos nelas a ocorrência de argumentos pessoa e seus atos. Geometria faz referência a sua vivência no CETI e ao tempo reservado ao contato com os estudantes como elementos que propiciaram a mudança em si e nas estratégias de ensino, ao afirmar: *a gente tem mais tempo para trabalhar com os alunos e desenvolver nossos projetos, conteúdos, de uma forma mais concreta*. Química diz: *As principais mudanças eu percebo na minha prática pedagógica, no professor que eu era, em 2010 e no professor que sou hoje em 2021*, ou seja, no resultado sobre sua prática.

Os professores trabalham com os componentes curriculares Matemática e Química que, de modo geral, costumam ter uma formação na academia voltada para o paradigma Cartesiano e, pelo discurso da professora Sociologia (APÊNDICE D), em sua experiência, são áreas em que os professores mais resistiram a participar de atividades pedagógicas na escola, quando estas foram implementadas, o que evidencia uma transição de paradigmas na escola (KRETZMANN; BEHRENS, 2010).

Em outras palavras, significa um avanço no desenvolvimento da cultura escolar que concebe a formação para os conhecimentos pedagógicos relevantes, até mesmo para professores em que os cursos tradicionalmente costumam ser moldados pela racionalidade cartesiana.

Também atribuem importância a cursos que auxiliam à docência. Ecologia e Biologia discorrem sobre os cursos de TDICs como formação de habilidades necessárias ao desenvolvimento de suas atividades na escola. No discurso do professor Ecologia identificamos argumentos de direção em que o professor afirma: *Acredito que nesse sentido da tecnologia não tem mais como retroceder*. Ele fala do recurso pedagógico uma realidade e do direcionamento dos cursos para atender a esta demanda.

Consideramos que, embora as TDICs fossem subutilizadas nas escolas antes da pandemia, este tipo de tecnologia já faz parte do cenário escolar há mais de uma década e que o formato de atividades digitais e/ou híbridas em ambientes educativos é foco de estudos e publicações, a exemplo das obras: Educação On-line - conceitos, metodologias, ferramenta e aplicações (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012) e Ensino Híbrido – personalização e tecnologia da Educação (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2019).

Outras tecnologias pedagógicas não digitais utilizadas como recursos pelos professores são identificadas na fala de Biologia, que utiliza argumentos do tipo exemplo, em que expressa, *por exemplo, o Jovem de Futuro, que na verdade busca no profissional de educação trabalhar essas novas tecnologias e ações voltadas para o protagonismo juvenil*, considerado um dos pilares da escola de tempo integral.

Questões associadas ao ensino-aprendizagem são abordadas nos três discursos posteriores. Iniciamos com a professora Geografia que diz: *estão priorizando todas as áreas, porque antes era só Português e Matemática e isso só aumenta o nosso conhecimento [...] recebemos várias orientações desde o momento em que você entra na sala de aula*, que com argumentos do tipo pragmáticos revela um processo que vem considerando as grandes áreas de conhecimento na formulação das propostas de formação e a diversidade de temáticas que contribui com a formação.

Com este discurso observamos o reforço da ideia de que a formação na escola deve ser realizada atendendo às diferenças não só das áreas, mas dos componentes curriculares. Embora a professora Geografia faça alusão à importância dos conhecimentos trabalhados que garantam conhecimentos pedagógicos mais gerais, exemplificada pela experiência em relação aos conteúdos voltados para a avaliação de aprendizagem.

Nas falas seguintes, a formação tem sua importância atribuída ao uso dos conhecimentos adquiridos em atividades práticas, conforme foi identificado nas experiências de Literatura e Projetos, que fazem uso de argumentos que se fundamentam na estrutura do real sendo no primeiro do tipo pessoa e seus atos e no segundo, pragmático.

Literatura diz: *porque eu gosto muito da parte prática, de vivenciar coisas práticas, atividades que eu possa de fato, levar para a minha sala de aula e no meu ambiente, de acordo com as minhas turmas, com os meus alunos, fazer minhas adaptações*. Para ela a experiência possibilitada pelo CETI e pelo Mestrado, que proporcionou conhecimentos específicos para o componente curricular, se mostrou significativa, o segundo como atividade formal tem relevância por trabalhar de maneira mais efetiva a relação teoria-prática relacionada ao componente curricular.

Projetos, relata sobre curso realizado na escola: *O foco principal era a inovação no processo de ensino aprendizagem, o papel do professor como articulador, formador dessa nova geração* e que se efetivou numa proposta de contribuição com o desenvolvimento profissional voltado para o redesenho curricular.

Os colaboradores apresentaram a intencionalidade da formação, considerada em conformidade com o que discute Souza (2014), como sustentáculo das relações de ensino e aprendizagem, que distingue os espaços de cultivo do saber dos demais.

Verificamos com isto, o reconhecimento da necessidade da formação para a prática pedagógica pelos resultados que dela se efetivam, e que os colaboradores utilizam argumentos quase lógicos e estruturados na realidade para sustentarem suas afirmações quanto à aquisição e domínio de conteúdos e habilidades, inclusive para trabalhar na forma remota, o grande desafio nesse período de mudança, que provocou o redimensionamento das relações com estas tecnologias, questão que será melhor discutida *a posteriori*.

Na Subcategoria 2.4 - Desafios: entender mudanças no processo de formação - as necessidades são apresentadas na ótica dos desafios relacionados às mudanças com as quais os colaboradores se deparam no seu dia a dia e seu reflexo sobre a formação, apresentados no Quadro 16 (APÊNDICE D).

As falas utilizam argumentos sobre o modo como a formação na escola se relaciona com as mudanças e sendo ela própria compreendida como resultado de mudanças, conforme foi identificado nas subcategorias anteriores.

Na primeira fala, Matemática relata sobre o início do trabalho no CETI: *as dificuldades que muitos encontram são imensas, aqueles que têm mais facilidade, auxiliam os demais[...]*. Evidencia os desafios da implantação do tempo integral e utiliza argumentos de interação ato/pessoa para mostrar que houve colaboração dos colegas para amenizar as dificuldades do novo tipo de escola.

Em sua conclusão do fragmento analisado, o professor Matemática enfatiza: *Participando você passa a refletir mais sobre a sua prática, mudanças de atitude, de postura [...]*. O relato aponta que as mudanças na prática resultam das reflexões proporcionadas pelas mudanças havidas na escola que fomentaram as atividades de formação.

O contexto de mudança como pauta da formação continuada é abordado por Ecologia, que rememora as primeiras experiências no CETI e reitera o discurso anterior ao afirmar: *os conteúdos eram voltados para o entendimento de como funcionaria escola de tempo integral*. O professor revela a importância da formação para a compreensão do modelo de escola, no qual o trabalho pedagógico se dá em todos os espaços e proporciona condições para realizá-lo, o que reforça os argumentos utilizados por Matemática.

Projetos ressalta: *não foi só questão do conteúdo, mas sim a integração da equipe. Isso, favoreceu muito também, aliado a conteúdos que foram bastante ricos para nossa atuação*

enquanto profissionais da educação. Com isto, volta-se para a atualidade ao afirmar que uma modificação observada é efetividade das atividades formativas.

No discurso da professora Projetos identificamos dois tipos de argumento, o primeiro de inclusão da parte no todo (Categoria quase lógico) e o segundo, pragmático (baseado na estrutura do real), última parte do discurso, no qual esclarece que há maior preocupação com a formação na escola e isso a torna mais ativa, o que não pode ser considerado um processo natural dos tempos, mas a formação resulta de demandas e expectativas geradas para o trabalho na escola (CUNHA, 2015).

Atentos a estas mudanças, três discursos se complementam. Iniciamos a análise destes a partir da fala de Biologia que afirma de forma conclusiva: *Precisamos dessa formação continuada, desse conhecimento ampliado, inovado, de acordo com essas necessidades*. Os argumentos que sustentam esta afirmação são de interação atos/pessoa, com os quais demonstram que a mudança está na prática pedagógica, que envolve pensamento e ação e resulta das atividades formativas.

Informática afirma também de forma conclusiva: *Estamos em constante mudança, de horário, de formato de aula, nas avaliações, de estratégias, mas a escola em atividade*. Para tanto, a professora utiliza argumentos de inclusão da parte no todo para discorrer sobre o modo como se desenvolve o trabalho em um tempo de mudanças bruscas como condição para a escola continuar funcionando. Ela explica os mecanismos utilizados nesse processo.

Estas mudanças são percebidas nos conjuntos das falas como individuais e coletivas, produzidas a partir dos novos conhecimentos, bem como, resultado de situações externas, experiências e necessidades. Como foi verificado na fala de Literatura, *me considero uma professora em construção, porque a cada semana, mês, semestre, ano, sou totalmente diferente. Percebo que deu certo, mantenho, mas, aquilo que vejo que não surtiu muito resultado, não foi tão efetivo, mudo*.

Em seu discurso Literatura utiliza argumentos pessoa e seus atos, em que a preocupação com a aprendizagem do estudante é o parâmetro que utiliza para planejar novas atividades e reitera a partir deste argumento que a formação é diária e não deriva apenas de cursos.

Esta questão é retomada no discurso da professora Redação que sustenta: *Professor é metamorfose, está sempre mudando até as práticas, acompanhando as evoluções da educação, dos vestibulares*. No segundo caso, a professora deixa claro que a motivação para acompanhar o que denomina de “evolução” é externa.

Redação em seu discurso utiliza argumentos de direção, ao afirmar que melhorou como profissional, a partir da capacidade de mudança do professor pela ideia de inacabamento e

educação permanente de FREIRE (2014, 2019). Para ela, todas as atividades desenvolvidas na escola, no processo de diálogo e planejamento, resultam em desenvolvimento profissional e melhoram suas práticas.

Os argumentos de Redação confluem com os dos demais professores ao apresentarem mudanças, mas também se relacionam a dois discursos que colocaram em pauta a vontade de renovação, como foi verificado no discurso de Química, que mostra serem os conhecimentos pedagógicos significativos e vinculados ao currículo, o que faz ao esclarecer que estes estão sempre presentes nos encontros de formação.

Nesse contexto, a fala de Filosofia é ilustrativa quanto à preocupação da relação pessoa profissional, quando a professora discorre: *a gente tem que querer estar sempre renovando, significando nossa vida*, em que utilizou argumentos quase lógicos de reciprocidade, em que renovar implica significar e vice-versa.

Nos dois últimos discursos analisados, os argumentos são de direção e as palavras buscar e querer são utilizadas como sinônimas, pois relacionam-se ao interesse do professor. No primeiro, Química faz referência direta aos cursos de capacitação que trataram de temas que remetem à mudanças que estão propostas para o ano de 2022.

O professor Química argumenta: *o primeiro grande passo tem que ser o nosso[...]*. Em seguida refere-se ao momento atual em que os cursos são *on-line* e não têm proporcionado a relação de troca, de ouvir e ser ouvido. E conclui com argumentos que mostram a relevância da busca pelo novo, mesmo que não estejam diretamente vinculados à sala de aula, associados às reflexões sobre o momento atual.

Com argumentos de pessoa e seus atos, as professoras Educação Física e Sociologia expressam a mudança de paradigma no cotidiano da escola. A primeira, Educação Física, diz: *faço um trabalho de educar não só para o ensino, mas para a vida [...]*. Com isto, ela expressa a concepção de educação ao longo da vida, aspecto verificado na postura de todos os professores, o que demonstra uma mudança de concepção de educação e mostra sua identidade com a proposta da escola de tempo integral.

Na fala de Sociologia, o relato da estratégia de formação é revelado: *cada reunião, nós debatíamos um tema já pré-determinado, porque nós tínhamos feito um cronograma do que nós queríamos*. Ela apresenta o esforço da equipe pedagógica em estabelecer uma cultura de formação, desenvolvendo um cronograma de discussão associado à prática de planejamento.

Verificamos que a escola se mobilizou e buscou estratégia diferenciada para conseguir engajamento quando percebeu ao convidar os professores para que participassem dos cursos e

não teve a adesão desejada ou necessária, imputou às atividades formativas o nome de reuniões e fez delas processos de intervenção.

Nas quatro subcategorias os colaboradores revelam necessidades em torno do objetivo fim da escola e implicam a necessidade de aprendizagem de novos conhecimentos para uma realidade em constante mudança, que exige o desenvolvimento profissional pautado numa relação dialógica (MOURA, 2013), o que se apresentou como novidade e desafio, inclusive para a coordenação pedagógica responsável pela formação.

5.3 Categoria Geral 03 - Desenvolver a formação na escola: perceber professor, aluno e tempo

Nesta Categoria Geral, as subcategorias expressam manifestações em torno da relação professor, estudante e tempo escolar, que permeiam concepções sobre o reflexo da formação para o trabalho com projetos, no preparo da aula. Retomam a mudança como aspecto a ser considerado nas atividades formativas e a compreensão sobre o planejamento. Subcategorias 3.1,3.2,3.3 e 3.4 (QUADROS 17, 18, 19 e 20 – APÊNDICE D).

Nossa análise tem início com as relações construídas nos CETIS em seu significado de solidariedade, que se manifesta com o uso do termo família e com os argumentos que são utilizados para sustentar o que denominam de relação familiar, que caracterizam a Subcategoria 3.1 - Trabalhar projetos: escola, tempo, aluno, família.

Os discursos desta Subcategoria destacam as relações entre escola, tempo, aluno e família, bem como a presença da Pedagogia de Projetos, que se configuram pela dimensão interdisciplinar. Tendo em vista estes aspectos, começamos nossa análise pelo discurso de Teatro, que retoma a primeira atividade de formação no CETI, fazendo uso de argumentos de direção, identifica:

Então, houve um auxílio, uma interação melhor entre nós professores, desde a implantação do tempo integral. Trabalhos interdisciplinares era uma coisa que já havia aqui e que foi intensificado[...]. Hoje em dia trabalho com Matemática, com Física, com Química. (TEATRO, Entrevista, 2021).

Quanto à evolução, a professora destaca que hoje trabalha projetos em parceria com professores das áreas de Matemática e Natureza, uma experiência realizada apenas no tempo integral e que ao ouvir a proposta de integração com professores destas áreas de conhecimento, se sentiu desafiada.

Sobre as mudanças ocorridas na última década, a professora Projetos discorre: *Em 2012 foi o primeiro passo. [...] existe uma articulação, um planejamento para proporcionar este momento de interdisciplinaridade.* O PNFEM, que, segundo ela, deu início à cultura de formação nas escolas de Ensino Médio, proporcionou integração à equipe docente, constituindo o que Perrenoud (2001) denomina de equipe *stricto sensu*, que se caracteriza pela corresponsabilização.

A professora Sociologia fala das mudanças ocorridas ao longo de 29 anos na escola, dos quais 09 em regime de tempo integral. Ela evidencia que enfrentou resistência de professores, apontada nas categorias anteriores e faz uso de argumentos do tipo exemplo em que relembra de um professor, que: [...] *virava as costas, ficava com a cadeirinha virada [...] em protesto.* Postura modificada não pelo tempo, de forma natural, mas pela perseverança que resultou no trabalho interdisciplinar, expresso pela professora como interação, quando afirma: *Na formação é que você conquista, você só conquista o professor na formação.*

A professora nos fala sobre a dificuldade de estabelecer uma cultura de formação, quando a racionalidade pedagógica imbricada é de que o professor uma vez na escola, não precisa mais de formação, pois acredita que sabe o necessário para desenvolver sua prática.

A ruptura desse ideário está expressa no discurso da professora Educação Física, ao evidenciar as relações que promovem diálogo, interação e trabalho colaborativo. Nesse sentido, a professora afirma [...] *é uma vivência familiar, nossos alunos e nossos colegas são nossa família. A educação é tudo para mim, sou apaixonada pelo chão da escola, pelos meus alunos, pelas vivências que temos.*

Este é o trecho inicial de seu discurso, seguido de argumentos que reiteram afetividade e amor à escola e ao trabalho desenvolvido. Relaciona tempo e ambiente como elementos fundamentais para o tipo de relação construída, que envolve amizade, diálogo e cooperação.

Os desafios apresentados pela ruptura no ideário estão expressos no discurso de Ecologia ao discorrer sobre seu ingresso no CETI: *Era uma novidade que precisaria ser bem trabalhada para que não viesse a estragar o ideal da escola de tempo integral, o aluno na sua forma integral. [...] porque tudo está conectado e a escola de tempo integral, ela lhe proporciona isso.*

O professor Ecologia argumenta que a formação na escola é voltada para esta especificidade, reiterando discursos anteriores. Ressaltamos a percepção da conexão em relação aos diferentes conhecimentos que formam a integralidade do estudante que, segundo ele, a escola de tempo integral valoriza nos processos pedagógicos.

Com isto, Ecologia revela compromisso com a missão da escola de tempo integral e sua preocupação com o trabalho pedagógico que não está restrito ao preparo de aulas realizadas entre quatro paredes, o que denomina desafios relacionados a uma perspectiva diferente de educação, que não tinha na escola de tempo parcial. Nesse sentido, a mudança na escola é multidimensional e produz nichos de criação, construídos no cotidiano, compartilhados por protagonistas (MOLL, 2013).

Este processo criativo e reiterado na fala de Redação, que ao utilizar argumentos com o uso de exemplo, conclui: *Estes projetos são uma forma de capacitação válida, nossas experiências, o buscar o nosso planejamento de todos os dias, é formação*. A professora salienta que compreende a formação na escola como resultado da experiência de atividades integradas no CETI e é apresentada como significativa a partir do trabalho interdisciplinar que realiza em parceria.

Nesse caso, não são os cursos que a escola promove que são significativos, mas o diálogo em torno da construção de estratégias para o desenvolvimento de projetos e a execução destes que transforma o Eu em Nós, um processo que reúne protagonismo e criatividade.

A ênfase sobre a execução de projetos também aparece na fala de Geografia, que relata: *Os alunos se sentem entusiasmados, felizes em realizarem essas aulas de campo*. Expressa a boa convivência com os colegas e revela expectativas sobre as aulas de campo que motivam a professora no desenvolvimento dos projetos. No entanto, não faz referência a trabalho interdisciplinar.

A organização do trabalho na escola a partir da integração da equipe pedagógica e de gestão é enfatizada no discurso do professor Biologia, que utiliza argumentos do tipo exemplo. O professor afirma: *o Chão da Escola, que acontece duas vezes no mês, envolve a comunidade escolar, reúne-se para coletivamente discutir e avaliar atividades anteriores e planejar atividades futuras*. Enfatiza que são incentivados a atuarem como protagonistas e se sente valorizado pela oportunidade de apresentação de proposta de trabalho interdisciplinar.

De acordo com a fala, gestão e professores são envolvidos numa relação de diálogo como forma de determinar os processos pedagógicos, em uma ação de formação e planejamento. Esse exercício dialógico reflete um processo educativo democrático que implica escuta e instaura uma educação para uma nova cultura política (GADOTTI, 2013).

Informática, em sua fala, faz um panorama da formação, articulando argumentos distintos, do tipo inclusão da parte no todo, exemplo e interação pessoa/atos. No primeiro excerto do seu discurso, coloca o compromisso com o trabalho, que resulta da formação e é apoiado por ela.

No segundo excerto, Informática discorre sobre os resultados do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014-2015) em relação aos projetos. Para ela, o curso

[...] realizava atividades interativas, buscava unir os professores para que trabalhassem por área, de forma interligada, focava muito no trabalho da interdisciplinaridade, a gente começou a se engajar mais[...] foi bastante interessante. Depois desse momento foram surgindo outras. [...] Hoje alunos e professores participam muito das ações da escola, são muito mais protagonistas do que se imaginava. (INFORMÁTICA, Entrevista, 2021).

Com este discurso constatamos que os professores, a partir da formação realizada, foram motivados e conduzidos a desenvolverem atividades pedagógicas num processo de corresponsabilização, que a professora denomina de atividades interativas, e que este processo iniciou por área, situação verificada em relatos anteriores. Com isto, temos uma mudança de postura que remete a absorção de uma nova concepção de educação que, de acordo com Imbernón (2016), implica desaprender a fragmentar, quando na formação permanente é criado o movimento inverso.

E, no último, mostra a interação pessoa/atos em que na escola, professores e estudantes atuam de forma mais proativa, quando reflete sobre a participação de professores e estudantes nas atividades promovidas pela escola, o que associa a uma postura de protagonismo em que os estudantes atuam como monitores em diferentes componentes curriculares.

A professora também faz referência ao Projeto de Vida como apoio para a organização da vida escolar em torno de propósitos e da viabilidade. Nesse sentido, retomamos Gadotti (2013) que afirma a necessidade de matricular o projeto de vida dos estudantes numa perspectiva ética, estética e eco-pedagógica, que conduza à educação integral, entendida como qualidade sociocultural.

Esse ambiente favorável à Pedagogia de Projetos é a tônica do discurso de Literatura, que afirma: *temos liberdade de estar sempre que possível interagindo e desenvolvendo atividades de maneira conjunta, inclusive, eu faço muito isso com alguns professores*. A professora ressalta a importância da liberdade para trabalhar com projetos, da interação e dos resultados desse trabalho de cooperação, inclusive para sustentar o motivo que a fez decidir pelo ingresso na escola.

História e Geometria evidenciaram o significado da escola como ambiente de família, e que se repetiu na maioria dos relatos. Nesse contexto, o tempo promove a convivência e a relação de diálogo apresentada quando o objetivo é comum, o que evidenciamos nas duas falas.

O professor História fala sobre a relação familiar: *você vai desenvolvendo um sentimento especial. [...] faz com que você cresça profissionalmente, você tenha vontade, disposição para aprender, para ajudar o aluno que, não é mais seu aluno, se torna alguém, praticamente da sua família.* Ela revela que está relacionada ao tipo de convivência que se instala na escola, que envolve sentimento, colaboração e empolgação.

Os argumentos de História sustentam a afirmação primeira de sentimento especial e mostram que na escola as relações: professor – professor e professor – estudante são moldadas pelo diálogo. O diálogo na escola de tempo integral é meio que garante a proximidade de que fala a professora Geometria ao afirmar: *A convivência com eles numa escola de tempo integral requer de nós estar mais próximo deles.*

Esta questão é abordada por Matemática, que evidencia as relações a partir da diferença de uma escola de tempo parcial e diz: *a sistemática é diferente, a relação com os colegas, com os alunos [...]. Você passa o dia com eles, é uma relação quase familiar, de parceria [...].*

A ênfase está na diferença, tipo de argumento utilizado que pertence à categoria quase lógico. Em seu discurso afirma que o CETI difere em relação às escolas de tempo parcial pelas relações entre colegas e estudantes e remete ao tipo de convivência como de parceria e colaboração, o que caracteriza o centro como espaço de educação em que a equipe se configura como *stricto sensu*, que trabalha com objetivo comum (PERRENOUD, 2001).

Nesse sentido, argumenta que a convivência de um dia todo com a mesma equipe oportuniza ver suas dificuldades, tanto pessoais como profissionais. A mudança de que fala, permeia o discurso da maioria dos colaboradores, mesmo que em alguns configure como não-dito.

As mudanças percebidas, vivenciadas nos CETIs e nos cursos de formação, relacionam-se, entre outras, à diversidade, tema da Subcategoria 3.2 - Professor no preparo da aula: precisa entender a diferença. Os discursos sobre diferença assumem aspecto relevante para a prática pedagógica, considerando-se além do aspecto da inclusão, o reconhecimento da diversidade.

