

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/CCE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARCOELIS PESSOA DE CARVALHO MOURA

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E O DESAFIO DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**TERESINA - PI
2015**

MARCOELIS PESSOA DE CARVALHO MOURA

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E O DESAFIO DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

**TERESINA - PI
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

M929f Moura, Marcoelis Pessoa de Carvalho

Formação do professor do ensino médio e o desafio da
educação integral: currículo e prática pedagógica / Marcoelis
Pessoa de Carvalho Moura. – 2015.

126 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, 2015.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Carvalho Moura.

1. Formação de Professores. 2. Educação Integral. 3.
Prática Pedagógica. I. Título.

CDD: 370.71

MARCOELIS PESSOA DE CARVALHO MOURA

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E O DESAFIO DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina, 07 de novembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessôa - FPCE/UC
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de
Coimbra/Portugal
Examinadora Externa

Prof. Dr. Jose Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho - UFPI
Examinador Interno

Profa. Dra. Samara Mendes Araújo Silva - UFPR
Suplente Externa

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo- UFPI
Suplente Interna

*A Deus,
Senhor de todos os meus atos.*

*À minha mãe, Bonifácia, exemplo de fé,
dedicação e responsabilidade com a docência.*

*Ao meu esposo João de Moura e a nossos
filhos, (Ivan, Lavinia e Breno) tradução de amor,
vida e alegria.*

*Ao meu pai e sogra (in memoriam) que tiveram
uma partida inesperada e deixaram muita
saudades em nossos corações.*

*A todos que torcem por mim, em especial minhas
irmãs (Mara, Brenna, Márcia e Boni), que me
incentivam em minha jornada na Terra.*

*À minha profissão,
pelos desafios e sabores proporcionados.*

AGRADECIMENTOS

*Aquele que habita no esconderijo do Altíssimo, à
sombra do Todo-Poderoso descansará.
Direi do Senhor: Ele é o meu refúgio e a minha
fortaleza, o meu Deus, em quem confio...
(SALMO 91)*

Nesse momento de júbilo, que marca o fim de mais uma etapa vitoriosa em minha vida, e certamente o início de um novo desafio, expresso minha gratidão a todo/as aquele/as que me incentivaram a concretizar este sonho, e, em especial:

A Deus, meu criador e fortaleza nos momentos difíceis, à Virgem Maria e aos anjos celestiais que me guardam, acompanham e me orientam nesta travessia pela vida terrena!

A minha mãe, Bonifácia Idalina e meu pai Raimundo Pessoa (*in memoriam*), pelo exemplo de caráter e responsabilidade, pelo amor dedicado e incondicional e por me ensinarem que a educação é o caminho para evoluirmos.

À professora doutora Maria da Glória Carvalho Moura, que generosamente me acolheu com profissionalismo, dedicação, afincos e com carinho esteve comigo, inclusive em feriados e horários de descanso, orientando-me cuidadosamente, questionando sobre decisões tomadas, indicando os acertos, as imprecisões, os equívocos e a direção a ser seguida.

A minhas irmãs: Mara Célia, companheira desde sempre e em todas as horas, pelo cuidado com meus filhos e ajuda na pesquisa; Brenna, por estudar comigo, me ouvir e aquietar minhas angústias; Márcia e Boni pela torcida.

À minha sogra, Maria Conceição Rêgo (*in memoriam*), espelho que tomei como exemplo para retomar meus projetos, amparando-me, incentivando e celebrando previamente este momento quando a convidei para estar presente na defesa.

A meu esposo, João de Moura, e a nossos amados filhos (Ivan, Lavínia e Breno), pelo lar repleto de amor que me deu sustentação e proporcionou as condições emocionais para que o percurso do mestrado fosse o mais tranquilo possível.

A meus enteados (Rômulo, Jordan, Amanda e Samara), sempre presentes e prontos para colaborar.

A minha amiga mestranda, Carla Teresa, companheira de estudos, expectativas e do dia a dia do mestrado e aos demais colegas da 23ª turma, pela partilha de muitas alegrias.

Aos colegas de Núcleo de Pesquisa e do COMFOR pela acolhida, carinho e colaboração.

Ao professor doutor Antonio José Gomes, amigo presente nessa jornada, pela confiança, apoio e incentivo; e aos demais colegas do Pacto, em especial à professora Nilza Cury, pelo carinho de sempre.

Às professoras do Mestrado, doutoras Ana Valéria, Antonia Dalva, Bárbara Mendes Glória Lima, Josania Carvalhêdo e em especial à Carmen Lúcia e Amparo Ferro, que marcaram também a minha vida acadêmica na graduação - o reencontro foi maravilhoso, repleto de emoções e lembranças felizes. A todas agradeço pelo muito que aprendi e pelo carinho recebido de cada uma.

À coordenadora do PPGED, professora doutora Maria Vilani Cosme de Carvalho e às funcionárias Fernanda e Suely pela acolhida, orientações, atendimento sempre cordial e carinhoso.

A todos os professores da graduação em Pedagogia que plantaram muitas sementes de amor aos estudos pedagógicos em meu coração, em especial agradeço aos professores Marília Ribeiro (*in memoriam*), Arlene Ramos, Conceição Carvalho, Daniel Franco, Luís Soares, Nazaré Costa e Socorro Lages.

À professora doutora, Samara Mendes, que perto ou longe é incentivo permanente, e não permitiu que eu perdesse de vista o sonho de cursar o Mestrado, e por último, me concedeu a honra de participar da banca de defesa.

À professora doutora, Maria Teresa Ribeiro Pessôa, por gentilmente ter aceito o convite da professora Glória.

Aos professores doutores José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho e Josania Lima Portella Carvalhêdo pelas contribuições apresentadas na qualificação e por novamente aceitarem o convite para a defesa.

Aos gestores da SEDUC, nas pessoas das professoras Ana Rejane, minha amiga de longa data e Viviane Faria, pelas informações prestadas e autorização para que eu realizasse a pesquisa nas escolas e às colegas da GEM, em especial Socorro Cabral, Davis e Regina pelo apoio e colaboração quando decidi que concorreria à seleção do Mestrado.

E por fim, aos gestores dos CEMTIs pesquisados, professores e coordenadores participantes da investigação que sem reservas, me permitiram adentrar os portões das escolas e compartilharam comigo, informações, vivências, concepções e perspectivas em relação à educação integral e à formação continuada, vitais para que colhêssemos os frutos que nos possibilitaram este trabalho.

A minha sincera gratidão!

RESUMO

Este estudo constitui-se em pesquisa sobre formação continuada de profissionais do ensino médio (professores e coordenadores pedagógicos) e sua articulação com o currículo e a prática pedagógica. Vincula-se à Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do PPGED e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC), da Universidade Federal do Piauí. Analisa a contribuição da formação continuada dos profissionais do ensino médio, face aos desafios da educação integral, integrada, para as práticas curriculares e pedagógicas. Contou com a participação de professores e coordenadores pedagógicos da rede de ensino do Estado do Piauí. O referencial teórico metodológico configura-se como pesquisa Qualitativa do tipo Estudo de Caso (BOGDAN e BIKLEN, 1994; YIN, 2010). A pesquisa fundamenta-se em documentos disponibilizados pelo INEP, MEC e SEDUC-PI escolas pesquisadas e, em estudiosos que debatem a educação na perspectiva da formação integral, entre os quais, Coelho (2009), Giroux (1997), Macedo (2007), Morin (2003, 2009, 2011), Perrenoud (1997), Sacristán (2000), Veiga (2010). Para produção das informações, os procedimentos metodológicos adotados foram: questionário e entrevista. Para a organização das informações e sua análise, utilizou-se como orientação teórica a categorização e Análise de Discurso, pautadas na leitura das obras de Bardin (2011), Oliveira (2007) Orlandi (1988, 2012), Pêcheux (2012). A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar uma visão sistêmica, dos sujeitos e do objeto. O interesse da pesquisadora deriva do seu ingresso no magistério público, quando se deparou com dificuldades em relação ao currículo do ensino médio, acentuado ao compor a equipe da Gerência de Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação. Essas inquietações deram origem à questão norteadora do estudo: Como a formação continuada dos profissionais do ensino médio tem contribuído para a consolidação das práticas curriculares e pedagógicas diante dos desafios da educação integral, integrada? Tendo como objetivo geral analisar a contribuição da formação continuada dos profissionais do ensino médio, em face aos desafios da educação integral, integrada, para o desenvolvimento das práticas curriculares e pedagógicas. Para garantir o estudo das diferentes variáveis que implicam a compreensão de um ambiente educativo, definiu-se como objetivos específicos: identificar a percepção dos professores sobre a formação continuada na escola e a educação integral, integrada; refletir sobre as práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Ensino Médio em escolas de tempo integral; estabelecer interfaces entre a formação continuada, as práticas pedagógicas e o desempenho da escola. Os resultados apontam para a compreensão de que as iniciativas de formação continuada desenvolvidas no período da implantação e implementação dos CEMTIs, foram executadas de forma fragmentada e, aliada à alta rotatividade de professores contribuíram para descontinuidade de projetos pedagógicos dificultando a integração das atividades nas escolas. Conclui-se que a consolidação da escola de tempo integral, integrada, preconizada pela Constituição Federal, LDB e recentemente regulamentada pelo PNE requer uma política mais efetiva de formação continuada para os professores.

Palavras chave: Formação Continuada de Professores. Educação Integral, Integrada. Escola em Tempo Integral. Práticas Curriculares. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This study presents a research about the continued formation of High School professionals (teachers and pedagogical supervisors) and its link with the curricula and the pedagogical practices. It is bonded to the Line of Research: Teaching, Formation of Teachers and Pedagogical Practices of the PPGED and the Interdisciplinary Nucleus of Research about Curricular Practices and Formation of the Professionals of Education (NIPPC), of the Federal University of Piauí. It analyzes the contribution of the continued formation of the high school professionals, considering the challenges that the integral and integrate education imposes to the pedagogical and curricular practices. It counted with the participation of teachers and pedagogical supervisors from the teaching system of the State of Piauí. The methodological theoretical reference is set up as Qualitative research, specifically Case Study (BOGDAN and BIKLEN, 1994; YIN, 2010). The research is based on documents provided by INEP, MEC, SEDUC-PI, studied schools and in researchers that debate education in the perspective of integral formation, for instance, Coelho (2009), Giroux (1997), Macedo (2007), Morin (2003, 2009, 2011), Perrenoud (1997), Sacristán (2000), Veiga (2010). To produce information, the methodological procedures adopted were: questionnaire and interview. To organize and analyze information, the theoretical orientation adopted were the categorization and Discuss Analysis, guided by the reading of Bardin's (2011), Oliveira's (2007) Orlandi's (1988, 2012), Pêcheux's (2012) studies. The adoption of the qualitative approach was made, because it allows a systemic picture of the subjects and object. The interest of the researcher comes from her insertion in public mastership, when she faced difficulties regarded to the high school curriculum, improved when composing the High School Management staff, of the Educational State Secretary. Those concerns led to the main question of the study: How the continued formation of the high school professionals has contributed to the consolidation of the pedagogical and curricular practices against the challenges of the integral and integrate education? The main objective is to analyze the contribution of the continued formation of the high school professionals, against the challenges that the integral and integrate education imposes to the development of pedagogical and curricular practices. In order to guarantee the study of the different variables that implies the comprehension of an educative environment, it has been defined as specific objectives: to identify the perception of the teachers about the continued formation at school and the integral and integrate education; to reflect about the pedagogical and curricular practices developed by the High School teachers at full time schools; to establish interfaces among the continued formation, the pedagogical practices and the performance of the school. The results point to the comprehension that the continued formation initiatives, developed on the phase of implantation and implementation of the CEMTIs, were fragmentally executed and allied to a constant changes of teachers, contributed negatively to the continuity of pedagogical projects and the integration of the activities in schools. It is concluded that the consolidation of full-time school, integrated, preconized by the federal constitution, LDB and recently regulated by the PNE requires a more effective policy for continued formation for teachers.

Keywords: Continued Formation of Teachers. Integral-Integrate Education. Full Time School. Curricular Practices. Pedagogical Practice.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01:Quantidade de Professores dos CEMTIs 2015	55
TABELA 02: Movimento Escolar 2008/2014 – CEMTI “A”.....	58
TABELA 03: Desempenho dos estudantes no ENEM 2011/2013 – CEMTI “B”.....	59
TABELA 04: Matrícula por ano CEMTI “C”.....	61
TABELA 05: Movimento Escolar 2009 / 2011 – CEMTI “C”.....	61
TABELA 06: Perfil dos Participantes.....	66
TABELA 07: Grupos Etários e Tempo de Docência.....	67
TABELA 08: Formação Acadêmica dos Participantes.....	68
TABELA 09: Categorização das Informações	72

LISTA DE FOTOGRAFIAS E FIGURAS

FOTOGRAFIA 01: CEMTI “A”	56
FOTOGRAFIA 02: CEMTI “B”	57
FOTOGRAFIA 03: CEMTI “C”	60
FIGURA 01: Instrumentos que representam o pseudônimo dos participantes	65
FIGURA 02: Subcategoria 1.1 Dimensões humanas: educação diversificada para a vida	78
FIGURA 03: Subcategoria 1.2 Oportunidade: integração de conteúdo, tempo, carga horária.....	79
FIGURA 04: Subcategoria 1.3 Qualidade na melhoria do ensino e aprendizagem	81
FIGURA 05: Subcategoria 2.1 Mais tempo na escola: diagnóstico de necessidades.....	83
FIGURA 06: Subcategoria 2.2 Valoriza o trabalho em conjunto: educação de qualidade	84
FIGURA 07: Subcategoria 2.3 A acompanhar a evolução do conhecimento: facilidade de aprender	86
FIGURA 08: Subcategoria 3.1 Educa para eficiência e eficácia: envolve parte curricular e ambiente escolar.....	88
FIGURA 09: Subcategoria 3.2 Trabalho em equipe: participação em todos os momentos	90
FIGURA 10: Subcategoria 3.3 Desafio e dedicação: exige reconhecimento e qualificação.....	91
FIGURA 11: Subcategoria 4.1 Evolução intelectual maturidade: desenvolvimento de estratégias.....	94
FIGURA 12: Subcategoria 4.2 Estímulo para mudança de postura: reflexão, teoria na prática	96
FIGURA 13: Subcategoria 4.3 Avanços na avaliação externa: aprendizado	97
FIGURA 14: Subcategoria 5.1 - Organização flexível: parte diversificada.....	100

FIGURA 15: Subcategoria 5.2 Preparação: ENEM e mercado de trabalho	102
FIGURA 16: Subcategoria 5.3 Pensar o currículo para educação integral.....	104

LISTA DE SIGLAS

CAICs	Centros de Atenção Integral às Crianças e aos Adolescentes
CEFTI	Centro de Ensino Fundamental de Tempo Integral
CEMTI	Centro de Ensino Médio de Tempo Integral
CEPTI	Centro de Ensino Profissional de Tempo Integral
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
COMFOR	Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEM	Gerência de Ensino Médio
HE	Horário de Estudo
HPI	Horário Pedagógico Interdisciplinar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIPPC	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SEDUC-PI	Secretaria Estadual de Educação e Cultura - Piauí
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - CIRCULANDO EM VOLTA DOS DILEMAS DA FORMAÇÃO	14
CAPÍTULO 01 - APORTE TEÓRICO: DILEMAS REFLETIDOS POR OUTROS OLHARES, EM TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS	18
1.1 Educação Integral: dos primórdios da civilização ocidental à atuação dos jesuítas no Brasil	19
1.2 Educação em Tempo Integral: trajetória entre o surgimento dos alojamentos franceses à busca por espaço na política educacional brasileira....	24
1.3 A Superação do Currículo Oculto como Possibilidade de uma Prática Pedagógica Voltada para a Integralidade do Fazer Pedagógico.....	28
1.4 Prática Pedagógica: resultado de uma construção coletiva e definição política	32
1.5 Ensino Médio: processo de ensino e aprendizagem no cenário nacional e local	36
1.6 Formação de Professores: profissionalização e práticas pedagógicas	43
CAPÍTULO 02 - OS DILEMAS DA INVESTIGAÇÃO: CONSTRUINDO A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	49
2.1 A pesquisa Qualitativa como opção	50
2.2 Contexto da Investigação: abrangência da pesquisa	53
2.3 Instrumentos Utilizados no Processo de Coleta das Informações.....	62
2.4 Participantes	64
2.5 Organização das Informações Produzidas	70
2.6. Análise e Interpretação das informações Produzidas	72
CAPÍTULO 03 - FORMAÇÃO CONTINUADA NA VOZ DOS PROFESSORES: O VIVENCIADO E O DESEJADO	76
3.1 Formação para a Vida: qualidade do ensino e da aprendizagem	77
3.2 Trabalho Interdisciplinar: possibilidade de formação abrangente	82

3.3 Formação em todas as suas Dimensões: horários de aulas, de estudos	88
3.4 Formação: reflexões teóricas sobre a prática pedagógica e a aprendizagem	93
3.5 Currículo Dinâmico: base comum e parte diversificada	99
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES.....	119
ANEXO	125

*INTRODUÇÃO: CIRCULANDO EM VOLTA
DOS DILEMAS DA FORMAÇÃO*

Discutir a formação do professor que atua na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, em face à implementação progressiva da educação integral, requer a compreensão da situação desta etapa da Educação Básica, assim como os desafios que estão postos a ele, tais como: democratização do acesso, currículo, práticas pedagógicas, valorização e significação da escola, qualidade do ensino e aprendizagem significativa, entre outros. É neste cenário, que se devem empreender esforços para que se tenha clareza sobre a importância, a contribuição e os caminhos a ser percorridos na formação de professores e coordenadores pedagógicos na escola de Ensino Médio.

No Piauí, de acordo com dados do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o período de 2007 a 2014, caracterizou-se pelo decréscimo na matrícula para as classes do Ensino Médio, tanto no total geral decaindo de 181.373 em 2007 para 137.325 em 2014, quanto em relação à Rede Estadual, que reduziu de 156.742 em 2007 para 115.221 em 2014. Situação esta, associada a baixos indicadores educacionais, reforçam a urgência de ações de apoio por parte dos sistemas, Estadual e Nacional de Educação que proporcionem às escolas condições para lidar com os desafios da educação integral, integrada. Considera-se, entretanto, que se destacam como ações importantes neste sentido, a implantação da educação em tempo integral e a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio, iniciativas que vêm ganhando adesão e espaço entre os sistemas de ensino e instituições formadoras.

Deste modo, a formação destes profissionais que atuam na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, diante do desafio da implementação progressiva da educação em tempo integral requer a compreensão de sua situação, assim como os desafios que estão postos, entre os quais o paradoxo observado na realidade escolar com a necessidade da democratização do acesso, *versus*, a situação de decréscimo das matrículas constatada nos últimos anos. Outras questões se entrelaçam, tais como: a organização curricular e prática pedagógica, pautadas na fragmentação dos conteúdos, dificultando o entendimento, a valorização e a significação dos mesmos, para o educando; as orientações legais sobre estrutura física e curricular; a qualidade, enquanto aspiração de professores, estudantes, pais e comunidade em geral.

Isto posto, o interesse da pesquisadora deriva do ingresso no magistério público, quando se deparou pela primeira vez com dificuldades em relação ao currículo do ensino médio, inquietação acentuada há cerca de cinco anos, ao compor a equipe da Gerência de Ensino Médio na sede da Secretaria Estadual de Educação, oportunidade em que novamente

defrontou-se com questões de cunho pedagógico. Nesse período conheceu propostas diferenciadas de educação, entre as quais a de tempo integral, que traz em seu âmago a concepção de formação integral.

