



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

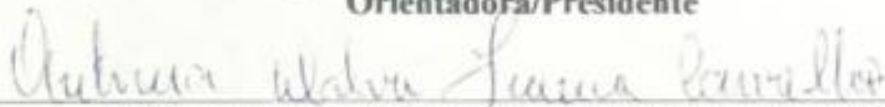
Tese apresentada à Coordenação do Programa
de Pós-Graduação em Educação da UFPI,
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2022.

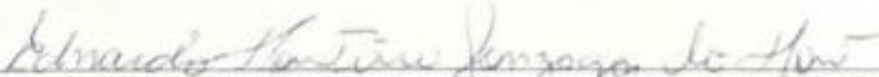
BANCA EXAMINADORA



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



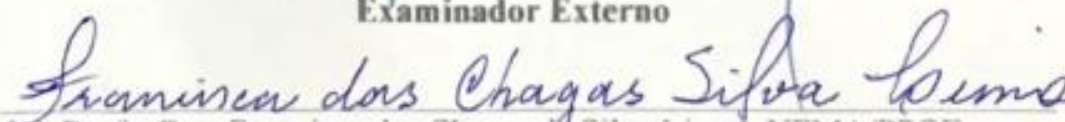
Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho - UFPI/PPGED
Examinadora Interna



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 4ª 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, discorremos 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 propia 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 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 Piripiri, 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.

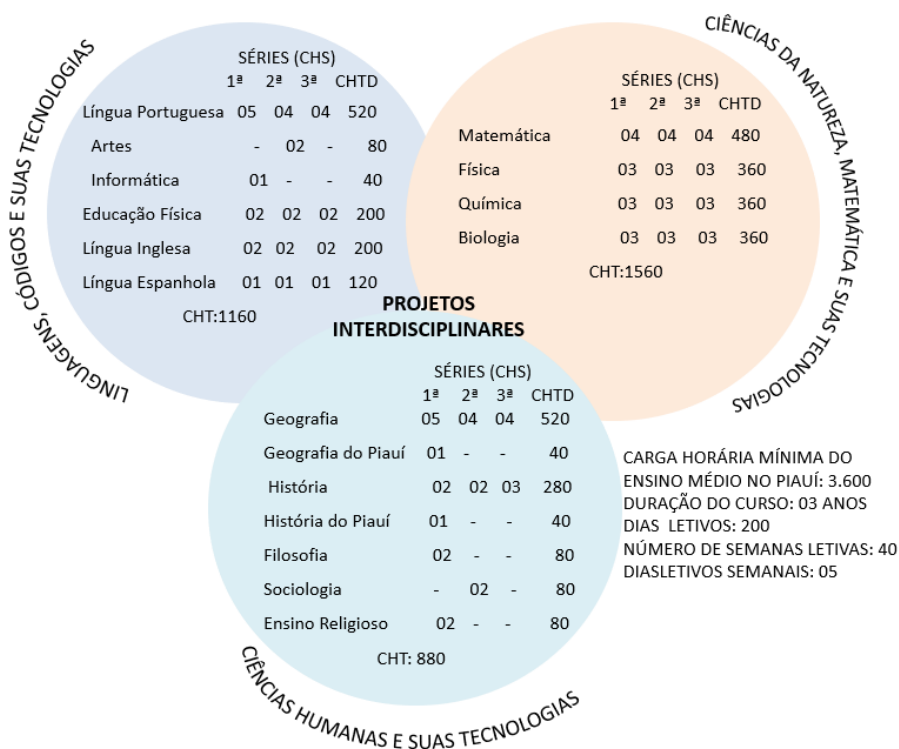
Importa considerar que os dados expressos na Tabela 03 evidenciam que a matrícula líquida no ensino médio é ainda menor do que a projetada pela PNAD. Todavia, é positiva, ao se comparar ao ano de 2009 quando a TDI era superior a 50% e ainda mais significativa se compararmos ao ano de 1999, quando a TDI 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.