As mudanças vistas como pauta de formação nos discursos dos professores Matemática e Teatro evidenciam a diversidade de cursos, conforme foi verificado quando o primeiro afirma:

No início eram formações voltadas mais para a parte pedagógica sobre a LDB [...] nós tivemos o curso de libras, um curso com [...]. Logo no início do integral teve também o curso de relações humanas. [...] não lembro especificamente do nome de cada um, mas que foram cursos que contribuíram bastante para o nosso desempenho como profissional na escola e como ser humano também. (MATEMÁTICA, Entrevista, 2021).

O professor lista alguns dos cursos que avalia terem contribuído com seu desenvolvimento profissional. Sobre os cursos realizados na escola, a professora TEATRO afirma: *tivemos oficinas de libras, duas minis oficinas, destinadas uma aos funcionários e professores e outra destinada a alguns [...]. O significado é crescimento pessoal, principalmente, porque amadureci muito nesse tempo*, revela que a formação para a inclusão atendeu a professores e a estudantes.

Os argumentos, que se configuram do tipo pragmático, revelam a preocupação dos colaboradores com o relacionamento interpessoal e o amadurecimento, que envolve crescimento pessoal e desenvolvimento profissional, oportunizou um olhar diferenciado, direcionado aos estudantes e posturas também diferenciadas, ou seja, os cursos que são acontecimentos acarretam consequências.

A abordagem sobre diferença nos cursos também se faz presente na fala de História, que propõe para novos cursos *conteúdos voltados para alunos especiais*. A professora utiliza argumentos de comparação ao fazer a diferença entre a formação inicial e a continuada, realizada na escola, esta última que, na forma de aperfeiçoamento, qualifica o enfrentamento de desafios, relacionados à inclusão e ao trabalho com o estudante real, quando diz: *Eu acho que nós devemos ter uma preparação melhor para atender esse público. Ainda não me sinto totalmente preparado para atender essa clientela*.

Com seus argumentos destaca a complexidade do perfil dos estudantes o entendimento da provisoriidade do contexto por não estar preparada “totalmente”. Essa ideia de inacabamento, próprio do ideário freireano, que sustenta a importância da formação permanente do professorado (IMBERNÓN, 2010), garante elementos que sustentam sua conclusão.

[...] quando entra na sala de aula, passa a lidar diretamente com o aluno é algo totalmente diferente, você precisa ter uma preparação específica voltada para desenvolver seu trabalho da melhor forma possível e nas escolas tempo integral. Isso acontece de fato. [...]. Então, as formações são essenciais para o desenvolvimento do trabalho para o crescimento profissional de qualquer profissional da educação. (HISTÓRIA, Entrevista, 2021).

O relato de História evidencia um contexto complexo, também pelo perfil dos estudantes, que abrange uma diversidade, o que constitui juventudes (DAYREL; CARRANO, 2016). Estudantes que trazem para a escola desejos, metas de ingresso no curso superior e estudantes que não têm essa prioridade, estudantes com necessidades especiais, entre outras características que expressam suas raízes culturais e crenças.

O CETI, conforme os relatos, é espaço de ensino-aprendizagem e de acolhimento em que, por vezes, estudantes podem se distanciar um pouco de uma realidade mais difícil, ou

ainda, assumir uma responsabilidade entre tantas, em evidência nas falas de Informática e Sociologia. As duas usam argumentos do tipo ilustração, em que as características dos estudantes são utilizadas como argumentos para explicar a relação de diálogo e acolhimento que se criou na escola para manter o interesse deste permanecer no CETI.

Em seu discurso, a professora Informática diz: *a gente não recebe só aquele menino focado na universidade, nós recebemos um alunado que tem famílias desestruturadas, de famílias que passam necessidade, [...]. Então, nosso trabalho se estende mais ainda, deixa de ser apenas o professor que está aqui para levar esse aluno até a universidade, para também se tornar parte da família, passamos muito tempo com eles, praticamente o dia todo, criam um vínculo muito forte.*

A combinação dos dois excertos mostra que a escola acolhe, mas não trata os estudantes na lógica do coitado, pois a meta da escola de colaborar para a continuidade dos estudos é central na fala da professora. Todavia, revela que os estudantes formam uma complexidade de diferentes realidades, posturas, vontades e necessidades.

Com isto a importância do acolhimento, do qual fala Sociologia, que narra: *Tive alunos aqui que entravam e alguns abraçam, beijam e tudo e tinha um aluno que chegava todo dia e não me abraçava, perguntei pelo abraço. Ele respondeu que não.* A situação mostrada com argumento do tipo exemplo, mostra atenção com o aspecto psicossocial do estudante, um dos elementos considerados relevantes na concepção de educação integral postulada por Paro (2009), de que a escola deve ser lugar em que o estudante aprenda a amar, conviver, ser companheiro, discutir política, entre outras atividades.

A fala de Sociologia, coordenadora pedagógica da escola, revela que ela busca conhecer o estudante, investigação, feita com empatia e carinho, buscando aproximação com aquele que se esquia do abraço.

Com argumentos do tipo direção Ecologia e Geografia relatam que no CETI as atividades de formação envolvem produção, movimento e protagonismo. Ecologia relata o que passou por sua cabeça, em termos de necessidade de aprendizagem, quando chegou à escola, que precisaria de estratégias: *Não apenas a aula, aquele momento da sala, mas colocar o aluno para produzir, ser protagonista. Não apenas ficar sentado na cadeira durante a aula e ouvindo o professor falar, ou até participar da de forma limitada.*

O professor Ecologia fala em adaptação, em utilizar estratégias diferenciadas para a avaliação e em metodologias de ensino que oportunizem o protagonismo. O trecho em destaque é a conclusão de sua fala, em que o discurso, apresentado na primeira parte de sua fala, evidencia a importância das formações como suporte para esta mudança do perfil de um aluno

passivo moldado pela educação bancária (FREIRE, 2014), para um perfil dinâmico, protagonista, proativo.

A fala de Geografia mostra que na pandemia, com a impossibilidade das pessoas compartilharem o espaço da escola e de realizarem aula de campo, utiliza estratégias, que incentivam os estudantes a produzir. A professora, que valoriza o movimento, afirma:

[...] na escola, retiro da sala de aula para o pátio, para quadra, para sentar-se, fazendo aquela aula um pouquinho diferente. [...] Agora, com a pandemia estamos com toda essa dificuldade de não poder realizar aulas de campo. Então, estão sendo mais assim síncronas, envio de material, mesmo assim, ainda estou fazendo alguns debates com eles, seminários virtuais, onde eu divido os conteúdos, eles estudam e depois eles gravam os vídeos que repassam, apresentam para os colegas. (GEOGRAFIA, Entrevista, 2021)

A professora mostra que as mudanças exigem estratégias diferenciadas de ensino, envolvem, novos espaços de aprendizagem e mostram a importância do debate nas aulas virtuais, que permitem o engajamento dos estudantes, o que reafirma a concepção de metamorfose da escola (NÓVOA, 2019).

Os colaboradores revelam usos diversos para a palavra diferença, que se estende desde a formação comprometida com a inclusão de estudantes com necessidades especiais à inclusão daqueles, cuja formação de nível médio ainda não é prioridade, por circunstâncias específicas, e relaciona-se à diversidade de estratégias para a compreensão e domínio de habilidades para o preparo de aulas mais significativas que contribuam efetivamente com a aprendizagem pelo engajamento dos estudantes.

Com isto, apresentam a escola de tempo integral como espaço que proporciona múltiplas estratégias de ensino-aprendizagem, de acordo com a concepção de educação ao longo da vida (GATOTTI, 2013), além de se constituir experiência de formação continuada de professores, é também educação pelo exemplo, pelo acolhimento e solidariedade, que proporciona vivência protagonista ou emancipatória para professor e estudante, em contexto de permanente mudança.

A reflexão sobre as mudanças está presente de forma mais intensa nos discursos de todos os colaboradores e constitui o eixo central na experiência de formação nas narrativas que compõem a Subcategoria 3.3 - Considerar na formação: momento de mudança, dispostos no Quadro 19 (APÊNDICE D).

Os colaboradores enfatizaram que as mudanças incorporaram a formação continuada, que se reportam tanto ao início do tempo integral quanto ao momento atual, que envolve a necessidade das aulas remotas e as novidades impostas pela BNCC. Questões que são pontuadas com maior ou menor ênfase considerando o significado para cada um.

Nossa análise se inicia com Redação que, após argumentar sobre os motivos que a fizeram procurar por formação específica na área de Linguagens, afirma: *As mudanças acontecem de acordo com as necessidades que a sociedade está cobrando do aluno, vou evoluindo de acordo com o que é exigido*. Nesse discurso identificamos o uso de argumentos do tipo pessoa e seus atos que mostra o esforço em atender à necessidade de formação.

A professora discorre sobre a necessidade de adaptação a uma nova realidade, que compreende ser demandada pela sociedade. Estas mudanças que se aplicam à avaliação que os estudantes fazem para ingresso em curso superior, têm sido a motivação para sua busca de aperfeiçoamento. Com isto, entendemos que sua preocupação em termos de evolução considera o que é exigido do estudante em termos de conteúdo, um desafio assumido pela responsabilidade de garantir que os estudantes tenham um desempenho melhor nas avaliações.

A preocupação de Redação é clara quando afirma: *Acabou o Vestibular, ficou somente o ENEM, não tinha mais aquela literatura focada. Era mais a compreensão de texto, que até hoje eu não aprendi, estou buscando melhorar a questão de Linguagem, porque os resultados dos alunos em Linguagem ainda não foram muito bons*. A professora reconhece que o que sabe precisa ser aperfeiçoado para que ela possa colaborar com o estudante em sua jornada em busca do conhecimento.

Química fala sobre o fato de ser desafiado pelas mudanças ao afirmar: *As formações são extremamente necessárias, estamos em constante mudança, às vezes, até mais rápidas do que a gente consegue assimilar. Mas, é maravilhoso ser professor porque somos desafiados todo dia a tentar dar um passo à frente*.

Em seu discurso, o professor Química avalia as formações como “extremamente necessárias”. Nesse contexto faz uso de argumento de direção ao afirmar: *não tem outro caminho que não esse, estar sempre em formação*. O caminho é a direção, com isto conclui, enfatizando o que revela em seu primeiro argumento.

O argumento de direção também utilizado pelo professor História corrobora com o discurso anterior ao afirmar:

Todas as formações que nós tivemos até o momento, contribuíram bastante para o nosso desenvolvimento profissional. Nesse período de pandemia essas formações de certa forma se multiplicaram, [...] estas têm contribuído muito para nós lidarmos com esse período tão turbulento, nos orientando, mostrando um caminho que devemos trilhar, que devemos de certa forma percorrer para contribuirmos com o desenvolvimento dos alunos.

Os argumentos são utilizados para justificar que a formação tem orientado e mostrado o caminho a ser trilhado, a formação é compreendida pelos professores, de acordo com os

discursos apresentados, como instrumento de apoio para a atuação profissional. Nesse sentido, colabora com o desenvolvimento profissional, expresso textualmente no último relato.

Este contexto de mudanças do momento atual, em que as aulas remotas se tornaram uma necessidade premente, é ilustrado nos discursos de Geometria, Informática e Educação Física. Nestes se destacam argumentos que fundamentam o real, pautados em exemplo.

A professora Geometria revela:

Foi um grande desafio para nós, professores, enfrentar essa realidade que estamos vivendo, trabalhar remotamente. Nós, que só trabalhávamos em sala de aula, que não tínhamos habilidade. Eu mesma adquiri muitas habilidades com a ajuda dos colegas e da família. Hoje dou aula pelo Google Meet, consigo usar minha telazinha, escrever nos slides, no word, explicar minha aula com minha canetinha. Foi um grande desafio. E o Mais Aprendizagem nos auxilia nesse processo, nesse caminho.

A professora, ao falar de sua condição inicial para o trabalho remoto, expressa textualmente que sua habilidade era “zero”. Argumenta que, para superar além das formações na escola, contou com a colaboração da filha e dos colegas. No trecho em destaque considera a formação na escola, entretanto, avalia que a contribuição foi pequena, embora analise que se trata de uma situação inesperada.

Para Geometria, as mudanças que ocorreram em relação às inovações tecnológicas, foram desafiadoras. Diante da situação inesperada, as TDICs ganham espaço na escola, proporcionando à prática docente uma nova configuração, o que corrobora Nóvoa (2019), ao afirmar que estamos em processo de metamorfose da escola, que envolve uma nova lógica de ensinar e aprender em ambientes colaborativos: “novo ambiente educativo”.

Ao discutir sobre este processo, o autor (NÓVOA, 2019) se preocupa, todavia, com a tendência de individualização, que do nosso ponto de vista presta um desserviço à educação integral e ao fortalecimento da racionalidade pedagógica conservadora. Por isso, são imprescindíveis os processos formativos na escola que envolvam o coletivo.

Nesse contexto, Informática ressalta as dificuldades de imprimir nova organização do trabalho em diferentes momentos e utiliza argumentos distintos. Sobre o início da pandemia enfatiza, *foi desesperador*. Revela, em seguida, que as formações ajudaram ao dizer, *a SEDUC nos amparou e ampara até hoje com formações de muita qualidade, [...] Isso é muito valioso nesse momento de pandemia e para o resto da nossa vida*.

Com isto, a professora revela que a formação absorveu a demanda. Utiliza argumentos pragmáticos para falar de situações e consequências. Ela relata o uso da tecnologia para a

inscrição nas oficinas que a escola realiza na parte flexível do currículo, que resultou de um processo de formação realizado na escola.

Quanto ao discurso da professora Informática, ressaltamos que as matrículas na Rede Estadual de Ensino são realizadas no formato *on-line* há alguns anos, mas o controle é feito pela SEDUC e a escola utilizou as tecnologias disponíveis na internet para se organizar. Com isto, verifica-se que a cultura escolar, além de absorver a cultura de formação, está se transformando em ecossistema de inovação (SILVA; CAMARGO, 2019), no qual as TDICs desempenham importante função.

Esta afirmação é respaldada na fala Educação Física, que destaca a relevância das aprendizagens necessárias no cenário de modernização da educação voltadas para o uso de TDICs no desenvolvimento profissional. A professora avalia:

Em relação à formação continuada, durante a pandemia temos muitas aulas referentes às novas tecnologias. A pandemia acabou abrindo portas, nos proporcionou aprendizagens que vamos utilizar para o resto da nossa carreira profissional, porque a educação vem se modernizando e nós também. (EDUCAÇÃO FÍSICA, Entrevista, 2021).

Fazendo o uso do mesmo tipo de argumentos da professora que a antecedeu, Educação Física revela que os conhecimentos obtidos nos cursos e processos de formação em geral voltam-se para o domínio de habilidades das TDICs, em que, conforme Reis e Dayrell (2020), entre os jovens constituem-se em vivências múltiplas, em uma forma de relacionamento e aprendizagem diferente da utilizada pelos professores imigrantes digitais que, de modo geral, utilizam a lógica do texto linear, o que torna estas mudanças ainda mais desafiadoras.

Sobre novas demandas para a formação, a professora Sociologia utiliza argumentos de direção para sinalizar dois aspectos, o primeiro relacionado a questões psicossociais e currículo. *precisamos depois desse período pandêmico é a questão da cabeça da criança.* E, o segundo quanto às mudanças previstas para 2022, sobre as quais argumenta: *Nós estamos aqui, nessa situação de enfrentar esse novo desafio, que é o Novo Ensino Médio.* Em sua fala conclusiva, reafirma: *Precisamos muito mesmo de formações continuadas sobre a BNCC, a questão socioemocional de nossos alunos e professores. Nós estamos aqui, nessa situação de enfrentar esse novo desafio, que é o Novo Ensino Médio.*

O Novo Ensino Médio pautou também as falas de Matemática e Teatro que refletem sobre a necessidade de cursos para prepará-los para as mudanças previstas. Matemática demonstra sua preocupação: *Disseram que há uma previsão de começar no final deste ano. Isso*

era para ontem. É feito às pressas, às vezes, coincide em colocar num período que muitos não podem participar.

A preocupação do professor Matemática, que não é lotado 40 horas na escola, é de que as formações sejam agendadas previamente para que possa se organizar para participar, o que é revelado com os argumentos:

No próximo ano vai começar a funcionar o Novo Ensino Médio e até o momento não tivemos formações. Disseram que há uma previsão de começar no final deste ano. Isso era para ontem. É feito às pressas, às vezes, coincide em colocar num período que muitos não podem participar. [...] Porque ficando para o final do ano, aí acontece de não conseguir realizar a tempo, ou de colocar algumas no período de férias e não poder participar. As mudanças serão grandes e há necessidade de oficinas. (MATEMÁTICA, Entrevista, 2021).

A escola de tempo integral, implantada com o objetivo de promover uma formação integral, utilizou como estratégias a lotação de professores em 40 horas na condição de Dedicção Exclusiva, à medida que esta estratégia entra em desuso, as consequências são inevitáveis, entre elas, a falta de condições de participar de atividades formativas na escola, sobretudo se não há uma agenda prévia com tempo propício para o planejamento de tempo dos professores.

Outro problema que verificamos em excertos anteriores ao relato do professor Matemática e de outros professores, é um afastamento destes, situação comum nas escolas de tempo parcial e que dificulta a realização de atividades pedagógicas, que requeiram colaboração.

A professora Teatro, que participou de atividades de formação para tratar das mudanças do currículo, observa: *queria que eles fossem mais efetivos, [...], estou assistindo todas as palestras que são disponibilizadas, mas está vago. Sinto que os cursos precisam ser mais focados. Todo mundo diz não está bem definido.* A professora reflete: *Eu sei que nós temos que construir, não estou negando isso. Mas, que soluções mais efetivas viessem para nós.*

Os argumentos da professora mostram sua preocupação com as mudanças previstas. Esclarecemos que a pesquisa foi realizada entre junho e agosto de 2021 e como as mudanças no currículo estão previstas para o próximo semestre letivo, é possível que este cenário tenha sido modificado, até a finalização desta Tese.

Estes discursos enfatizam a necessidade de cursos de formação para atender a uma nova realidade, mas fazem crítica sobre a pertinência do tempo adequado para adaptação e sobre orientações mais precisas dos processos de mudanças nas atividades de formação.

Não há, por parte dos colaboradores, indícios de resistência às mudanças previstas pela BNCC e o Novo Ensino Médio, muito menos indiferença em relação a elas, eles mostram-se atentos, alguns insatisfeitos por não terem clareza sobre o modo como serão realizadas. E uma coordenadora apresenta-se otimista por acreditar que essas mudanças contribuirão com a organização do trabalho pedagógico para maior integração da equipe.

Os argumentos utilizados evidenciam ainda que estes professores compreendem que a adaptação às mudanças faz parte do processo de seu desenvolvimento profissional ao que respondem de forma individual, mas prevalece o trabalho colaborativo (IMBERNÓN, 2016).

Isto demonstra que o ProEMI, fortalecido com o PNFEM e outras ações de formação, constituíram as bases desta cultura na escola, o que nas palavras de Sociologia, vem conquistando o professorado em torno de atividades que envolvam o trabalho coletivo, voltadas para o bem comum.

Assim, à medida em que as atividades formativas se tornam lugar comum na escola, elas são naturalizadas como cultura escolar, o que não implica que as atividades identificadas como cursos, sejam sempre aceitas por todos.

Neste contexto, finalizamos a análise das narrativas com a subcategoria 3.4 - Atividade de planejamento como: percepção de resultados. Com estes discursos analisamos a relação da formação continuada com as atividades de planejamento com foco nos resultados (QUADRO 20, APÊNDICE D).

As falas sobre a atividade de planejamento, como percepção de resultados, mesclam argumentos que se fundamentam na estrutura do real e fundam o real, pois os relatos evidenciam acontecimentos e suas consequências, identificação de ações dos sujeitos, exemplos de situações e de ilustrações.

A primeira fala em análise é de Informática, que apresenta diferentes argumentos. Embora predomine o tipo interação ato/pessoa, o pragmático está presente para sustentar a importância da formação continuada na escola e se manifesta no primeiro excerto em que utiliza expressões de impacto, como forma de despertar a atenção: *Teve um que nos arrastou e no primeiro momento foi um choque, o “Jovem de Futuro”, nos ensinou a nos organizar, nos orienta a fazer uma organização do nosso trabalho, um planejamento no processo.*

A coordenadora diz que as formações colaboraram com a organização do trabalho pedagógico e ressaltou dificuldades impostas por mudanças ocorridas no CETI ao longo de sua trajetória na escola, quando necessitaram romper a lógica de trabalho à qual estavam acostumados, dificuldades superadas com estudo e com planejamento que objetivavam um resultado, o que evidencia uma cultura em transformação (NOVOA, 2019).

Informática conclui: *Hoje de uma forma mais organizada, conseguimos ver que o aluno pode estar organizando a sua própria vida, fazendo planejamento que pode alcançar.* Contexto em que o planejamento é incorporado à formação como proposta de reflexão que implica ação, considerado necessário para a obtenção de resultados, inclusive, para o estudante, o que observa quando se refere ao Projeto de Vida, um dos componentes do currículo do tempo integral.

O planejamento é visto neste último discurso como ferramenta utilizada pelo estudante como sujeito de seu processo de escolarização. Todavia a professora Literatura aborda o planejamento como atividade pedagógica a ser revista e reformulada que, fazendo uso de argumentos de pessoa e seus atos, afirma:

[...] percebo minha evolução enquanto professora, nesse período todo, a cada ano nunca sou a mesma professora, nós mudamos, inclusive, o nosso planejamento, porque antes existia, aquela questão de fazer o planejamento e servia para todos os anos. E infelizmente, porque nós sabemos que dá muito trabalho, madrugada e preparar atividade e tudo, mas felizmente! porque vamos mudando, evoluindo de acordo com o que vamos percebendo que de fato a necessidade dos alunos. (LITERATURA, Entrevista, 2021).

Literatura apresenta o planejamento como resultado de reflexão permanente, como resultado da formação continuada no processo de fazer-se professora. Com os argumentos utilizados, a professora evidencia a importância do planejamento no processo de ressignificação da prática. Assim, ao refletir sobre a ação realizada (atividade docente), o planejamento de novas estratégias pode alcançar melhores resultados, conforme verificamos no Ciclo Experiencial de Aprendizagem com a problematização da realidade, observação, conceitualização e intervenção (KOLB; KOLB, 2008).

Nesse sentido, entendemos que a professora trabalha a partir da concepção de educação integral com base na orientação de Gadotti (2013), que implica formação integral, integrada e integradora da realidade, que a motiva a buscar renovar suas práticas e sistematizar seus planos de trabalho, objetivando um fim, nesse caso, a necessidade dos estudantes.

O professor Biologia faz uso de argumento de exemplo ao fazer referência aos Cursos do Programa Chão da Escola. Ele afirma:

[...] essas reuniões de forma contínua, nos ajudam a ter essa mudança de atitude, de pensamento, principalmente, a metodologia de ensino já apresentava também novidades a cada a cada quinzena, a cada mês valorizando o protagonismo juvenil, uma das propostas do programa na escola, esse planejamento, chamado Chão da Escola, é justamente promover essas práticas. (BIOLOGIA, Entrevista, 2021).

Na sua fala, Biologia mostra que entende a formação continuada na escola com espaço de planejamento, o que é evidenciado quando denomina este momento de “reunião”, contexto em que destaca a promoção de novas práticas a partir do planejamento que a escola realiza.