Esta inquietação culminou na questão norteadora da pesquisa: Como a formação continuada dos profissionais do ensino médio tem contribuído para consolidação das práticas curriculares e pedagógicas diante dos desafios da educação integral, integrada? Neste contexto, a relevância da investigação se dá pela necessidade de refletir sobre a importância da formação de profissionais que atuam nas escolas de ensino médio de tempo integral da Rede Pública Estadual do Piauí, buscando estabelecer a conexão entre currículo, prática pedagógica e formação continuada.

Com base nessas considerações, tem-se como objetivo geral analisar a contribuição da formação continuada dos profissionais do ensino médio (professores e coordenadores pedagógicos), em face aos desafios da educação integral, integrada, para o desenvolvimento das práticas curriculares e pedagógicas. E para garantir o estudo das diferentes variáveis que implicam a compreensão de um ambiente educativo, definiu-se como objetivos específicos para a pesquisa: identificar a percepção dos professores sobre a formação continuada na escola e a educação integral, integrada; refletir sobre as práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Ensino Médio em escolas de tempo integral; estabelecer interfaces entre a formação continuada, as práticas pedagógicas e o desempenho da escola.

Além da Introdução, que discorre sobre o tema da pesquisa realizada, as inquietações que originaram o interesse da pesquisadora, situam a questão problema e os objetivos pretendidos e a relevância do estudo. O presente documento está organizado em três capítulos:

Em Aporte Teórico: dilemas refletidos por outros olhares em trajetórias percorridas, Capítulo 01, produzido à luz de referencial teórico, busca-se discutir os temas: educação integral, integrada, a partir dos primórdios da civilização ocidental, à atuação dos jesuítas no Brasil; educação em tempo integral, considerando a trajetória entre o surgimento dos alojamentos franceses à busca por espaço na política educacional brasileira; a superação do currículo oculto como possibilidade de uma prática pedagógica voltada para integralidade do fazer pedagógico; a prática pedagógica enquanto resultado de uma construção coletiva e definição política; formação de professores: profissionalização e práticas pedagógicas, estabelecendo conexões necessárias para que o processo ensino e aprendizagem sejam efetivados.

O Capítulo 02, ao retratar *Os dilemas da investigação: construindo a trajetória metodológica*, define a metodologia utilizada na pesquisa, caracterizando o contexto da

investigação, os instrumentos utilizados para colher os dados empíricos, o perfil dos participantes, colaboradores desse estudo, a categorização dos dados, considerando-se o núcleo de sentido e a análise interpretativa das informações produzidas.

Em *Formação Continuada na voz dos professores: o vivenciado e o desejado* apresenta-se o resultado da investigação com a análise dos conflitos conceituais evidentes nos discursos dos participantes, conforme identificados nas unidades contextuais. Destas, emergiram os elementos que caracterizaram as concepções, vivências e anseios dos professores, vitais para se visualizar o cenário da formação continuada nas escolas pesquisadas.

Por fim as considerações conclusivas, consolidando o alcance dos objetivos propostos, momento em que a pesquisadora posiciona-se sobre os resultados alcançados e as conclusões a que chegou com essa investigação.

Assim, diante do material produzido, espera-se que o presente trabalho colabore com a reflexão sobre a formação dos profissionais que atuam no ensino médio e contribua para mudanças significativas na prática pedagógica desenvolvidas na escola e na organização curricular, na medida em que proporcione à Secretaria Estadual de Educação, através de seus gestores, professores, coordenadores e demais interessados na educação integral, suporte para reflexão e definição de políticas no campo da formação de professores.

*CAPÍTULO 01 - APORTE TEÓRICO: DILEMAS
REFLETIDOS POR OUTROS OLHARES, EM
TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS*

Neste Capítulo, a reflexão sobre a formação de professores e coordenadores que atuam na Educação Básica e, especificamente no Ensino Médio realiza-se à luz dos problemas históricos relacionados a esta etapa de ensino, com centralidade no currículo e na prática pedagógica, fundamentais para compreender sua multifacetada complexidade marcada por questões internas e externas à realidade escolar, constituindo-se em características e desafios ao contexto educacional atual, que se entrelaçam no cotidiano dos espaços escolares, considerando-se ainda que cabe ao Ensino Médio, enquanto etapa obrigatória da Educação Básica, responder aos desafios propostos na legislação e contribuir efetivamente com a formação de adolescentes, jovens e adultos. Para elucidar as questões destacadas o presente capítulo está estruturado em subtítulos, iniciando com a retrospectiva histórica da Educação integral dos primórdios à contemporaneidade e culminando com os referenciais conceituais e históricos da formação de professores, considerando os princípios e preceitos da educação integral, integrada; educação em tempo integral; currículo e prática pedagógica no contexto do ensino médio.

1.1 Educação Integral: dos primórdios da civilização ocidental à atuação dos jesuítas no Brasil

A concepção de educação integral no Ocidente, segundo Coelho (2009), tem origem ainda, na Grécia Antiga, por volta dos séculos IX ou VIII a.C, em que os gregos viviam o período histórico denominado de Homérico, no qual a mitologia e religião eram a principal forma de explicação da realidade e regiam o modo de viver. A educação tradicionalista objetivava a transmissão do saber do passado, ministrada a princípio pela própria família, cuja base estava no exemplo. No período histórico Aristocrático, a formação das novas gerações de gregos passou a ser confiada a preceptores e com a *pólis* surgiram organizações sociais com características que na contemporaneidade são denominadas de escolas.

De início, pode-se afirmar que entre os gregos surgem as primeiras instituições escolares do Ocidente. Tanto na aristocracia quanto na *polis*, a educação está pautada nos valores éticos e estéticos, com a busca pela excelência moral. No período Clássico, quando a explicação mítico-religiosa é substituída pela razão, surge o conceito de *Paidéia* “[...] consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral” (COELHO, 2009, p 85).

Conceito este marcado pela filosofia essencialista, tendo como princípio a formação do homem perfeito. E, neste caso em particular, refere-se exclusivamente ao homem, nobre

que não precisava trabalhar (praticar negócio) para assegurar seu sustento físico e material e poderia se dedicar ao ócio filosófico e criativo. Na formação integral da Paidéia, além da família e da escola, a educação é desenvolvida nas atividades sociais e públicas (festivais, banquetes, reuniões e outros), sobretudo na *Ágora*, espaço livre o qual os gregos costumavam frequentar para realizar atividades sociais, comerciais e políticas.

De acordo com Aranha (1996), neste período o conceito de Paidéia na perspectiva de educação integral foi ampliado, pois, se a princípio remetia apenas à formação da criança, ampliou-se posteriormente, contemplando as dimensões mente, corpo e coração, no que os gregos entendiam como formação intelectual, física e virtuosa. Com a *Paidéia* os gregos apresentaram ao mundo ocidental a possibilidade concreta da existência de uma formação educativa que congrega os aspectos material, intelectual e moral (formação para o exercício da cidadania conforme os princípios forjados na cultura da *polis*). Tanto que durante a expansão do império macedônico no século I a.C, promovido por Alexandre, o Grande, a cultura helênica foi utilizada como símbolo do desenvolvimento humano e os pedagogos gregos foram requisitados a ensinar ao mundo a cultura grega.

O mundo helênico sucumbiu num emaranhado de guerras e conflitos entre reinos e a autonomia política e econômica conquistada durante séculos esfacelou-se, deixando para a posteridade uma herança mais sólida e duradoura que qualquer reino a cultura do mundo grego, as quais constituem os alicerces das sociedades ocidentais, desde a antiguidade até a contemporaneidade. Contudo, observando-se especificamente a questão educacional, a preparação do homem para exercer de forma consciente, plena e responsável seu papel de cidadão no meio social e político, ficaram um tanto esmaecidas no período em que Roma obteve a hegemonia sobre o mundo ocidental quanto no seguinte, quando o poder passou a ser controlado pela Igreja Católica.

A educação se inseriu no contexto destes dois períodos históricos de forma parcializada, utilitarista e restritiva, além de segmentar a visão quanto a sua função social de formadora do ser humano. Para os romanos o que se valorizava era uma educação militarista, “a educação do guerreiro” e diplomatas, embora influenciados em muitos aspectos pelo helenismo; enquanto na Idade Média a preocupação para os poucos que tinham acesso à instrução era comprovar a manutenção da superioridade de Deus representada pela Igreja Católica no plano terrestre, ficando a formação integral relegada ao esquecimento, pois estas sociedades agendaram como prioridades para o contexto da instituição escolar o cumprimento de metas de formação intelectual condizentes com os princípios que as regiam e as sustentavam material e culturalmente.

A preocupação com a educação integral ressurgiu no século XVII com João Amós Comenius (1592-1670), “[...] considerado grande educador e pedagogo moderno e um dos maiores reformadores sociais de sua época” (GADOTTI, 2002, p. 78), que desenvolveu a ideia de educação universal pautada nas preocupações da pedagogia que refletem desde o projeto antropológico-social às questões mais específicas da didática.

Para Comenius era necessário superar a visão tradicional dando centralidade à vida do homem e da sociedade. Nesse contexto a educação deve ser dirigida a todos: homens e mulheres, ricos e pobres, numa proposta de educação permanente, ou seja, durante toda a vida. Tido como um educador à frente de seu tempo pelo caráter “[...] inovador e antecipador de problemas e soluções que são próprios da Modernidade” (CAMBI, 1999, p. 284), organiza a educação escolar a partir do princípio pansófico, preocupado com a totalidade do saber humano, a sabedoria universal. E imbuído de ideais filosóficos e político-religiosos, concebe o homem como manifestação dos desígnios de Deus.

Ao preocupar-se com a formação da pessoa para atingir o saber universal, pautado em princípios democráticos à época, Comenius apresenta na perspectiva contemporânea o que se denomina educação integral, inscrita em sua obra, *Didática Magna* (1638), na qual, “[...] proclamou a possibilidade e a necessidade de “ensinar tudo a todos” mediante a adoção de um método único e universal que [...] tornaria mais acessíveis os conhecimentos para os alunos” (CORDEIRO, 2009, p.166), base para realizar a reforma do sistema escolar da Suécia no período em que esteve naquele país (1642-1648).

Dessa forma propôs uma escola diferente daquela existente em seu tempo, restrita aos mais ricos, uma escola democrática, no sentido de possibilitar a todos os indivíduos, independentemente das condições econômicas que dispusessem o acesso à instrução elementar. Nestes termos, prega a necessidade de uma reforma escolar na qual:

[...] ‘todos são instruídos plenamente’. Nela há lugar para os ideais da sapiência, da honestidade e da piedade; a educação se realiza com a máxima delicadeza e doçura, em nenhuma severidade e coerção; a cultura dispensada é verdadeira e sólida, não aparente e nem superficial, e tampouco cansativa. (CAMBI, 1999, p. 288).

Isso significa dizer que a educação contempla a formação integral do ser humano, na qual o educando é tratado com respeito sem desconsiderar suas necessidades de aprendizagem específicas, garantindo a formação intelectual densa e ao mesmo tempo ofertada em ambiente prazeroso, evitando a rigidez própria da educação comumente reconhecida pela sociedade, no contexto escolar.

Com a mesma linha de pensamento Locke (1632 – 1704), fundador do empirismo retoma o ideal da *Paidéia*, ao defender uma formação tríplice voltada simultaneamente para o corpo (educação física), do caráter (intelectual) e moral (virtude), preocupando-se com a educação para um novo homem em uma nova sociedade, o gentil-homem, *o gentleman*, voltada para a formação do homem burguês, capaz de conduzir, governar, cuja educação conduziria à formação do cidadão, a partir de uma experiência de descobertas, mediada pelo prazer em aprender, que impulsiona a curiosidade infantil e a partir dela a criança constrói suas ideias.

Ressalta-se que a educação defendida por Locke, embora caracterizada pelo ideal burguês e realizada por preceptores, portanto, elitista contribuiu significativamente, para o resgate de uma visão mais ampla sobre a formação humana, a qual tinha como aspecto fundamental o controle dos desejos e impulsos das crianças, na medida em que valorizava a ludicidade em detrimento dos castigos físicos e a inclusão de recursos visuais e jogos no processo educativo.

A retomada das concepções de cidadania e democracia gregas e sua reelaboração para a modernidade conferem à escola o papel fundamental como formadora deste “novo cidadão”, que deverá emergir com diferentes atribuições sociais, políticas, econômico-produtivas conforme a classe social à qual pertence.

Então, a perspectiva da educação integral, trouxe em seu bojo o nascedouro do sistema público de ensino e a crença de que a difusão do ensino de “primeiras letras”/escola elementar como base para o desenvolvimento socioeconômico de um país, os quais se difundiram pelo mundo e chegaram ao Brasil, pelo menos a primeira ideia, ainda no período colonial com os padres jesuítas. E, mesmo contando com a experiência acumulada desde a época medieval na Europa e a necessidade de organizar o trabalho pedagógico na colônia portuguesa ainda, assim, os jesuítas estabeleceram no Brasil uma experiência pedagógica diferenciada da prática desenvolvida pela ordem na Europa.

A partir do século XVI o trabalho dos missionários que aportaram na Bahia em 1549, liderados pelo padre Manoel da Nóbrega, pôs em ação o Plano de Instrução elaborado por ele, conhecido como pedagogia brasílica. Nóbrega solicitou ainda, que fosse permitida a educação feminina, porém foi negado pela metrópole portuguesa. Segundo Azevedo (1971), os primeiros missionários jesuítas estavam convencidos de que os índios seriam como uma “página em branco”, e, por isso, criaram as primeiras escolas de “be-a-bá” nas aldeias e os recolhimentos, locais que recebiam em regime de internato mamelucos, órfãos portugueses e os filhos dos principais caciques e, em regime de externato, filhos dos colonos para

procederem à escolarização.

Embora a centralidade da educação estivesse na fé católica, pautada nos dogmas da igreja, uma vez que o principal objetivo dos missionários jesuítas era educar para evangelizar, e deste modo obter novos adeptos para o catolicismo, encontra-se incluído no Plano de Instrução de Nóbrega a formação intelectual e para o trabalho, o que se caracterizou pela dualidade do ensino, pois ao invés destes constituíram-se numa prática de integração, aparecem a partir de uma bifurcação, na qual, para os inaptos (geralmente indígenas) seria reservada a educação voltada para o trabalho, essencial para a vida na colônia e aqueles que obtinham sucesso nas atividades de ler e escrever eram direcionados para o estudo da gramática latina, e, posteriormente a conclusão dos estudos na metrópole.

Se a educação oferecida pelos jesuítas nos recolhimentos era dual, não levava à formação integral do educando, por outro lado, caracterizou-se por ser a primeira experiência de educação escolar em tempo integral no Brasil. Todavia, ao utilizar a instrução como estratégia de dominação, eles realizaram uma troca de informações culturais. Para tanto, participavam das atividades sociais nas tribos, realizavam atividades artísticas envolvendo teatro, dança e música para atrair a atenção também dos adultos e de forma indireta inculcar os valores cristãos.

Nesse contexto, a participação de José de Anchieta foi fundamental, pois, “[...] logo veio a dominar também a ‘língua geral’, falada pelos índios do Brasil, cuja gramática organizou para dela se servir no trabalho pedagógico realizado em nova terra” (SAVIANI, 2007, p. 44), facilitando a comunicação e o cumprimento da missão de evangelizar os nativos. Por este mérito foi definido como:

[...] educador eminente, que tinha o segredo da arte de ensinar, utilizava tudo o que fosse útil ou suscetível de exercer sugestão sobre o espírito do gentio, - o teatro, a música, os cânticos e até as danças, multiplicando os recursos para atingir a inteligência das crianças e encontrar-lhes o caminho do coração. (AZEVEDO, 1971, p.14).

A preocupação em se apropriar da cultura local, como estratégia para desenvolverem a atuação pedagógica demonstra a relevância da atuação dos missionários que cuidaram da educação no Brasil em sua primeira fase: 1549 a 1749 que, por um lado garantiram para a posteridade o registro escrito da língua tupi-guarani e por outro, contribuíram para a concepção que se tem hoje sobre educação integral. Ressalta-se, porém, que, quando os jesuítas implantaram o sistema de palmatória em suas escolas, os mamelucos e os indígenas abandonaram os cursos, o que fortalece a tese de que o sucesso empreendido pelos jesuítas

devia-se ao diálogo proporcionado pela integração dos missionários à rotina diária das aldeias.

Com a primeira expulsão da Companhia de Jesus pelo governo português, em 1749, desestruturou-se o sistema escolar brasileiro, o qual era comandado quase que exclusivamente pelos jesuítas, embora legalmente tenha sido instituído o sistema de cadeiras isoladas a ser custeadas e administradas pela Coroa Portuguesa. Na prática no restante do período colonial, o Brasil vivenciou um hiato educacional, com ações educativas isoladas, teve-se que se aguardar a mudança da Corte Portuguesa para a colônia, em 1808, para que neste cenário paulatinamente fossem introduzidas mudanças.

1.2 Educação em Tempo Integral: trajetória entre o surgimento dos alojamentos franceses à busca por espaço na política educacional brasileira

Na primeira metade do século XIII surgem em Paris, na França, como resultado das mudanças no sistema de ensino francês e da necessidade de acomodar jovens vindos das diferentes partes da Europa, moradias para jovens que migravam para a capital francesa, para estudar. Inicialmente acomodavam os jovens de uma mesma origem social que se associavam e alugavam um local em comum e se organizavam numa espécie de comunidade, denominada *hospitium* livre, no qual geralmente conviviam com o mestre responsável por sua formação.

Os jovens ricos não tinham espaços particulares, e, para os pobres foram criados os *hospitia* de caridade (custeados por nobres ou altos membros da Igreja) com cama e comida, mas sem as características de internatos completos, pois as aulas de mestres se davam fora do estabelecimento e com recursos próprios. A expansão desses espaços ocorreu a partir do século XIV e se constituíram nos primeiros colégios, porém caracterizavam-se como espaços simples e humildes, agregando além dos *hospitia* particulares, estudantes bolsistas a quem eram garantidos mestres públicos.

No século XV, “[...] os alunos encontraram nesses colégios, colocados ao lado de universidades, além da cama e da comida, toda a instrução (aulas, repetições, exercícios suplementares)” (CONCEIÇÃO, 2012, p. 24). Na Europa a Companhia de Jesus só recebia inicialmente em seus colégios como internos, aqueles que viessem a ingressar na congregação, os demais apenas como externos, situação modificada após 1560.

No Brasil, o primeiro internato dos jesuítas foi aberto em 1686, num seminário “em Belém da Cachoeira, no Recôncavo Baiano, onde os alunos seriam instruídos no curso de Humanidades e educava-se para a piedade cristã.” (NUNES, 2008. p. 07). Nele se ensinava a ler, escrever, contar, gramática e humanidades. A expansão dos seminários ocorreu no século

XVIII fundados em diversas regiões do país, nestes, além da instrução os internos recebiam moradia e sustento.

E, enquanto iniciativa pública, no início do século XIX, foi autorizado o funcionamento do Asilo de Órfãos, dirigido por Joaquim Francisco do Livramento, conhecido por Irmão Joaquim na Bahia, que se estabeleceu definitivamente como Colégio de Órfãos, em 1825. Ressalte-se que à época, a criação de internatos, a exemplo da proposta do Conselheiro Euzébio de Queiroz Coutinho Mattoso Câmara (1812-1868), inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, “[...] defendia, desde o ano de 1856, a criação de internatos com o objetivo de aumentar a demanda nas escolas públicas primárias, localizadas nas freguesias de fora da cidade do Rio de Janeiro, onde os habitantes estavam espalhados, e as distâncias eram longas” (CONCEIÇÃO, 2012, p. 49), continha o germe da educação integral.