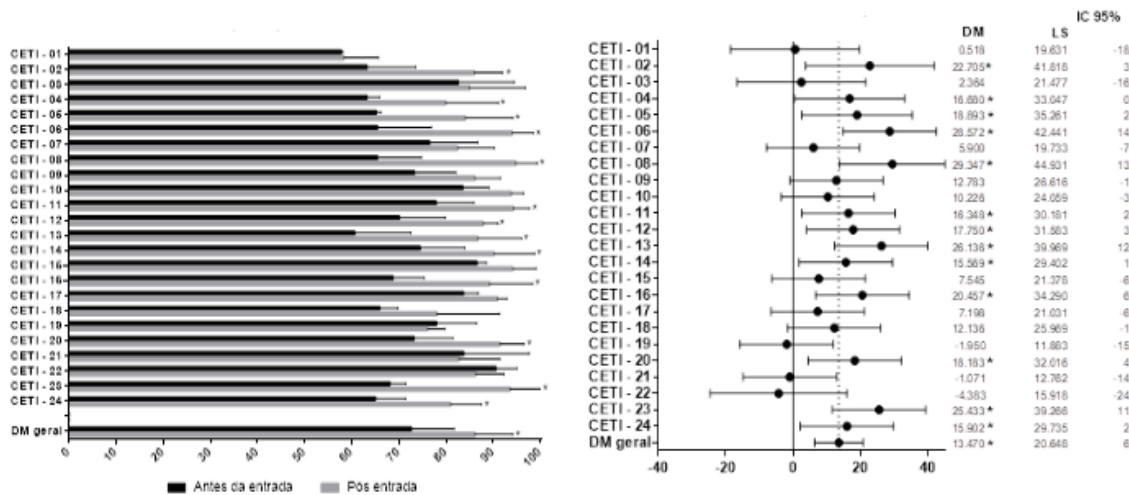
Cada grupo de Entrada tem seu **n** individual diferenciado. No grupo de Entrada 2009 a 2014 para as escolas individualmente o $n = 2 - 11$ que varia de 2 a 11 anos e a diferença entre médias geral $n = 24$, número total de escolas; no grupo de Entrada 2017 o $n = 3 - 10$ que varia de 3 a 10 anos individualmente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

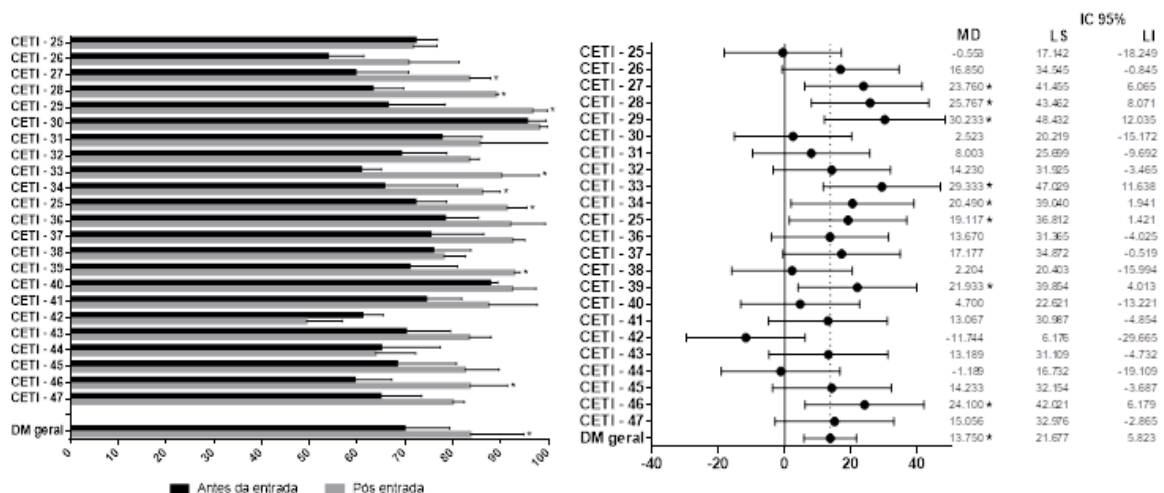
compararmos a situação experimental, identificamos uma média de aprovação de 72% e a situação controle com uma média de 86%, diferença que garante a condição de significância, ou impacto significativo.

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.