Sem citar programa ou curso, o relato do professor Matemática destaca que planeja sua aula a partir do que aprendeu na formação continuada. Segundo ele: *Esses cursos nos ensinaram [...], você começar com uma contextualização, para depois chegar nos exemplos, na definição. Isso foi a partir dessas formações.*

O professor Matemática enfatiza a necessidade da contextualização da aula e nos mostra a importância da formação continuada em face à despreocupação com a formação pedagógica dos licenciados (NOVOA, 2019), e nos remete à reflexão sobre articulação entre universidade e escola, no desenvolvimento profissional, defendida pelo mesmo autor, que orienta os professores a superarem os desafios que enfrentam, sobretudo, nos primeiros anos de iniciação do magistério, que precisam de maior apoio em relação à prática pedagógica.

Esta discussão é adensada por REDAÇÃO ao afirmar: *No ano passado mudei a metodologia de trabalhar com Redação. Foi uma experiência. [...] Os alunos melhoraram muito.* Esta fala revela que a professora estuda os resultados para o processo de revisão do planejamento, ou seja, mostra que o processo de reflexão é permanente.

A professora Redação salienta que a formação continuada lhe proporcionou condições de trabalhar com competências que contribuíram para melhorar o desempenho destes estudantes e complementa com argumento do tipo exemplo, a aula que ministrou no dia da entrevista: *Essa aula de hoje me pediram para ensinar como é que se faz uma Tese, [...] e a aula foi sobre este assunto. É essa a forma como eu trabalho.*

A aula foi planejada para atender a uma demanda solicitada pelos estudantes, o que mostra que além da análise dos resultados quantitativos, a professora considera aspectos qualitativos, relacionados àquilo que estudantes verbalizam e busca atender às necessidades destes, ou seja, evidencia a flexibilidade do planejamento em virtude de situações emergenciais, conforme orienta Perrenoud (2001).

A questão do planejamento aparece de forma implícita no discurso da professora Geometria que discorre sobre o trabalho com materiais concretos e a satisfação com os resultados dos alunos que revela ao afirmar:

Eu tinha muita dificuldade de trabalhar por exemplo, realização de um projeto em sala de aula e com a minha especialização eu pude realizar com os meus alunos um trabalho de projeto, de apresentação de trabalhos com material concreto, construção figuras geométricas planas e espaciais. [...] um trabalho

bacana, ver meus alunos produzindo ladrilhamento. (GEOMETRIA, Entrevista, 2021).

O planejamento da professora Geometria, realizado na forma de projeto, é fruto de conhecimentos obtidos em curso de especialização, o exemplo citado mostra o significado da formação para a professora, bem como seu resultado na prática de atividades que requerem maior esforço tanto na preparação, quanto na execução.

A prática de planejamento é tratada por Teatro relacionada a atividades interdisciplinares e seus resultados, ao dizer: *Quando me colocaram para gerar o tema do projeto com o professor de física, eu disse: -Valha meu Deus! E agora?* Com argumentos de ilustração, a professora usa expressões de impacto para demonstrar quanto ficou surpresa com a proposta de trabalho, mas não só isso, ela se sentiu desafiada, o que verificamos, quando a professora aborda o desfecho:

Aconteceu que fizemos um trabalho super belo. Nós sempre fomos bem abertos, nós questionamos, queremos extrair, sugar, nós queremos mais e pode ver que isso auxilia muito dentro da sala de aula [...]. Um curso de afro comunicação que fiz, foi via internet, consegui fazer com que eles escrevessem uma mini revista que servia para conhecimento. (TEATRO, Entrevista, 2021).

A fala da professora demonstra avanços proporcionados nas relações de diálogo entre os professores de diferentes áreas, no sentido da aproximação dos conhecimentos, trabalhar dialogando com professores da mesma área, já havia se tornado hábito, conforme relato em trechos analisados anteriormente, mas o desafio foi posto, trabalhar articulando os componentes de história e física.

A professora Teatro faz uso de recursos na entonação da fala para demonstrar animação e conclui: *fizemos um trabalho super belo*. Ela aponta ainda cursos que oportunizaram utilizar estratégias de ensino diferenciadas para o ensino-aprendizagem do componente história, que proporcionou a produção do estudante. Ao fazer referência aos cursos, a professora mostra o interesse e a motivação para participar.

Verificamos que os cursos oportunizaram o planejamento de estratégias de ensino novas que visavam desenvolver competências e habilidades que associam conhecimento de áreas distintas. Além disso, a professora enfatiza que busca obter o máximo das atividades formativas, questão que mostra empolgação em relação à própria aprendizagem.

A professora Filosofia utiliza argumentos quase lógicos do tipo parte no todo, com os quais apresenta juízo de valor sobre a aprendizagem no cotidiano do professor, entendido como algo a ser buscado no desenvolvimento da profissionalidade. Para ela: *A gente precisa trabalhar*

querendo resultado dentro dos objetivos e metas. Na vida somos eternos aprendizes, sem inovações, de repente fica até sem sentido. Tudo é importante, a educação vem cada vez mais procurando ver a realidade do meio e melhorar.

No discurso da professora Filosofia o sentido está posto tanto no processo quanto nos resultados, considerados como direcionadores de uma prática intencional voltada para formar estudantes protagonistas, conceito que predomina no discurso dos professores entrevistados.

O planejamento em face dos resultados está presente no discurso de Ecologia ao afirmar: *Minhas estratégias de abordagem passaram por uma pequena mudança, importante para atingir algum objetivo, afinal de contas, não poderia estar usando uma estratégia que usei em escola de outra modalidade totalmente diferente.*

Em sua fala, o professor Ecologia avalia que os cursos colaboraram para que se buscasse atingir objetivos e metas. O trabalho que realiza no CETI não é igual ao de uma escola de tempo parcial (argumento de comparação), pela especificidade da organização do trabalho escolar.

Neste último trecho, embora a expressão planejamento não apareça textualmente, a fala do professor denota seu planejamento e assume característica diferente para atender às demandas diferentes, o que assume relevância considerando a percepção dos resultados.

Nesta categoria é revelado o envolvimento dos professores para a realização de projetos e atividades pedagógicas que têm na ambiência escolar lugar propício para experimento, diálogo, reflexão, em que as condições de tempo e disponibilidade atendem a demandas oriundas das metas da escola, das circunstâncias, das mudanças que ocorrem inclusive na legislação e nos documentos reguladores como as Diretrizes do Ensino Médio.

Nessa ambiência de formação, “É possível, portanto, falar em saberes pedagógicos como saberes que possibilitam aos sujeitos construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas”. (FRANCO, 2016, p. 545). Dessa forma, as narrativas são um processo de criação e recriação.

Verificamos que o contexto de formação na escola de tempo integral é significativo por representar no intervalo de 12 anos de funcionamento, processos de ruptura de uma cultura enraizada no pensamento linear, racionalidade pedagógico técnico-instrumental (FRANÇA-CARVALHO, 2007).

A mudança proporcionou a revisão do planejamento individual, que problematiza a realidade e busca trazer inovação e o planejamento coletivo, que proporciona o diálogo entre diferentes áreas; Com isto, verificamos a mudança, que mostra uma nova cultura escolar, permeada pela compreensão de que a educação é permanente, na lógica de educação ao longo da vida, de que o professor também aprende na produção do seu trabalho (GADOTTI, 2013).

A análise reflexiva, a partir das Narrativas, possibilitou a compreensão do significado das experiências de formação continuada vivenciada na escola, refletida nos discursos dos colaboradores, oferecendo subsídios para responder à questão/problema da pesquisa: Como a formação continuada se constitui em cultura escolar e contribui para o desenvolvimento profissional do professor do ensino médio que atua em escolas de tempo integral?

Nesse sentido, a Análise Argumentativa de Discurso, empreendida neste trabalho, evidenciou por meio das técnicas de argumentação, das concepções, dos valores em relação às vivências narradas e mostram que o trabalho educativo e escolar é frutífero quando realizado coletivamente, sobretudo, a própria formação.

Assim, durante a investigação percebemos que as mudanças envolveram alterações na estrutura física, no currículo, na organização do trabalho, nas características dos professores e dos estudantes, no tipo de oferta, nos anos de estudo, na nomenclatura, em um processo em que, mesmo imperceptível a transformação da cultura escolar é permanente, o que reflete a condição de inacabamento do ser humano (FREIRE, 2014).

Isso significa que a formação continuada na escola contribuiu para que os professores compreendessem que a educação concebe a formação intelectual, emocional, ética, das relações humanas, desenvolvendo as múltiplas dimensões do educando e que ele próprio é educando em um mundo em constante mudança, que envolve saberes pedagógicos e pessoais, de sua área de conhecimento. Em outras palavras, as atividades de formação promoveram a compreensão do sentido da educação integral, do objetivo da expansão da jornada escolar e da metodologia de trabalho, do diálogo e do planejamento, estes últimos utilizados como ferramentas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: RAÍZES FINCADAS EM TERRENO FÉRTIL E NO HORIZONTE DESPONTA NOVOS DESAFIOS

O ato de ouvir exige humildade de quem ouve. E a humildade está nisso: saber, não com a cabeça mas com o coração, que é possível que o outro veja mundos que nós não vemos. Mas isso, admitir que o outro vê coisas que nós não vemos, implica reconhecer que somos meio cegos [...]. Vemos pouco, vemos torto, vemos errado.

(Rubem Alves)

No percurso da investigação nos deparamos com documentos, números, palavras, vivências, experiências, sentimentos e memórias que se fizeram discursos e compuseram narrativas. A relação com a pesquisa nos leva a aprendizagens, das quais a mais desafiadora em um mundo que, de modo geral, educa para o individualismo é a escuta.

Escutar com o coração, como recomenda Rubem Alves, implica desconstruir certezas e olhar a realidade em sua complexidade pela ótica do outro. No entanto, precisamos ter consciência de que apenas a escuta do coração não é suficiente para que alguém se torne um profissional realizado, visto que, em muitas situações, principalmente, quando se trata de Educação e envolve ensino-aprendizagem, a razão também é primordial e precisa ser considerada.

Assim subjetividade e objetividade estão presentes no desenvolvimento pessoal e profissional. No caso específico, do professor do século XXI, é requerido um conjunto de competências básicas influenciadas por vários fatores, dentre os quais: saber ouvir, escutar, expressar, pensar criticamente, desenvolver senso de responsabilidade e honestidade, ser capaz de sintetizar e aferir a complexidade, características a serem estimuladas no percurso de desenvolvimento profissional e colaboram com a tomada decisões.

Nesse contexto, o processo experimentado foi de amadurecimento pessoal e desenvolvimento acadêmico por meio da pesquisa, cujos resultados mostram que atingimos os objetivos estabelecidos. A participação expressiva dos professores em atividades de formação no espaço escolar mostra que a formação na escola, para o professor de Ensino Médio, a é uma realidade, se constituindo, portanto, parte da cultura escolar, o que nos surpreendeu por se mostrar fértil, em terreno que em há pouco tempo não havia semente plantada.

A esse respeito reiteramos que a formação no espaço escolar tem colaborado com o desenvolvimento profissional dos professores, evidenciado em relatos construídos por discursos sustentados em experiências que expressam dificuldades, desafios, crescimento, contexto de mudanças e vontade de melhorar como profissional.

Os colaboradores apresentam concepções consolidadas quanto a sua condição de aprendizes, tanto no campo pedagógico, quanto em relação aos conhecimentos de suas áreas específicas. Revelam que entendem a necessidade de aprofundamento e de realização de um trabalho pedagógico que envolva a mediação de conhecimento teórico com atividades concretas, o que foi verificado no relato de todos os professores, ou seja, das diferentes áreas de conhecimento.

Os discursos revelam que os cursos de formação continuada e/ou as experiências de troca de conhecimento entre colegas foram e são significativos na dinâmica desafiadora em que se encontram. E reconhecem sua importância para o desenvolvimento profissional, em função do reflexo no desempenho dos estudantes, o que se soma aos resultados quantitativos que evidenciaram a melhora nas taxas de desempenho escolar após a mudança do regime de tempo parcial para integral.

Os colaboradores mostram-se satisfeitos com o modelo de escola na qual trabalham e entendem que estão em processo de autoformação, até aqueles que não estão motivados a participar dos cursos de formação na escola, ou porque preferem a formação individualizada, ou porque os cursos dos quais participam não apresentam tema considerado relevante, ou por conta do volume de atividades virtuais.

A importância atribuída à dimensão individual da formação do professor é fundamental para a construção da identidade e do pensamento crítico. O professor como pessoa tem necessidades particulares e preferências, o que se reflete em suas concepções e na forma como desenvolve seu trabalho. Todavia, a dimensão individual se integra à coletiva e se fortalece na relação pedagógica com suas culturas, experiências e motivações.

Quando os professores evidenciam que na escola a reunião é pedagógica, é formadora, deixam claro que nem todos participam, revelam que há um movimento de duas culturas, uma tentando se estabelecer, a do trabalho coletivo, e outra resistindo, a cultura do individualismo, pautada numa racionalidade pedagógica do isolamento.

Verificamos, entretanto, que as escolas de tempo integral nos últimos anos têm reduzido o número de professores que trabalham em jornada de Dedicação Exclusiva, sendo cada vez mais comum professores lotados apenas com 20 horas, o que significa um recuo na política das

escolas de tempo integral e como consequência a dificuldade de garantir a participação destes em atividades de formação.

Este cenário é preocupante, devendo ser analisado cuidadosamente, sob pena de alterar negativamente a rotina dos CETIs, que em grande medida apresenta bons resultados pela presença dos professores durante o tempo de funcionamento da escola, uma das bases de sustentação desse modelo.

A disponibilidade e disposição para as atividades pedagógicas, assegura maior integração da equipe docente e destes com os estudantes, contribuindo para que se estabeleça um clima escolar favorável tanto à formação de professores na escola, quanto às relações interpessoais.

Outra reflexão pertinente é a formação mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, que conforme foi evidenciado, não têm contribuído suficientemente para a participação e a escuta mútua. Diante dessa constatação, verificamos a fragilidade da formação mediada pelas TDICs, uma vez que o diálogo como metodologia é essencial no processo de aprendizagem, sobretudo, do professor por garantir reflexão, troca de ideias e construção de práticas pedagógicas solidárias.

Reconhecemos que as TDICs são dinâmicas, arrojadas e têm a capacidade de atingir grande número de pessoas ao mesmo tempo, em diversos lugares, além de oportunizar o uso de linguagem multimodal. No entanto, as atividades educativas no formato remoto são opção em casos de excepcionalidade e a realidade da formação continuada apresentada neste trabalho mostra que não podem ser utilizadas como padrão, pois o contato físico, a vibração da voz e o olhar garantem acolhimento, envolvimento e foco, além de ser mais propício ao fazer coletivo.

Os relatos sobre a formação na escola mostram que os CETIs se constituíram em espaços onde brotam novos processos de ensino e aprendizagem e de múltiplas aprendizagens para os professores. As mudanças na orientação curricular e na gestão do trabalho pedagógico foram imperativas para que as escolas acolhessem e realizassem processos de formação de professores, inclusive, gestados no seu interior, o que evidencia um contexto de constante revisão da prática.

Uma nova cultura é revelada quando os professores se mostram disponíveis à escuta, ao diálogo, à oitiva de dúvidas, ao esclarecimento de questões sobre conteúdo relacionadas a diferentes dimensões do trabalho que desenvolvem, o que nos remete a uma cultura escolar que se volta para a concepção de educação integral. Todavia, a cultura escolar é dinâmica e está em permanente mudança, assim como a educação e todos os processos que a envolvem.

Este conceito é unânime entre os colaboradores, o que evidencia a transição do paradigma da aprendizagem linear para multidimensional, que envolve educação integral e racionalidade crítico-emancipatória. Com isto, a formação continuada faz da escola, espaço que fomenta reflexão e criticidade.

Diante disso, pontuamos como fundamental que se estabeleça parceria entre os entes gestores e as universidades públicas, no sentido de garantir maior apoio aos professores do Ensino Médio, em especial dos CETIs, para fortalecimento da política de formação continuada atendendo às necessidades formativas destas escolas. Entendemos que o diálogo escola-universidade é profícuo para atender a estas necessidades.

As evidências postas sustentam a seguinte Tese: A formação continuada na escola é relevante para o desenvolvimento profissional do professor do ensino médio e faz parte da cultura escolar nos Centros Estaduais de Tempo Integral. Com ela se estabeleceu um processo de autoformação dos professores que desenvolvem continuamente práticas pedagógicas consideradas inovadoras, em sintonia com a proposta destas escolas, de oferecer uma educação de qualidade social que oportunize a continuidade dos estudos e oriente a construção de relações dialógicas e solidárias.

Na *praxis* construída na escola e na busca dos professores por formação a partir de demandas formativas individuais e coletivas, o processo de profissionalização segue seu curso contribuindo para traçar a identidade pessoal e profissional do professor. Nosso esforço de compreensão, nos apontou um cenário rico que nos permite continuar o trabalho de pesquisa, pois ainda há perguntas a serem feitas e um campo vasto a ser explorado em busca de respostas, a exemplo das mudanças verificadas na política de lotação de professores e seus reflexos sobre a formação de professores.

A relevância dos resultados dessa pesquisa nos coloca o desafio da sua divulgação, o que pretendemos fazer em encontros presenciais com os professores que contribuíram com seus relatos de experiência; promover uma atividade de divulgação, que envolva todos os CETIs de Ensino Médio, bem como publicar os resultados da Tese no formato de artigo em periódicos de circulação nacional e em livros.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

ALCOFORADO, Luís. Desenvolvimento profissional, Profissionalidade e Formação Continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Revista Educação –UFSM**. v. 39, n.1, jan./abr, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11343>. Acesso em: 22 jul. 2020.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no Discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

ARAÚJO, Alberto Felipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. Da cultura escolar ao imaginário educacional. In: THOMAZ, Sueli Barbosa. **Imaginário, Educação e Cultura da Escola**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p. 31-54.

ARAÚJO, Romildo de Castro. **A constituição do corpo docente do ensino secundário no Piauí (1942-1982)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2012.

AUAREK, Wagner Ahmad. Cenários da condição docente na contemporaneidade. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de (Org.). **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.205-218.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco et al. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. **Anais do IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo. (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2019

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Compreendendo a Pesquisa (de) Narrativa. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (Org). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 17-37.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BISQUERRA, Rafael; SARRIERA, Jorge Castellá; MARTINEZ, Francesc. **Introdução à Estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.) **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, pp. 71-79, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira (Orgs.). **Educação Online**: conceitos, metodologias, ferramenta e aplicações. Curitiba: CRV, 2012

BRASIL, **Decreto nº 981**, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, 1990. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 15 jul.2020.

BRASIL, 1901. **Decreto nº 3.890**, de 1º de janeiro de 1901. Approva o Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministério da Justiça e Negocios Interiores. Capital Federal, 1 de janeiro de 1901, 13º da Republica, 1901. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 15 jul.2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 11.530**, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em: 09 ago.2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. Lei Nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União** de 28.10.2009.n.206, s.1 Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=28/10/2009>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012. Trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**, de 13 de junho de 2013.n.12, s.1, p. 59, 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016b. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: **Diário Oficial da União**. n. 98, 24 de maio de 2016 – s. 1, p. 44 -46, 2016.

BRASIL. Medida Provisória n° 746/2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. s. 1, p.1, Edição Extra - 23/9/2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 17.02.2017, p.1-3. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/137777784/dou-secao-1-17-02-2017-pg-1>. Acesso em: 03.07.2018.

BRITO, Itamar Sousa, **História da Educação no Piauí**. Teresina. EDUFPI, 1996.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ**. p. 01-32, 2016. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 02 dez. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ/DP *ett Alii*, 2009.

CETI A. Projeto Político Pedagógico. Teresina, 2018. 83 p.

CEVASCO, Maria Elisa. A Era da Cultura. In: ALBUQUERQUE, Gregório Galvão de; VELASQUES, Muza Clara Chaves; BATISTELLA, Renata Reis Cornélio. **Cultura, Politecnicia e Imagem**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. p. 25-48. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/cultura-politecnicia-e-imagem>. Acesso: 12 jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COLONTONIO, Eloise Medice; SILVA, Mônica Ribeiro da (Orgs.). **Formação de Professores do Ensino Médio**: Caderno de Resumos Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Curitiba: Ministério da Educação/UFPR, 2016.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; JUNQUEIRA, Rogério Azevedo. Disciplinas escolares e cultura escolar: alguns aspectos sobre a formação de professores. In: ENS; Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Formação do Professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 207-224.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação* v. 24. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CUNHA, António Camilo. **Ser Professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó – SC: Argos, 2015.

CURY, Carlos Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 Out. 2020.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: Pressupostos Teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>. Acesso em: 25 nov. 2020

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora. 2001.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-339.

DE AQUINO, Carlos Tasso. **Como aprender**: Andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução: Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p.351-367, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>. Acesso em: 18 nov. 2020.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; Gonçalves Irlen Antônio; VIDAL; Diana Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acesso em: 10 set 2018.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A Pesquisa Documental nas Investigações de Políticas Educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos** (Eletrônica). V. 19, N. 1, Itajaí, jan/dez, 2019, p. 170-184.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva. **Do Ocaso Aparente ao Aparente investimento: a situação do magistério e do atendimento ao aluno na história recente da Rede Estadual de Ensino do Piauí (1988-2000)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2003.

FORMOSINHO, João. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In: FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto Portugal: Editora Porto. 2009, p. 221-284.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015071403842015>. Acesso: 12 set. 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353> . Acesso em: 24 ago. 2020.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. **A Racionalidade Pedagógica da Ação dos Formadores de Professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí**. 2007, 239 p. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/3400>. Acesso em: 14 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 09 -15.

GATTI, Bernardete A.. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: EP30n1_rev_17final.p65 (scielo.br). Acesso: em 16 ago. 2021.

GAUTHIER, Thomas. D.; HAWLEY, Mark. E.. Statistical Methods. In: MURPHY, Brian. L.; MORRISON, Robert D.. **Introduction to environmental forensicsc**. San Diego – EUA: Academic Press, 2014.

GERÊNCIA DE PROJETOS ESPECIAIS I. **Relatório sobre os Centros Estaduais de Educação de Tempo Integral**. [mimeo].Teresina: Secretaria da Educação e Cultura, 2010.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Professores do Ensino Médio em escolas públicas: o gosto pelo que sabem e fazem na profissão docente**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Antonio José. Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Piauí. **Relatório Final Técnico e Financeiro de Atividades** [Documento Original], 2017.

GUERRA, Oldênia Fonseca. **Tecnologias de informação e comunicação e a interface com a educação profissional: da formação às práticas pedagógicas**. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2015/toldeniaguerra.pdf>. Acesso: 20 mai. 2021.

HOBOLD. Márcia de Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 ago. 2021.

HUBERMAN, Michael. Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vida de Professores**. Porto - Portugal: Editora Porto, 1992. p. 31-61

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso: 20 jan. 2021.

IBGE. **Estatísticas do Século XX**. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>. Acesso: 13 mar. 2021.

IBGE. Fecundidade. Disponível em: <https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/95-7a12/7a12-vamos-conhecer-o->

brasil/nosso-povo/1472-nupcialidade-e-fecundidade.html?Itemid=6160. Acesso em: 12 jul. 2021.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no PISA 2018**. [recurso eletrônico]. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 28 set. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 08 ago. 2019.