No município da Corte do Rio de Janeiro foi fundado em 1837 o Imperial Colégio de Pedro II, estabelecimento público de instrução secundária com internato. E, em 1875, foi inaugurado, o Asilo de Meninos Desvalidos, idealizado a partir da reforma educacional de 1854 (Reforma Couto Ferraz), que a princípio estava vinculada à Diretoria de Higiene e Assistência Pública, resultado de uma política pública higienista ou sanitarista. Este funcionava em regime de internato com o objetivo de “[...] recolher, educar e instruir, menores de 12 anos em estado de pobreza [...]” (SOUZA; BONATO, 2009, p. 105), no qual se percebe a influência da formação do “homem novo”, haja vista que contemplava a educação física, formação intelectual e moral.

Embora tenham sido citados apenas três internatos, é importante esclarecer que a cultura escolar no Brasil do século XIX foi marcada pela existência destes tipos de escolas, em sua maioria ligadas a ordens religiosas. É na constituição dos internatos que mais uma vez reaparece na educação brasileira a presença e participação marcante das instituições confessionais suprimindo os espaços não ocupados pela ação estatal, situação esta que irá perdurar na história da educação nacional até a segunda metade do século XX, quando o Estado consegue fortalecer e estender suas atividades neste campo tanto populacional quanto territorialmente.

No século XX as políticas públicas recebem influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (documento histórico redigido por Fernando Azevedo e assinado por 25 intelectuais), pautado no ideário escolanovista, reivindicativo do desenvolvimento integral do indivíduo, configurando-se num plano de reconstrução educacional que buscava “uma radical transformação da educação pública [...] à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais” (HISTEDBR, 2006, p.196).

Para os signatários do Manifesto dos Pioneiros, a educação pública está entre as funções essenciais e primordiais do Estado, cabendo a este organizá-la de forma a torná-la efetiva. Eles reivindicavam “[...] a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos” (HISTEDBR, 2006, p. 193) e propunham unidade, autonomia e descentralização da organização da educação, partindo do pressuposto de que a realidade educacional é múltipla e a educação precisa ser adequada às suas necessidades. Outro aspecto relevante do documento é a importância dada à integração família, escola e sociedade e à coeducação.

Um dos signatários do Manifesto, com atuação destacada, foi Anísio Teixeira (1900 – 1971), que a partir de 1930, passou a compor a equipe do Ministério da Educação e Saúde, responsável por reorganizar o ensino secundário no país. Posteriormente, como Secretário de Educação da Bahia criou em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro¹ (1950) o qual era constituído por escolas-classe/escolas-parque, escolas de tempo integral com o objetivo de proporcionar ao educando da escola pública uma educação integral.

Inspirados nas idéias de Teixeira foram criados nas décadas de 1980 e 1990 no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) - idealizados por Darcy Ribeiro, articulados em turno integral, associando ações nas áreas de instrução, saúde e cultura. Estes serviram de modelo para a criação pelo Governo Federal, nos anos de 1990, dos Centros de Atenção Integral às Crianças e aos Adolescentes (CAICs), bastante criticados por diferentes setores da sociedade e não tiveram continuidade, sobretudo pelos elevados custos.

O Programa de implantação dos CAICs, embora tenha sofrido com a descontinuidade das políticas públicas no Brasil (própria de uma política de mudança de governo), apresentou ao país uma proposta da educação em tempo integral e despertou interesse em diferentes segmentos sociais, resultando em ações exitosas em diferentes partes do Brasil, por parte de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que passaram a elaborar políticas públicas que em conjunto resultaram na ampliação da jornada escolar e por fim se tornaram indutoras da educação integral no século XXI.

Nesse contexto, Paro (1988), ao realizar pesquisa sobre a educação em tempo integral, apresenta visões divergentes, porém sinaliza positivamente, quando apresenta relatos de beneficiários deste tipo de escola que demonstram a importância do acesso a bens artístico-

¹Fundado em 1950, era uma escola de tempo integral, constituída de **quatro escolas-classe**, nas quais eram ministradas as aulas baseadas no currículo da época (03 escolas atendiam as séries iniciais e 01 as séries finais do 1º grau); e de **uma escola-parque**, local que ocorriam atividades práticas, no contraturno.

culturais e esportivos além da formação eminentemente intelectual propedêutica esperada. Ressalta-se ainda que, se entende possível assinalar a importância da escola em tempo integral considerando, para tanto, o potencial que esta escola possui em possibilitar a formação integral do educando, tal como foi defendido e justificado por Anísio Teixeira:

[...] (a) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação – a família e a própria sociedade – não têm elementos para servir à situação nova, [...] (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, [...] (c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento [...] (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento [...]. (apud CAVALIERE 2010, p.253).

A preocupação de Anísio Teixeira nos anos 1950 do século XX continua a constituir realidade no século XXI. Daí a importância de refletir sobre o ser humano a partir de seus valores, práticas e possibilidades, numa sociedade marcada pelo pluralismo e pela velocidade em todos os setores da sociedade, sobretudo da comunicação e seus reflexos sobre a formação humana. Com isto, há de se reconhecer a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a autonomia intelectual, o que só é possível num ambiente escolar pautado pelo diálogo, conforme preceitua o pensamento freireano, que também defende a educação integral.

No século XXI, a política do Ministério da Educação tem sido direcionada a políticas de ampliação da jornada escolar e tem se configurado em estratégia importante para responder às necessidades impostas por um conjunto de demandas da sociedade nos diferentes setores. Neste contexto, as iniciativas de escolas de tempo integral merecem ser reconhecidas e valorizadas, à medida que:

[...] deixa de abordar os conteúdos de maneira isolada e passa a auxiliar estudantes para o enfrentamento de novos desafios, estimulando-os à descoberta de outras possibilidades de apreender os conhecimentos, adequados à realidade de cada um, considerando outros espaços de aprendizagem. (MOURA, 2013, p. 08).

Corroborando o enunciado do fragmento acima, compreende-se que a escola de tempo integral possibilita maior assistência do professor, bem como maior engajamento deste que também deverá estar lotado na escola em tempo integral, possibilitando a formação de grupos de estudo, planejamento coletivo, maior identidade com a escola e, por conseguinte com os estudantes. E com isto, a construção de práticas pedagógicas inter-trans-multidisciplinares necessárias, sobretudo, numa etapa de ensino multifacetada por diferentes

áreas de conhecimentos, divididas e não compostas por um número maior de disciplinas.

Ainda a favor da formação integral na escola em tempo integral, Paro (1988) se reporta à pesquisa realizada na rede pública de Minas Gerais evidenciando que muitas vezes o educando de famílias de baixa renda tem sua única oportunidade de acesso a determinados elementos da cultura, tais como jogos, artes plásticas e lazer, importantes no processo de socialização, aspecto mais amplo do processo educativo e que extrapola a visão estreita do processo de escolarização como mero instrumento de instrução e transmissão do conhecimento.

Entende-se assim, a jornada escolar em tempo integral como oportuna à educação integral, cabendo ao professor “captar sua motivação, suas emoções, para a partir daí, colocar o seu pensamento na conjunção de novas aprendizagens” (TACCA, 2008, p.49). Nesse caso, a jornada integral do professor na mesma escola, é essencial para que ocorram os encontros de planejamento coletivo, nos quais se realiza o exercício do ouvir, do dialogar e da troca de experiências entre pares.

1.3 A superação do currículo oculto como possibilidade de uma prática pedagógica voltada para integralidade do fazer pedagógico

O currículo é a estrutura que orienta a prática pedagógica das instituições escolares, “[...] o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores.” (ARROYO, 2007, p. 18), além de definir fins, objetivos, conteúdos, organização pedagógica, avaliação, estrutura de cursos em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais de cada nível de ensino e o Plano Nacional de Educação vigente. Quando formalizado garante ao corpo docente enquanto coletividade a organização da proposta da escola considerando a realidade socioeconômica e cultural na qual está inserida.

Nessa perspectiva, o Currículo aparece como uma questão emblemática para a escola, pois, embora toda instituição escolar, precise deste documento formal, nem todas o tomam como orientação para as ações que desenvolvem, predominando, na prática o que se conhece por currículo oculto. A que se deve este fato? A resposta ou respostas dão conta da multiplicidade de aspectos que compõem o contexto escolar, podendo envolver: as relações entre escola e gestão central, disputas e conflitos ideológicos, desconhecimento dos professores do documento formal, rejeição à proposta formal entre outros. Esta discussão aponta para “[...] a dificuldade preocupante de distinguir bem o campo e a noção.

Compreendendo ademais, que se pode distinguir bem acolhendo a fecundidade do exercício do debate, da polissemia e a complexidade de seu significado” (MACEDO, 2007, p.17).

Nesse sentido, o currículo apresenta-se como construção humana, portanto passível de ser redefinido, pois, “[...] não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (GOODSON, 1995, p. 21). Assim, sendo histórico é passível de mudança! E considerando a dinamicidade que vibra no interior da escola, é necessário reconhecer seu caráter histórico, bem como político. Devendo assim, de fato ser modificado conforme lhe seja solicitado pelas demandas de sua função social, a questão é que nem sempre a escola, enquanto unidade, expressa em um documento formal o que realiza no cotidiano do fazer pedagógico dos professores.

O ocultamento que se pratica, pode ser resultado de uma postura intencional ou não. Todavia, o fato é que o currículo formal ou oculto tem caráter político e este deve ser evidenciado, possibilitando aos profissionais da educação e demais membros da comunidade escolar, a clareza, quanto à proposta de formação inerente ao fazer pedagógico. Haja vista, que o currículo configura-se como um “artefato educacional”, que se atualiza:

[...] de forma ideológica e, neste sentido, veicula ‘uma’ formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre absoluta (âmbito das derivas, das transgressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas). (MACEDO 2007, p. 25).

A reflexão proposta por Macedo (2007) e Goodson (1995), retomada nesta reflexão se pauta sobre a complexidade e historicidade do termo que por ser produto de uma ideologia, sobre uma realidade concreta carrega em si o germe da transformação, que pode se dar de forma consensual numa perspectiva de aprimoramento e/ou como resultado de embates, mediante um contexto de conflitos, próprios de uma sociedade marcada pela desigualdade, na qual a diferença é fator de discriminação, exclusão ou injustiça.

Nota-se, por conseguinte, que “[...] os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Nesse caso, é possível afirmar que este equilíbrio se mantém à medida que as forças que lhe dão sustentação, ditam as regras, e têm respaldo na escola enquanto unidade. Todavia, há que se considerar as disputas de forças no interior dos sistemas escolares, assim como na escola, e à medida que um documento formal não ecoa em seu interior, ou seja, não tem

respaldo, ele não é legitimado na ação docente.

As reflexões sobre estes processos conduzem à compreensão da importância do currículo numa sociedade cada vez mais pautada pela formalidade. Essencial diante do diálogo de inúmeras culturas, que nem sempre é franco, nem sempre é aberto ou respeitoso, que busca, sobretudo, no Ocidente sua ampliação à medida que culturas diferentes se aproximam e se entrecruzam. E que nem sempre é reconhecido no espaço escolar, mesmo com a democratização do acesso, pois encontra muitas barreiras que ressoam inclusive na qualidade do ensino, que em parte pode ser analisada a partir do currículo que se executa.

Em síntese, a execução de um currículo se faz na prática pedagógica. Visto que, “[...] o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 26). Neste cenário, visualizam-se aspectos tanto do currículo formal, responsável pelo registro das intenções em relação ao trabalho pedagógico e consequentemente, sua estrutura, quanto do oculto, quando a prática pedagógica se constitui de forma fragmentada no âmbito da escola. Sendo que o segundo se fortalece quando o corpo docente da escola, desconhece, desconsidera ou não se reconhece no currículo oficial.

Com base nesse entendimento, percebe-se a pouca importância dada ao currículo formal nas escolas, o que não ocorre necessariamente por discordância em relação à proposta formal, e sim, dar de tal forma a prática leva à repetição, ao hábito, à improvisação e à necessidade de conservar um padrão instituído. Neste contexto,

São muito poucas as instituições educacionais que acolhem o professor comprometido, que valorizam seu trabalho, propiciando também a infraestrutura necessária para a sua execução. Nessas poucas instituições encontram-se sempre o germe de projetos interdisciplinares de ensino em que a tônica é o diálogo, e a marca, o encontro, a reciprocidade. (FAZENDA, 2008, p. 49-50).

Entende-se que na escola nem sempre o currículo é tido como peça importante para a manutenção de um determinado projeto pedagógico, ou mesmo como possibilidade de mudança. A supracitada autora ressalta a importância do compromisso de toda a comunidade escolar com o educando, direciona a discussão sobre a prática pedagógica, observando o currículo como orientador e resultado de diversas práticas, sejam elas pedagógicas (na docência e na coordenação pedagógica) ou de gestão escolar. Todavia, para que estas sejam realmente parte de um todo organizado, é preciso que o diálogo se faça presente nos momentos de reunião, planejamento e nos fóruns de discussão.

Vale ressaltar que o currículo resulta sempre numa prática pedagógica e que o

desinteresse por este tema, sobretudo na escola merece atenção especial. Sabendo-se que o desinteresse pelo assunto, está associado “[...] à despreocupação de nosso pensamento pedagógico mais próximo, que lhe reserva um lugar mais para o vazio, ao mesmo tempo que vimos que se reproduziram e se reproduzem modelos e esquemas que provêm de outros contextos[...].” (SACRISTÁN, 2000, p.32-33), há para tanto, duas possíveis explicações: a fragilidade da pedagogia mais acadêmica e o uso do currículo como instrumento racionalizador, pensado à margem da escola e sem a participação do professor.

Esta reflexão indica que o coletivo da escola deve estar preocupado com o currículo, mas, para isso, é necessário o diálogo, para que este seja pensado a partir dos professores que o executam. Para tanto, é preciso superar a ótica eminentemente formalista da organização escolar, de modo a se contemplar a diversidade de valores, comportamentos, concepções de mundo e de homem e relações que configuram a realidade escolar. É preciso reconhecer o educando como um sujeito em formação e principalmente, quais são as metas e a função da educação escolar, da escola.

Assim, entende-se o currículo numa perspectiva holística, considerando as relações que precisam ser expostas e postas em jogo de modo que o documento formal seja também compreensível, prático, executável, desejável e oportuno a uma proposta de educação que contribua com a formação integral daquele que depende da escola para ampliar seus conhecimentos, para se relacionar no mundo do trabalho, das diferenças, dos valores, das contradições em pleno exercício da cidadania, ou seja, em consonância às exigências do contexto da sociedade atual, considerando inclusive o que se quer para o futuro, que tipo de mundo, que tipo de pessoas.

Todavia, esclarece-se que o currículo não enseja formar para a cidadania, para a democracia, mas na cidadania, na democracia, o que implica que professores e a comunidade escolar em geral rompam com o paradigma conservador, de natureza tecnocrática, que impõe a estes uma “receita” a ser executada e passem a refletir sobre o seu contexto, o perfil de seus estudantes, a sua concepção de educação, a sua atuação docente enquanto profissional e daí, discutam e avaliem o currículo de sua escola no sentido de sua revisão e redesenho. Este processo não é simples, demanda compromisso e cooperação principalmente, entre os professores. Nesse sentido:

[...] a luta por uma nova espécie de racionalidade curricular não pode ser abordada como uma tarefa simplesmente técnica. Ela deve ser vista como uma luta social profundamente comprometida com o que Herbert Marcuse adequadamente chamou de ‘a emancipação da sensibilidade, razão e imaginação em todas as esferas da subjetividade e objetividade’. (GIROUX, 1997, p.51).

Esta nova racionalidade deve compreender educando e educadores em sua complexidade, seja o educando criança, adolescente, jovem e adulto. E no caso dos estudantes do ensino médio, não se deve perder de vista os novos fenômenos que o acometem, tal como o processo de juvenilização, a demanda reprimida, a sua relação com os meios de comunicação social, sobretudo as novas *mídias*, a relação com os pais, com o mundo do trabalho, entre outros aspectos que envolvem o intelecto, a afetividade, os valores, as aspirações, as expectativas e a bagagem cultural. O que resulta de um posicionamento político, que não pode ser individual, mas coletivo gerado em situações de tensões que “[...] passam pela possibilidade ou não de reconhecer os educandos e educadores reais que trabalham, estudam nas escolas públicas. Se serão considerados como estranhos nesse ninho do nobre conhecimento, se suas experiências e dos seus coletivos de origem são respeitadas” (ARROYO, 2011, p. 264).

Considera-se neste contexto, que perfis de diferentes demandantes do Ensino Médio, requerem uma organização curricular também diferenciada e forma de atendimento específico, em função do tempo e horários disponíveis para que, aqueles que precisam da escola de ensino médio, tenham condições de frequentá-la. Tal como, em tempo integral ou parcial, regular ou semipresencial, cabendo ainda, um olhar atento e diferenciado para o perfil de educando de cada uma delas, tal, com vem sendo proposto aos sistemas de ensino pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 12/2012.

O que não impede que também no interior das escolas, estes possam e devam ser revistos e organizados formalmente de modo que expressem o tipo de formação que estão praticando, afinal, o “currículo é sempre uma imposição de sentidos, valores, de saberes, de subjetividades particulares [...] é resultado final de um confronto de forças, de relações de poder” (SILVA, 2002, p. 51), e à medida que se tem um documento formal, legitimado pelo corpo de professores, há também como se evidenciar a unidade formada em torno do compromisso político com a formação do educando.

1.4 Prática pedagógica: resultado de uma construção coletiva e definição política

A partir das questões levantadas sobre o currículo, compreende-se que é preciso repensar a prática pedagógica considerando a sua função social e seus demandantes, tanto em relação à escola de um modo geral, quanto ao ensino médio em particular. Para tanto, é

necessário entender que a escola realiza trabalho “[...] essencialmente intelectual e científico [...]” (MELO; URBANETZ, 2012, p. 74), carecendo é claro que se realize a transposição didática, o que, por conseguinte, demanda um fazer pedagógico que articule teoria e prática e com isto, imprima um olhar sobre a educação dada pelo paradigma emergente. Pois,

[...] para alicerçar uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, o paradigma emergente, por incluir em si e com eles relacionar-se, deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica, com a abordagem progressista e com o ensino e a pesquisa. (BEHRENS, 2009, p.56).

A articulação do conhecimento, a partir de uma visão sistêmica é o caminho também proposto por Morin (2003, 2011), que traz importante contribuição para o debate sobre a necessidade da mudança de paradigma na educação escolar. Para que esta de fato possibilite a autonomia intelectual do educador e do educando, tendo em vista a sociedade complexa de múltiplas culturas na qual a escolas e seus sujeitos estão implicados e na qual o contexto social, tecnológico, de relações de trabalho constitui-se num ritmo de mudanças rápidas, de uma gama intensa de informações, alteração de valores, conceitos e práticas nos diferentes setores da sociedade, enquanto alvos de constantes questionamentos, inclusive na educação escolar, embora, a escola seja um dos espaços mais conservadores da sociedade.

Neste contexto, ressalta-se, que no espaço escolar encontram-se os “[...] efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, [...] a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada” (MORIN, 2003 p.16). Portanto, o interior da própria escola é o espaço mais adequado para superar a fragmentação dos conhecimentos.

Com isto, a importância em se superar, sobretudo na escola de ensino médio, a inércia da fragmentação, pois é nessa etapa que ela se apresenta mais aguda e agressiva, podendo causar no educando desinteresse em relação à escola que pode lhe parecer sem sentido, vazia de significados e de valor, tornando o discurso do professor inalcançável e a prática pedagógica por ele concebida incompreensível. É preciso então, que o professor revise esta última, de modo a compreender a multiplicidade das nuances sociais, econômicas e políticas, na qual se estabeleçam conexões e se desnaturalize o isolamento de disciplinas, num processo de ressignificação de sua prática.