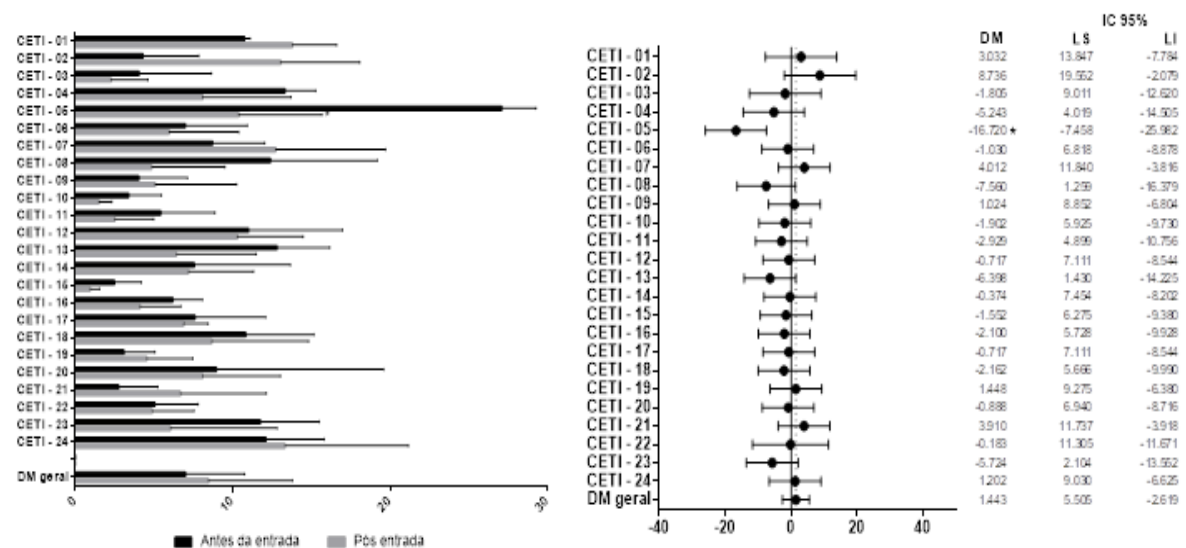
Em relação aos três centros que não apresentaram desempenho desejado o CETI - 42 é o que tem o desempenho mais baixo, indicado pela posição da esfera, mais à esquerda do Eixo Central, com LI de -29,6 e LS de 6,1 acumulando uma média de -11,7%. Os dois outros centros, porém, apresentaram suas esferas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

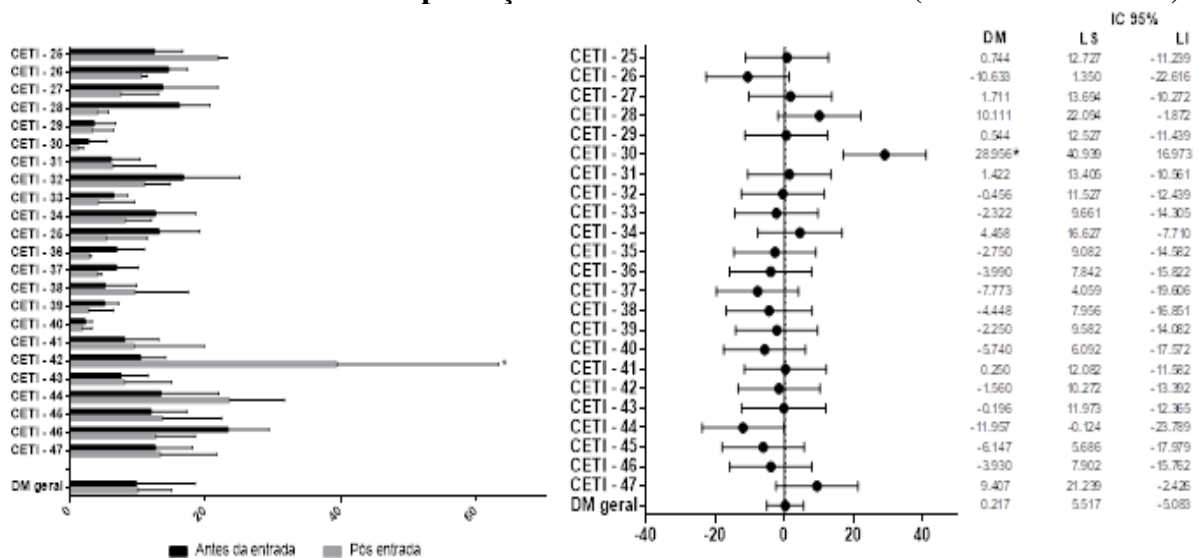
A proximidade da DM em relação ao Eixo Central, a 1,4% de distância, posicionada à direita, é sinal de preocupação, pois significa que a variação nas taxas de reprovação aumentou, uma vez que a média de reprovação segue no polo positivo da base do gráfico. A este respeito, a imagem revela dezessete CETIs 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.