JEKEL, J. F.; KATZ, D. L.; ELMORE, J. G. **Epidemiologia, Bioestatística e Medicina Preventiva**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004

JOVCHELOVITCH, Julia; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. Pesquisa **Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Pedrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Tradução de Gizele de Souza*. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1 jan./jun. 2001.

KNOWLES, M.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a afetividade corporativa** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. **Armstrong: Management Learning, Edu. and Develop.** n. 5210, p. 42–68. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267974468_Experiential_Learning_Theory_A_Dynamic_Holistic_Approach_to_Management_Learning_Education_and_Development. Acesso: 12 jan. 2021.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 75 – 98.

KRETZMANN, Caroline; BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*: desafio da produção do conhecimento.

In: ENS; Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. (p. 185-206)

LAMBERT, Jean-Charles et al. Meta-analysis of 74,046 individuals identifies 11 new susceptibility loci for Alzheimer's disease. **Nature genetics**, v. 45, n. 12, p. 1452-1458, 2013.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

LEAL, A. Multimodalidade e multiliteracia: elemento verbal e não verbais nos textos de divulgação científica. In: GONÇALVES, M; JORGE, N. O. (orgs.). **Literância Científica na Escola**. Lisboa: Nova FCSH – CLUNL, 2018, E-book. p. 43-54. Disponível em: [https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/12254862 /Literaciacientificanaescola4254.pdf](https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/12254862/Literaciacientificanaescola4254.pdf). Acesso em: 01 ago. 2020

LEJEUNE, Christophe. **Manual da Análise Qualitativa: analisar sem contar nem classificar**. Lisboa: Edições Piaget, 2019.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais**. Campinas - SP: Pontes, 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio e a Construção de nossa Resistência em Defesa da Educação Pública. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 12 set. 2021.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças Culturais de Pensamento. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11 ed. tradução de: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. p. 39-58.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCELINO, Giovanna Henrique. Fredric Jameson, Teórico da Pós-Modernidade. **Práxis Comunal**. v. 2, n. 1, Jan/Dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/praxiscomunal/article/view/20008>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

MEC. CNE. **Resolução CNE/CEB Nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

MEC. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998. Disponível em: [rceb002_12 \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb002_12.pdf). Acesso em: 12 mar. 2021.

MEC. **Documento Orientador**. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília, 2014.

MEC. **Documento Orientador**. Programa Ensino Médio Inovador (Adesão). Secretaria de Educação Básica. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MEC. **Resolução CNE/CEB nº 03**, de 21 de novembro de 2018a. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23.10.2021.

MEC. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MEC. CNE/CP. **Resolução nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MEC. CNE/CP. **Parecer nº 14/2020**. Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017. Disponível em: <https://redib.org>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? In: MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. Porto Alegre: Penso, p. 40-49, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. A via para o futuro da humanidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza**: desafios para o professor da Educação de jovens e adultos. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa? **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 12, n. 16, p. 51-54, jan/jun. 2007.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Prefácio - Educação integral, integrada: projetos, confrontos e construção coletiva. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís, Ma: EDUFMA, 2013.

MOURA, Marcoelis Pessoa de Carvalho. **Formação do professor do ensino médio e o desafio da educação integral: currículo e prática pedagógica** 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015.

MOURA, Marcoelis Pessoa de Carvalho; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Reflexão sobre a Aprendizagem de Pessoas Jovens e Adultas: Diálogo entre as Teorias Críticas e a Andragogia. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, Ano 14, n.2, p. 131-158, 2021. Disponível em:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/17215>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.24, n.1, p.15-30. jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>>. Acesso 11 dez. 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/408>. Acesso em: 12 Ago 2019.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. v.48 n. especial 2, São Paulo, Dec. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em 12 de Ago. 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NOVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **La Revista de Educación**. n. 350, set/dez, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso: 23 jul. 2019.

NOVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e. 84910, 2019, p. 1-15. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 15 Nov. 2021.

NUNES, Odilon. **Pesquisa para a História do Piauí: lutas partidárias e a situação da Província**. v. 4, Teresina: FUNDAPI; Fundação Monsenhor Chaves, 2007

NUNES, Mirian Abreu Alencar. **Saberes Docentes Mobilizados em Espaços Socioeducativos**: pipas para além das grades. 2019. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

NUNES, Mirian Abreu Alencar; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Pesquisa-formação: díade que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, jan./abr. 2019. p. 211-229. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 15 Nov. 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa**: no processo de formação dos professores. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221- 283.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ/DP *ett Alii*, 2009. p.13-20.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Dez Anos Depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2010.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado de Argumentação. Lisboa, 2000.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux, 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2001.

PIAUI. Lei Complementar Nº 71 de 26/07/2006. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí e dá outras providências. Publicado no **Diário Oficial do Estado**, n. 141, 2006. Disponível em: www.diariooficial.pi.gov.br. Acesso: 21 Ago. 2021.

PIAUI. Decreto nº 13.457/2008, de 18 de dezembro de 2008. Instituiu no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura os Centros de Estaduais de Tempo Integral, 2008.

PIAUI. Lei nº 7.113, de 27 abril de 2018. Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação os Centros Estaduais de Tempo Integral - CETIs, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, n.79, 2018. Disponível em: www.diariooficial.pi.gov.br. Acesso: 21 /08/2021.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau**. São Paulo: Ática, 1990.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Dez Anos Depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-41.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza ALMEIDA. Ser Humano Hoje: contribuições da formação e da pesquisa. In: ENS; Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 135-152.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Imagem, símbolo e educação: contribuições para o estudo das culturas escolares. In: THOMAZ, Sueli Barbosa. **Imaginário, Educação e Cultura da Escola**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p. 17-29.

RAMOS, Marise Nogueira; MORATORI Raquel Barbosa. Uma reflexão sobre o conceito de cultura e sua relação com o trabalho e a ciência no projeto educativo. In: ALBUQUERQUE, Gregório Galvão de; VELASQUES, Muza Clara Chaves; BATISTELLA, Renata Reis Cornélio. **Cultura, Politécnica e Imagem**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. p. 65-90. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/cultura-politecnicia-e-imagem>. Acesso: 12 jun. 2021.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**. v.39, n.3, 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/esp>. Acesso em: 03 out. 2020. p. 01-14

REIS, Amada de Cássia Campos. História e Memória da Educação em Oeiras – Piauí. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação / Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

REIS, Juliana Batista dos; DAYRELL, Juarez. Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 12 jan. 2021.

REY, Fernando Gonzalez. O sujeito que aprende.: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2008. p. 29-44.

RIBEIRO, Débora. Educação e Emancipação: justiça social e cognitiva. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 13, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n1p144-162>. Acesso em: 01 Ago. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e Aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Maria Aparecida..(Orgs). **Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p.25-42

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 210-238, 2010.

SEDUC. **Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Rede Estadual do Piauí**. Teresina. SEDUC, 2006.

SEDUC. **Relatório da Gerência de Ensino Médio: 2003 à 2010**, Teresina: SEDUC, 2010.

SEDUC. **Caderno 2: Matrizes Disciplinares do Ensino Médio**. Teresina: SEDUC, 2013.

SEDUC. **Documento Orientador**. Programa de Formação Continuada Chão da Escola. 2016.

SILVA, João Batista da. **A Trajetória das Escolas da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - CNEC no Piauí: 1952-1997**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; Ailton Luiz CAMARGO (Orgs.). Cultura Escolar na era digital: impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo. (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2019. p.169-190.

SILVA, Samara Mendes Araújo; QUEIROZ, Nilza Maria Cury. **Plano de trabalho: Temas dos Cadernos - III O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral e IV Áreas de conhecimento e integração curricular**. Teresina: UFPI, 2015.

SILVA, Samara Mendes Araújo. Atividades Complementares em Currículos de Cursos Superiores: ponderações sobre formação docente. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**. Dossiê em Educação. UFAC v. 7 n. 3, p. 324-355, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/revista/index.php/SAJEBTT/index>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SMYTH, John. Estudios: una pedagogía crítica de la práctica en el aula. **Revista de Educacion**. n. 294, p. 275-300, 1991.

SOUSA NETO, Marcelo de. Entre Vaqueiros e Fidalgos: sociedade, política e educação no Piauí (1820-1850). Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2009.

SOUZA, João Valdir Alves de. Os profissionais do Ensino como mediadores da Cultura na Escola. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de (Org.). **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 219-237.

SUPEN/SEDUC. **Instrução Normativa SUPEN nº 003**. Teresina, 18 de dezembro de 2017. Teresina, 2017

THOMAZ, Sueli Barbosa. O ritmo da escola sob o olhar dos rituais. In: THOMAZ, Sueli Barbosa. **Imaginário, Educação e Cultura da Escola**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009, p. 55-67.

TIZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O Processo de Triangulação da Pesquisa Qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.

TORRA, Carlos Henrique Martins. A Cultura Escolar e a Formação Continuada Docente: uma Experiência Formativa no Contexto da Escola. **UNOPAR Científica, Ciências Humanas e da Educação**. Londrina, v. 15, n. 3, p. 207-217, Out. 2014

VASCONCELOS, Maria Inêz Bandeira de. **Liceu Piauiense (1845-1970)**: desvendando aspectos de sua história e memória. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação / Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

VECHIA, Ariclê, O Ensino Secundário do Século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II - Século XIX. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 78 -114.

VIÑAO, Antonio. Culturas Escolares y Reformas (Sobre la Naturaleza Histórica de los Sistemas e Instituciones Educativas). **Revista Teias**. v. 1, n. 2, 2000. p. 1-25. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23855/16828>. Acesso em: 10 dez. 2020.

VILHENA, Gustavo Henrique Ramos de. **Os Fazedores de Cidade: Uma História da Mudança da Capital no Piauí (1800-1852)**. 2016. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br>. Acesso em: 13 ago. 2020.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZOTTI, O Ensino Secundário no império Brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005 - ISSN: 1676-2584, p. 29-44. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pffe/publicacao/4800/art04_18.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ - E.mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA, CULTURA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: DESAFIO PARA O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO
Pesquisador responsável: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
Instituição/Departamento: UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação
Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 9-9993-9218
Pesquisadora: Profa. Mestre Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura
E-mail: marcoelispem@gmail.com

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa Formação Continuada, Cultura Escolar e Desenvolvimento Profissional: Desafio para o Professor do Ensino Médio, vinculada ao Programa de Pós-Graduação/Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGE/UFPI. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável pela pesquisa. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

OBJETIVOS DA PESQUISA

GERAL: Analisar a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio e a constituição de uma cultura de formação no espaço escolar

ESPECÍFICOS:

- a) Identificar na rede estadual de ensino os professores que participaram de programas de formação continuada, no período de 2014 a 2020;
- b) Relacionar o desenvolvimento profissional dos professores com a formação continuada no espaço escolar;
- c) Caracterizar os desafios enfrentados pelos professores para a constituição da cultura de formação, no contexto escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa quantitativa e qualitativa. E, na abordagem qualitativa, serão utilizados dois instrumentos: questionário aplicado de forma remota para professores do universo de escolas de tempo integral da rede pública de ensino médio, via Ferramenta Google Forms; e, Entrevista

Narrativa utilizada com 20 % dos professores lotados em duas escolas previamente selecionadas e realizada também por meio virtual, utilizando a ferramenta Google Meet.

RISCOS: Os riscos existentes em decorrência da realização desta pesquisa são mínimos, no entanto, caso você sinta algum tipo de constrangimento, em algum momento da pesquisa, esta será interrompida, até que você possa se reconstituir. Nesse caso, a pesquisadora responsável explicará novamente os objetivos da pesquisa, no sentido de minimizar qualquer impacto. A retomada só acontecerá caso a situação tenha sido resolvida e você se sinta à vontade para continuar. Esclarecemos ainda que se por algum motivo você sentir desconforto ou ansiedade que ponha em risco seu bem estar físico e mental você será encaminhado para um serviço médico ou psicológico especializado. Desta forma, adotaremos procedimentos éticos conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/16 e Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012.

BENEFÍCIOS: espera-se que esta pesquisa possa contribuir, refletir sobre o significado da formação continuada e o enraizamento de uma cultura de formação nas escolas, bem como para o fortalecimento e aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores do ensino médio e, em especial das escolas de tempo integral. Acredita-se que os benefícios, por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (RESOLUÇÃO CNS n. 466/12; RESOLUÇÃO CNS n. 510/16).

GARANTIA DE SIGILO: Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma, o que será feito para fins acadêmico-científicos. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores e o Comitê de Ética terão acesso a suas informações.

Todo o custo com despesas de qualquer natureza, quando houver, serão assumidos pela doutoranda/pesquisadora em respeito à Resolução nº 510/2016, art. 17-VII.

GARANTIA DE ACESSO: Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, por email (marcoelispcm@gmail.com) e por whatsapp e celular (86-9.9993-9218), inclusive, por ligações a cobrar. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG nº _____, li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual fui convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do interlocutor da pesquisa: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante em colaborar.

Testemunhas (não ligadas à pesquisadora):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -
Bairro Ininga – CEP: 64.049-550 - Teresina – PI - Tel.: (86) 3237 2332 - e-mail:
cep.ufpi@ufpi.edu.br

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO - NIPPC**

QUESTIONÁRIO - Perfil docente /Desenvolvimento profissional

Prezado(a) Professor (a),

Sou Marcoelis Pessoa de Carvalho, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UFPI. Peço por gentileza, sua colaboração.

Ao responder o presente questionário você estará contribuindo para identificar o perfil do professor da rede pública estadual do Estado do Piauí, em efetivo exercício nos Centros Estaduais de Tempo Integral, que ofertam o Ensino Médio. Suas informações serão extremamente valiosas para o resultado da pesquisa que visa oferecer subsídios para fundamentar o planejamento de propostas de formação que atendam aos interesses, necessidades e expectativas dos profissionais que atuam no Ensino Médio/ Piauí.

Ressaltamos que sua identidade será resguardada com o uso de pseudônimo.

Agradeço sua contribuição.

Para consentir em participar desta pesquisa registre seu e-mail

Endereço de Email*

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Pseudônimo: _____

Município: _____

CETI: _____

Responda as questões a seguir sobre: você, sua escolaridade e o seu tempo de docência, assinalando com um **X** a alternativa correta.

1. Sexo: () Masculino () Feminino () Outro

2. Indique a alternativa relativa a sua idade:

- a) () Menos de 20 anos
- b) () Entre 20-23 anos
- c) () Entre 24–27 anos
- d) () Entre 28-30 anos
- e) () Entre 31-40 anos
- f) () Entre 41-50 anos
- g) () Entre 51-60 anos
- h) () Mais de 60 anos

3. Estado civil: () Solteiro () Casado () viúvo () união estável
() Divorciado. () Outro.

Qual? _____

4. Tem filhos: () Sim - Quantos _____ () Não

Se a resposta for afirmativa especifique, quantos: _____

ESCOLARIDADE

5. Informe seu nível de escolaridade. Marque a (s) alternativa (s) correspondente (s).

a - () Ensino Médio. Curso: _____

Instituição Formadora: () Pública () Privada () Confessional () Comunitária

b - () Educação Superior Completa

Instituição Formadora: () Pública () Privada () Confessional () Comunitária

c - () Educação Superior Incompleta. Curso: _____

Instituição Formadora: () Pública () Privada () Confessional () Comunitária.

d - Pós-Graduação:

() **Especialização *Latu Sensu*:** Curso: _____

Instituição Formadora: () Pública; () Privada: () Confessional () Comunitária

() **Mestrado (*Stricto Sensu*):** Curso/Área: _____

Instituição Formadora: () Pública () Privada () Confessional () Comunitária

() **Doutorado (*Stricto Sensu*):** Curso/Área: _____

Instituição Formadora: () Pública () Privada () Confessional () Comunitária

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

6. Tempo que trabalha como professor?

a- () Menos de ano;

b- () De 1 a 5 anos;

c- () De 6 a 10 anos;

d- () De 11 a 15 anos;

e- () De 16 a 20 anos;

f- () De 21 a 25 anos;

g- () De 26 a 30 anos;

h- () Mais de 30 anos.

7. Tempo você trabalha como professor do EM?

a- () Menos de ano;

b- () De 1 a 5 anos;

c- () De 6 a 10 anos;

d- () De 11 a 15 anos;

- e- () De 16 a 20 anos;
- f- () De 21 a 25 anos;
- g- () De 26 a 30 anos;
- h- () Mais de 30 anos.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nas questões de 8 a 14 referentes a atividades de formação continuada realizadas nos últimos 06 anos, marque sim ou não. E, em caso afirmativo assinale a alternativa que melhor se aplica.

8. Participou de cursos de formação continuada:

()sim ()Não

-Se você respondeu SIM, informe sobre o IMPACTO:

() nenhum

() pequeno

() moderado

() grande

9. Participou de Oficinas:

()sim ()Não

-Se você respondeu SIM, informe sobre o IMPACTO:

() nenhum

() pequeno

() moderado

() grande

10. Participou de Conferências:

()sim ()Não

-Se você respondeu SIM, informe sobre o IMPACTO:

() nenhum

() pequeno

() moderado

() grande

11. Participou de Seminários:

()sim ()Não

-Se você respondeu SIM, informe sobre o IMPACTO:

() nenhum

() pequeno

() moderado

() grande

12. Participou do Curso PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO:

sim Não

-Apenas para quem respondeu SIM, o IMPACTO foi:

nenhum

pequeno

moderado

grande

13. Participou/Participa do Curso CHÃO DA ESCOLA:

sim Não

-Apenas para quem respondeu SIM, o IMPACTO foi/é:

nenhum

pequeno

moderado

grande

14. Você está lotado(a) no CETI desde a sua implantação?

SIM NÃO

Se a resposta foi sim, responda:

a) Houve formação de professores para tratar sobre a proposta de tempo integral?

SIM NÃO

-Apenas para quem respondeu SIM, o IMPACTO foi:

nenhum

pequeno

moderado

grande

15. Informe outras ações de formação continuada realizadas no CETI:

16. Apresente as sugestões para futuras formações continuadas a serem realizadas na escola:

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO - NIPPC

I - DADOS DA ENTREVISTA

Data: ____/____/____

Realização por meio do Google Meet

Horário de início: __h__min

Pseudônimo do Participante: _____

PREPARAÇÃO

Você está sendo convidado a participar de uma Entrevista Narrativa para a pesquisa intitulada Formação Continuada, Cultura Escolar e Desenvolvimento Profissional: Desafio para o Professor do Ensino Médio. O objetivo principal dessa investigação é: analisar a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio e a constituição de uma cultura de formação no espaço escolar.

Observação: A entrevista narrativa ocorrerá em quatro etapas:

- 1- Iniciação: apresentação de tópico inicial para desencadear uma narrativa rica e extensa que contemple aspectos relevantes para a pesquisa;
- 2- Narração central: o pesquisador não interrompe e deixa a narrativa do sujeito fluir;
- 3- Questionamentos: perguntas feitas para esclarecer alguns trechos e aprofundar alguma informação;
- 4- Fala conclusiva: momento em que o participante conclui sua fala, acrescentando alguma informação, caso considere necessário.

II - QUESTÃO GERADORA

É sempre bom lembrar nossa trajetória profissional, o caminho percorrido para nos tornarmos o profissional que somos hoje. Para pensarmos um pouco mais sobre este caminho, CONTE sobre suas experiências de formação continuada desde seu ingresso no CETI: as vivências, os conteúdos abordados, os desafios enfrentados para realização e participação dos cursos; sobre as mudanças que você percebeu em você, no CETI, na relação com seus colegas e com seus alunos, nas estratégias de ensino; sobre os conteúdos que gostaria que fossem abordados em novos cursos ou encontros de formação.

2.1 QUESTÕES EXMANENTES

(Derivadas dos objetivos da Pesquisa/ Orienta o pesquisador e serve de base para as questões imanentes / NÃO APLICADAS):

- a) A formação contribuiu para melhorar a qualidade do planejamento e das aulas?
- b) Melhorou o diálogo entre os professores?
- c) Contribuiu para o uso de estratégias de ensino?
- d) Tem favorecido a realização de atividades interdisciplinares?
- e) Os encontros eram ou são periódicos?
- f) Os professores e a coordenação agendam ou agendaram outras atividades de formação?
- g) Houve ou há dificuldades para a realização das formações?

2.2 QUESTÕES IMANENTES (Formuladas no momento da entrevista / Aproveita a narrativa do entrevistado)

APÊNDICE D – Quadros: Entrevistas por subcategorias

**Quadro 09 - Subcategoria 1.1 - Escola de tempo integral:
relação dificuldade e experiência**

Contribuições dos participantes
<p>1- Quanto a minha formação e meu crescimento como profissional durante esse período, foram muitos. Em termos de desafios eu tive que matar um matar um leão a cada dia, em termos de tudo, vi luta contra preconceito, discriminação, contra tudo dentro da própria escola. Passei por muitos desafios, mas foram solucionados. A minha luta é grande. (REDAÇÃO).</p> <p>2- Foi na formação continuada que o professor dava sugestões e que nós vimos o que era melhor. No primeiro ano tivemos dificuldades, no segundo ano também, mas essas dificuldades, esses desafios fomos superando a cada dia. Foi juntamente com a equipe de professores que conseguimos. Foi na formação continuada! O aluno não quer ficar na escola, vamos fazer uma formação com isso. Sobre o aluno que não quer ficar na sala de aula, vamos chamar psicólogo, vamos chamar pessoas que interagem com a comunidade para ver se ele fica mais na escola. [...] Antes de ser coordenadora do CEMTI, éramos coordenadora muito de papel. Tinha um monte de papel para resolver, um monte de coisa e ficava muito sentada. Hoje não! hoje, enquanto coordenadora, eu me sinto mais estar lá, não me sento! Isso também eu peguei muito com o antigo diretor. [...]. Fico muito no pátio, é lá que eu interajo como coordenadora. É no pátio que eu sei o que se passa na escola. Sempre estou na entrada, quem dá o bom dia para o aluno normalmente sou eu. (SOCIOLOGIA)</p> <p>3- Nessa escola de tempo integral tenho muitas vivências, porque a gente aprende muita coisa, sendo que tem um convívio muito maior com os alunos por ser uma escola de tempo integral. [...] No final de 2019 iniciei uma pós-graduação em Educação Especial, vejo que a área precisa muito de capacitação profissional, para que saiba trabalhar de forma correta e com ela minha experiência profissional melhorou. (EDUC.FÍSICA).</p> <p>4- Tivemos que passar por um processo natural de adaptação de como ser professor no sistema de trabalho e as formações foram primordiais para que pudesse ter informação de como proceder, atuar dentro e fora da sala de aula, sabendo que teria um o período superior ao que outras escolas oferecem. A formação continuada para mim naquele momento foi crucial para que eu pudesse entender realmente de início como funcionaria a escola. Como professor iniciante me recordo bem, que tive além da formação, o apoio de muitos colegas na época, tudo novo e tudo veio de encontro para que eu pudesse ter esses insumos necessários para atuar dentro da escola. (ECOLOGIA).</p> <p>5- Sou professora do CETI desde o início, tive algumas dificuldades quando começou o tempo integral porque faltavam alguns equipamentos para trabalhar. Nós começamos desde o início, sem nenhuma estrutura para que acontecesse essa escola de tempo integral, mas que com o tempo foi melhorando. Minhas aulas no início também eram sem data show, sem aulas de campo, gosto muito de trabalhar com meus alunos. Mas, depois a gente começou, fazer aulas de campo, nós percorríamos desde a Serra da Capivara, Serra das Confusões, Oeiras, Cristino Castro, também o Delta do Parnaíba, nós tivemos a oportunidade de visitar, com um grande número de alunos. Sempre assim, aquelas aulas bem prazerosas, nas quais os alunos se divertiam e ao mesmo tempo aprendiam muito. Porque a aula na prática é bem mais fácil de entendimento do que só a teoria. (GEOGRAFIA).</p> <p>6- Ingressei no CETI há exatos 4 anos, foi algo novo, uma escola onde a carga horária é ampliada. Tem a questão das expectativas, imagina o desafio de trabalhar essa quantidade de carga horária na educação pública, mas a formação continuada, os cursos nos ajudaram a aprimorar, aumentar nossas habilidades, que é uma coisa que nós temos essa consciência da necessidade de estar sempre inovando, nos aprimorando, que não basta a formação anterior, de graduação, de especialização, de pós-graduação. Porque a vida é dinâmica e o sistema educacional como é algo social também acompanha esse dinamismo (BIOLOGIA).</p> <p>7- Chegando no CETI já me deparei com algumas formações, mas tinha aquela dificuldade principalmente, para a direção de englobar um número considerável de professores devido não ser integral. Essas formações eram muito distantes o intervalo entre uma e outra e sentia muito falta mais especificamente das voltadas para a área no meu caso de matemática. Depois passou a funcionar de forma integral, teve mais formações, tanto voltadas para o ensino integral, para trabalhar mais a parte</p>

do protagonismo, outras que vieram contribuir para com conteúdo, como lidar com o aluno, a relação com os próprios colegas. (MATEMÁTICA).