Então, na medida em que o professor dá significado à sua ação docente no sentido da educação integral, integrada, o educando também é conduzido a valorizar o conhecimento escolar e a melhorar sua relação com ele (conhecimento) e, por conseguinte, com a escola, fruto de uma relação dialógica entre teoria e prática, e na articulação entre teoria e prática que

é consolidada e ganha significado a partir das circunstâncias que constituem a cotidianidade de cada sujeito histórico na produção de seus conhecimentos a partir de conexões necessárias ao diálogo e à articulação, sem os quais o todo perde consistência e sentido.

A prática pedagógica, enquanto resultado do saber a ser ensinado e saber pedagógico, necessário à boa condução do processo de ensino e aprendizagem, pautada na compreensão do sujeito em sua totalidade, segundo Morin, Ciurana e Motta (2009), conduz à necessidade de se educar para a Era Planetária, como reforma de urgência vital, ou seja, para a solidariedade, para o respeito e cuidado mútuo e coletivo. Para tanto, a ação docente precisa assumir a característica de visão sistêmica ou holística, resgatando o humano na relação sujeito-objeto, dando prosseguimento à hominização.

Neste caso, cabe destacar a compreensão de paradigma como sendo: “[...] modelo de pensar e ser capaz de engendrar determinadas teorias e linhas dando certa homogeneidade a um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos” (BEHRENS, 2009, p. 26). É necessário ao professor compreender o que está por trás do modelo que ancora seu fazer docente, possibilitando a reflexão, a crítica e o fortalecimento de sua identidade profissional.

Assim sendo, o conhecimento, o pensamento e o ensino, devem estar articulados e colaborar com a missão da educação em “fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas [...]” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p. 98). Nesse contexto que cabe ao professor e à escola a condição de reflexão, na qual:

[...] educar, diante deste horizonte, é ter coragem de romper consigo mesmo para poder instaurar uma nova compreensão da ação e dela imprimir uma nova ação reflexiva, tornando possível a ampliação do poder de autodeterminação. Somente desta maneira poderemos possibilitar a construção da cidadania responsável, tornando possível a democracia participativa e a negação da democracia deliberativa. (GHEDIN, 2002, p.148).

Para isto, é necessária a compreensão das partes e do todo, da complexidade de nossa existência e das múltiplas relações que se constituem no tecido social. Esta ideia muito bem desenhada na perspectiva freireana, remete à importância da política e da formação política na escola, da superação da visão fragmentada do conhecimento, em busca da construção de um novo objeto a partir da integração de diferentes disciplinas, partindo da interdisciplinaridade:

Em nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria

possibilitar o diálogo entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma “interação”, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar. (FAZENDA, 1992, p.70).

Ressalte-se que a escola ainda realiza de forma generalizada uma prática pedagógica arraigada no paradigma cartesiano, sendo incipientes as iniciativas no sentido de juntar esforços das diferentes disciplinas para a análise de um mesmo objeto, ou seja, na realização de uma prática pedagógica integrada, interdisciplinar. Uma tentativa observada nas políticas públicas para superação do paradigma positivista tem sido de orientar para a ampliação da jornada escolar, rumo ao tempo integral e à lotação dos professores em tempo integral na escola, de modo a favorecer o maior contato entre professores e estudantes e o conjunto de professores entre si.

Com isto, surge outra questão fundamental para a atualidade, a prática pedagógica como resultado de um currículo que contemple um novo olhar sobre as questões da realidade social e histórica, como execução de um projeto político-pedagógico bem delineado construído na mesma perspectiva da redefinição do currículo, ambos pensados na escola, pela comunidade escolar com centralidade na formação integral, integrada do educando. Com isto, cabe destacar o entendimento da finalidade do Projeto Político-Pedagógico no direcionamento da organização do trabalho da escola, construído e efetivado a partir de um compromisso coletivo. Observando-se que:

[...] a primeira ação fundamental é a construção do projeto político-pedagógico. Concebido na perspectiva da sociedade, da educação e da escola, ele aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico. (VEIGA, 2010, p 01).

O Projeto político-pedagógico, enquanto responsabilidade e ação coletiva assegura que a escola tenha de fato um currículo articulado em função das necessidades demandadas pela comunidade escolar, proporcionando ainda, o fortalecimento da identidade profissional do professor, na medida em que coletivamente, reflete sobre sua prática, estabelece metas e estratégias para a execução deste Projeto. Momento oportuno para reconhecer e encontrar caminhos que conduzam à superação de dicotomias que impregnam o currículo e a prática pedagógica. Nesse sentido, cabe destacar o caráter inovador do Projeto Político-Pedagógico (PPP), considerando que:

[...] inovação e projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto, porque o resultado final não é só um processo consolidado de inovação metodológica no interior de um projeto político-pedagógico, construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas é um produto inovador que provocaria também rupturas epistemológicas. Não podemos separar processo de produto. (VEIGA, 2003, p. 275).

Estas rupturas tão necessárias ao Ensino Médio são também importantes para toda a educação básica de modo que a prática pedagógica seja o currículo em execução. Este, entendido “[...] no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

Assim, que a posição política da escola e o trabalho pedagógico desenvolvido em seu interior sejam significativos tanto para professor, quanto para o educando. O que requer necessariamente, uma prática docente na qual os professores reflitam coletivamente sobre seu fazer, compreendam o educando enquanto sujeito político e histórico, entendam sua prática como intelectual e resultante de uma identidade construída em meio ao sentimento de pertencimento da comunidade escolar, de responsabilização e de compromisso, respaldados nos saberes acadêmicos e forjados na própria escola, em meio à unidade e diversidade que constituem o espaço escolar, *locus* do exercício da autonomia e protagonismo do professor e do educando.

1.5 Ensino Médio: processo de ensino e aprendizagem no cenário nacional e local

Na escola de ensino médio convivem professores e estudantes, em sua maioria de gerações diferentes. Entre os estudantes estão adolescentes, jovens e adultos, resultado de uma política tardia de ampliação desta etapa de ensino, produzindo no interior da escola e das salas de aula, relações intergeracionais “[...] permeadas por trocas, intercâmbios, como também pelo estabelecimento de limites entre diferentes grupos, principalmente na apropriação dos espaços e tempos escolares e na definição de que é ser jovem e de quem era jovem na escola” (MAIA; DAYRELL, 2011, p. 120), que quando não são administrados convenientemente, provocam ou acentuam tensões e conflitos.

As relações intergeracionais entre estudantes tendem a ser reduzidas, considerando a evolução das taxas de matrícula líquida, que apontam para a ampliação do percentual de adolescentes e jovens até 17 anos no ensino médio, como estabelece a Meta 03 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Todavia, estas se mantêm no contato entre professores e estudantes que vivenciam as contradições impostas

por um sistema social, que se reflete no espaço escolar, e, sobretudo, nesta etapa de ensino e de forma mais incisiva nas redes públicas. Isto ocorre porque:

[...] as desigualdades sociais tendem a se multiplicar pela permanente dificuldade que os sistemas públicos apresentam, em sociedades como a brasileira, de constituir políticas educacionais estáveis e articuladas, capazes de assegurar ações integradas que não se resumam a mudanças pontuais em aspectos curriculares ou projetos especiais. Ao mesmo tempo elas podem se agudizar à medida que o Estado brasileiro ainda não logrou desenvolver políticas de alcance culturais e sociais, que são equacionadas de modo privado pelas famílias mais abastadas do ponto de vista econômico [...]. (SPOSITO; SOUZA, 2014, p.58).

Este posicionamento remete à amplitude do desafio que têm os professores do Ensino Médio na formação integral do jovem, visto que, não se restringe somente a questões educacionais voltadas para o processo de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista interrelacional, envolvem questões mais complexas como: sociais, geracionais e culturais entre pares, provocando conflitos emocionais, afetivos, cognitivos e, no caso brasileiro são agravados pelas questões econômicas.

A realidade educacional brasileira e em particular a Rede Pública Estadual do Piauí, o alto contingente de estudantes fora da idade considerada conveniente para esta etapa de ensino, demonstram que o ensino médio “[...] não pode ser pensado como extensão do ensino fundamental ou unicamente como um momento transitório ou preparatório para o que virá após a conclusão [...]” (WELLER, 2014, p. 136). Pois, esta etapa de ensino além de atender a sujeitos em diferentes ciclos da vida, que objetivam concluir a educação básica precisa romper com o paradigma sobre juventude, que remete ao transitório e ao temporário.

A ruptura com um conceito fechado de juventude, que rotula e uniformiza, se deve à compreensão de que há diversidade mesmo entre os jovens, a partir da qual incidem conflitos de valores, de concepções de mundo e de interesses, muitas vezes associados à origem de cada jovem, sua organização e formação familiar. Assim, pode-se afirmar que:

Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p 112).

As diferentes representações de jovens que caracterizam o que Dayrel e Carrano (2014) chamam de “juventudes”, também contribuem para tencionar as relações no interior das escolas públicas de ensino médio, inclusive no Piauí, que nem sempre são tranquilas e serenas, mas conflituosas, configurando-se tanto nas relações interpessoais entre os alunos,

quanto entre professor e aluno, relações estas, ainda que conflituosas resultam em avanços e soluções para a realidade extraescolar e mesmo fora do espaço educacional. É do confronto, da saída da posição de conforto e das inquietudes dos sujeitos envolvidos que são gerados avanços e progressos em todos os setores.

Esta situação resulta de um ideário social, no qual os jovens são concebidos como *geração problema*, em que se naturalizam e marginalizam práticas, tais como: transgressão, desrespeito, desapego às normas e regras como sendo próprias da idade, geralmente associadas à compreensão da juventude como uma fase de transição, implicando tensões nas relações no interior da escola. Assim, com a ampliação da taxa líquida de matrícula nas “escolas públicas, no momento em que as famílias se tornam mais permissivas na educação de seus membros, impôs ao âmbito escolar a necessidade de repensar a relação intergeracional, pois têm ocorrido, mais comumente, conflitos entre educadores e alunos” (SANT’ANA, 2012, p 261-262).

Em face deste cenário, é possível afirmar que “[...] se nos apegarmos, a ‘modelos’ negativos socialmente construídos, corremos o risco de produzir imagens em negativo de nossos jovens. Este é o caminho que leva a construção de uma educação pelo ‘caminho da falta’” (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 12), ou da contenção, buscando afastá-los da condição de vulnerabilidade social, na qual a escola funcione como depósito para adolescentes e jovens, de modo a afastá-los das ruas, das possibilidades de cometer “abusos” na sua condição juvenil. Esta concepção limita e engessa a atuação da escola de tempo integral.

Quando a proposta da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral, integrada oferece condições propícias para que os jovens possam viver a juventude de forma responsável e autônoma, os medos e os desafios que lhes são lançados nessa jornada, tanto pela escola quanto pela sociedade são vencidos. Nesse sentido, a escola atua em conformidade com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (DCNEM), cuja orientação remete para o comprometimento com o educando em sua diversidade e heterogeneidade.

Esta perspectiva amplamente difundida da escola, contrária ao que se propõe por educação integral, expressa na Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (BRASIL, 2013), impede que as instituições escolares olhem para o educando, busquem ouvi-los, no que tem sido denominado como “escuta sensível”, ou seja, a predisposição e capacidade de professores e gestores em reconhecer o educando, enquanto sujeito que traz consigo para a escola as marcas de sua vida familiar, social e econômica, como uma pessoa que pode e deve agir

proativamente.

Nesse contexto, ao tempo em que, de um modo geral ainda predomina a imagem de problema do estudante, dificultando o encontro entre professor e estudante, ou seja, o diálogo necessário para que se realize o processo educativo; por outro lado, a representação social da escola e o seu significado para o educando nem sempre são positivos.

A projeção negativa que os jovens têm da escola é confirmada nas posturas destes em relação aos processos vivenciados no ambiente escolar, nas quais se observa que a “[...] rejeição aberta ou encoberta do ensino médio, que se manifesta no abandono, fracasso não evitado, absteísmo interior, aborrecimento, condutas disruptivas, não é apenas coisa de grupos sociais que não terminam de chegar, mas também dos que já começam a ir embora.” (ENGUIITA, 2014, p.10).

Assim, por um lado, quanto menos valor o estudante atribui à escola, mais próximo ele está de abandoná-la. Por outro lado, quanto mais forte é o reconhecimento social e do estudante em relação à etapa de ensino, maior é seu o interesse e motivação para continuar na escola ou do jovem para ingressar nesta. Portanto, o valor atribuído ao ensino médio é decisivo para que o estudante se mantenha na escola, definindo a relação que este estabelece com o conhecimento escolar, professores e gestores.

Neste sentido é necessário que os jovens efetivamente se sintam comunidade escolar, ou seja, se integrem à escola, caso contrário, “[...] a falta de perspectiva por parte dos alunos gera violência na escola” (FÁVERO SOBRINHO, 2009, p. 280), pois, não se constrói a identidade com a escola, ou mesmo relações interpessoais saudáveis em meio à exclusão, isolamento ou preconceito. É possível ainda que a falta de perspectiva esteja associada ainda, à dificuldade do educando em atingir os objetivos propostos pela escola, à medida que se sente acuado na eminência da reprovação, num histórico de fracassos ao longo do ensino fundamental, ou apenas por déficit de aprendizagem.

Decorrente desse contexto se entende que “[...] a construção de uma sociedade não pode desconsiderar os desafios e dilemas vividos pelos diferentes sujeitos sociais nos seus ciclos de vida” (DAYREL; CARRANO, 2014, p. 126). Da mesma forma, a construção dos currículos escolares e o desenvolvimento da prática pedagógica no interior de uma escola necessitam considerar os perfis do educando a quem a instituição escola serve e ao mesmo tempo ser resultado de uma construção coletiva.

Ao se reconhecerem as identidades juvenis, é possível aproximar os sujeitos que dão vida e cor ao ensino médio. Nesse sentido “[...] a ressignificação do ensino médio exige de seus atores o exercício árduo da reflexão teórica sobre o contexto atual: propor um modelo de

educação média atualizado, eficaz e que seja de fato a cara das juventudes contemporâneas.” (MORAES, 2009, p. 287) e que seja capaz de responder não só aos anseios daqueles que ocupam os assentos escolares, mas às necessidades que o mundo do trabalho demanda.

Em uma sociedade complexa, marcada por diferenças e conflitos “a escola coloca-se, então, diante de um dilema, ao ser interpelada pela pluralidade das manifestações culturais juvenis. Há assim escolhas institucionais a serem feitas [...]” (CARRANO; DAYRELL 2013, p. 22), que devem contar com uma voz ativa e ação proativa por parte dos professores, embora os professores do ensino médio não encontrem no meio social o prestígio e o reconhecimento que tiveram até metade do século XX, quando o quadro das escolas era composto por personalidades de destaque social, entre os quais médicos e advogados que compunham os quadros dos prestigiados Liceus², cujo pré-requisito para ser docente era ter formação superior e ilibada conduta social para servir de modelo a ser seguido pelos jovens, ingressando no magistério público a convite.

A partir da Constituição Federal de 1988, os professores não puderam mais ser convidados, pois com ela, veio a exigência do concurso público para provimento das vagas nos cargos públicos e entre estes, os do magistério e a exigência da profissionalização, muito embora concurso público para professor exista no Brasil desde 1759. Os novos professores passaram a viver do salário do magistério, enquanto anteriormente constituía-se, apenas, em complemento de renda. Sua jornada ampliava-se em comparação também com os antigos, e consequentemente, as responsabilidades.

Nesse contexto, tomando como exemplo o contrato de trabalho da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Estado do Piauí que exige 20 ou 40 horas semanais de trabalho, entende-se que o professor, no caso específico do ensino médio, deve participar ativamente de todas as ações da escola: planejamento, estudos coletivos, atividades pedagógicas de sua área de conhecimento e áreas afins, ou seja, ao professor cabe o papel de atuar na perspectiva da educação integral do educando, preparando-o para inserir-se no contexto da realidade social e não apenas restritivamente do mercado de trabalho e/ou do ingresso no curso superior.

A participação do professor na vida da escola poderá garantir o desenvolvimento de práticas curriculares dinâmicas e adequadas às necessidades do estudante, utilizando o tempo que está fora da sala de aula para a discussão do Projeto Político Pedagógico, do Regimento da Escola, enfim, no diálogo proativo com outros professores em relação a suas práticas.

²Criados no século XIX e durante muitos anos foram as únicas instituições que ofereceram o ensino médio em boa parte dos estados brasileiros.

No caso da Rede Pública de Ensino do Estado do Piauí, nos municípios que têm número de matrícula, nem sempre o professor é efetivo da Secretaria de Educação, o que torna frequente a rotatividade de professor e fragiliza a relação deste com a escola, pois o contrato temporário não motiva o professor a reservar seu tempo para a escola pública enquanto prioridade, dada a situação de transitoriedade que o tipo de contrato representa.

Além deste aspecto, há também a situação em que professores compõem o quadro docente de mais de uma escola para completar a carga horária, utilizando parte desta, para se deslocarem de uma escola para outra, principalmente quando exercem a docência em mais de duas escolas e/ou precisam se deslocarem entre municípios para atender a escolas da mesma Rede de Ensino. Esta situação dificulta que o professor estabeleça uma identidade com a escola e, por conseguinte com o educando, o que torna as relações com as escolas superficiais, fragilizando o processo pedagógico.

Nesse sentido, a busca pela qualidade social do ensino médio no Brasil, passa necessariamente pelo reconhecimento da importância das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio definidas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012. Assim as DCNEM/2012 propostas para as redes de ensino passam pela aceitação de que o ensino médio não é apenas uma fase formal da educação que conduz ao ensino superior ou à preparação para o mercado de trabalho, mas deve estar centrado principalmente na preparação do ser humano condizente com o meio social em que se insere e atua como produtor histórico, social, cultural e econômico, produzido historicamente. Para tanto, as redes de ensino precisam apropriarem-se do teor da Resolução nº 02/2012 e do Parecer nº 05/2011 não apenas formalmente, mas de forma a integrá-los à prática cotidiana de seus espaços escolares, de modo a propiciar o desenvolvimento da educação integral e superar práticas escolares (tanto de docentes quanto discentes) excludentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apresentam uma organização curricular que contempla uma base nacional comum e uma parte diversificada, a ser trabalhadas de forma integrada, contemplando “a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (art. 7, Resolução nº 02/2012), bem como formas de oferta e organização flexíveis às necessidades do educando, no que diz respeito à condição deste de frequentar a escola, tais como turnos e carga horária possíveis, conforme dispõe o art. 14 da Resolução nº 02/2012.

E exigem uma prática pedagógica contextualizada a ser proporcionada pelo diálogo e participação dos professores nas diferentes atividades que envolvem o fazer pedagógico. O cuidado com o educando é destaque na Resolução, tal como foi apontado no Parecer

CNE/CEB Nº 05/2011, ao adotar o conceito de juventude do Conselho Nacional da Juventude que considera “jovens os sujeitos com idade compreendida entre 15 e 29 anos, ainda que a noção de juventude não possa ser reduzida a um recorte etário” (BRASIL, 2013, p.155), de modo a colaborar para que a escola supere estereótipos e preconceitos em relação aos jovens, favorecendo o diálogo e à formação humana integral.

A Resolução nº 02/2012, em seu artigo 5º trata das bases para as formas de oferta e organização do ensino médio, estabelecendo nos incisos I a VIII os eixos norteadores, princípios educativos e pedagógicos, a educação em direitos humanos como princípio nacional norteador, a indissociabilidade entre educação e prática social, o reconhecimento e a aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, entre outros. Estes preceitos convergem para uma proposta de ensino médio capaz de superar as limitações de uma formação fragmentada e engessada, que tem caracterizado historicamente as práticas docentes nesta etapa de ensino, que não enxergam os estudantes em sua diversidade e multiplicidade, reflexo de um currículo que concebe a realidade estática e o educando a partir de um modelo ideal.