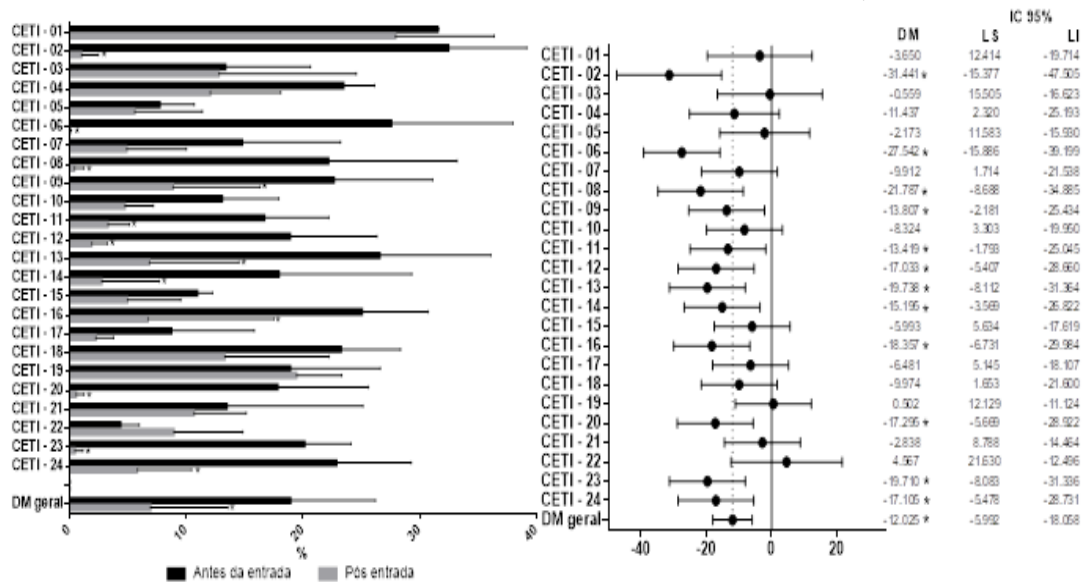
Dos 14 CETIs que registraram percentuais menores na situação controle, pelo menos 10 conseguiram uma média inferior a 10%, embora percebamos uma diferença pequena entre elas, situação que é melhor entendida pela visualização da DM. O CETI com o asterisco se destaca principalmente porque a significância 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.

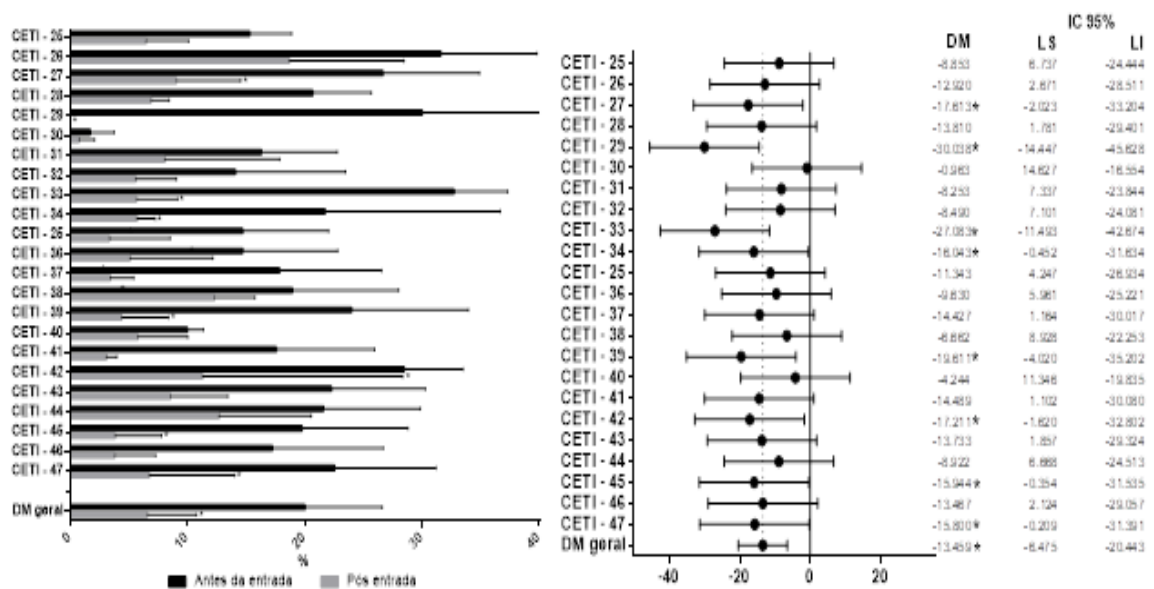
Os dados revelam ainda que, na situação controle, dezoito CETIs apresentam médias inferiores a 10%, quatro entre 10% e 20% e uma entre 20% e 30%. Estes dados mostram também que a diferença das médias entre a situação experimental e a de controle é superior a 10%, o que evidencia avanços no que diz respeito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

PAGINAS SUPRIMIDAS

91 a 254