8- A experiência do CETI de trabalhar no CETI é engrandecedora. [...] As formações que a gente teve foram momentos de troca mesmo para apresentar um pouco do que a gente vive e ouvir um pouco das possibilidades de cada um, não só de quem vem para fazer a formação, mas também de outros colegas. (QUÍMICA)

9- A escola me proporcionou muitas experiências e vivências boas. E, eu acho que a formação, não é só aquela reunião que você faz ali dentro da escola, aquela coisa formal, ela acontece todos os dias. Quando ingressei nesse CETI muitas coisas me chamaram atenção. Inclusive, práticas de outros professores. Uma coisa que me encantou na primeira vez que entrei na escola, foi uma atividade que uma professora estava desenvolvendo no pátio. Quando entrei que vi pensei: Nossa! Estou no lugar que sempre sonhei em trabalhar (LITERATURA).

10- No começo foi difícil, nos dividimos, escolheram as oficinas e quando tocou o sino que era para começar as aulas no espaço da oficina foi uma loucura de menino misturado e aí depois ele já não queria estar naquele grupo porque meu colega está é nesse. Foi assim, desesperador. Mas, aos poucos eles foram se encaixando. [...]Sou muito grata a essa vivência no CETI, a esta experiência de trabalho, cresci muito aqui na escola, período em que mais cresci. Espero que daqui para frente também continue em crescimento que eu possa estar trabalhando bem e realizando direitinho minhas ações. (INFORMÁTICA).

11- Essa qualificação, as formações você geralmente não encontra numa escola regular que não é de tempo integral. E, envolve também o relacionamento que você passa a ter diariamente com teu aluno, com seus colegas, a sua presença o dia todo na escola. Esse conjunto de fatores, faz com que você possa se preparar melhor e como consequência você vai se tornar um profissional melhor. (HISTÓRIA).

12- Estou com quatro anos de experiência na escola de tempo integral, sobre formações continuadas, tem o Chão da Escola, que existe com a coordenação e que contribui para os momentos de conversa de compartilhar experiências entre colegas, nós professores, nossas dificuldades, reflexão sobre o nosso trabalho, é uma formação mais da gente. (GEOMETRIA).

13- Houve uma interação maior da equipe. Eu acho que proporcionou esse momento. Em nossa correria, do dia a dia, não tinha muito esse tempo de debater, trocar ideia, de trocar informações, experiências, um ajudando o outro. (PROJETOS).

14-Na primeira formação que teve já foi: vocês têm que se unir. Ainda hoje é aplicada em questão de tempo integral, mas assim que foram implantadas as primeiras escolas em tempo integral as formações, eram além de explicar o que era o tempo integral, focava muito em vocês agora passam mais tempo aqui do que com a família, vocês têm que se integrar. Isso ressoou um pouco na mente, na percepção e as formações sempre foram nesse sentido, de relações, de integração, de união. Nós tivemos vários cursos de relações humanas. Então, houve um auxílio, uma interação melhor entre nós professores, desde a implantação do tempo integral. (TEATRO).

Fonte: Produzido pela autora a partir das Entrevistas Narrativas.

Quadro 10 - Subcategoria 1.2 - Trabalho pedagógico: atividade prática

Contribuições dos participantes
1 - Essas formações só aumentaram o entendimento de como professor possa atuar melhor em uma sala de aula. (GEOGRAFIA).
2 - O curso de formação continuada mais importante foi a minha especialização porque foram abordados diversos conteúdos, principalmente, trabalhar a geometria de forma real, com materiais concretos, foi bastante proveitoso e está me auxiliando bastante. (GEOMETRIA).
3 - Nos reunimos buscamos novamente experiências de outras escolas do país que já estavam trabalhando começamos a nos organizar. Nesse processo é que nós entendemos e descobrimos o que é e vimos que do jeito que a gente estava, a gente ia morrer! e não conseguiria ver um resultado no componente eletivo. [...] Começamos o processo de análise do PPP por conta das mudanças e já começamos com formações voltadas para essa reelaboração e elaboração de alguns pontos: novas metodologias que foram adotadas e que estão dando certo, usando tecnologia; fatores com relação à conduta tanto de aluno como de profissionais, o seu papel dentro da escola porque era muito restrito. (INFORMÁTICA).
4 - Com o passar do tempo, nessas formações nós adquirimos espaço de ver os conteúdos que melhor se adaptavam na escola de tempo integral, vendo que, a escola de tempo integral não é só um aluno ficar 9 horas na sala de aula. É o aluno ficar na escola e se sentir parte da escola. (SOCIOLOGIA).
5 - Sempre gostei muito de me aperfeiçoar, aperfeiçoar minha prática, quando me encantei com o mestrado profissional e tive as minhas primeiras experiências no CETI, vi que ali eu iria me realizar profissionalmente, porque era tudo que eu queria. Um mestrado voltado para as práticas de sala de aula. Minha pesquisa foi com produções textuais dos meus alunos. (LITERATURA).
6 - Tivemos que aprender a utilizar tecnologias, pesquisar, estudar, buscar novas formas, novos métodos de ensino. Para nós que somos professores acabou nos transformando. Foi uma aprendizagem a ser levada para a vida. (EDUC. FÍSICA).
7- Trazendo para hoje, caminhamos bastante, a formação faz parte do nosso cotidiano. O olhar do professor saiu um pouco mais da questão de conteúdo seco e levar a aulas mais atrativas, voltadas para projetos interdisciplinares. A formação proporcionou isso, um trabalho mais interdisciplinar. [...] A demanda de hoje busca que o profissional se atualize, mas sentimos falta de conteúdos que sejam mais práticos, voltados para a realidade de sala de aula, nós percebemos muita teoria que se distancia da nossa realidade, do nosso chão de escola nos cursos de formação (PROJETOS).
8 - Nós tivemos um minicurso de teatro, como eu sou professora de História, comecei a utilizar técnicas de teatro, quando estava no presencial, meus alunos faziam peças teatrais. Pegava um tema gerador: “escravidão”, eles faziam pesquisa sobre o tema e aplicavam, escolhia dois capítulos do livro por semestre, em vez de prova seria apresentação teatral. Isso aprendemos em metodologias de trabalho, dentro de sala de aula, em cursos de capacitação e aos poucos no dia a dia implantando. (TEATRO).

Fonte: Produzido pela autora a partir das Entrevistas Narrativas

Quadro 11 - Subcategoria 1.3 - Realidade da sala de aula: trabalhar a necessidade do aluno

Contribuições dos participantes
1 - Quando comecei trabalhando no CETI, ainda tinha os vestibulares, 50% da prova de Língua Portuguesa era literatura. E, como eu vi que isso ajudava os alunos a entrar na Universidade, me aperfeiçoava em literatura. Então, pegava os livros que eram pedidos no Vestibular, fazia os resumos, preparava as aulas relacionadas aos conteúdos e discutia com os alunos em sala de aula. Com isso, tive êxito, vi alunos acertarem 23 de 25 questões. (REDAÇÃO).
2 - Estudar e estar melhorando nossos conhecimentos, os conteúdos, como trabalhar os conteúdos em sala de aula. (GEOMETRIA).
3 - Os conteúdos são os mais variados, depende muito do que a comunidade está pedindo no momento: diversidade, de alunos com necessidades especiais, consumo de drogas. (QUÍMICA).

4 - As formações que a gente tem são uma preparação para lidar com os alunos que vem de famílias altamente exigentes, a maioria deles. São alunos que são em sua maior parte interessados, costumam cobrar do professor. (HISTÓRIA).

5 - Os alunos quando chegam no primeiro ano numa escola de tempo integral, têm muita expectativa, uma grande parte tem uma expectativa muito grande nos projetos, porque gostam muito de ver os resultados, das culminâncias. E, outros já vem com aquela visão de que a escola cobra muito, que tem professores com boa formação e que todo mundo tem mais tempo de estudar. Unimos essas duas características conseguimos ter um bom resultado. Então, a cada ano eles estão melhorando, estão crescendo mais. (INFORMÁTICA).

6 - Já promovi um conteúdo que são os desvios posturais, trouxe para eles vídeos, utilizei as redes sociais, fiz vídeos, fiz palestras motivacionais para trabalhar os desvios posturais e a postura deles. Porque durante a pandemia ele está estudando em casa, passa muito tempo sentado na frente do computador. Então, utilizo a forma mais fácil para eles, o mundo que eles convivem. (EDUC. FÍSICA).

7 - Outra coisa que a gente se preocupa muito é com a questão é psicológica, a gente tem muitos adolescentes e nessa fase de 14 e 15 anos, sempre tem alguém na escola que faz o acolhimento com esses alunos. Isso também gente faz na segunda-feira pela manhã, essa parte de acolhimento. Essa parte de ver como é que o aluno está. [...] A gente vê como é a realidade no aluno, como é que ele está, o que reflete na sala de aula, é a ali no portão. Nesses anos de tempo integral já tive casos de agressividade, de alunos que surtaram na sala, mas foi contido por nós porque temos o amparo do Abraçar mesmo, é projeto que a gente encara, que tem como defesa. (SOCIOLOGIA).

8 - Estou aqui na escola desde 2006, vão fazer quase 11 anos e nós tivemos vários cursos de capacitação, tivemos cursos com recursos do PROEMI, do FUNDEB, quando havia verbas destinadas para formação continuada, foram conteúdos variados, a escola priorizou muito a questão de novos métodos de avaliação, buscamos cursos dentro dessa área de metodologias de ensino, tivemos oficinas de libras, duas minis oficinas, destinadas uma aos funcionários e professores e outra destinada a alguns alunos porque nós tínhamos alunos surdos na escola. [...] Nós conseguimos ver mais o aluno e mudamos como ser humano, dessa forma. (TEATRO).

9 - A formação da SEDUC também foi muito importante, porque estudávamos, participávamos de atividades focando em conteúdo, habilidades específicas, naquela Matriz de Referência e desenvolvía atividades conforme, aquelas necessidades dos alunos. Fazia as avaliações, avaliava esse processo de ensino aprendizagem e levava para a formação as dificuldades dos alunos e trabalhava em cima daquelas dificuldades. (LITERATURA).

10 - A questão de valorizar o que o aluno aprende e ele necessita desse espaço também para expor o que aprendeu através das Metodologias Ativas. Costumo utilizar nas minhas aulas, aprendi nos cursos de formação continuada. Antes eu falava, aula diferenciada, mas o nome é metodologia ativa, ou aula inversa, ou protagonismo juvenil, mas como é que nós temos acesso a esse novo conhecimento aquisição de novas habilidades novas formas de pensar em falar, através do curso de formação que descobri que já fazia isso, aprendi muito e tive uma compreensão de que eu fazia de forma mais tímida, mas fazia no passado e descobri que, o que eu poderia fazer este potencial das Metodologias Ativas foi num curso de formação continuada. (BIOLOGIA).

11 - Na sala de aula que você vê as dificuldades, porque a sala de aula é diferente, tenho conteúdo sim, mas não é suficiente para sala de aula, boa parte da minha formação eu aprendi, porque na universidade foi o conteúdo, mas como lidar com a sala de aula eu aprendi foi com essas formações. Gostaria que fosse melhor sim, mas que contribuiu muito da forma como nós lidamos com o conteúdo, com os alunos, com os colegas. (MATEMÁTICA).

Fonte: Produzido pela autora a partir das Entrevistas Narrativas

Quadro 12 - Subcategoria 1.4 - Valorizar o tempo integral: dificuldade, relação tempo/conteúdo

Contribuições dos participantes
<p>1 - Antes de entrar no CETI eu tinha a impressão de que iria trabalhar dobrado, essa minha perspectiva foi derrubada. Porque não é só a jornada ampliada, mas é todo um compromisso que você assume. Trabalhar em tempo integral é diferente da escola de tempo parcial. Não é só ampliar a quantidade de conteúdo que você vai expor para o seu aluno, como todo um complexo, a questão curricular, tem uma questão por exemplo, da vivência, do espaço agradável para que você possa desempenhar a sua função. [...]P hoje sou um profissional e não trocaria por outro formato se fosse proposto, sou muito feliz em trabalhar no CETI, melhorei a minha vivência intersocial, minha vida profissional. (BIOLOGIA).</p>
<p>2 - [...]você é um professor antes de ingressar no CETI e depois se torna outro, porque é algo totalmente diferente. Tive a oportunidade de ingressar no CETI logo que terminei minha graduação, o meu ingresso foi algo incrível. Tive a honra de participar desse modelo de escola. [...] Tenho essa visão em relação a escola de tempo integral eu acho que é um modelo bem interessante e que se o nosso estado, o nosso país tivesse a oportunidade, a disposição de ofertar mais e mais escolas de tempo integral, seria o ideal para que se tenha o desenvolvimento da educação. (HISTÓRIA).</p>
<p>3 - E o que mais me deixa feliz é porque eu vejo os resultados! Educação é o meu norte, principalmente, pública, que está formando as pessoas com mais necessidade. É a educação que vai mudar a condição desses jovens, desses alunos, por isso que nunca desisti de estar na escola, sempre melhorando. (REDAÇÃO).</p>
<p>4 - Quando não era integral, não era tão frequente, cada um dava sua aulazinha ia para casa. Nós aprendemos a nos relacionar melhor, entre nós professores e com relação aos nossos alunos (MATEMÁTICA).</p>
<p>5 - Um ponto positivo das escolas de tempo integral é ter mais tempo para trabalharmos com os conteúdos de matemática, principalmente, que requer muito tempo para desenvolver uma atividade [...] precisa não só de uma aula, precisa de uma semana para você conseguir desenvolver aquela tarefa. [...] A relação com meus colegas e com os alunos no CETI é mais próxima porque tem esse tempo de convivência bem maior. A amizade se torna realmente maior, a gente conhece os alunos mais de perto, a realidade deles, fazemos amizade. É bem bacana trabalhar no tempo integral (GEOMETRIA).</p>
<p>6 - As escolas de tempo integral têm o seu diferencial não só na carga horária, mas por levar os profissionais a entender que eles podem dar muito mais de si dentro de seu trabalho [...]. Quando estamos em 2, 3, 4 escolas, não temos esse tempo, esse campo de visão para análise, para que eu possa perceber exatamente onde errei, onde eu possa perceber exatamente o que posso mudar, melhorar, parar para analisar o que eu conquistei, o que foi realizado na escola, o que contribuí. Então, a gente precisa valorizar o nosso esforço, perceber as conquistas, tantas atividades, projetos, menino que cresceu, que mudou, que teve uma aprovação no curso, na universidade que escolheu. Para perceber o resultado do nosso esforço. Vejo como um ponto muito forte nas escolas de tempo integral, isso faz com que os profissionais se sintam valorizados (INFORMÁTICA).</p>
<p>7 - Na escola utilizo estratégias, tanto em relação à conteúdos, como para a vivência com o aluno, gosto de trabalhar não só a parte de conteúdo, mas o aluno como um todo. Para que ele saia com uma formação completa. Gosto de conversar, de tentar mostrar para eles as experiências em relação à formação, aos estudos, em relação a importância de estudar, se formar, ter uma profissão e a seguir com dedicação. Dessa forma busco transparecer e repassar isso para os meus alunos. (EDUC. FÍSICA).</p>
<p>8 - Fui convidada para ingressar nesse CETI numa reunião de formação, [...]me encantou, as experiências do CETI. Gostava muito da escola onde eu trabalhava, mas sentia vontade de trabalhar em um local onde eu percebesse uma interação maior entre Professor e aluno, onde eu me sentisse livre, à vontade para desenvolver as minhas atividades da forma como eu queria e achava que seriam mais interessante. (LITERATURA).</p>
<p>9 - Percebi que mudou em mim, a minha relação com os alunos, passei não apenas me preocupar com a minha aula, mas buscar diálogo com o aluno, em outros momentos que a escola integral me</p>

proporcionava. Naquele estágio eu estava buscando entender o aluno na sua integralidade. A escola integral mudou minha forma de perceber a realidade escolar. (ECOLOGIA).

10 - Nossa escola só cabe mesmo 480 alunos, mas atualmente temos 784 alunos. As salas são totalmente cheias. Todo o dia a comunidade pede matrícula. Porque a gente faz da escola o lar deles. Não é o segundo lar, é o lar deles. O aluno quando dá quatro e maia da tarde, ao invés de querer ir embora, não quer, quer ficar! E, às vezes tem aluno que fica até às 6:00 da tarde.[...] Desenvolvemos um projeto chamado Projeto Abraçar, tínhamos grande número de alunos e nós da gestão não sabia o que acontecia nas 16 salas de aula (transformamos todo lugar em sala de aula, dividimos o refeitório em 2 salas), a quantidade de alunos era assustadora. O Projeto Abraçar consiste em uma dupla de professores apadrinhar, ser responsável por uma sala. (SOCIOLOGIA).

Fonte: Produzido pela autora a partir das Entrevistas Narrativas

Quadro 13 - Subcategoria 2.1 - Formação específica: não acontece

Contribuições dos participantes
<p>1 - Não considero que os cursos de formação do CETI tenham me formado, tenha me melhorado como profissional, não me sinto assim, formada, preparada, dentro dessa formação na área de Linguagem. O que a escola ofereceu não considero nenhuma capacitação relevante. [...] Quando começou o CEMTI que foi no ano de 2009, no ano experimental, ingressei como professora, já trabalhando com Língua Portuguesa, fui aprovada em teste seletivo na época. Não tenho muitas queixas em termos de formação da escola, durante os anos que o CETI já existe, desde 2009 trabalhando lá. Não participei de formação em Teresina, nessa área, nunca fui escolhida. (REDAÇÃO).</p>
<p>2- A contribuição do Chão da Escola para nossa área é pequena, o que eu sinto é que não contribuem muito, a questão de conteúdo, de como trabalhar os conteúdos. É mais para a convivência, a relação com os alunos. Não tenho muito a falar sobre isso, não me marcou. [...] Gostaria que fosse abordado em outros cursos de formação conteúdos que abordem o que eu ainda sinto muita dificuldade, jogos, conteúdos que eu possa trabalhar jogos na Matemática. Estou precisando melhorar nisso, sinto muita falta desse tipo de trabalho, essa interação com os jogos na área da Matemática. (GEOMETRIA).</p>
<p>3- Com relação aos conteúdos eu esperava mais formações também que viesse a contribuir com relação aos conteúdos voltados para Matemática, como trabalhar determinados conteúdos. Porque normalmente as formações são muito genéricas, para todos os professores. Poucas são voltadas especificamente para a área de cada professor. No integral teve uma formação voltada, especificamente, para matemática, mas foi uma situação parecida com sua, uma professora do curso de doutorado na Universidade Federal, que fez um curso voltado para Estatística. Isso foi muito interessante, porque podemos utilizar na prática. Mas da SEDUC, ou da escola não tem muito voltado para nossa área, tem mais a formação genérica para todas as áreas. Então, foi uma formação, eu não lembro quantos meses, mas foi por alguns meses e que contribuiu bastante para nós professores de Matemática do CETI. Sinto falta daquele curso voltado mais para disciplina. As formações ofertadas pela SEDUC que eram ofertadas pelo Centro de Educação Antonino Freire, voltadas para área de Matemática, eram voltadas para o ensino fundamental. Então, seria interessante se tivesse a opção para o fundamental e médio. Frequentei todo período, a formação para o ensino fundamental trabalhando com Ensino Médio. (MATEMÁTICA).</p>
<p>4 - Eu mesma, às vezes, eu nem fico assim muito ligada na formação, porque às vezes, penso assim, é para o professor de Matemática, é para o professor de Português, mas sempre tem [...]. Que nem agora mesmo, teve uma formação muito boa direcionada a prática de Geografia na sala de aula [...]. Porque às vezes nós não temos assim aquele entendimento de como pode ser trabalhado a Geografia. Essa formação que eu assisti, foi uma formação voltada para esse tema: como você trabalhar a</p>

Geografia na sala de aula. Aconteceu agora nessas formações, foi no CETI, proporcionado pela SEDUC. (GEOGRAFIA).

5 - Com o passar do tempo fui sendo lotada mais na minha área, para biologia, onde eu fui formada, eu pude me aprofundar mais, fui percebendo que era porque eu estava fazendo um trabalho que condiz com o que a escola de tempo integral está pedindo, precisando. [...] Também procurou trazer profissionais de várias áreas para que todo mundo fosse contemplado. Para que dessa forma todos sejam contemplados nessas formações. (INFORMÁTICA).

6 - Já fazemos trabalho voltado para desenvolver a interdisciplinaridade até por área, nossas formações acontecem por área de conhecimento. (PROJETOS).