Por outro lado, estes estudantes, de origens diversas, concebem e se relacionam com o mundo e com a escola a partir dos valores que adquiriram em sua formação familiar. Assim,

A localidade onde residem os estudantes exerce influência sobre seu desempenho acadêmico, notadamente porque constitui indicador de status socioeconômico e cultural. Além da presença mais ou menos abundante de recursos financeiros em sentido estrito, pode sugerir a escassez de recursos materiais facilitadores da aprendizagem e de condições estruturais indispensáveis para a consecução do sucesso escolar. (LIMA; GOMES, 2013, p. 750).

É nesse contexto que o diálogo entre escola, família e sociedade precisa convergir para a valorização e respeito aos jovens não só no campo dos direitos, mas também das responsabilidades. Assim, conforme o Parecer nº05/2011 “torna-se premente que as escolas ao desenvolverem seus projetos político-pedagógicos, se debruçam sobre questões que permitam ressignificar a instituição escolar [...], quando se trata do público alvo [...]” (BRASIL, 2013, p.157). Isto representa a preocupação com o atendimento do educando considerando a diversidade de valores, concepções e posturas, conforme foi apontado anteriormente.

A ressignificação da escola, proposta pelas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, passa pela superação do caráter dualista da escola de preparar apenas para o mercado de trabalho ou apenas para o ingresso no nível superior de ensino. Com isto, o Parecer nº 5/2011

afirma que “esta sua superação significa uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, complementado a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos” (BRASIL, 2013, p.170), o que se reflete nos diferentes tipos de oferta desta etapa de ensino apresentadas pela Resolução nº 02/2012.

Assim, as Diretrizes propõem o currículo para a escola forjado em seu interior, com a colaboração do corpo docente e discente, além da comunidade escolar o que inclui os responsáveis pelos alunos, egressos, até mesmo futuros alunos, a partir da escuta sensível às necessidades da comunidade escolar, “[...] o que exige dar centralidade ao trabalho, à formação intelectual, cultural, a conhecer os fundamentos científicos do processo de produção e do trabalho produtivo, um direito da formação dos jovens-adultos trabalhadores” (ARROYO, 2014, p. 168), principalmente, em se tratando da Rede Pública do Estado do Piauí, que concentra ainda um dos maiores percentuais de distorção idade-série.

A possibilidade das escolas desenvolverem um currículo mais flexível e atento à diversidade que caracteriza os estudantes do Ensino Médio pode ser considerada a marca principal da Resolução nº 02/2012, pois:

Essa proposta de currículo e identidade definida para o ensino médio, que lhe atribuem um caráter tanto unificado quanto diversificado, parece ser a principal mudança trazida pela nova DCNEM em 2011, ao mesmo tempo em que seu maior desafio, especialmente em termos de sua consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas. (MOEHLECKE, 2012, p. 56).

A construção de um currículo formal é apenas um aspecto no processo de consolidação de uma formação escolar integral que, para se efetivar no cotidiano escolar, requiere esforço coletivo e maior concentração de esforços da gestão pública de ensino. Na Rede de Ensino Pública do Estadual do Piauí, os esforços para que as DCNEM chegassem às escolas, passou pela redefinição da matriz curricular do ensino diurno no ano de 2013, porém não se tem informações quanto à continuidade desse trabalho, ou de diretrizes específicas para as escolas de tempo integral. Outro aspecto a ser considerado, para que a cultura da escola se modifique a ponto de que possa cumprir com sua função social de garantir uma educação integral, integrada, trata-se da formação continuada de professores, discutida a seguir.

1.6 Formação de professores: profissionalização e práticas pedagógicas

A educação enquanto processo formal se caracteriza pela intencionalidade e por ser, uma atividade intelectual, conduzida pelo professor cabe a este, enquanto profissional

indagar-se constantemente sobre a função e o papel social da educação escolar, bem como sobre as repercussões de sua prática, de modo que não redunde numa atividade mecânica, tomada de interpretações errôneas a partir do pensamento racionalista tecnicista, que desde meados do século XX, tem incidido sobre a educação brasileira, com forte influência sobre a formação de professores, sabendo-se que esta influência se dá “[...] em nome do espírito positivo da ciência, do seu rigor e da sua capacidade de interação na construção de tecnologias eficazes e bem adaptadas às características individuais dos alunos, bem como à satisfação dos legítimos anseios da justiça e progresso das sociedades” (CARVALHO, 2011, p. 47).

Esta influência, embora se apresente como neutra e eficiente, com ênfase no planejamento centralizado favorece a fragmentação do conhecimento cultural e científico, base de sustentação do sistema escolar, organizado em disciplinas com pouco espaço para o diálogo entre si e que tem sua racionalidade “[...] enraizada na atenção estreita à eficácia, aos comportamentos objetivos e aos princípios de aprendizagem que tratam o conhecimento como algo a ser consumido e as escolas como locais meramente instrucionais destinados a passar para os estudantes a cultura mais ampla” (GIROUX, 1997, p. 37).

Assim, há necessidade de se estabelecer a ruptura com este modo de pensar, de forma que as disciplinas escolares possam ser articuladas e integradas permitindo ao educando a compreensão de sua realidade através dos conteúdos e práticas escolares. Neste sentido, os cursos de formação de professores, sobretudo na formação continuada, quando os professores precisam de um aporte que contribua efetivamente para que lidem com situações antagônicas e até conflituosas em relação ao currículo da escola, à relação com os estudantes, com os colegas e até mesmo com a organização escolar, devem pautar-se na integração curricular.

Ressalte-se, porém, que a escola inserida em uma sociedade marcadamente conservadora, tem contribuído para preservar este caráter, apresentando resistências à implementação e absorção de mudanças. A resistência se dá porque a educação escolar historicamente tem sido direcionada para a reprodução dos valores, cultura e padrões, predominantemente conservadores. Todavia, o mundo contemporâneo remete ao exercício sincrônico de um conjunto de saberes combinados para que o docente possa atender às demandas advindas dos vários cenários sociais com os quais os seus educandos se inserem, dialogam e carecem estar preparados para se colocarem enquanto sujeitos autônomos.

Desse modo, a formação do professor deve-se encaminhar para que ele atue como investigador, estudante, intelectual crítico transformador, em face à “[...] necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163).

Neste contexto, o professor deve estar atento às mudanças e colaborar para que elas se efetivem, combatendo a exclusão “na” e “da” escola.

Tal como foi assinalado anteriormente, “[...] a educação e a formação do professorado, devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras manifestações sociais [...]” (IMBERNÓN, 2009, p.14). E, a partir dessa ruptura, será possível municiar os docentes para assumirem uma postura de integração, colaboração, investigação, compreendendo a mudança social e as relações interpessoais que se estabelecem no interior da escola como desafios que caracterizam o processo de ensino e aprendizagem, decorrente de um processo de entrecruzamento de valores, culturas, percepção do mundo e concepções, consolidando a profissionalidade docente.

Neste contexto, as instituições de ensino superior, enquanto *locus* da formação inicial dos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, em seu artigo 62, explica que: “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996), que devem se comprometer com este processo. Pois a responsabilidade pela formação inicial traz consigo a necessidade de se pensar na formação continuada. Diante deste quadro, é urgente reconhecer que é preciso imprimir ao tripé ensino, pesquisa, e extensão uma interconexão que permita o diálogo com a educação básica e não somente a imposição de conhecimentos normativos que se queiram verdadeiros.

Dessa forma, os cursos de formação continuada, gestados nas Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo, nas públicas, são um excelente caminho, para o diálogo entre universidade (instituição responsável pela formação de professores) e escola de educação básica (instituição responsável pela formação básica e integral do educando, preparando na e para a vida). Há que se acrescentar um novo elemento à discussão, a especificidade da formação continuada dos professores de ensino médio, responsáveis pela consolidação da formação básica integral, ou seja, preparar o educando para o mundo do trabalho e ao mesmo tempo garantir uma formação que possibilite o seu ingresso na educação superior.

Uma formação que permita superar a fragmentação imposta pela lógica mecanicista que separa e simplifica. Cultura, impregnada no ideário social, na vivência escolar do educando e na experiência acadêmica dos professores, apesar das muitas discussões que permeiam o meio acadêmico e cursos de formação de professores, o que ainda se denota nas práticas das salas da educação básica é o descolamento entre a teoria e a prática, pois a

vivência da escola se distancia em demasia da realidade do alunado.

Buscar a superação desta dicotomia é necessário e será possível através de investimentos na formação profissional e pessoal dos docentes, tais investimentos visam à ampliação da capacidade de reflexão da própria prática docente e conseqüentemente o fortalecimento e aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem transcorrido nos espaços escolares, tendo como “ponto de chegada [...] a construção política de uma sociedade democrática, não de qualquer democracia, pois muitas delas são forma de ditadura disfarçada” (GHEDIN, 2002, p. 149).

Ressalta-se que o trabalho do professor, é eminentemente intelectual e precisa se fazer crítico para que seja emancipado, o que mais uma vez traz à tona a discussão sobre a participação da universidade na formação dos professores. Pois:

A ideia mesma de universidade, de formação superior, e em especial de cursos de licenciatura, exige que professores e estudantes se constituam, se produzam como seres humanos trabalhadores intelectuais, pessoas que pensem o real em sua historicidade, bem como a universidade como instituição por excelência da formação humana, da razão, do debate, do pensamento, da crítica, da busca do saber. (COELHO, I., 2003, p.58).

No fragmento acima está presente a compreensão da universidade enquanto instituição formadora, a partir do compromisso com o conhecimento e com a sociedade, formando mais que o profissional, formando o humano. Com esta reflexão, observa-se outro aspecto da formação do professor, a sua profissionalidade, extremamente necessária em face de uma sociedade que exige cada vez mais do professor, intelectual, profissional, crítico.

Discutindo a questão da profissionalização do professor, Nóvoa (1995) chama a atenção para os dilemas atuais da profissão docente que é permeada por três ângulos: o pedagógico, o político e o conhecimento, que se configuram por relações complexas envolvendo educando, pais, comunidade, estado, saberes da experiência e da profissão. Desta forma reforça a necessidade de uma formação pautada no esforço de compreensão das práticas em suas diversas configurações.

Dessa maneira a formação de professores poderá contribuir para que a educação cumpra sua missão que, conforme Morin, Ciurana e Motta (2009, p. 98), constitui-se em “fortalecer as condições de possibilidades da emergência de uma sociedade mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária”, e reflete o caráter eminentemente político da educação, pois, para que esta se efetive é preciso romper com o paradigma da simplificação, que tem o progresso como “certeza histórica” e coloca à margem da ciência o humano em suas múltiplas

dimensões.

Considerando a especificidade da formação continuada de professores para o ensino médio, esta se torna ainda mais urgente, tendo em vista que, nesta etapa de ensino, a estrutura curricular e a cultura escolar, caracterizam-se pela fragmentação, não só do conteúdo, mas das relações interpessoais e profissionais. Além disso, a estrutura da organização administrativa dos sistemas de ensino tende a dificultar a superação da ótica simplista e de isolamento das disciplinas e conteúdos escolares, manifestos na falta de diálogo entre os professores.

Corroborando esta perspectiva, Kuenzer (2011), ao tempo em que tece críticas às políticas de formação de professores para o ensino médio no Brasil, evidenciando sua “insuficiência” e “inadequação”, aponta caminhos que podem e devem ser seguidos para consolidar a profissionalização ao afirmar da:

[...] necessidade de considerar, na formação do professor, estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. (KUENZER, 2011, p.684).

Essa interlocução deve favorecer a superação da ótica simplista própria da lógica positivista, conservadora, capitalista, devendo com isto possibilitar a partir desta formação continuada o contato entre professores de uma mesma escola, de modo que possam refletir coletivamente sobre sua prática pedagógica, sobre o currículo de sua escola e as orientações do Sistema do qual faz parte, possibilitando ainda o planejar coletivo, como prática de estudo, de pesquisa, de construção e reconstrução permanente.

Esse processo de reflexão-ação-reflexão conduz à modificação da linguagem da escola, permitindo “um novo discurso e modo de análise acerca da natureza da escolarização” (GIROUX, 1997, p 35), capaz de constituir ou fortalecer uma prática pedagógica integrada, com vistas à formação integral do educando, à medida que proporciona a percepção dos aspectos que limitam a prática pedagógica e ao mesmo tempo, possibilitam avanços, crescimento intelectual e inovação na atuação docente.

Tem-se, neste contexto, a perspectiva da formação do que Imbernón (2009), denomina de formação permanente do professor enquanto potencializadora da identidade docente, ou seja, da profissionalização, considerando-se que “[...] o desenvolvimento de todo o pessoal educativo de um centro educativo (as vivências coletivas) define-se com aqueles processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes dos trabalhadores numa instituição educativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 78).

Porém, a estrutura das escolas de ensino médio, na qual geralmente os professores pouco ou nunca se encontram para realizar estudos coletivos, ou mesmo planejar, é um fator limitador do potencial transformador da escola de ensino médio, da profissionalização. Todavia, as escolas de tempo integral, constituem-se em *lócus* privilegiado para a construção do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, sob a orientação dos pressupostos pedagógicos, haja vista que nessas escolas, os professores são lotados em tempo integral, favorecendo a reunião, articulação, diálogo entre os professores, a construção do “Nós”, enquanto coletivo.

E com esta perspectiva estabelecer um olhar sobre a realidade escolar que evidencie seus problemas e incida sobre a necessidade de se buscar o significado dos conceitos com os quais o professor trabalha, bem como, se procurar alternativas viáveis para se desenvolver uma prática pedagógica capaz de envolver o educando, motivá-lo e possibilitar sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que o situa em seu contexto social, histórico e político.

Tal como foi apontado por Imbernón (2009), a formação continuada deve possibilitar ao professor desenvolver atividades colaborativas, superando a barreira do isolamento e do individualismo, para despertar o sentimento de pertencimento à escola enquanto coletivo, valorizar sua prática não só pelo conhecimento e domínio de um conteúdo específico, mas pelas relações que estabelece e as perspectivas que constrói em termos de novos conhecimentos e percursos, fortalecendo assim sua identidade profissional, contribuindo para a ressignificação de sua prática docente.

No capítulo que segue procede-se à construção da trilha metodológica procurando deixar evidente, os momentos em que a pesquisadora se insere nessa malha, bem como sua evolução nas interfaces dos dilemas obedecendo ao rigor científico.

*CAPÍTULO 02 - OS DILEMAS DA
INVESTIGAÇÃO: CONSTRUINDO A
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA*

O presente capítulo apresenta o percurso metodológico desta caminhada, organizado em seis partes: a primeira justifica a opção pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, a partir da perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2010), seguida da caracterização do campo empírico, *lócus* da investigação, dos instrumentos utilizados para captar os dados e a forma de organizá-los, segundo Bardin (2011), Franco (2003) e Oliveira (2007). Para fundamentar a interpretação das informações produzidas apoiou-se na Análise de Discurso, baseada nas concepções de Pêcheux (2012), Maingueneau (1997), Orlandi (1988, 2012), entre outros.

2.1 A Pesquisa Qualitativa como Opção

O tipo de pesquisa realizada fundamenta-se na abordagem qualitativa por se tratar de um “[...] processo de reflexão e análise da realidade através de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2007, p.37).

É oportuno lembrar que a atualidade e dinâmica do objeto de estudo desta investigação situado no campo da educação, especificamente em espaço escolar, torna esse estudo “[...] uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.2).

Assim, foram considerados também, dados quantitativos, para melhor visualizar o contexto das escolas estudadas, partindo da percepção de que em Educação, a pesquisa deve garantir uma visão sistêmica, dos sujeitos implicados nos diferentes processos educativos, e, num mesmo processo, ou seja, não é possível isolar o objeto da pesquisa das relações que o constituem, ou do contexto no qual está inserido.

Parte-se, do pressuposto de que os estudos de natureza qualitativa contribuem de maneira significativa para oportunizar uma investigação centrada no objeto de estudo, ao mesmo tempo em que assegura análise criteriosa dos sujeitos e as múltiplas relações que se estabelecem. Neste caso, entre as contribuições da pesquisa qualitativa para a Educação, destacam-se:

- 1) A incorporação [...] de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos.
- 2) A constatação de que, para compreender e

interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi-inter-transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais. 3) A retomada do foco sobre os atores em educação [...]. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 34).

Estes elementos sintonizados com o referencial teórico adotado na pesquisa demonstram a relevância da opção empreendida, em face da sua capacidade explicativa e flexibilidade, proporcionando um estudo em profundidade do objeto, bem como a análise das múltiplas relações que o constituem, de modo a assegurar: rigor científico, credibilidade, produção de ideias e avanço em relação ao conhecido. Nessa direção, favorece a resolução de problemas, sem, no entanto, se descuidar dos princípios éticos segundo os quais, é necessário que “[...] os pesquisadores evitem causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades” (FLICK, 2009, p.51).

Todavia, salienta-se que entendendo o método de pesquisa como estratégia e não como programa, como bem define Morin, Ciurana e Motta (2009) e considerando que a investigação ancorou-se epistemologicamente na abordagem qualitativa, concebe-se a execução, mantendo a centralidade na questão norteadora, em face ao contexto das escolas pesquisadas.

Resguardadas as questões éticas e a relevância da opção empreendida, a pesquisa se caracteriza como Estudo de Caso, por tratar-se de uma “[...] investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39), o que acontece no caso da realidade escolar, no âmbito da formação continuada de professores, multifacetada por questões decorrentes de relações internas (corpo docente, discente, gestores e demais profissionais) e externas (Secretaria de Educação, Ministério, outros órgãos, pais, comunidade).

Em outras palavras, o estudo de caso se “[...] constitui um método de pesquisa para a análise da realidade social de grande importância no desenvolvimento das Ciências Sociais e Humanas e representa a forma mais pertinente e natural das pesquisas orientadas de uma perspectiva qualitativa” (LATORRE apud ESTEBAN, 2010, p. 180), proporcionando uma visão integrada do objeto, observando as relações que se operam entre currículo, prática pedagógica, concepção de educação integral e formação continuada de professores.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen:

[...] não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para o seu primeiro projecto, um estudo de caso. O Estudo de Caso consiste na

observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (MERRIAM, 1988). Os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variável; tanto principiantes como investigadores experientes os efectuam, apresentando como característica o serem mais fáceis de realizar do que estudos realizados em múltiplos locais simultaneamente ou com múltiplos sujeitos (SCOTT, 1965). (1994, p. 89).

Para esta pesquisa entretanto, optou-se por uma abordagem de estudos de casos múltiplos (BOGDAN; BIKLEN), haja vista a coleta e análise de dados tenha sido efetivada em três instituições de ensino simultaneamente e com um número de sujeitos superior a dois, constituindo o método comparativo constante de acordo com a definição de Bogdan e Binklen (1994).

Estas leituras foram complementadas por Oliveira (2007) e Yin (2010), o qual utiliza metodologia similar à dos autores citados anteriormente, contudo emprega uma terminologia diferente, pois utiliza o termo Estudo de caso múltiplo integrado, visto que, trata “[...] mais de uma realidade para confrontar dados, visando buscar explicações e fundamentos para os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo” (OLIVEIRA, 2007, p. 56), além de ampliar os dados, em face de especificidade de realidades escolares distintas, embora, relacionados a um único objeto de estudo, a contribuição da formação continuada de professores do ensino médio sobre as práticas pedagógicas e o currículo destas escolas.

Dessa forma, pode-se afirmar que:

O estudo de caso ‘qualitativo’ ou ‘naturalístico’ encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e sua relação com outras instituições da sociedade. (LÜDKE; ANDRE, 2013, p. 27-28).