Fonte: Produzido pela autora a partir das Entrevistas Narrativas

Quadro 14 - Subcategoria 2.2 - Professor: grandes dificuldades em participar de curso

Contribuições dos participantes
<p>1 - No começo, para esse professor estar aqui, fizemos reuniões porque era através das reuniões conseguíamos fazer com que ele ficasse. O professor estava achando que era uma reunião. Porque se chamasse para formação, eles iam dizer: é só para estudar a mesma besteira. Nós desenvolvemos temas e cada reunião explanava o tema, só se junta dois e respondam bem aqui esse questionário, nós pegamos e interagimos depois com os questionários. Não querem fazer formação. E agora nesse tempo pandêmico todo mundo quer fazer curso. Pode ser que depois do tempo pandêmico eles voltem, mas a formação não acontecia com o nome de formação, sempre acontecia com o nome de reunião. [...] Para nós foi a única forma que deu para ficar principalmente, os professores da área de exatas. (SOCIOLOGIA).</p> <p>2 - O nosso desafio maior era a resistência de alguns profissionais em participar, como se aquele momento não fosse necessário, como se já soubesse de tudo, não precisava mais adquirir conhecimentos. Com relação a participação dos profissionais da escola era mais ativa porque eles recebiam, tinha uma quantia significativa que vinha, era um incentivo. Na verdade, um incentivo para o estudo. [...] vejo que a resistência não é tanta, comparando 2012 com 2021. Esse olhar para a formação continuada, está mais aceito dentro das escolas, os professores entenderam que é um momento de troca de experiências, de estudo. Existe um pouco do professor não se colocar no papel de aprendiz, achar que está pronto e acabado. (PROJETOS).</p> <p>3 - No começo a gente tinha muita dificuldade nas formações, tem o pessoal da GRE que participa de formações em Teresina, precisam repassar para as escolas e muitas vezes nesse processo o tempo fica curto, porque são muitas escolas para estarem realizando essas formações. Mas, sempre surgem projetos, programas, ferramentas da SEDUC para dar esse apoio. Muitas vezes a pessoa por levar uma vida mais corrida não dá a devida importância para essas formações, ou para os cursos em EAD que surgiam para que a gente pudesse estar acompanhando. [...] E muitas vezes não dá para participar de todas, porque uma instituição marca um horário, uma outra já marca outro e nós não damos conta de acompanhar todas. Mas, tem sido muito bom esse momento, muito rico em formação. [...] Porque antes, tinha as formações em Teresina, mas nem sempre os coordenadores podiam estar presentes e quanto não está presente ouvindo, conversando com quem está repassando essa formação é muito diferente de você vir e dizer o que aconteceu. Hoje não temos mais isso, tem o link todo mundo tem acesso participa, pode estar entrando em contato, mas no início foi muito complicado. (INFORMÁTICA).</p> <p>4 - Sempre tem grandes desafios em torno disso, tento estar em todas em que é possível, talvez o grande desafio que encontro é o fato de a gente estar aqui no interior, a uma distância razoável da capital e por a escola ser de tempo integral o ajuste de horários para se deslocar até a capital, como foi antes, é um tanto desafiador. Hoje a com formações <i>on-line</i>, os desafios que aparecem são outros, alcançamos um número maior de pessoas nas formações, mas ao mesmo tempo diminuí a participação e conseqüentemente a gente acaba perdendo alguma coisa de colaboração que poderia ter. (QUÍMICA).</p>

5 - A dificuldade é adequar o horário das formações ao ensino, a disponibilidade. Quando você está na escola de forma integral, fica fácil para escola adequar o horário dos professores. [...] Nem sempre o professor que trabalha na escola de tempo integral, é de tempo integral. Atualmente, não estou integral. A escola, às vezes, agenda uma formação no horário que estou na outra escola, há impossibilidade de participar de algumas formações, quando o professor não está lotado integralmente na escola. Tem essa dificuldade, às vezes, a escola, ou a Secretaria oferta a capacitação, mas devido à impossibilidade por não ter como encaixar na sua disponibilidade você termina por não participar da formação. (MATEMÁTICA).

6 - Na escola as formações que ultimamente estão acontecendo, online, sinceramente, estão me estressando, não estou acompanhando muito. Até costumo entender os meus alunos, que, as vezes, as pessoas dizem aquilo que a gente não está a fim de ouvir. Eu assisto volta e meia. Presenciais tive muito poucas, eu não digo que a escola tenha me formado muito. (REDAÇÃO).

7 - Os desafios são muitos, a exigência é maior e provoca os professores. [...]. Eu vejo que de repente tem formações que uma parte dos professores parecem que não levam a sério, não valoriza e não sei o por que, se está faltando alguma coisa, tem alguma coisa que precisa ser mais chamativo. [...] Eles reclamam de que estão cansados, que não aguentam mais, é preparar aula, é planejamento, avaliações e ainda tem essas formações. Eu percebo que os professores estão muito cansados até mais que no presencial. (FILOSOFIA).

8 - A gente pesquisa todos os dias. É uma constante descoberta de aprendizagem. E nesse período também, eu tive como formação, minha especialização no Ensino da Matemática para o Ensino Médio, que eu realizei, um desafio estudar e trabalharmos, dar conta de estarmos estudando, nos qualificando, um desafio grande porque, quem trabalha em tempo integral é uma dedicação maior ainda para com nossos alunos. [...] É diferente trabalhar em outras escolas onde a gente pode ter mais um tempinho para nossos estudos. Essa foi uma das dificuldades encontradas um desafio. Para realizar meus estudos tinha que ficar para o período da noite para fazer minha especialização, mas foi muito importante fazer. (GEOMETRIA).

9 - Essas formações mais formais, na escola, as formações da SEDUC são importantes sim, porque nos dão direcionamento, mas a nossa formação mesmo, é todo dia e com as nossas próprias experiências. Às vezes, é mais por mera formalidade do que uma formação efetiva que contribua tanto e é até um ponto para nós refletirmos, são mais mera formalidade (LITERATURA).

Fonte: Produzido pela autora a partir das Entrevistas Narrativas

Quadro 15 - Subcategoria 2.3 - Habilidades: trabalhar e contribuir com a aprendizagem

Contribuições dos participantes
<p>1 - Acredito que o Ensino Médio é para levar o aluno à universidade. Quero ver meus alunos prosseguindo, tem pessoas do CETI que já estão fazendo doutorado é uma grande realização. [...] Nós temos que melhorar. Vou buscar nas redes sociais. na internet. Prefiro fazer esta formação individualizada, buscando cursos focados no vestibular. [...] Comecei a fazer cursos de Redação da área do ENEM, me preparei, fui descobrindo quais eram as competências, como é que deveriam ser trabalhadas. Nessa progressão de minha vida profissional, meus alunos também foram melhorando, crescendo, caminhando junto comigo. (REDAÇÃO).</p>
<p>2 - Os desafios são muitos, a exigência é maior e provoca os professores. [...]. Eu vejo que de repente tem formações que uma parte dos professores parecem que não levam a sério, não valoriza e não sei o por que, se está faltando alguma coisa, tem alguma coisa que precisa ser mais chamativo. [...] Observei muitas mudanças, porque antes o professor achava que o plano era uma exigência do coordenador e com as formações eles entenderam que era do sistema educacional para se adequar, preparar suas aulas as formações são gratificantes, melhoram muito o trabalho, mesmo daqueles que estão reclamando a gente percebe que tem resultado. [...] Acompanho o trabalho do professor e vejo diferença na sala de aula, ele passa a trabalhar de uma forma melhor, a formação é significativa, traz melhoras, traz mudanças, só vem para acrescentar. (FILOSOFIA).</p>
<p>3 - Existe um foco grande de atenção, investimento, observação no desempenho das atividades, das ações. Mas, eu estava aprendendo e estava dando certo, fui me empolgando, me apegando, vendo que poderia fazer muito mais, poderia ajudar com o meu trabalho (INFORMÁTICA).</p>

- 4 - E o professor tem que estar preparado para atender estas demandas para poder de certa forma contribuir com o desenvolvimento desse aluno. (HISTÓRIA).
- 5 - Uma das mudanças que percebi que ocorreu comigo nesse período de ensino no CETI, pois a gente tem mais tempo para trabalhar com os alunos e desenvolver nossos projetos, conteúdos, de uma forma mais concreta. (GEOMETRIA).
- 6 - As principais mudanças eu percebo na minha prática pedagógica, no professor que eu era, em 2010 e no professor que sou hoje em 2021, na forma como interajo com o meu aluno, com o conteúdo, como transpasso aquilo que quero que eles consigam é, dominar de habilidade. (QUÍMICA).
- 7 - Me recorro também de algumas formações que foram voltadas para as tecnologias da informação atrelada à educação, que é o que nós abordamos dentro da sala de aula. Acredito que nesse sentido da tecnologia não tem mais como retroceder. Precisamos sempre estar com novas formações ou conteúdos que estejam voltados para tecnologia, buscar entender cada vez mais as novas tecnologias que serão trazidas e ajudarão muito no nosso ensino e aprendizagem na sala de aula. (ECOLOGIA).
- 8 - Graças à formação continuada tivemos por exemplo, o Jovem de Futuro, que na verdade busca no profissional de educação trabalhar essas novas tecnologias e ações voltadas para o protagonismo juvenil, um processo de ensino-aprendizagem, valorizando não só o conteúdo, mas também o protagonismo do aluno. (BIOLOGIA).
- 9 - Vejo que eles estão priorizando todas as áreas, porque antes era só Português e Matemática e isso só aumenta o nosso conhecimento e também melhora a forma como nós trabalhamos, recebemos várias orientações desde o momento em que você entra na sala de aula, como receber os alunos, como trabalhar os conteúdos, a forma como avaliar, que essa avaliação não deve ser só mensal, deve ser qualitativa, quantitativa e que deve ser feita a partir do momento que você inicia aquele conteúdo, aquele mês de aula. (GEOGRAFIA).
- 10 - Participei e continuo participando das formações da SEDUC, em 2019, ano anterior à pandemia, gostei muito da formação por área realizada no Centro de Formação foi uma formação que não ficava só nas teorias, mas, porque eu gosto muito da parte prática, de vivenciar coisas práticas, atividades que eu possa de fato, levar para a minha sala de aula e no meu ambiente, de acordo com as minhas turmas, com os meus alunos, fazer minhas adaptações. Não só dentro da escola, no chão da escola, mas também a experiência da formação do mestrado e a experiência com a formação também da SEDUC. (LITERATURA).
- 11 - Conteúdos vou falar do PROEMI que nós tínhamos um material muito bom, era repassado aos professores, que faziam a leitura, um momento em que fazia um grupo de estudo para troca de experiência e debate com relação à proposta educação. O foco principal era a inovação no processo de ensino aprendizagem, o papel do professor como articulador, formador dessa nova geração (PROJETOS).

Fonte: Produzido pela autora a partir das Entrevistas Narrativas

Quadro 16 - Subcategoria 2.4 - Desafios: entender mudanças no processo de formação

Contribuições dos participantes
<p>1 - Quando começa o ensino integral as dificuldades que muitos encontram são imensas, aqueles que têm mais facilidade, auxiliam os demais. No integral você está acompanhando mais de perto, seja a pessoa como profissional, ou como ser humano e percebe se está com algum problema familiar, pela forma como ele age profissionalmente, às vezes, a pessoa precisa da ajuda para utilizar um equipamento. Você necessita do colega, você ajuda em algo que ele estava precisando. [...]. Participando você passa a refletir mais sobre a sua prática, mudanças de atitude, de postura, da forma como você aborda os conteúdos, da forma como você se relaciona com os alunos. Acredito que no mínimo provoca uma reflexão e essa reflexão espera-se que surta algum efeito no sentido de melhorar a prática docente. (MATEMÁTICA).</p> <p>2 - As formações eram voltadas naquele momento, para que [...] pudessemos ter ferramentas e informações de como atuar numa escola de tempo integral, sabendo que a realidade é diferenciada, de se passar mais tempo com os alunos e ter mais essa experiência de trabalhar de sala de aula e fora</p>

dela sala de aula, os conteúdos eram voltados para o entendimento de como funcionaria escola de tempo integral. (ECOLOGIA).

3- Então, não foi só questão do conteúdo, mas sim a integração da equipe. Isso, favoreceu muito também, aliado a conteúdos que foram bastante ricos para nossa atuação enquanto profissionais da educação. Hoje, as formações continuadas estão muito mais ativas dentro das escolas. Há uma preocupação maior. (PROJETOS).

4 - Ao longo desse ano no CETI muita coisa na minha postura como pessoa, como profissional mudou e vem mudando, a questão de você passar mais tempo no ambiente escolar, nessa interação com o aluno, com os colegas de trabalho, das áreas afins e de outras áreas, numa proposta de interdisciplinarizar o seu trabalho. Trabalhar num CETI, é desafiador como um processo educacional em si. [...] Toda essa compreensão, mudança de pensamento, de ação, só é permitida, se tiver uma formação continuada que atenda a essas necessidades, nos ajudem a enfrentar esse desafio. Precisamos dessa formação continuada, desse conhecimento ampliado, inovado, de acordo com essas necessidades. (BIOLOGIA).

5- A cada mudança que tem crescimento, transformação os alunos que ingressam no primeiro ano e quando concluem o terceiro ano, percebemos o quanto estavam abertos para aprendizagem. A escola foca na formação social como um cidadão, e no ingresso para o curso superior, porque são meninos que vem com esta visão também. [...] Estamos conseguindo manter a escola ativa, nesse período de pandemia, com cada aluno na sua casa, com cada estudante em sua casa, com os professores em suas casas, mas a escola está em atividade. A escola continua com suas aulas. Os meninos, quando o sistema de aula não está dando certo, reúne todo mundo, vamos ver o que é que não está dando certo, vamos ver o que é que podemos mudar. Estamos em constante mudança, de horário, de formato de aula, nas avaliações, de estratégias, mas a escola em atividade. (INFORMÁTICA).

6 - [...] evoluindo de acordo com o que vamos percebendo que de fato a necessidade dos alunos. Eu me considero uma professora em construção, porque a cada, semana, mês, semestre, ano, sou totalmente diferente. Percebo que deu certo, mantenho, mas, aquilo que a vejo que não surtiu muito resultado, não foi tão efetivo, mudo. Por isso vejo que a formação é contínua, diária. Não é aquela coisa naquele momento, faz aquela formação e pronto, você está preparado para tudo. (LITERATURA).

7 - Melhorei como profissional dentro da escola, porque como professor, todos os anos a gente sabe mais um pouco, no momento de preparar as aulas, estamos nos formando, nos preparando. Professor é metamorfose, está sempre mudando até as práticas, acompanhando as evoluções da educação, dos vestibulares. (REDAÇÃO).

8 - A formação é muito importante, principalmente, quando o professor tem prazer no que faz, a gente tem que querer estar sempre renovando, significando nossa vida. (FILOSOFIA).

9 - A questão pedagógica nunca ficou de lado, a gente trabalhou bastante o Novo Ensino Médio e a BNCC. [...] Vejo muitas oportunidades fornecidas pela própria SEDUC, como outras que a gente pode buscar, sejam remuneradas ou não. Mas, o primeiro grande passo tem que ser o nosso, buscar de especial o que a gente conseguia mais facilmente ainda nas formações presenciais, que é a troca, uma coisa que a gente não conseguiu fazer tão bem, do ouvir e ser ouvido. A missão do professor é nunca parar, é estar sempre em formação, buscando algo novo, algo que às vezes está aliado ao nosso trabalho e às vezes buscando que está um pouquinho distante daquilo que a gente trabalha em sala de aula, mas que de certa forma acaba por colaborar e auxiliar. (QUÍMICA).

- Como professora de educação física, nessa profissão tão bonita, faço um trabalho de educar não só para o ensino, mas para a vida. (EDUC. FÍSICA).

- E cada reunião, nós debatíamos um tema já pré-determinado, porque nós tínhamos feito um cronograma do que nós queríamos, mas que no fundo eles só souberam mesmo, depois de um determinado tempo. (SOCIOLOGIA).

Quadro 17 - Subcategoria 3.1 - Trabalhar projetos: escola, tempo, aluno, família

Contribuições dos participantes
<p>1 - Nós tivemos vários cursos de relações humanas. Então, houve um auxílio, uma interação melhor entre nós professores, desde a implantação do tempo integral. Trabalhos interdisciplinares era uma coisa que já havia aqui e que foi intensificado, minha área História com Filosofia, [...], somos muito unidos e a maioria dos nossos projetos sempre foram integrados. Hoje em dia trabalho com Matemática, com Física, com Química. (TEATRO).</p>
<p>2 - Em 2012 foi o primeiro passo. Dentro do CETI hoje, isso acontece, por área do conhecimento, existe uma articulação, um planejamento para proporcionar este momento de interdisciplinaridade. (PROJETOS).</p>
<p>3 - Tive professor aqui que durante reunião virava as costas, ficava com a cadeirinha virada. E eu continuava [...]. Hoje em dia já passou dessa fase, interage, fala, tenta desenvolver um projeto, mas não é fácil. [...] Até hoje só tive um mesmo e, um outro professor também que um dia disse: essa menina! uma menina dessa chegando aqui! Eu já estou a quanto tempo! -Essa menina está aqui ainda hoje, tentando devagarzinho, mas conquistando. Na formação é que você conquista, você só conquista o professor na formação. [...] O professor de física, o de matemática que estava lá sozinho no lugar dele, agora vai ter que interagir. (SOCIOLOGIA).</p>
<p>4 - No CETI é uma vivência familiar, nossos alunos e nossos colegas são nossa família. A educação é tudo para mim, sou apaixonada pelo chão da escola, por meus alunos, as vivências. Então, tudo para mim é gratificante, como professora, como profissional de educação física. [...]Eu me via imatura como profissional, até por ter ingressado na carreira muito cedo. Me via com essa inexperiência no contato com os alunos. mas, quando ingressei no CETI tive um amadurecimento profissional muito grande, na relação com os colegas de trabalho, porque nós passamos muito tempo no ambiente de trabalho, se torna família, acaba criando uma boa relação de trabalho e com os alunos. Meus alunos são meus amigos, pela idade eles conseguem conversar, se abrir, pedir conselhos, apoio, a disciplina tem a parte prática, um convívio maior, acaba facilitando. (EDUC. FÍSICA).</p>
<p>5 - Era uma novidade que precisaria ser bem trabalhada para que não viesse a estragar o ideal da escola de tempo integral, o aluno na sua forma integral. A formação continuada [...] veio a me ajudar a lidar com essa realidade nova de ser um professor que chega numa escola de tempo integral [...] encontra muitos e diversos desafios que precisa ir além, do manejo de sala de aula, estar preparado para encarar situações fora da sala de aula, situações em que adentra a vida do seu aluno, a realidade dele, para compreendê-lo [...], porque tudo está conectado e a escola de tempo integral, ela lhe proporciona isso. (ECOLOGIA).</p>
<p>6 - Em termos de experiência, de vivência dentro da escola de trabalhos interdisciplinares tem muito, trabalho junto com professores na área de Linguagem, um projeto de minha autoria, que é o Projeto Semana de Arte [...], que se você for na escola, você verá algumas fotos [...] estímulo todas as manifestações artísticas dos alunos: dança, estilista, confecção de roupa, pintura de quadros, poesia, produção de paródia. Me junto com a professora de Arte para a gente trabalhar estes projetos. Estes projetos são uma forma de capacitação válida, nossas experiências, o buscar o nosso planejamento de todos os dias, é formação. (REDAÇÃO).</p>
<p>7 - Os alunos se sentem entusiasmados, felizes em realizarem essas aulas de campo, quando inicia o ano é aquela alegria. Ah, a aula da professora, sei que ela vai nos levar ao Parque, sei que ela vai nos levar na Serra das Confusões. E, eles têm assim todo aquele gosto de realizar essas aulas. (GEOGRAFIA).</p>
<p>8- [...] o Chão da Escola, que acontece duas vezes no mês, envolve a comunidade escolar, reúne-se para coletivamente discutir e avaliar atividades anteriores e planejar atividades futuras. Esse momento é de suma importância cada profissional, seja professor, coordenador, diretor, para expor opiniões, avaliações, ideias [...], vejo que, existe uma preocupação além do aluno, uma preocupação também</p>

com o profissional que, se sente valorizado tem sua opinião ouvida. Esse programa ajudou muito, não só a mim como professor de biologia, como de outras áreas a ter essa interação maior com a própria escola, de forma administrativamente, como também do próprio aluno. [...] Nesse Projeto Chão da Escola, cada mês um grupo de professores expõem uma atividade que gostaria que a escola executasse. Alguma semana ou mês você vai ser contemplado com sua ideia que é executada de forma interdisciplinar (BIOLOGIA).

9 – [...] a gente tem esse espaço na escola de tempo integral, porque foca na convivência entre alunos e colegas que trabalham conosco, nós temos mais tempo de estar nos observando também. [...] Teve um período [...] um programa que era Pacto pela Aprendizagem, que envolvia todos os professores, a gente tinha uma formadora que no início era da própria escola, fazia reuniões conosco, marcava momentos entre os professores para as formações, realizava atividades interativas, buscava unir os professores para que trabalhassem por área, de forma interligada, focava muito no trabalho da interdisciplinaridade, a gente começou a se engajar mais[...] foi bastante interessante. Depois desse momento foram surgindo outras. [...] Hoje alunos e professores participam muito das ações da escola, são muito mais protagonistas do que se imaginava. Então, esses meninos que têm um protagonismo em destaque, [...]. Nós já tínhamos começado com monitoria antes na escola, mas ela não pode se restringir apenas ao auxílio em matemática, em português, em química, ou em biologia. Mas, muitas vezes o apoio desse aluno que é da mesma idade, uma conversa, uma mensagem, um tempo de apoio, uma ligação entre esses meninos que conseguem se destacar com aqueles que estão apresentando dificuldade, ou que estão desanimados e dispersos. Com o trabalho mais focado também no Projeto de Vida que é um novo componente, quando começamos tivemos muita dificuldade. Hoje de uma forma mais organizada, conseguimos ver que o aluno pode estar organizando a sua própria vida, fazendo planejamento que pode alcançar. (INFORMÁTICA).

10- Porque sempre gostei de fazer atividades diferenciadas e tudo que vi, eu poderia de fato desenvolver minhas atividades de uma maneira mais efetiva. Eu teria uma liberdade maior, uma interação maior com os alunos. Essa minha primeira experiência na escola, foi muito positiva nesse sentido. A partir disso percebi que todos os dias na escola, as experiências eram de formação. Assim, também um ponto muito positivo era a integração entre os professores, as disciplinas, a liberdade que a escola nos dava, não só a liberdade, mas também o incentivo, o apoio que sempre nos deu para realização das nossas atividades. Foram experiências muito boas e continuam sendo, porque cada dia é um aprendizado, cada etapa, ano, percebo que consigo me aperfeiçoar mais e a escola contribui muito para essa minha formação. [...]. No nosso CETI temos liberdade de estar sempre que possível interagindo e desenvolvendo atividades de maneira conjunta, inclusive, eu faço muito isso com alguns professores. Como eu sou professora de Língua Portuguesa, ministro aulas de Redação, faço projetos com outros professores para que essa aula não seja só aquela teoria e consiga trazer as outras áreas do conhecimento. (LITERATURA).

11 - A convivência com eles numa escola de tempo integral requer de nós estar mais próximo deles. (GEOMETRIA).

12 - [...] o CETI se torna uma grande família. O contato que você tem diariamente com os alunos, colegas de trabalho, demais funcionários da escola, pelo fato de ser o dia inteiro, você passa mais tempo com eles do que com a sua própria família. Então, você vai desenvolvendo um sentimento especial. Esse sentimento contribui muito tanto para o desenvolvimento do aluno e do professor, porque a partir desse envolvimento você quer ajudá-lo cada vez mais e como consequência, se preparando melhor para suas aulas. [...] Essa preparação, o interesse, aquela empolgação pelo fato de você ter um relacionamento próximo com o teu alunado faz com que você cresça profissionalmente, você tenha vontade, disposição para aprender, para ajudar o aluno que, não é mais seu aluno, se torna alguém, praticamente da sua família. E para alguém de sua família você quer o melhor (HISTÓRIA).

13 - Na escola de tempo integral a sistemática é diferente, a relação com os colegas, com os alunos [...]. Você passa o dia com eles, é uma relação quase familiar, de parceria [...]. Porque passado o dia todo percebo as dificuldades de cada um no âmbito profissional, ou familiar, você aprende a auxiliar o outro quando ele necessita. (MATEMÁTICA).