Assim, a identificação de aspectos comuns e recorrentes permite ampliar e dar maior solidez às informações obtidas, considerando inclusive que “[...] estudos de casos múltiplos não elimina a variação identificada anteriormente com os casos únicos: cada caso individual ainda pode ser holístico ou integrado” (YIN, 2010, p.83). Nessa pesquisa em particular, entende-se que, com o estudo de caso múltiplo integrado, é possível compreender a partir das vivências e percepções dos professores a importância que estes atribuem à formação continuada, bem como a percepção sobre educação integrada, currículo e prática pedagógica.

Além dos dados qualitativos, são trabalhadas, também, informações quantitativas, a fim de obter elementos que contribuam para uma análise qualitativa dos fenômenos estudados, de modo a facilitar o entendimento das múltiplas faces que constituem o contexto de cada

escola, vital para um estudo de caso múltiplo, considerando que: “A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência [...]”. (YIN, 2010, p. 40).

Entre os dados quantitativos vistos à luz do contexto de cada escola, nesta investigação, destacam-se: matrícula, taxas de desempenho, quantidade de professores, situação funcional, ano de ingresso na escola e formação profissional dentre outros. Para tanto, foi realizado um levantamento dessas informações junto ao INEP, MEC, Secretaria de Estado da Educação e Cultura, e escolas investigadas.

2.2 Contexto da investigação: abrangência da pesquisa

Para delimitar o campo de atuação, de forma a garantir sua efetividade e viabilidade, apresentam-se como contexto da pesquisa os Centros de Ensino Médio de Tempo Integral (CEMTI), da Rede Estadual de Ensino do Piauí, que ofertam o ensino médio na modalidade regular, com avaliação no processo, em tempo integral.

Antes de iniciar a investigação foi solicitado da Secretaria de Estado da Educação, por meio da Superintendência de Ensino e da Diretoria de Gestão e Inspeção Escolar, a autorização para realização da pesquisa nas escolas, bem como, endereço dos centros e os nomes dos atuais gestores. De posse do documento de autorização, realizou-se uma visita ao CEMTI da Capital e manteve-se contato telefônico com os gestores dos CEMTI das regiões norte e sul, com o objetivo de iniciar o diálogo e agendar uma visita para esclarecer os objetivos da pesquisa.

Convém, entretanto, esclarecer que a Rede Estadual de Ensino do Piauí, segundo informação obtida junto à Unidade de Gestão e Inspeção Escolar (UGIE/SEDUC-PI), possuía em 2014 um universo de 446 escolas de ensino médio, com uma matrícula de 162.566 alunos, entre as quais 41 CEMTI, com oferta em tempo integral, registrando matrícula de 5.929 alunos e as demais escolas com uma oferta diversificada, tanto em termos de modalidades (regular; educação profissional; EJA presencial e semipresencial), nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Todavia, desse universo, apenas três Centros de Ensino Médio de Tempo Integral, dentre os cinco implantados no ano de 2009, os primeiros da Rede Pública Estadual do Piauí, foram definidos como *lócus* da investigação, representando uma amostra significativa, garantindo fidedignidade à investigação, uma vez que representam mais de 50% do total de

escolas de tempo integral implantadas naquele ano, no Estado.

De modo a proporcionar maior confiabilidade à investigação, a seleção dos Centros que integram a amostra utilizada foi realizada por regiões, levando em consideração os seguintes os critérios: ano em que começaram a funcionar, participação de programas do Ministério da Educação com foco na qualidade do ensino e na formação de professores. A saber: Centro de Ensino Médio de Tempo Integral “Desembargador Pedro Sá”, situado na região sul, no município de Oeiras (CEMTI “A”); Centro de Ensino Médio de Tempo Integral “Polivalente Lima Rebelo”, localizado na região norte, no município de Parnaíba (CEMTI “B”) e Centro de Ensino Médio de Tempo Integral “João Henrique de Almeida Sousa”, situado na região central, no município de Teresina, Capital do Estado do Piauí (CEMTI “C”).

Ressalta-se que o primeiro critério objetivou atender à necessidade de assegurar características básicas comuns, das quais se destacam: tempo igual de oferta de ensino em tempo integral; grupo de professores, pelo menos em parte, com experiência consolidada com este modelo de ensino e com a participação em atividades de formação continuada na escola.

O segundo critério diz respeito à participação destes centros no Programa Ensino Médio Inovador³, sendo que, os localizados no interior do Estado participam do referido Programa, desde o ano de 2010 e o da capital somente a partir do ano de 2012, bem como, do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁴, iniciado no Estado do Piauí, em abril de 2014.

Este último trata-se de uma ação compactuada entre o Ministério da Educação, universidades públicas, secretarias estadual e distrital de educação e as escolas. No Estado do Piauí foi desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Comitê Gestor Institucional de Formação inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR) e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Estas características, porém, não esgotam as possibilidades de acontecimentos e eventos relacionados ao fenômeno educativo que envolve a formação continuada de professores, em cada escola, pois as especificidades geradas por aspectos do tipo, organização dos professores, gestão escolar, perfil do público, envolvimento da comunidade nas atividades escolares, garantem a identidade e singularidade de cada instituição, particularidades que exigem do pesquisador cuidado e rigor científico.

³ Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

⁴ Instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, iniciado com a Formação Continuada de professores o Ensino Médio.

Cabe destacar que no primeiro ano de funcionamento do regime de Tempo Integral, foi realizada uma seleção de professores do quadro efetivo da Secretaria de Educação para a composição da equipe de profissionais destes centros, procedimento não mantido nos anos seguintes, contribuindo para mudanças significativas no quadro de professores em 2015 (TABELA 01).

TABELA 01: QUANTIDADE DE PROFESSORES DOS CEMTIs – 2015

CENTROS	QUANT. DE PROF.	SITUAÇÃO FUNCIONAL		ANO DE INGRESSO			SEXO	
		Efetivo	Provisório	Até 2009	Entre 2010 e 2014	Em 2015	Mas. %	Fem. %
CEMTI“A”	22	18	04	06	11	05	32.0	68.0
CEMTI“B”	19	12	07	02	07	10	63.0	37.0
CEMTI“C”	20	20	-	05	05	10	40.0	60.0
TOTAL	61	50	11	13	23	25	44.3	55.7

FONTE: Organizado pela pesquisadora, com base em dados do acervo documental das escolas investigadas.

Percebe-se que em duas escolas há professores do Quadro Provisório da Secretaria de Educação, evidenciando que o critério adotado no primeiro ano de funcionamento para o ingresso não é mais utilizado. Observa-se também uma alta rotatividade, uma vez que permanecem nos centros apenas 13 (21%) daqueles que foram arrematados no primeiro ano de funcionamento dos CEMTI, havendo uma renovação de 23 (38%) entre os anos de 2010 e 2014 e de 25 (41%) no ano de 2015.

A Tabela 01 evidencia outro fenômeno que demonstra a mudança do perfil dos professores de Ensino Médio que até pouco tempo era marcado pela presença majoritária do gênero masculino. Conforme apresentado, em duas escolas o percentual de mulheres é significativamente alto e naquela em que os homens são maioria, o percentual chega a 37%, sendo que no *comput* geral, as mulheres representam, 55.7% do total de professores. Com isto, observa-se que as mulheres à medida que elevam seu nível de formação profissional, passam a ocupar espaços que outrora os homens dominavam.

As informações obtidas junto às escolas, através de documentos, evidenciam que o projeto político-pedagógico foi reformulado após a implantação do regime de tempo integral, mas nem todas o fizeram no primeiro ano de funcionamento e uma delas não concluiu a reformulação prevista para 2014, o que foi justificado pela mudança de gestores e coordenação do CEMTI, no início do ano letivo de 2015 e pela falta de diretrizes específicas para as escolas de tempo integral que, segundo a gestão da escola, estão sendo aguardadas. A

vigência do PPP é bianual, conforme orientação da Secretaria Estadual de Educação.

Em um cenário marcado por inovações com a implantação e implementação da proposta de educação integral em tempo integral, apresenta-se o *locus* da pesquisa, iniciando com o CEMTI "A" (FOTOGRAFIA 01).

FOTOGRAFIA 01 - Centro de Ensino Médio de Tempo Integral "Desembargador Pedro Sá"



FONTE: Acervo da SEDUC-PI

O CEMTI "A" localizado no Município de Oeiras, primeira Capital do Piauí (1759 e 1851), também conhecida como "Capital da Fé", pela religiosidade da população, situada a aproximadamente 280 quilômetros ao sul de Teresina, Capital do Estado. Tem uma população de 35.640 habitantes e uma área de 2.720,493 km² (IBGE, 2015). Compõe a Microrregião de Picos e destaca-se pelo patrimônio histórico: a Igreja de Nossa Senhora da Vitória, casarões coloniais e monumentos dos séculos 18 e 19 que remontam à colonização do Piauí. Além disso, dispõe de diversos pontos turísticos: a Casa da Pólvora; o Museu mais antigo do Piauí; o Morro do Leme, com a estátua de Nossa Senhora da Vitória; o Morro da Cruz e o Pé de Deus.

A estrutura física da escola conta com 12 salas de aula, sala de professores, Secretaria, Diretoria, refeitório, banheiros feminino e masculino adaptados para deficientes, pátio coberto, auditório com capacidade para 200 pessoas sentadas, refeitório, cozinha, depósitos para alimentos, utensílios e materiais de limpeza, sala de digitação, laboratórios de informática e ciências. Todo o espaço da escola é utilizado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, documentadas em relatórios de atividades extraescolares e vídeos. Na sala de professores são realizadas as reuniões de planejamento, de avaliação e os encontros de formação continuada. Para a prática de esportes, os estudantes utilizam uma quadra coberta que fica nas imediações.

Quanto ao desempenho escolar, de acordo com dados informativos colhidos na escola, o abandono caiu de 2.7% em 2011 para 0.3% em 2014; a reprovação caiu de 3.3% em 2011 para 0% em 2014 e a aprovação subiu de 91% em 2011 para 95,6% em 2014, embora tenha oscilado nos anos de 2012 com um resultado de 89.8% e 2013 com um percentual de 85%, anos em que a reprovação ficou em torno dos 6%. No ano letivo de 2014, o Centro matriculou 349 estudantes e em 2015, apresenta uma matrícula de 394 estudantes, o que representa um crescimento de 11,5%; em comparação com o ano anterior.

Em relação ao Exame do ENEM, os dados disponibilizados pela escola, apresentam também um quadro de evolução com uma aprovação de 66 (85%), do total de estudantes matriculados no 3º ano, quando foi implantado o tempo integral, atingindo do total de estudantes concluintes nos anos que se seguiram: 102 (90%) em 2010; 92 (87%) em 2011; 97 (100%) no ano de 2012; 129 (95%) no ano de 2013 e 95 (95%) em 2014. Essa situação justifica o bom conceito que a escola tem no município e entre as escolas da Rede Pública Estadual.

Continuando a contextualização do *lócus* da investigação, caracteriza-se o CEMTI “B” (FOTOGRAFIA 02).

FOTOGRAFIA 02 - Centro de Ensino Médio de Tempo Integral “Polivalente Lima Rebelo”



FONTE: Acervo da escola

Localizado em Parnaíba, no extremo Norte do Piauí, distante 339 quilômetros da Capital Teresina, o Município foi elevado à categoria de cidade em 1844. Com forte vocação para o turismo, devido à aproximação com a faixa litorânea, caracteriza-se por ser uma dos municípios mais antigos e populosos do Estado, com uma população de 145.705 habitantes (CENSO, 2010), ocupando uma área territorial de 435,573 km² (IBGE, 2015).

O CEMTI “B” fica situado nas imediações das Universidades Federal e Estadual do Piauí. Sua estrutura física conta com 11 salas de aula, sala de professores, secretaria, diretoria,

refeitório, banheiros feminino e masculino com vestiário, banheiros feminino e masculino com acessibilidade, pátio coberto, auditório com capacidade para 70 pessoas, sala do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), refeitório, cozinha, depósitos para alimentos, utensílios e materiais de limpeza, quadra de esportes (futsal e vôlei), laboratórios de informática e ciências e recepção.

Conta com ambientes climatizados como: biblioteca, sala dos professores, auditório, laboratório de informática e apenas duas das 11 salas de aula existentes. As atividades de culminância dos projetos são geralmente realizadas no pátio da escola.

Assim como os demais, foi implantado em 2009, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, regulamentado pelo Decreto nº 13.457, de 18 de dezembro de 2008, do Governo do Estado, que instituiu os Centros Estaduais de Tempo Integral, de Ensino Fundamental (CEFTI), de Ensino Médio (CEMTI) e de Ensino Profissional (CEPTI), tendo como “objeto geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionados à melhoria da oferta e qualidade do ensino público e gratuito do Estado do Piauí [...]” (ART. 2º).

Com efeito, tinha como finalidade construir motivações voltadas para o estímulo do protagonismo infanto-juvenil, promoção da formação continuada de professores, com vistas à ressignificação da prática pedagógica no contexto escolar (TABELA 02).

TABELA 02: MOVIMENTO ESCOLAR – 2008/ 2014

ANO LETIVO	Aprovação %	Reprovação %	Abandono %
2008	43.0	05,6	51,4
2009	54.8	24.7	20,5
2010	85.4	07.9	06.7
2011	76.0	7.1	03.8
2012	70.7	15.2	02.5
2013	70.0	23.6	06.3
2014	71.2	23.7	04.2

FONTE: Organizado pela pesquisadora, com base em documentos fornecidos pela escola

A tabela 02 apresenta informações do movimento escolar do ano letivo de 2008, ano anterior à implantação do tempo integral na escola e dos anos que se sucederam até 2014. Observa-se uma evolução com a melhoria significativa dos resultados já no primeiro ano de funcionamento do CEMTI, em relação aos percentuais de aprovação e abandono à escola. Porém, o índice de reprovação foi muito alto, aproximadamente cinco vezes o percentual do

ano anterior.

Percebe-se que esta situação se mantém oscilante nos anos posteriores. Enquanto, por um lado, a aprovação cresce em 2010, por outro, sofre um declínio em 2011, mantendo sua condição de estabilidade na faixa de 70%, nos anos subsequentes. No outro extremo se estabiliza a taxa de abandono que oscila entre 2.5% e 6.7%. Neste caso, percebe-se, que o principal problema verificado antes da implantação do tempo integral, o abandono, é reduzido drasticamente, à medida que se intensifica o problema da reprovação.

Vale esclarecer que em 2009 a escola funcionou apenas com o 1º ano do ensino médio, com uma matrícula de 96 estudantes, incluindo o 2º ano, em 2010, com 103 estudantes, e em 2011 do 1º ao 3º ano, com uma matrícula de 128 estudantes, que evoluiu gradativamente para: 198 em 2012, 237 em 2013, 236 em 2014, chegando em 2015 com 320 estudantes. Comparando o número de estudantes matriculados em 2015, com o de 2011, observa-se que a escola ampliou a oferta em 60%, demonstrando um crescimento significativo de atendimento à demanda.

Em relação ao Exame do ENEM, os dados da escola apresentam também um quadro de evolução e, embora não tenha apresentado percentual de aprovação de seus alunos em instituições de Ensino Superior, forneceu o coeficiente com o desempenho dos estudantes nos anos de 2011 a 2013 (TABELA 03).

TABELA 03: DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO ENEM – 2011/2013

PROVAS	COEFICIENTE		
	2011	2012	2013
ANO			
REDAÇÃO	426,67	494,55	532,56
LINGUAGENS	485,30	476,93	493,60
CIÊNCIAS HUMANAS	460,09	520,75	528,40
CIÊNCIAS DA NATUREZA	440,39	451,66	470,40
MATEMÁTICA	454,38	466,93	486,20
MÉDIA	460,67	479,07	494,64

FONTE: Organizado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pela escola.

Conforme os dados constantes na tabela 03, no CEMTI “B”, houve um crescimento significativo em três anos consecutivos, em todas as áreas do conhecimento, com destaque para a prova de Redação cuja elevação do coeficiente foi de 105,89 pontos. Este é um fator expressivo, levando-se em consideração que a Redação ainda é a principal responsável por eliminar candidatas às vagas para o ensino superior.

Todavia, em todas as áreas o crescimento se fez sentir, justificando as diversas

formas que o Estado buscou, com a implantação da escola de tempo integral, para elevar o desempenho do estudante e a qualidade do ensino. Por fim, apresenta-se o terceiro campo empírico (FOTOGRAFIA 03).

FOTOGRAFIA 03 - Centro de Ensino Médio de Tempo Integral “João Henrique de Almeida Sousa”



FONTE: Acervo da Escola

O CEMTI “C” está localizado, no Conjunto Morada Nova I, bairro Lourival Parente, zona sul de Teresina, Capital do Estado Piauí. No último censo populacional (2010), foi contabilizada uma população de 814.230 habitantes, distribuída numa área de 1.391,981 km² (IBGE, 2010).

Teresina foi elevada à categoria de cidade e simultaneamente de capital em 1852, e considerada uma das primeiras cidades planejadas do país. Destaca-se pelo turismo de negócios e pelos serviços na área de saúde, contando com 181 estabelecimentos de saúde mantidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Dentre os pontos turísticos, destaca-se o Polo Ceramicista, local onde são comercializadas as produções dos artesões e diariamente visitado por pessoas de outras cidades, estados e países. Dispõe de lindos parques entre os quais: o Parque da Cidade, o Encontro dos Rios e a Potycabana.

A infraestrutura do CEMTI “C” é composta por diretoria, coordenação, secretaria, sala de professores, oito salas de aula, laboratório de ciências, dois laboratórios de informática, biblioteca, refeitório, cozinha, despensa, banheiro para professores, espaço para prática de educação física, almoxarifado e banheiros com vestiários feminino e masculino para os estudantes.

No período 2009/2015 a matrícula cresceu gradativamente, iniciando com 135 e

chegando a 328 em sete anos consecutivos (TABELA 04).

TABELA 04: MATRÍCULA POR ANO

ANO	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Matricula	135	242	258	302	326	328	335

FONTE: Documentos fornecidos pela escola.

Os dados revelam a ampliação da matrícula em 248% ao longo de sete anos, considerando que no primeiro ano de funcionamento a escola formou cinco turmas, sendo quatro de 1º ano e uma de terceiro ano; no ano seguinte (2010), formou três turmas de 1º ano, três de 2º ano e manteve uma de 3º ano, mantendo nos anos subsequentes a formação de turmas nos três anos do Ensino Médio, ampliando também o número de turmas entre 2009 e 2015 que no ano letivo em curso tem nove turmas formadas. Em seguida discute-se o movimento escolar em percentuais (TABELA 05).

TABELA 05: MOVIMENTO ESCOLAR – 2009/2011

ANO LETIVO	Aprovação %	Reprovação %	Abandono %
2010	89,7	9,4	0,9
2011	81,4	17,4	1,2
2012	87,5	12,6	00
2013	87,7	11,9	0,4
2014	90,0	8,4	0,7

Fonte: Documentos fornecidos pela escola.

Ao analisar as informações da Tabela 05, verifica-se a oscilação das taxas de aprovação, abandono e reprovação. Todavia, estes mostram-se bastante satisfatórios, com uma taxa de aprovação acima da média do estado e as taxas de abandono inferiores ao registrado em âmbito estadual.

A expansão das matrículas nos centros a partir da implantação, a redução do abandono e a melhoria dos índices de reprovação e abandono demonstram que realizam um trabalho voltado para a motivação e interesse dos estudantes, pelo conhecimento trabalhado nestas escolas e contam com o respeito e credibilidade em seus municípios. Destaque-se que as escolas ficam na periferia das cidades, relativamente próximas do centro e que em Teresina e Parnaíba a oportunidade de ingresso em curso superior é maior que em Oeiras, em face ao

número de instituições públicas e privadas que ofertam este nível de ensino nos municípios.