Fonte: Produzido pela autora a partir das Entrevistas Narrativas

Quadro 18 - Subcategoria: 3.2 - Professor no preparo da aula: precisa entender a diferença

Contribuições dos participantes
<p>1 - No início eram formações voltadas mais para a parte pedagógica sobre a LDB, inclusive, tinha uma formação que era um programa do Ministério da Educação, que nós participávamos e recebia uma bolsa estudo, foram formações mais voltadas para a parte pedagógica, tinha formações também voltadas para como lidar com o aluno de um modo geral, por exemplo: nós tivemos o curso de libras, um curso com a duração até considerável. Logo no início do integral teve também o curso de relações humanas. Então são vários cursos que no momento eu não lembro especificamente do nome de cada um, mas que foram cursos que contribuíram bastante para o nosso desempenho como profissional na escola e como ser humano também. (MATEMÁTICA).</p> <p>2- [...] tivemos oficinas de libras, duas minis oficinas, destinadas uma aos funcionários e professores e outra destinada a alguns alunos porque nós tínhamos alunos surdos na escola. O significado é crescimento pessoal, principalmente, porque amadureci muito nesse tempo. [...] Hoje sou mais de compreender, de sentar, de ouvir. É uma das mudanças que senti. Quando via um aluno dormindo na sala antes: é preguiçoso. Hoje em dia eu já chego porque que está dormindo? O que foi que houve? O que você está passando? São essas mudanças. (TEATRO).</p> <p>3 -Gostaria que fossem abordados em novos cursos principalmente, conteúdos voltados para alunos especiais. Eu acho que nós devemos ter uma preparação melhor para atender esse público. Ainda não me sinto totalmente preparado para atender essa clientela. [...] porque geralmente quando você sai da universidade, tem uma preparação, mas, quando entra na sala de aula, passa a lidar diretamente com o aluno é algo totalmente diferente, você precisa ter uma preparação específica voltada para desenvolver seu trabalho da melhor forma possível e nas escolas tempo integral. Isso acontece de fato. [...] Então, as formações são essenciais para o desenvolvimento do trabalho para o crescimento profissional de qualquer profissional da educação. (HISTÓRIA).</p> <p>4 - Mas, quando eles chegam aqui, a gente não recebe só aquele menino focado na universidade, nós recebemos um alunado que tem famílias desestruturadas, de famílias que passam necessidade, a gente percebe que veio para cá, porque nessa escola vai ter lanche, almoço e outro lanche de qualidade, tem professores de qualidade que ouvem, que sentam para conversar com o aluno, que percebem a dificuldade que esse aluno apresenta. Nós percebemos quando esses meninos não têm um apoio psicológico em casa, quando não têm condições de procurar esse apoio, muitas vezes nem tem esse entendimento, de que ele pode ter apoio de um profissional da área. Então, nosso trabalho se estende mais ainda, deixa de ser apenas o professor que está aqui para levar esse aluno até a universidade, para também se tornar parte da família, passamos muito tempo com eles, praticamente o dia todo, criam um vínculo muito forte com os professores e com os colegas, nesse momento, você já percebe minha função não é só dar a minha aula de Biologia.[...] Então, a gente precisa muito de formações, de orientações. (INFORMÁTICA).</p> <p>5-Tive alunos aqui que entravam e alguns abraçam, beijam e tudo e tinha um aluno que chegava todo dia e não me abraçava, perguntei pelo abraço. Ele respondeu que não. Um dia ele disse para mim que não me abraçava porque na casa dele não tinha com o que banhar. Eu lhe dei um sabonete e disse: a partir de amanhã você vai chegar cheiroso. -Não, lá em casa se eu levar esse sabonete não dá para todo mundo (respondeu). Aí eu disse: -não é possível. -Não, não dá (respondeu). -Mas, tome banho, você chegar todo cheiroso, bonito, banhado, eu vou te abraçar. (SOCIOLOGIA).</p> <p>6 - Precisaria estar me adaptando a uma nova estratégia, baseada nessa convivência, nas formações que foram passadas com essas informações que foram importantes para que nós entendêssemos que a abordagem era diferente e não seria igual a que já usei em outras escolas. Precisariamos mudar a</p>

forma de avaliar e trabalhar o conteúdo já que o aluno estaria na escola desde turno da manhã até o final do dia e nós teríamos um tempo bem maior, em momentos que a escola estaria proporcionando para estar trabalhando com novas estratégias. Não apenas a aula, aquele momento da sala, mas colocar o aluno para produzir, ser protagonista. Não apenas ficar sentado na cadeira durante a aula e ouvindo o professor falar, ou até participar da de forma limitada. (ECOLOGIA).

7- E mesmo na escola, retiro da sala de aula para o pátio, para quadra, para sentar-se, fazendo aquela aula um pouquinho diferente. Pelo menos, levantar-se da cadeira e ir até a quadra, ou até o pátio da escola. Agora, com a pandemia estamos com toda essa dificuldade de não poder realizar aulas de campo. Então, estão sendo mais assim síncronas, envio de material, mesmo assim, ainda estou fazendo alguns debates com eles, seminários virtuais, onde eu divido os conteúdos, eles estudam e depois eles gravam os vídeos que repassam, apresentam para os colegas. (GEOGRAFIA).

Fonte: Produzido pela autora a partir das Entrevistas Narrativas

Quadro 19 - Subcategoria: 3.3 - Considerar na formação: momento de mudança

Contribuições dos participantes
<p>1- Acabou o Vestibular, ficou somente o ENEM, não tinha mais aquela literatura focada. Era mais a compreensão de texto, que até hoje eu não aprendi, estou buscando melhorar a questão de Linguagem, porque os resultados dos alunos em Linguagem ainda não foram muito bons. [...] As mudanças acontecem de acordo com as necessidades que a sociedade está cobrando do aluno, vou evoluindo de acordo com o que é exigido. (REDAÇÃO).</p> <p>2- As formações são extremamente necessárias, estamos em constante mudança, às vezes, até mais rápidas do que a gente consegue assimilar. Mas, é maravilhoso ser professor porque somos desafiados todo dia a tentar dar um passo a frente para colaborar com algo que às vezes nem fazemos ideia do que vai ser. E, não tem outro caminho que não esse estar sempre em formação. (QUÍMICA).</p> <p>3- Todas as formações que nós tivemos até o momento, contribuíram bastante para o nosso desenvolvimento profissional. Nesse período de pandemia essas formações de certa forma se multiplicaram, porque praticamente toda semana nós temos uma formação chamada Mais Aprendizagem e estas têm contribuído muito para nós lidarmos com esse período tão turbulento, nos orientando, mostrando um caminho que devemos trilhar, que devemos de certa forma percorrer para contribuirmos com o desenvolvimento dos alunos. (HISTÓRIA).</p> <p>4- Tem as formações online, que existem pelo I-Seduc nos auxilia, ajuda em nossa caminhada. O Mais Aprendizagem, que acontece agora semanalmente, contribui para trabalhar nesse período remoto. Foi um grande desafio para nós, professores, enfrentar essa realidade que estamos vivendo, trabalhar remotamente. Nós, que só trabalhávamos em sala de aula, que não tínhamos habilidade. Eu mesma adquiri muitas habilidades com a ajuda dos colegas e da família. Trabalhar online! ligar a tela e estar falando com ela, foi um grande desafio e é ainda hoje. No início minhas habilidades de Informática eram zero, eu precisava da ajuda da minha filha para tudo, foi quem realmente me auxiliou, me ensinou, baixava aplicativos. [...] Hoje dou aula pelo Google Meet, consigo usar minha telazinha, escrever nos slides, no word, explicar minha aula com minha canetinha. Foi um grande desafio. E o Mais Aprendizagem nos auxilia nesse processo, nesse caminho, de maneira pequena, poderia ser mais [...] tinha que ter sido preparado. Ninguém teve tempo para se preparar para uma pandemia, ninguém esperava chegar a essa situação, trabalhar dessa forma. (GEOMETRIA).</p> <p>5 - Com a chegada da pandemia no começo foi desesperador. Não tinha nenhum conhecimento de como funcionaria, mas a SEDUC nos amparou e ampara até hoje com formações de muita qualidade, [...] Isso é muito valioso nesse momento de pandemia e para o resto da nossa vida, porque não podia ir mais para a GRE, está esperando marcar uma reunião na GRE. [...]. Tem essa formação online vou participar. Tenho essa preocupação de estar participando das formações. [...] Nesse período de aulas remotas também aconteceram as inscrições pelo <i>Google Forms</i> e eles fizeram. Sempre ficam alguns que não fazem as inscrições, mas entramos em contato e encaixamos no componente eletivo que ainda tem vaga, mas todos estão lá no seu componente eletivo [...]. Partiu de nós, essa questão do arregaçar as mangas, entender que preciso buscar, as coisas não vão cair do céu, não vão aparecer na minha</p>

frente como mágica. Isso foi um divisor de águas. A cada mudança que vem surgindo, nós já sabemos. A gente vai conseguindo ter um trabalho bacana, interessante. (INFORMÁTICA).

6 - Em relação à formação continuada, durante a pandemia temos muitas aulas referentes às novas tecnologias. A pandemia acabou abrindo portas, nos proporcionou aprendizagens que vamos utilizar para o resto da nossa carreira profissional, porque a educação vem se modernizando e nós também. (EDUC. FÍSICA).

7 - Uma das formações continuadas que precisamos depois desse período pandêmico é a questão da cabeça da criança. Eles estão agora passando por uma questão de voltar ou não voltar. [...]. Nós também estamos passando por uma outra transformação, a BNCC agora chegou é uma realidade e essa troca do livro de Português, de Matemática, de História, de Geografia vai ser mudada. E, agora? Porque o ENEM sempre cobrou e nós nunca colocamos em prática. Com a BNCC vai ter essa integralidade, ciências humanas, ciências da natureza vão estar juntas. Acredito que se nós que já trabalhamos integral, agora vamos estar mais perto. Precisamos muito mesmo de formações continuadas sobre a BNCC, a questão socioemocional de nossos alunos e professores. Nós estamos aqui, nessa situação de enfrentar esse novo desafio, que é o Novo Ensino Médio. (SOCIOLOGIA).

8 - No próximo ano vai começar a funcionar o Novo Ensino Médio e até o momento não tivemos formações. Disseram que há uma previsão de começar no final deste ano. Isso era para ontem. É feito às pressas, às vezes, coincide em colocar num período que muitos não podem participar. Não era interessante que essas formações fossem planejadas com antecedência, para que possamos participar sem muita correria. Porque ficando para o final do ano, aí acontece de não conseguir realizar a tempo, ou de colocar algumas no período de férias e não poder participar. As mudanças serão grandes e há necessidade de oficinas. (MATEMÁTICA).

9- Os cursos que vem do Novo Ensino Médio queria que eles fossem mais efetivos, que desse um norte maior, estou assistindo todas as palestras que são disponibilizadas, mas está vago. Sinto que os cursos precisam ser mais focados. Todo mundo diz não está bem definido. Como é que nós vamos fazer uma coisa se ainda não está definido? Então, que eles definissem mais, quando viessem colocar para nós. Eu sei que nós temos que construir, não estou negando isso. Mas, que soluções mais efetivas viessem para nós. (TEATRO).

Fonte: Produzido pela autora a partir das Entrevistas Narrativas

Quadro 20- Subcategoria 3.4 - Atividade de planejamento como: percepção de resultados

Contribuições dos participantes
<p>1 - Teve um que nos arrastou e no primeiro momento foi um choque, o Jovem de Futuro, nos ensinou a nos organizar, nos orienta a fazer uma organização do nosso trabalho, um planejamento. no processo, de organizar nossa rotina, o nosso trabalho. [...] Hoje, nós temos dificuldades sim nas oficinas do componente eletivo, mas quando nós vamos para o planejamento, nós já sabemos o que vamos fazer, o que conversar com os nossos professores, sabemos a partir de que ponto nós começamos e até que ponto nós vamos. [...] Depois passamos por essa fase, que chegamos no dia da culminância que a escola ficou lotada de exposições. [...] é muito agradável, satisfatório e gratificante para todos nós e para eles, que estão vendo os resultados do que conseguiram realizar. [...] Com o trabalho mais focado também no Projeto de Vida que é um novo componente, quando começamos tivemos muita dificuldade. Hoje de uma forma mais organizada, conseguimos ver que o aluno pode estar organizando a sua própria vida, fazendo planejamento que pode alcançar. (INFORMÁTICA).</p> <p>2 - Isso é muito importante, percebo minha evolução enquanto professora, nesse período todo, a cada ano nunca sou a mesma professora, nós mudamos, inclusive, o nosso planejamento, porque antes existia, aquela questão de fazer o planejamento e servia para todos os anos. E infelizmente, porque nós sabemos que dá muito trabalho, madrugada e preparar atividade e tudo, mas felizmente! porque vamos mudando, evoluindo de acordo com o que vamos percebendo que de fato a necessidade dos alunos. (LITERATURA).</p> <p>3- [...] essas reuniões de forma contínua, nos ajuda a ter essa mudança de atitude, de pensamento, principalmente, a metodologia de ensino já apresentava também novidades a cada a cada quinzena, a</p>

cada mês valorizando o protagonismo juvenil, uma das propostas do programa na escola, esse planejamento, chamado Chão da Escola, é justamente promover essas práticas. (BIOLOGIA).

4- Esses cursos nos ensinaram a contextualizar, como iniciar um curso, uma aula mesmo de cálculo a você não começar já fazendo os cálculos, você começar com uma contextualização, para depois chegar nos exemplos, na definição. Isso foi a partir das dessas formações, porque quando sai da universidade com o conteúdo, mas para lidar com sala de aula é diferente. (MATEMÁTICA).

5 - Estudo muito, continuo fazendo curso de Redação do ENEM. No ano passado mudei a metodologia de trabalhar com Redação. Foi uma experiência. Comecei trabalhando com competência individual. Os alunos melhoraram muito. Este ano estou seguindo quase a mesma. Se eles me disserem: -Professora eu estou com uma dificuldade [...] na aula seguinte, preparo a aula de acordo com o que me questionam. Essa aula de hoje me pediram para ensinar como é que se faz uma Tese, de como se organizava uma tese e a aula foi sobre este assunto. É essa a forma como eu trabalho. (REDAÇÃO).

6 - Como trabalhar diversos conteúdos, principalmente, de geometria de forma real, com materiais concretos. Então, para mim foi bastante proveitoso o curso e está me auxiliando bastante com o trabalho com os alunos do CETI. Eu tinha muita dificuldade de trabalhar por exemplo, realização de um projeto em sala de aula e com a minha especialização eu pude realizar com os meus alunos um trabalho de projeto, de apresentação de trabalhos com material concreto, construção figuras geométricas planas e espaciais. [...] um trabalho bacana, ver meus alunos produzindo ladrilhamento. (GEOMETRIA).

7 - Quando me colocaram para gerar o tema do projeto com o professor de física, eu disse: -Valha meu Deus! E agora? Aconteceu que fizemos um trabalho super belo. Nós sempre fomos bem abertos, nós questionamos, queremos extrair, sugar, nós queremos mais e pode ver que isso auxilia muito dentro da sala de aula [...]. Um curso de afro comunicação que fiz, foi via internet, consegui fazer com que eles escrevessem uma mini revista que servia para conhecimento (TEATRO).

8 - A gente precisa trabalhar querendo resultado dentro dos objetivos e metas. Na vida somos eternos aprendizes, sem inovações, de repente fica até sem sentido. Tudo é importante, a educação vem cada vez mais procurando ver a realidade do meio e melhorar. (FILOSOFIA).

9- Minhas estratégias de abordagem passaram por uma pequena mudança, importante para atingir algum objetivo, afinal de contas, não poderia estar usando uma estratégia que usei em escola de outra modalidade totalmente diferente. (ECOLOGIA).

Fonte: Produzido pela autora a partir das Entrevistas Narrativas

APÊNDICE E – PRODUTOS IRAMUTEQ

Figura 06- Categoria 02: Quadro de frequência, Nuvem de Palavras e Gráfico de Similitude

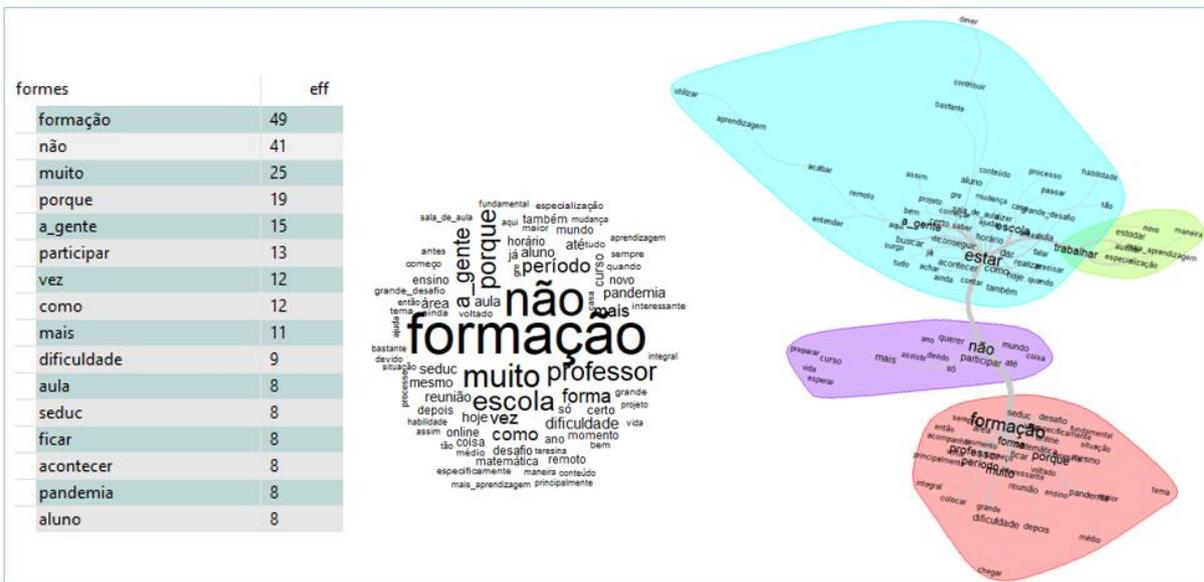
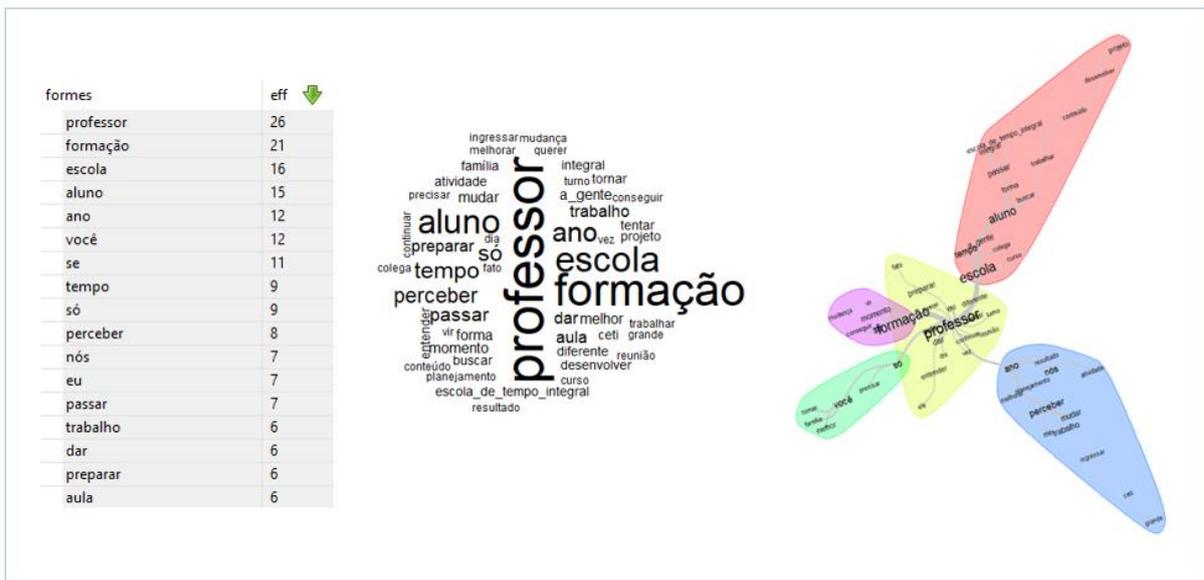
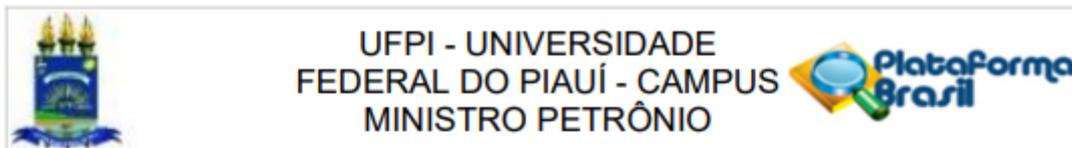


Figura 07 - Categoria 03: Quadro de frequência, Nuvem de Palavras e Gráfico de Similitude



ANEXOS

Anexo I - PARECER CEP – APROVAÇÃO PROJETO DE PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA, CULTURA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: DESAFIO PARA O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO.

Pesquisador: Maria da Glória Carvalho Moura

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 40848820.2.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.605.074

Apresentação do Projeto:

O Protocolo traz uma pesquisa de Doutorado, do programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada: FORMAÇÃO CONTINUADA, CULTURA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: DESAFIO PARA O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria da Glória

Carvalho Moura e da pesquisadora assistente MARCOELIS PESSOA DE CARVALHO MOURA.

Desenho:

Este estudo constitui-se em pesquisa sobre Formação Continuada de Profissionais do Ensino Médio, Cultura Escolar e Desenvolvimento Profissional do Professor (professores e coordenadores pedagógicos). Pretende responder a questão/problema: Como a formação continuada de professores se constitui em cultura escolar e contribui para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio? O objetivo geral é analisar a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio e a constituição de uma cultura de formação no espaço escolar. Os objetivos específicos são: identificar na rede estadual de ensino os professores que participaram de programas de formação continuada, no período de 2014 a 2020; relacionar o desenvolvimento profissional dos professores com a formação continuada no espaço escolar; caracterizar os desafios enfrentados pelos professores para a constituição da cultura de formação, no contexto escolar. A Revisão de Literatura, aborda quatro categorias teóricas: Cultura

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



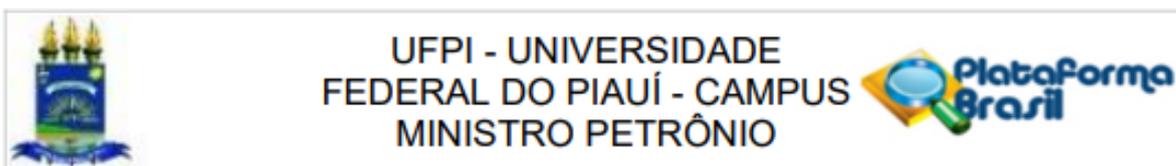
Continuação do Parecer: 4.605.074

Escolar – fundamentada em Julia (2001), Laraia (2001), Torra (2014), entre outros; Formação Continuada de Professores em Freire (2019), Morin (2015), Nóvoa (1992), Oliveira (2013), entre outros; Desenvolvimento Profissional em Garcia (2013), Oliveira-Formosinho (2009), entre outros; Ensino e Aprendizagem em Charlot (2000), Rey (2008) e Roldão (2010) entre outros. O interesse da pesquisadora. A pesquisa se caracteriza por ser qualitativa e quantitativa fundamentada nos estudos de Azevedo et al. (2013), Dal-Farra e Lopes (2013) e Minayo (2017) entre outros. Os instrumentos para coleta de informações, são: pesquisa em banco de dados, documentos escritos, questionário, entrevista narrativa e Diário de Bordo. As análises serão feitas por meta-análise (dados quantitativos) e Análise Argumentativa de Discurso. Participarão da pesquisa professores dos Centros Estaduais de Tempo Integral - CETI com oferta de ensino médio, sendo que para o questionário serão convidados a participar todos os professores e coordenadores que atendam os critérios estabelecidos e da Entrevista Narrativa participarão professores que representem pelo menos 20% do total de professores de dois CETI.