Assim, o crescimento acelerado das matrículas nos dois primeiros CEMTIs, bem como a manutenção da quantidade de alunos em seu limite de atendimento no terceiro, demonstram, por um lado, que conquistaram o respeito e a credibilidade da comunidade, em seus municípios. Por outro que a demanda é maior que a capacidade física para o atendimento. Por isso a realização do teste seletivo para o ingresso dos estudantes, na tentativa de resolver o problema estrutural originado pela expansão da demanda reprimida que buscava uma educação pública de qualidade.

2.3 Instrumentos utilizados no processo de coleta das informações

Para a coleta de informações, os instrumentos utilizados foram: documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação e pelos CEMTIs, questionário e entrevista. Inicialmente foi realizada uma Pesquisa Documental, pois, através deste procedimento, teve-se acesso aos documentos produzidos pelos próprios Centros, seguindo orientações do Ministério de Educação (MEC) e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PI).

Por meio desses documentos, foi possível visualizar a organização do trabalho desenvolvido nos CEMTIs, tais como: planejamento, reuniões, encontros de formação e pedagógicos, relatórios de atividades extraescolares, documentários em vídeo, entre outros; bem como registro de desempenho escolar, resultado de avaliações internas e externas, evolução das matrículas, de modo que a integração destes constituiu-se em referência ampla, garantindo elementos diferenciados para a compreensão da estrutura de que dispõe cada centro para seu funcionamento e orientações que norteiam o trabalho pedagógico.

As informações coletadas nos documentos serviram como referência básica, garantindo elementos diferenciados para a contextualização e a análise das informações, considerando-se que “o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes” (YIN, 2010, p. 128).

No entanto, o rigor científico deve ser redobrado, uma vez que “[...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passam por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70), evidenciando a necessidade da compreensão do significado das fontes primárias, a fim de estabelecer a conexão entre o que dizem os documentos, a concepção e vivência dos professores sobre formação continuada, currículo e práticas pedagógicas segundo os preceitos da educação integral.

O questionário, segundo instrumento utilizado, apresenta as seguintes vantagens: uso eficiente do tempo, anonimato para o respondente, possibilidade de alta taxa de retorno e perguntas padronizadas. Aspectos que seguramente creditam confiança à técnica. Além disso, é um dos instrumentos mais comuns nas pesquisas, principalmente porque “Os respondentes encontram maior liberdade e segurança na apresentação de suas respostas porque, em geral são informados que têm o anonimato preservado” (ELLIOT, 2012, p. 26). Essa situação se aplica a esta pesquisa, uma vez que os participantes se mostraram mais receptivos ao questionário e um tanto arredios à entrevista.

Destaca-se que, o uso deste instrumento permitiu depreender uma série de outras informações úteis para atingir os objetivos empreendidos. Para tanto, o questionário (Apêndice B) foi estruturado em questões que combinaram perguntas fechadas com a finalidade de traçar o perfil dos participantes, e, abertas, que permitiram captar a concepção inicial do grupo sobre educação integral, currículo, práticas pedagógicas e formação de professores. Para tanto, utilizou-se o seguinte procedimento, fora agendado dia, horário e local com cada participante.

Para consolidação das informações produzidas com a pesquisa documental e a aplicação do questionário utilizou-se também a entrevista, “[...] por permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance superficial” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39), considerando que a entrevista é sempre um recurso útil numa pesquisa qualitativa, sobretudo do tipo estudo de caso.

Então, nesta investigação foi realizada a entrevista com foco no problema, considerando que a “[...] entrevista qualitativa inclui um breve questionário precedente, o guia de entrevista, o gravador e o pós-escrito um protocolo de entrevista” (FLICK, 2009, p.154).

Portanto, nessa investigação, a entrevista centrou-se no objeto de estudo, buscando proporcionar ao participante um ambiente agradável, amistoso e de confiança, pois: “Uma vez garantida a confiança, o entrevistado se sente à vontade para colaborar na pesquisa e/ou avaliação, revelando a intencionalidade, isto é, intenção direta de ser ouvido, de ter suas afirmações como verdadeiras [...]” (ELLIOT, 2012, p. 152), contribuindo ativamente e colaborando para o sucesso da investigação.

A entrevista foi realizada conforme roteiro contido no Apêndice C, em encontros presenciais, individualmente, estabelecendo-se uma relação dialógica, possibilitando maior aproximação entre os participantes e a pesquisadora, no sentido de perceber a partir da subjetividade de cada um, expresso na linguagem, comportamento, olhares, gestos sutis, captando sentimentos que pareciam imperceptíveis. Dessa forma, foi possível perceber o nível

de pertencimento dos interlocutores em frente à comunidade escolar, além do aprofundamento de informações obtidas no questionário, conforme foi mencionado.

A entrevista proporcionou um rico momento de reflexão, mantendo ativo o curso da conversa. Esta postura assumida “[...] pelo processo conversacional faz com que as intervenções do pesquisador [...] tenham também um caráter espontâneo e reflexivo em relação ao momento da conversação” (REY, 2010. p. 50), conferindo clareza e espontaneidade às informações elaboradas/prestadas pelos participantes.

A flexibilidade proposta por este procedimento, “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 39). No caso desta investigação, é ainda mais relevante, considerando que os profissionais falaram da importância da formação continuada no seu cotidiano escolar, num processo de reflexão sobre as relações que ela estabelece com o currículo, com a concepção de educação integral e com as práticas pedagógicas.

Ressalte-se que as entrevistas foram realizadas com apenas quinze profissionais, que constituem 45.5% do universo de professores que responderam ao questionário fora aplicado. Para tanto, foram selecionados doze professores atuantes na docência e três coordenadores pedagógicos. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

2.4 Participantes

A população foi constituída de professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino. Em função da especificidade da pesquisa, dentre esse universo, estabeleceu-se como critérios para a definição amostral que os professores participantes fossem prioritariamente do Quadro Permanente da Secretaria de Educação, com mais tempo de efetivo exercício docente, na escola ou atuassem como coordenador (a) pedagógico (a) e, sobretudo aceitassem participar voluntariamente da pesquisa.

Porém, na impossibilidade de encontrar número suficiente de professores efetivos entre os que tivessem mais tempo de exercício docente no CEMTI para participar da pesquisa, foi necessário, em duas escolas contar com a colaboração de professores do Quadro Provisório da Secretaria de Educação, em face ao alto número de professores que ingressaram em 2015, portanto, sem vivência na escola de tempo integral.

A participação foi confirmada mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento apresentado pela pesquisadora (APÊNDICE A), constando

informações relevantes sobre a pesquisa e o compromisso ético assumido de resguardar a integridade e a segurança do participante, garantido o sigilo de sua identidade, visto que passaram a ser identificados, nesta investigação, por pseudônimos conhecidos apenas pela pesquisadora, ou excepcionalmente, caso fosse requerido por lei ou por solicitação do participante (RESOLUÇÃO 466/12).

Os pseudônimos definidos pertencem ao mesmo grupo semântico e a opção pela escolha de instrumentos musicais se justifica por se considerar que uma escola funciona como uma banda de música ou orquestra, na qual a harmonia e sintonia entre seus componentes são essenciais para manter o equilíbrio e a integração entre os pares (FIGURA 1).

FIGURA 01 – INSTRUMENTOS QUE REPRESENTAM O PSEUDONIMO DOS PARTICIPANTES



FONTE: Encontrados na internet

Diante disso, a escola necessita despertar o interesse do educando em formação, para participar, para aprender; da mesma forma, uma banda ou orquestra deve despertar o interesse

em seu público, sensibilizá-lo para que se mantenha atento e envolvido. Para facilitar a escolha, foi apresentada aos participantes, uma lista contendo uma variedade de nomes de instrumentos musicais e cada um decidiu pelo instrumento com o qual se identifica, tendo havido participantes que escolheram outros instrumentos não listados pela pesquisadora.

Em seguida apresenta-se o perfil dos participantes, delineado a partir das informações captadas com a aplicação do questionário (TABELA 06).

TABELA 06 – PERFIL DOS PARTICIPANTES

Participantes/ Pseudônimos	Gênero		Faixa etária/anos				Estado civil			Turno/trabalho			Anos de Atuação Magistério							
	Masculino	Feminino	25 a 30	31 a 40	41 a 50	+ de 51	Solteiro (a)	Casado (a)	Outros	T Integral	Manhã	Tarde	Geral					CEMTI		
													1 a 3	4 a 6	7 a 14	15 a 25	26 a 35	1 a 3	4 a 6	
Concertina		x			x				x	x	-	-	-			x				x
Órgão		x		x					x	x	-	-	-			x				x
Guitarra	x			x					x	x	-	-	-		x					x
Tambor		x			x				x	x	-	-	-			x				x
Afoxé		x	x						x	x	-	-	-	x						x
Atabaque		x		x					x	x	-	-	-			x				x
Pratos		x		x					x	x	-	-	-			x				x
Surdo	x			x					x	x	-	-	-	x						x
Trompa		x				x	x			x	-	-	-			x				x
Reco-reco	x			x					x	x	-	-	-		x					x
Bandolim		x			x				x	x	-	-	-			x				x
Violão		x		x					x	x	-	-	-		x					x
Trombone		x			x				x	x	-	-	-			x				x
Harpa		x			x				x	x	-	-	-		x					x
Piano		x			x				x	x	-	-	-					x	x	
Sanfona	x				x				x	x	-	-	-		x					x
Violino		x		x					x	x	-	-	-		x					x
Oboé	x				x				x	x	-	-	-			x				x
Bateria	x				x				x	x	-	-	-			x				x
Pandeiro	x				x				x	x	-	-	-			x				x
Cavaquinho		x			x				x	x	-	-	-			x				x
Viola		x				x			x	x	-	-	-			x				x
Timbal		x			x				x	x	-	-	-		x					x
Trompete		x			x				x	x	-	-	-			x				x
Agogô	x				x				x	x	-	-	-		x					x
Clarinete		x			x				x	x	-	-	-			x				x
Flauta		x			x				x	x	-	-	-					x	x	
Saxofone		x			x				x	x	-	-	-			x				x
Violoncelo	x				x				x	x	-	-	-		x					x
Caxixi		x			x				x	x	-	-	-		x					x
Tuba		x			x				x	x	-	-	-			x				x
Triângulo	x				x				x	x	-	-	-		x					x
Contrabaixo	x					x			x	x	-	-	-			x				x
TOTAL	11	22	02	14	14	03	06	20	07	33	0	0	0	02	11	18	02	15	18	18

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base em dados captados do campo empírico

Observando o conjunto de informações constantes na tabela quanto ao gênero, constata-se que a maioria é composta por mulheres o que representa entre os participantes 22

(66.7%). Considerando-se os profissionais que estão há mais tempo no CEMTI (de 4 a 6 anos), 14 (77.7%) são do gênero feminino de um total de 18, demonstrando que as mulheres têm permanecido mais tempo na escola de tempo integral.

No que se refere à faixa etária e tempo de serviço no magistério, buscou-se com base no Ciclo de Vida Profissional em Huberman, demonstrando o perfil destes ao longo dos anos em sua jornada no magistério (TABELA 07).

TABELA 07: GRUPOS ETÁRIOS E TEMPO DE DOCÊNCIA

FAIXA ETÁRIA (Anos)	TEMPO DE DOCÊNCIA (Anos)				
	1-3	4-6	7-14	15-25	26-35
25 - 30	00	01	01	00	00
31- 40	00	01	08	05	00
41-50	00	00	02	10	02
MAIS DE 50	00	00	00	03	00

FONTE: Produzida pela autora tendo como referência Huberman (2013).

A partir das informações da tabela 07, depreende-se que nenhum professor está na 1ª fase, marcada por entusiasmo e descobertas. Apenas 02 (06%) grupos etários diferentes estão na 2ª fase, caracterizada como estabilização, exploração e opções provisórias. Na 3ª fase, da diversificação, em que “[...] o professor se autoriza a experimentar e a diversificar métodos de trabalho e de avaliação, o que permite quebrar a rigidez anterior de atuação [...]” (ABRAHÃO, 2004, p.11), questionando-se de forma mais radical, momento em que se encontram mais motivados, dinâmicos e empenhados (HUBERMAN, 2013), estão 11 (33%) professores de três faixas etárias distintas, demonstrando que o ingresso na carreira se deu mais cedo para uns e mais tarde para outros.

Na 4ª fase, denominada “Pôr-se em Questão”, está o maior número de professores, 18 (55%) no total, dispersos em três grupos etários a partir dos 31 anos, nela o professor passa a questionar-se sobre seu trabalho, sua vida, “Os sintomas de tal atitude podem ir de uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efetiva face a prossecução da carreira [...]” (HUBERMAN, 2013, p. 42). Os fatores que desencadeiam podem ser múltiplos, entre os quais é possível citar: desencanto, sensação de fracasso, rotina, desejo de seguir outra carreira. E somente 02 (06 %) estão na 5ª fase, na faixa etária de 41 a 50 anos, o que demonstra mais uma vez que o ingresso no magistério se deu em diferentes momentos de vida.

Neste contexto, identificou-se que a maioria dos professores dos CEMTIs estão situados nas fases intermediárias, entre sete e vinte e cinco anos de docência, caracterizadas tanto pela consolidação dos conhecimentos pedagógicos em que se sentem seguros de sua atuação e por isso diversificam suas estratégias, bem como são capazes de fazer um autoexame do seu trabalho, questionando-o, em face à monotonia imposta pela rotina ao longo dos anos de magistério, o que pode levar à busca de novas respostas para os desafios da profissão no sentido da renovação de sua prática ou a acomodação. Em relação aos participantes da pesquisa, observou-se que se sobressai a primeira opção.

Em relação ao estado civil, 20 professores estão casados, representando, portanto a maioria, (61%) do total da amostra da pesquisa, contra 06 (18%) solteiros e 07 (21%) em outras situações como: união estável, viúvo, separado.

Todos trabalham os dois turnos nos CEMTIs, o que se considera positivo para o desenvolvimento das atividades, facilitando a convivência diária sem que o professor precise se deslocar de uma escola para complementar carga horária em outra como comumente acontece com as demais escolas. Continuando a discussão do perfil dos participantes, a (TABELA 08) sintetiza a formação acadêmica e profissional dos professores.

TABELA 08 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PARTICIPANTES

Participantes	FORMAÇÃO PROFISSIONAL														Especialização	Mestrado	Doutorado		
	Magistério Médio	Graduação – Licenciatura																	
		LET/PORT	LET/ING	LET/ESP	ED FÍSICA	ARTES	INFORM	HISTORIA	GEOGRAFIA	FILOSOFIA	SOCIOLOGIA	TEOLOGIA	FISICA	QUIMICA				BIOLOGIA	MATEMÁTICA
Concertina	x	x															Supervisão Escolar	-	-
Órgão	x															x	Matemática	-	-
Guitarra	-							x									Docência em Ens. Sup.	-	-
Tambor	-	x							x								Docência em Ens. Sup.	-	-
Afoxé	-		x														Língua Espanhola	-	-
Atabaque	x			x													Educ. Física Escolar	-	-
Pratos	-	x															Língua Inglesa	-	-
Surdo	-											x					-	-	-
Trompa	-							x								x	Gestão Ambiental; Mídias na Edu	x	-
Reco-reco	-														x		Matemática e suas Tecnologias	-	-
Bandolim	-						x										História	-	-
Violão	-												x				-	-	-
Trombone	x	x															Linguística	-	-
Harpa	-														x		Matemática Financeira	-	-
Piano	x	x															Gestão Escolar	-	-
Sanfona	-											x					Ensino de Ciências	-	-

Participantes	FORMAÇÃO PROFISSIONAL																				Mestrado	Doutorado	
	Magistério Médio	Graduação – Licenciatura															Especialização						
		13	05	03	04	02	01	01	04	03	03	00	01	02	02	01	03	03					
Violino	x							x													Gestão Escolar	-	-
Oboé	-							x	x												História Cultural	-	-
Bateria	x			x																	Ens. Rel; Espanhol; G. Pública; Filosofia	-	-
Pandeiro	-								x												Educação Ambiental	-	-
Cavaquinho	x		x	x																	Inglês; G. Pública; EJA	-	-
Viola	x	x																			Estudos Literários	-	-
Timbal	-							x													História do Brasil	-	-
Trompete	x																				x Gestão Educacional	-	-
Agogô							x														Informática na Educação	-	-
Clarinete	x																				x História	-	-
Flauta	x		x																		Docência em Ens. Sup.	-	-
Saxofone	-					x															Tecnologias na Educ.	-	-
Violoncelo	-	x																			Língua Portuguesa	-	-
Chocalho	-																					x	-
Tuba	x																					x	-
Triângulo	-				x																Atividade Física e Saúde	-	-
Contrabaixo	-			x																	Língua Espanhola	x	x
TOTAL	13	05	03	04	02	01	01	04	03	03	00	01	02	02	01	03	03				-	02	01

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do Questionário

O perfil acadêmico profissional dos participantes atende ao disposto na LDB nº 9.394/96, visto que, todos têm a formação básica de nível superior demonstrando que vêm buscando a qualificação, considerando que, 13 (39%) destes, fizeram a princípio o curso normal médio (magistério de nível médio). Atualmente, todos têm pelo menos uma licenciatura, dos quais 05 (15%) têm mais de uma e 02 (06%) têm a complementação em bacharelado. Do total de professores, 31 (94%) possuem Especialização, sendo que 04 (12%) destes acumulam em seus currículos mais de uma especialização, 02 (06%) têm Mestrado e 01 (03%) têm Doutorado.

É importante lembrar que para se qualificarem, os professores passaram por dificuldades, pois, de 32 participantes, 16 (48%) fizeram a primeira licenciatura em regime especial no período de férias e a mesma quantidade em regime regular, ou seja, frequentaram normalmente uma Universidade. Quanto à segunda licenciatura, todos a fizeram na modalidade Educação à Distância (EAD).

Ressalta-se que do total que cursaram a primeira licenciatura em regime especial, 13 (39%) são mulheres, a maioria, e boa parte delas já haviam ingressado no mercado de trabalho,

no período de ingresso ao curso superior.

No tocante à diversidade da amostra em relação às áreas de conhecimento, foi possível contar com a colaboração de professores de todas as áreas, observando-se que entre os participantes com mais tempo no CEMTI, a maioria é ligada às áreas de Linguagens e Humanas, confirmando, ainda, a escassez de professores da área de Ciências da Natureza.

2.5 Organização das informações produzidas

Os dados foram organizados em categorias, tendo como parâmetros os três polos cronológicos: “[...] a pré-análise, a exploração material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p.125), garantindo segurança e eficiência ao trabalho.

A pré-análise ocorre quando de fato se realiza a organização das informações, constituindo-se numa “[...] etapa bastante flexível que permite a eliminação, substituição e introdução de novos elementos que contribuam para uma melhor explicação do fenômeno” (RICHARDSON et al, 1999, p. 231). Com ela, objetiva-se garantir as pré-condições necessárias de organização do material a ser investigado.

Nesta primeira fase de organização, fez-se a escolha dos documentos relevantes para a pesquisa, que constituirão o *corpus* da investigação, (conjunto de documentos necessários à submissão à análise), para o qual se consideraram todos os documentos importantes para a compreensão do objeto, disponibilizados pelos gestores escolares, por técnicos da SEDUC e no portal do Ministério da Educação, que tratam sobre a implantação das ações de formação continuada de professores, da implantação do tempo integral e as orientações curriculares e das práticas pedagógicas, entre outros.

Além destes, as informações dos questionários e das entrevistas oportunizaram esclarecimento sobre a importância da formação continuada para professores do ensino médio em escolas de tempo integral. Para tanto, a escolha dos documentos observou as principais regras descritas por Bardin (2011, p. 126-127) “Regra da exaustividade [...] Regra da representatividade [...] Regra da pertinência”.