Resumo:

Este estudo constitui-se em pesquisa sobre Formação Continuada de Profissionais do Ensino Médio, Cultura Escolar e Desenvolvimento Profissional do Professor (professores e coordenadores pedagógicos), Vinculase à Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas da docência, do PPGED e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC), da Universidade Federal do Piauí. Tem como questão/problema: Como a formação continuada de professores se constitui em cultura escolar e contribui para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio? O objetivo geral é analisar a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio e a constituição de uma cultura de formação no espaço escolar. Os objetivos específicos são: identificar na rede estadual de ensino os professores que participaram de programas de formação continuada, no período de 2014 a 2020; relacionar o desenvolvimento profissional dos professores com a formação continuada no espaço escolar; caracterizar os desafios enfrentados pelos professores para a constituição da cultura de formação, no contexto escolar. A Revisão de Literatura, aborda quatro categorias teóricas: Cultura Escolar – fundamentada em Julia (2001), Laraia (2001), Torra (2014), entre outros; Formação Continuada de Professores em Freire (2019), Morin (2015), Nóvoa (1992), Oliveira (2013), entre outros; Desenvolvimento Profissional em Garcia (2013), Oliveira-Formosinho (2009), entre outros; Ensino e Aprendizagem em Charlot (2000), Rey (2008) e Roldão (2010) entre outros. O interesse da pesquisadora. A pesquisa se caracteriza por

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



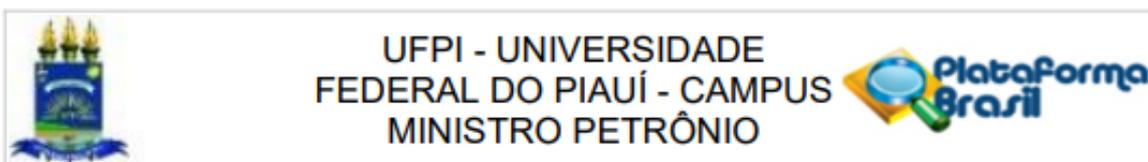
Continuação do Parecer: 4.605.074

ser qualitativa e quantitativa fundamentada nos estudos de Azevedo et al. (2013), Dal-Farra e Lopes (2013) e Minayo (2017) entre outros. Os instrumentos para coleta de informações, são: pesquisa em banco de dados, documentos escritos, questionário, entrevista narrativa e Diário de Bordo. As análises serão feitas por meta-análise (dados quantitativos) e Análise Argumentativa de Discurso. Participarão da pesquisa professores dos Centros Estaduais de Tempo Integral - CETI com oferta de ensino médio, sendo que para o questionário serão convidados a participar todos os professores e coordenadores que atendam os critérios estabelecidos e da Entrevista Narrativa participarão professores que representem pelo menos 20% do total de professores de dois CETI.

INTRODUÇÃO:

Formação Continuada, Cultura Escolar e Desenvolvimento Profissional do Professor de Ensino Médio, tríade que constitui o objeto deste estudo, é um movimento atual, porém relativamente novo no cenário das instituições escolares em função da inserção que teve nas últimas décadas a formação continuada de professores no espaço da escola. Neste movimento a formação do professor como educação permanente, tem implicado no reconhecimento da necessidade de investimentos em formação continuada enquanto política pública, com vistas a consolidação da profissionalidade docente, considerando que "[...] o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro" (DUBAR, 2012, p.365), provocando mudanças significativas na cultura escolar, em sua amplitude e profundidade. Neste trabalho a cultura escolar é entendida como conjunto de valores, normas e práticas que permeiam o espaço da escola, garantido unidade e identidade em um determinado momento de sua história. Assim, é concebida numa perspectiva interacionista em que as relações sócio-históricas são primordiais na formação da consciência individual e coletiva (LURIA, 2010), bem como na construção do cotidiano escolar. Barroso (2012), complementa, cada escola é única, tem sua própria cultura organizada a partir das relações que se estabelecem entre si, com o espaço e com o conhecimento. Dessa forma é dinâmica, modificando-se à medida que as relações se alteram. Compreendida no contexto da educação permanente, entendemos conforme Oliveira-Formosinho (2009), que a formação continuada e o desenvolvimento profissional, estabelecem vínculo no qual o primeiro elo configura-se como "suporte" para o segundo, num processo de consolidação da identidade profissional do professor. A motivação para a pesquisa teve origem no ano de 2014, período em que cursava o mestrado em Educação e atuava como supervisora do curso de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio público, do Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio,

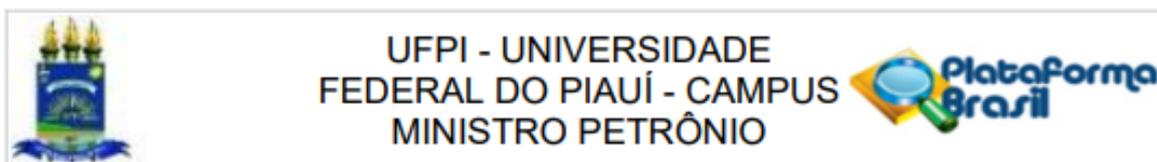
Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.605.074

realizado pelo Ministério da Educação – MEC, em parceria com as secretarias estaduais e distrital de Educação. No estado do Piauí coordenado pela Universidade Federal do Piauí. O Pacto foi um programa voltado especificamente à formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuavam no ensino médio, resultado da avaliação de que era necessário investir de forma mais significativa na formação professores. Assim, "[...] tem como objetivos contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos e rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM" (MEC, 2014, p. 4). Concluído o Mestrado, no final de 2015, verificamos, que embora os professores se mostrassem interessados em participar de atividades de formação, não concebiam a prática formativa como ação cotidiana e sistemática que pode ser realizada a partir de iniciativas gestadas no interior da escola, o que me incentivou a continuar a pesquisa. Em 2016, como formadora do Programa denominado Chão da Escola, implantado pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC para os professores da Educação Básica a inquietação sobre a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento profissional de professor do ensino médio, se tornou ainda maior, uma vez que permanecia a lacuna sobre a formação continuada nesta etapa de ensino. As inquietações se intensificaram no ano de 2017 quando participei da equipe de expansão escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, denominadas Centro Estadual de Tempo Integral – CETI, ao planejarmos no âmbito da Coordenação das Escolas de Tempo Integral uma formação para acontecer na escola com a participação todos os professores e gestores. Dessa maneira, a relevância desta pesquisa é contribuir com o desenvolvimento profissional docente dos professores do Ensino Médio, com vistas a indução e/ou fortalecimento de uma Cultura Escolar que se faça promotora da Formação Continuada de Professores, no contexto escolar, ao primar pela reflexão e ação crítico-colaborativa, tendo como suporte básico o diálogo interativo, necessário para a compreensão da práxis em um contexto complexo e desafiador, a sala de aula. A presente proposta de investigação pretende responder a seguinte questão/problema: Como a formação continuada de professores se constitui em cultura escolar e contribui para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio? O trabalho de investigação está amalgamado pelo Paradigma Progressista, que entende a educação como permanente. Assim, a pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio e a constituição de uma cultura de formação no espaço escolar. Como objetivos específicos definimos: Identificar na rede estadual de ensino os professores que participaram de programas de formação continuada, no período de 2014 a 2020; Relacionar o desenvolvimento profissional dos

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.605.074

professores com a formação continuada no espaço escolar; Caracterizar os desafios enfrentados pelos professores para a constituição da cultura de formação, no contexto escolar. O foco no Ensino Médio se embasa, dentre outros fatores, no adensamento do número de disciplinas e de integrantes do corpo docente o que implica, por um lado, na necessidade constante de (re) união da equipe pedagógica para (re) pensar/elaborar estratégias para o trabalho educativo do corpo docente de forma a evitar ou superar a fragmentação do conhecimento e isolamento destes profissionais; por outro lado, contribui para que os professores não reservem espaço de tempo na escola para atividades de formação e quando o fazem têm dificuldade em estabelecer um diálogo propositivo. Estes dois aspectos retratam a realidade da maioria das escolas de ensino médio e comprometem a viabilidade das propostas de trabalho interdisciplinares e transdisciplinares, bem como a formação continuada dos docentes, pois obstaculizam a dialogicidade da ação pedagógica, o que é possível ser minimizado na escola de tempo integral, lócus da pesquisa. Nesse sentido, defendemos a tese de que os professores do Ensino Médio entendam a formação continuada como "[...] permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho

colaborativo" (IMBERNÓN, 2009, p. 60), e com isto, defendam uma cultura de formação na própria escola, cuja centralidade, seja as necessidades dos professores, tendo como elemento norteador às dificuldades dos estudantes. Sendo assim, o espaço privilegiado da escola, articula-se com as relações que se estabelecem no seu exterior e no seu interior, ou seja, em "contextos de interações e de transações conosco, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas, portanto, mais localizados; [...] pensar as experiências [...] fazem parte dos referenciais socioculturais familiarizados, portanto, mais gerais." (Josso, 2004, p. 51). Assim, a formação realizada em um espaço movido pelo diálogo, colaboração e corresponsabilidade passa a fazer parte da cultura escolar.

Hipótese:

Não se aplica. Trabalhamos com a questão norteadora da investigação: Como a formação continuada de professores se constitui em cultura escolar e contribui para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio?

Metodologia Proposta:

Configura-se como Pesquisa simultaneamente qualitativa e quantitativa, pois, associada à pesquisa empírica trabalharemos com dados estatísticos. Temos, com isto, a triangulação

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 4.605.074

metodológica que também é conhecida como métodos mistos que desde os anos de 1980 e 1990 quando as pesquisas passaram a ter como foco situações do cotidiano escolar. A opção pelo viés qualitativo, tem como finalidade realizar uma pesquisa cuja produção de conhecimento seja instaurada a partir da Pesquisa Narrativa, na qual os participantes exponham estruturas processuais do curso de suas vidas que combinadas umas às outras, possuem relevância social (SCHÜLTZE, 2010) e são capazes de apresentar elementos satisfatórios para a análise que pretendemos fazer sobre a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor do ensino médio. O aspecto quantitativo da pesquisa deve-se ao uso de técnicas de obtenção de dados que alcancem um número representativo da categoria de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Educação, sobre o perfil docente, bem como a especificidade das escolas que funcionam em regime de tempo integral. A pesquisa será realizada na Rede Pública de ensino do Estado do Piauí nos Centros Estaduais de Tempo Integral (CEMTI), com oferta de ensino médio, distribuídos nas diferentes regiões do Estado que dispõe atualmente de 82. Os primeiros foram implantados há 11 anos e totalizavam apenas 06 com oferta de Ensino Médio Propedêutico. Deste universo escolhemos dois Centros de Ensino de Tempo Integral (CETI), implantados respectivamente nos anos de 2009 (CETI 01) e 2012 (CETI 02), por estarem entre os centros mais antigos, cuja mudança de regime da oferta do ensino, do parcial para integral, impactou as taxas de rendimento escolar. A pesquisa contará com a participação na primeira parte para colaborar com Questionário, todos os professores e coordenadores dos 82 CETIs de ensino médio que até o ano de 2014 já funcionavam em regime de tempo integral. Para a entrevista, convidaremos apenas os profissionais lotados nos dois CETIs selecionados (01 e 02), que tem seu universo formado por 51 profissionais, destes, 20 lotados no CETI 01 e 31 no CETI 02, que também contam com dois coordenadores pedagógicos cada. Deste total, trabalharemos com uma amostra de pelo menos 20% destes profissionais de modo a garantir confiabilidade à investigação. Para coleta dos dados será utilizado o questionário ferramenta virtual é dinâmica e de fácil tabulação das informações prestadas, conferindo maior agilidade na organização e uso destas, a Entrevista Narrativa e o diário de bordo que será utilizado em todos os momentos da pesquisa. Usaremos o modelo desenvolvido por Schütze (2010), que estrutura a Entrevista Narrativa em três partes centrais: a primeira, narrativa autobiográfica inicial; a segunda, exploração do potencial narrativo tangencial e a última, exploração da capacidade de explicação e abstração do participante, com incentivo do seu potencial de descrição e teorização. A organização e o tratamento das informações serão feitos pela associação das técnicas de

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 4.605.074

BARDIN (2011), Schütze (2010) e Jovchelovitch e Bauer (2008), com a finalidade de garantir a identificação de categorias, a partir do processo de síntese dos textos e identificação da frequência das palavras.

Critério de Inclusão:

Ser professores efetivos lotados 40 horas com lotação de pelo menos cinco anos na escola e que participaram dos programas de Formação: Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e Chão da Escola.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio e a constituição de uma cultura de formação no espaço escolar.

Objetivo Secundário:

- a) Identificar na rede estadual de ensino os professores que participaram de programas de formação continuada, no período de 2014 a 2020;
- b) Relacionar o desenvolvimento profissional dos professores com a formação continuada no espaço escolar;
- c) Caracterizar os desafios enfrentados pelos professores para a constituição da cultura de formação, no contexto escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Informação retirada do documento Informações Básicas:

Riscos:

Os riscos existentes em decorrência da realização desta pesquisa são mínimos, no entanto, caso você sinta algum tipo de constrangimento, em algum momento da pesquisa, esta será interrompida, até que você possa se reconstituir. Nesse caso, a pesquisadora responsável explicará novamente os objetivos da pesquisa, no sentido de minimizar qualquer impacto. A retomada só acontecerá caso a situação tenha sido resolvida e você se sinta à vontade para continuar. Esclarecemos ainda que se por algum motivo você sentir desconforto ou ansiedade que ponha em risco seu bem estar físico e mental você será encaminhado para um serviço médico ou psicológico especializado. Desta forma, estaremos adotando procedimentos éticos conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/16 e Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 4.605.074

Benefícios:

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir, refletir sobre o significado da formação continuada e o enraizamento de uma cultura de formação nas escolas, bem como para o fortalecimento e aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores do ensino médio e, em especial das escolas de tempo integral. Acredita-se que os benefícios, por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (RESOLUÇÃO CNS n.466/12; RESOLUÇÃO CNS n. 510/16).

Informação retirada do documento TCLE:

RISCOS:

Os riscos existentes em decorrência da realização desta pesquisa são mínimos, no entanto, caso você sinta algum tipo de constrangimento, em algum momento da pesquisa, esta será interrompida, até que você possa se reconstituir. Nesse caso, a pesquisadora responsável explicará novamente os objetivos da pesquisa, no sentido de minimizar qualquer impacto. A retomada só acontecerá caso a situação tenha sido resolvida e você se sinta à vontade para continuar. Esclarecemos ainda que se por algum motivo você sentir desconforto ou ansiedade que ponha em risco seu bem estar físico e mental você será encaminhado para um serviço médico ou psicológico especializado. Desta forma, estaremos adotando procedimentos éticos conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/16 e Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012.

BENEFÍCIOS:

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir, refletir sobre o significado da formação continuada e o enraizamento de uma cultura de formação nas escolas, bem como para o fortalecimento e aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores do ensino médio e, em especial das escolas de tempo integral. Acredita-se que os benefícios, por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (RESOLUÇÃO CNS n.466/12; RESOLUÇÃO CNS n. 510/16).

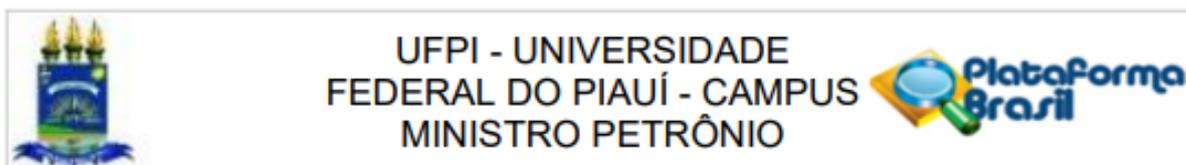
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área de estudo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou os documentos obrigatórios

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.805.074

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PARECER APRESENTADO EM 15/02/2021

Após análise das respostas apresentadas às pendências do parecer nº 4.495.360, de 11/01/21, concluímos que:

1. No texto do documento DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES encontramos o nome de Maria da Glória Carvalho Moura e MARCOELIS PESSOA DE CARVALHO MOURA como pesquisadoras do projeto em análise e assinam o documento, mas no documento INFORMAÇÕES BÁSICAS não consta o nome de MARCOELIS PESSOA DE CARVALHO MOURA como pesquisadora assistente. Solicita-se que esse acréscimo seja feito neste documento. (FOI ATENDIDA)

2.O documento CRONOGRAMA postado na plataforma não traz o período de três meses de tramitação no CEP. Vale lembrar aqui que a coleta de dados não poderá acontecer antes da aprovação do protocolo pelo CEP. O Cronograma inserido no documento INFORMAÇÕES BÁSICAS também precisa de ajustes, pois só apresenta 01 dia para tramitação do protocolo no CEP. Diante da situação, solicita-se atualização e os ajustes necessários nos dois documentos.

(FOI ATENDIDA)

3.Quanto aos procedimentos de pesquisa:

3.1.Em todos os documentos é informado que , na primeira etapa da pesquisa, será aplicado um questionários com professores e coordenadores das 82 CETI existente no estado, mas não foi apresentado na plataforma nenhum documento de consentimento do órgão competente para esse feito. (FOI ATENDIDA)

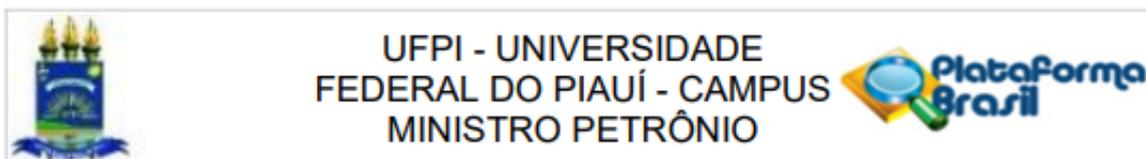
3.2. Também é informado nos documentos que, na segunda etapa da pesquisa, será realizada uma entrevista com participantes de duas unidade do CETI, escolhidas previamente E nomeadas como CETI 1 e CETI 2, mas na plataforma só consta a carta de consentimento de uma das unidades, CENTRO DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL MODERNA. Solicita-se que seja apresentado o documento faltante.

(FOI ATENDIDA)

4.Quanto ao documento TCLE:

4.1. O documento não apresenta a justificativa da pesquisa. Solicita-se correção no documento.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 04.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.605.074

(FOI ATENDIDA)

4.2.No item GARANTIA DE ACESSO, é informado "Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas...", mas só consta no texto e-mail e telefone da pesquisadora assistente. Solicita-se que, para fazer justiça ao texto, que seja inserido o e-mail e o telefone da pesquisadora responsável pela pesquisa.(FOI ATENDIDA)

4.4.Já que a coleta de dados será feita pelo meio digital, para melhor informação do participante, os PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS precisam ser menos sintéticos e informar, por exemplo: quando o questionário será aplicado aos informantes, tempo de realização, se todos os professores das CETI são obrigados a responderem. Quando e como os participantes assinarão o TCLE. E sobre a Entrevista Narrativa: o texto informa que acontecerá pela ferramenta Google Meet, mas é preciso dizer, por exemplo, quando acontecerá, tempo de duração, como e do que se trata, se a entrevista será ou não gravada já que a ferramenta digital possibilita isso. Portanto, solicita-se ajustes no documento.(FOI ATENDIDA)

4.5.A entrevista será realizada pelo Google Meet, mas no documento não é solicitado a autorização para uso da captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos. (FOI ATENDIDA)

4.6 Inserir no TCLE o horário de atendimento do CEP. (FOI ATENDIDA)

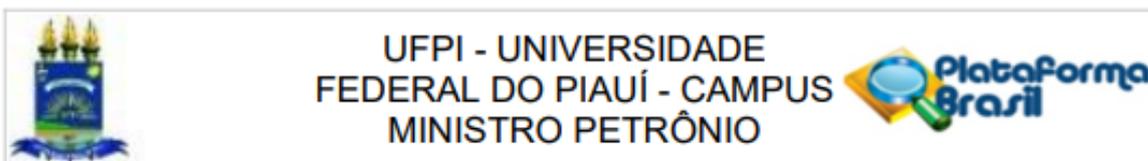
PARECER ATUAL

Após análise da resposta apresentada às pendências relacionadas no parecer nº 4.541.402, dia 15/02/21, concluímos:

1. Inserir no TCLE a garantia de acesso aos resultados do estudo;(FOI ATENDIDA)

2.No documento não é informado ao participante sobre seu direito de RESSARCIMENTO, INDENIZAÇÃO e ASSISTÊNCIA INTEGRAL, só diz que "Todo o custo com despesas de qualquer natureza, quando houver, serão assumidos pela doutoranda/pesquisadora" MAS QUE DESPESA SERÃO ESSAS? QUE DIREITOS O PARTICIPANTE TERÁ?. O TCLE é um documento pensado para a

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.605.074

segurança do participante, logo, para melhor clareza do participante, solicita-se que essas informações sejam acrescentadas com a redação adequada no texto. (FOI ATENDIDA)

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, a Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação protocolo de pesquisa.

Solicita-se que seja enviado ao CEP/UFPI/CMPP o relatório parcial e o relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: <http://ufpi.br/cep>

1* Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação";

2* Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

3* Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

4* O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1676598.pdf	15/02/2021 21:59:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_21_02_2021.pdf	15/02/2021 21:58:44	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



**UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO**



Continuação do Parecer: 4.605.074

Justificativa de Ausência	TCLE_21_02_2021.pdf	15/02/2021 21:58:44	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	AutorizacaoPesquisa_Seduc.pdf	13/01/2021 14:59:36	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	AutorizacaoCETI02.pdf	13/01/2021 14:23:45	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado.pdf	13/01/2021 14:17:09	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	07/12/2020 17:22:10	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Narrativa.pdf	07/12/2020 17:20:27	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	Questionario.pdf	07/12/2020 17:17:33	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	Declaracao_pandemia.pdf	06/12/2020 18:17:12	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Marcoelis.pdf	06/12/2020 18:14:23	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Maria_da_Gloria_Carvalho_Moura.pdf	06/12/2020 18:12:00	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	Termo_de_Confidencialidade.pdf	06/12/2020 18:11:16	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_de_encaminhamento.pdf	06/12/2020 18:09:14	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Marcoelis.pdf	06/12/2020 18:08:49	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/12/2020 18:08:20	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_CETI_1.pdf	06/12/2020 18:07:30	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisadores.pdf	06/12/2020 18:07:03	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 4.605.074

TERESINA, 22 de Março de 2021

Assinado por:
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
(Coordenador(a))