De posse dos dados obtidos com a pesquisa documental, o questionário e as entrevistas, realizou-se a categorização dos elementos empíricos, processo realizado em conexão com a fundamentação teórica responsável por constituir elementos que pautaram a reflexão crítica sobre o objeto de pesquisa, realizada num processo de tomada de decisões, sem desviar o foco das:

[...] as áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Estas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo ‘aprendido’ durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p 53-54).

Assim, na definição de categorias, em face das descobertas realizadas no contexto da investigação, foi necessário haver um olhar atento ao referencial teórico adotado, de modo a garantir a confiabilidade e credibilidade à investigação. Com isto, surgiu a importância do processo de tratamento dos dados brutos, responsável por permitir maior desenvoltura à pesquisadora na análise das informações colhidas. Para tanto, a identificação das unidades de análise pautaram-se na compreensão de elementos comuns associados às categorias teóricas.

Porém, pela natureza da pesquisa, não foi possível precisar de antemão o número, nem mesmo tipos de categorias, identificadas somente após a realização das entrevistas, considerando os dados brutos, pois, como já foi afirmado, entende-se e trabalha-se na perspectiva de estratégias, em função da visão holística na qual se sustenta esta investigação. Nesta pesquisa as unidades de análise foram organizadas a partir das características de registro e contexto, entendidas como:

A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas. [...]. As Unidades de Contexto podem ser consideradas “pano de fundo” que imprimem significados às Unidades de Análise. Podem ser obtidas mediante o recurso a dados que explicitem a caracterização dos informantes; suas condições de subsistências; a especificidade de suas inserções em grupos sociais diversificados. (FRANCO, 2003, p.35-40).

Os dois tipos de unidade foram considerados em função de que a primeira complementa a segunda para o entendimento da enunciação, dada a realização posterior da Análise de Discurso, pois se considera que, “a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 2011, p. 137), ou seja, possibilitam a Análise de Discurso.

Tem-se então, a unidade de contexto, como essencial para que se compreenda o objeto da pesquisa, sendo nesse caso, é necessário identificar a intensidade e a extensão de cada unidade apresentada, de modo que a análise observe as contingências e nestas, a possibilidade de coocorrências.

Assim, sustenta-se que as unidades de registro e contexto possibilitaram a organização das informações em categorias gerais e subcategorias respectivamente a ser exploradas ao longo do processo da pesquisa (TABELA 09).

TABELA 09: CATEGORIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
- 01- Formação para a vida: qualidade do ensino e da aprendizagem	- 1.1- Dimensões humanas: educação diversificada para a vida; - 1.2- Oportunidade: integração de conteúdo, tempo, carga horária; - 1.3- Qualidade na melhoria do ensino e aprendizagem.
- 02- Trabalho interdisciplinar: possibilidade de formação abrangente	- 2.1 - Mais tempo na escola: diagnóstico de necessidades; - 2.2 - Valorização do trabalho em conjunto: educação de qualidade; - 2.3- Acompanhamento da evolução do conhecimento: facilidade de aprender.
- 03- Formação em todas as suas dimensões: Horários de aulas, de estudos	- 3.1 - Educação para eficiência e eficácia: envolve parte curricular e ambiente escolar; - 3.2 - Trabalho em equipe: participação em todos os momentos; - 3.3 - Desafio e dedicação: exige reconhecimento e qualificação.
- 04- Formação: reflexões teóricas, prática pedagógica, a aprendizagem	- 4.1- Evolução intelectual, maturidade: desenvolvimento de estratégias; - 4.2 - Estímulo para mudança de postura: reflexão, teoria na prática; - 4.3 - Avanços na avaliação externa: aprendizado do aluno.
- 05 - Currículo dinâmico: base comum e parte diversificada	- 5.1 - Organização flexível: parte diversificada; - 5.2 - Preparação: ENEM e mercado de trabalho; - 5.3 - Adaptação do currículo para educação integral.

FONTE: Categorizado pela autora considerando o núcleo de sentido

Para facilitar a compreensão do leitor, apresentam-se os dados empíricos trabalhados sintetizando o desenho das informações produzidas contendo: a questão/problema, que se espera responder com a análise do sentido e significado dos discursos produzidos; as categorias gerais e subcategorias originadas dos núcleos de sentidos e as unidades de contexto respectivas. A apção pela unidade de contexto deriva da compreensão do núcleo de sentido, referência do registro contextualizado da informação, possibilitando a análise do sentido e significado das informações produzidas.

2.6 Análise e interpretação das informações produzidas

Organizados e tratadas as informações empíricas, foi iniciada sua análise e interpretação à luz da Análise de Discurso em função da especificidade da pesquisa, voltada para o campo da educação, marcado por significados e simbologias, já que este tipo de análise “visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido

de significância para e por seus sujeitos” (ORLANDI, 1988, p. 26), e se caracteriza por uma postura interdisciplinar e crítica.

Nesse caso, a Análise de Discurso é necessária devido ao caráter interdisciplinar que agrega a preocupação com os aspectos social, humano e político do objeto em pauta. Assim, compreende-se que “[...] o ato de linguagem não esgota sua significação em sua forma explícita. Este explícito significa outra coisa além do seu próprio significado, algo que é relativo ao contexto sócio histórico.” (CHARAUDEAU, 2012, p. 17), ou seja, a análise é feita considerando o ato comunicativo em sua complexidade.

Parte-se então da necessidade de superar o discurso aparente e explícito em busca dos sentidos contidos no próprio discurso em análise, pois considera-se “[...] a indicação de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, estabelecendo a relação material da língua com a ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 83/84), o que se dá num processo histórico dialético e que permeia as práticas educativas e de formação profissional.

Ressalta-se, ainda, que o contexto da presente proposta de pesquisa tem como base a concepção de que “[...] o laço que liga as ‘significações’ de um texto as suas condições sócio históricas não é, de forma alguma, secundário, mas constitutivo das próprias significações” (PÊCHEUX, 2012, p.124/125), requerendo maior zelo e cuidado do pesquisador no processo de interpretação e análise, considerando os “ditos” e “não ditos” do discurso, de modo que se possa reconhecer nos enunciados aspectos que de fato caracterizem o *locus* e as práticas vivenciadas pelos participantes. Os “não ditos”, expressos de forma variada e geralmente sutis, devem conduzir o pesquisador a assumir o papel de observador, atento a gestos, fisionomia, entre outros elementos que formam a atmosfera da entrevista. Assim,

Relacionando sujeito/corpo/linguagem/sociedade, visamos compreender como o corpo, pensando-se materialidade do sujeito, sua historicidade, é significado em um outro espaço de existência, considerando o que o espaço significa. Como se constituem seus processos de significação (interpretação, individuação, identificação). (ORLANDI, 2012, p 87).

Neste caso, cabe ao pesquisador manter vigilância em relação não só ao discurso oral, mas também, às expressões que o acompanham e mesmo ao silêncio. Posto que o discurso tem dois lados e “[...] ao analista cabe decifrá-los não só no seu ‘direito’, relacionando a sua própria formação discursiva, mas também no seu ‘avesso’, perscrutando aquela face oculta em que se mascara a rejeição do discurso de seu Outro” (BRANDÃO, 2000, p. 75), tendo em vista, que a prática discursiva, se dá na relação entre sujeitos, o que gera o intradiscurso, o

interdiscurso, a intertextualidade e a interdiscursividade.

Entende-se por interdiscurso os elementos oriundos de outros discursos já ditos e que imprimem sentido ao intradiscurso, o atual, ou seja, “é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 1988, p. 33). Enquanto que intertextualidade se refere a um texto constituído por outros textos e legitimado pelo sujeito do discurso, também chamado de intertextualidade manifesta, enquanto que a interdiscursividade é a “intertextualidade constitutiva” caracteriza-se pelo modo “como um tipo de discurso é constituído, por meio de uma combinação de elementos de ordem de discurso” (FAIRCLOUGH, 2008, p.152), por estabelecer relações mais complexas e aplicar-se a vários níveis da ordem do discurso.

Ante o exposto, entende-se que a Análise de Discurso ao estabelecer a relação interdiscurso e intradiscurso é essencial para se compreender o contexto desta investigação, ao garantir as bases para se realizar a análise e interpretação das informações produzidas a partir de uma leitura de mundo e de sociedade que considere sua complexidade e contradições, visando identificar o universo discursivo.

Isso só se torna possível pela contribuição dos participantes a partir do qual se fará o recorte dos campos discursivos e, por conseguinte o espaço discursivo “[...] que supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados” (MAINGUENEAU, 1997, p.117), ou seja, proporcionam elucidar o discurso em sua estrutura e implicações.

Com esta perspectiva, o discurso será analisado em duas fases, a primeira com a procura por padrão das informações empíricas, que devem se mostrar na forma tanto da variabilidade, quanto da consistência; a segunda, a partir da preocupação com a função, com a criação de hipóteses tentativas sobre as funções de características específicas do discurso, e de testá-las frente às informações produzidas.

Entende-se, assim, que a Análise de Discurso “[...] ao mesmo tempo em que examina a maneira como a linguagem é empregada, deve estar sensível também aos silêncios, o que exige uma consciência aprimorada das tendências e contextos sociais, políticos e culturais aos quais os textos se referem” (GILL, 2002, p. 255) estabelecendo relações entre dito e não dito.

Ressalta-se que a análise empreendida preocupa-se com as implicações do discurso e portanto, a transcrição das entrevistas buscaram-se registrar fielmente as falas, com todas as características possíveis, com o cuidado de se produzir notas analíticas no momento da realização das transcrições. Além disso, foram focalizadas as dimensões: intertextualidade e interdiscursividade; as cadeias intertextuais, observando-se a distribuição do texto e coerência,

bem como, as condições da prática discursiva. Assim, no próximo capítulo as contribuições dos professores participantes desta investigação são analisados, à luz da Análise do Discurso, sustentados pelas categorias teóricas que a fundamentaram.

*CAPÍTULO 03 - FORMAÇÃO CONTINUADA NA VOZ DOS
PROFESSORES: O VIVENCIADO E O DESEJÁVEL*

Nesse Capítulo, apresenta-se a análise interpretativa das informações produzidas no campo empírico buscando responder à questão norteadora da investigação: “Como a formação continuada dos profissionais do Ensino Médio tem contribuído para a consolidação das práticas curriculares e pedagógicas, diante dos desafios da Educação Integral, Integrada?”. A operacionalização da análise dos discursos dos interlocutores processou-se com a organização de cinco categorias. Estas, estruturam o *corpus* da pesquisa, considerando que permite a interpretação e compreensão de concepções, angústias e aspirações dos participantes a respeito do objeto de estudo. Para construí-las foi considerado o núcleo de sentido presente nas contribuições dos interlocutores, segundo Bardin (2011); Oliveira (2007) e Franco (2003).

Assim, as unidades de contexto, foram agrupadas em torno das subcategorias, realizando a conexão entre o dito e o contexto, fundamental para se proceder à Análise de Discurso fundamentada em: Maingueneau (1997); Orlandi (1988; 2012) e Pêcheux (2012). Desse modo, o capítulo está organizado em cinco partes definidas pelas categorias: a) Formação para a vida: qualidade do ensino e da aprendizagem; b) Trabalho interdisciplinar: possibilidade de formação abrangente; c) Formação em todas as suas dimensões: horários de aulas, de estudos; d) Formação: reflexões teóricas, prática pedagógica, aprendizagem; e) Currículo dinâmico: base comum e parte diversificada, sob as quais gravitam quinze subcategorias e as unidades de contexto que lhe conferem sentido.

3.1 Formação para a vida: qualidade do ensino e da aprendizagem

Em que a qualidade do ensino e da aprendizagem possibilita a formação para vida? Só há formação para e na vida, quando a educação escolar é reconhecida como direito inalienável e subjetivo, ou seja, quando fornece “a cada indivíduo, os meios para participarem plenamente de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna” (TEIXEIRA, 1997, p. 86), exigindo gestão democrática e prática pedagógica inovadora a fim de garantir a inclusão e permanência do aluno na escola, apontando, em sua essência para uma Educação Integral, Integrada que permita ao estudante uma formação que amplie horizontes e perspectivas.

Partimos do entendimento demonstrado pelos participantes sobre o problema evidenciado, a primeira categoria deu origem a três subcategorias (FIGURAS 02, 03 e 04), nas quais as unidades de contexto foram agrupadas. Inicia-se a análise das informações produzidas pela subcategoria 1.1 (FIGURA 02), conforme visto a seguir:

FIGURA 02- SUBCATEGORIA 1.1 - DIMENSÕES HUMANAS: EDUCAÇÃO DIVERSIFICADA PARA A VIDA

Unidade de Contexto	<p>1-A formação do indivíduo em todas as suas dimensões humanas: intelectual, lúdica, psicológica, cognitiva, preparação técnica, abrange o ser humano em sua totalidade, leva o desenvolvimento completo do aluno. Enfim, é a formação do indivíduo em toda a sua integridade [...] Integrado vem de muitas formações. Tanto na área educacional, na área de conteúdos, como na formação pessoal. Para acontecer é necessário que esse aluno permaneça em sala de aula com professores, isso é tempo integral (BATERIA; VIOLÃO; TROMPA; TIMBAL).</p> <p>2- Quando pensei integral, imaginei um ensino que ia abranger todas as necessidades dos alunos. Não só na parte curricular, mas, uma educação diversificada em relação a artes, a esportes a cultura de uma forma geral. Quando penso em educação integral, penso nesse tipo de educação necessária para o aluno do ensino médio (BANDOLIN).</p> <p>3-Uma forma de resolver o problema da violência nos grandes centros urbanos. Deveria ser destinada a classe baixa, principalmente nas periferias onde tem muitos adolescentes envolvidos com drogas, com violência. Infelizmente a gente não tá tendo isso aqui. Porque o teste seletivo tira essa possibilidade. É voltada para todos os aspectos da formação humana, onde a criança, o adolescente vai ter toda a assistência (CONCERTINA).</p> <p>4-Não tem contra turno com atividades extracurriculares, que é o que se imagina quando se pensa numa escola de tempo integral, que não vai ser só conteúdo em sala de aula. Educação integral, formação integral do ser humano, como cidadão e profissional (ÓRGÃO).</p>
---------------------	--

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

De um modo geral nos discursos sobressai a perspectiva de Educação da *Paidéia*, “[...] uma educação de espectro integral e tridimensional que visava a formação harmônica mente, corpo e coração. Em outras palavras, à uma formação intelectual, física e virtuosa” (GROSS, 2007, p. 3150), formação para o exercício da cidadania conforme os princípios forjados na cultura da *polis* - cidade grega.

Esta caracterização é identificada nas expressões destacadas nos trechos 1, 2, 3 e 4, sintetizadas na *formação integral do ser humano* (ÓRGÃO), que demonstra a preocupação dos professores com a formação, abrangendo a formação intelectual, física, estética (envolvendo as artes), tal como os antigos gregos concebiam a formação completa do indivíduo.

No trecho 3 identificaram-se princípios e valores que remetem à democratização do acesso à escola, como devir da educação escolar, sobretudo quando remete à preocupação com os grupos populacionais de baixa renda, na qual a educação integral é apresentada como [...] *forma de resolver o problema da violência nos grandes centros urbanos [...] voltada para todos os aspectos da formação humana, onde a criança, o adolescente vai ter toda a assistência* (CONCERTINA). Isto remete à discussão sobre educação enquanto direito social e subjetivo e a constatação de que esta demanda não tem sido prioritária, compreendida a

partir do não dito, pois se deveria atender, é porque não atende.

Note-se que este trecho lembra a justificativa para a política de contenção, utilizada no Brasil desde o século XIX com a implantação dos internatos para desvalidos “[...] acompanhando o movimento dos países considerados civilizados, no Ocidente, de criação de instituições que visavam o controle dos sujeitos, como o hospital, a escola, a oficina, o asilo” (SOUZA; BONATO, 2009, p. 106), na qual a educação em tempo integral tem como função principal a proteção dos jovens em condição de vulnerabilidade social, devendo retirar estes jovens das ruas. Destaca-se todavia, que, entendemos a “assistência” na voz deste professor, enquanto formação integral do educando.

Na subcategoria 1.2 (FIGURA 03) observa-se a identificação da Educação Integral com a expansão do tempo escolar, conforme análise dos trechos dispostos justificada uma vez que esta discussão é associada à expansão do tempo da escola, reflexo da estratégia utilizada no Brasil para a garantia da formação integral.

FIGURA 03- SUBCATEGORIA 1.2 - OPORTUNIDADE: INTEGRAÇÃO DE CONTEÚDO, TEMPO, CARGA HORÁRIA

Unidade de Contexto

- 1- Representa uma grade curricular maior, mais oportunidade de se trabalhar uma metodologia mais eficiente, mais conteúdo. Com essa jornada na escola a gente tem mais tempo para desenvolver projetos. A escola de tempo integral tem essa abertura. Defendo a pedagogia de projetos e a escola de tempo integral é o ideal (TROMBONE).
- 2- Na Educação integral você tem mais tempo de convivência com o aluno para desenvolver suas tarefas, num determinado ambiente. Digamos uma carga horária maior, onde podemos auxiliar esse aluno para sanar dúvidas. Em relação ao convívio com os colegas de trabalho temos mais tempo para se reunir e desenvolver atividades que possam auxiliar nesse processo de ensino-aprendizagem (AGOGÔ).
- 3- O menino vai ficar o dia todo na escola. Muitos pais vieram aqui com esse pensamento, num turno aula e no outro esportes, oficinas [...] E não é assim na realidade. Aí quando a gente vivencia é que vê, que são os dois turnos de aula (ORGÃO).
- 4- Integrar todo o conhecimento do aluno. É integrar o assunto na vida, no dia a dia. É ser integral. A gente tenta, mas as dificuldades..., a mudança de professores, de direção [...] Acaba prejudicando, mas, eu acredito que o futuro é integrar (SAXOFONE, TUBA).

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

Conforme demonstra a Figura 03, os trechos 1, 2, 3 e 4 dizem respeito à ampliação do tempo como possibilidade de *se trabalhar uma metodologia mais eficiente, mais conteúdo* (TROMBONE); *auxiliar esse aluno para sanar dúvidas* (AGOGÔ). Nesses dois trechos constata-se o consenso de que a escola tem proporcionado estratégias mais eficientes e inovadoras de envolver o educando em prol do processo ensino aprendizagem.

Porém, também revelam limitações do modelo pedagógico adotado em: *quando a gente vivencia é que vê, que são os dois turnos de aula* (ORGÃO); complementado por: *A*

gente tenta, mas as dificuldades [...], a mudança de professores, de direção [...] Acaba prejudicando, mas, eu acredito que o futuro é integrar (SAXOFONE, TUBA). Nos dois últimos trechos está evidenciado que os professores consideram o modelo pedagógico inadequado para a formação integral, indicando por um lado, que deveria haver atividades que extrapolassem a sala de aula e, por outro, que a alta rotatividade de professores, identificada no levantamento do perfil dos professores deveria ser combatida.

Nos discursos está explícito o quanto é forte entre os professores o fator tempo, do qual decorrem a eficiência, a convivência e a integração dos conhecimentos. Neste contexto, é necessário lembrar que a tônica das políticas educacionais desenvolvidas nos últimos anos pauta-se na expansão do tempo escola, elemento reconhecido pelos professores como fator desencadeador de qualidade, como pressupõem os programas indutores da expansão do tempo na escola inspirados no Centro Educacional Ribeiro Carneiro, implantado em 1950 e tido como “[...] uma escola completa, estendida em sua jornada diária, com estrutura e espaço para convivência” (NOGARO, 2014, p. 49), modelo que ficou conhecido no Piauí na década de 1990 com os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs).

Cabe considerar que as escolas pesquisadas funcionam em tempo integral com uma jornada diária de nove horas e os professores entrevistados permanecem todo o tempo de funcionamento destas escolas. Assim, ao vincular a Educação Integral a *uma grade curricular maior* (TROMBONE, AGOGÔ), são situados os benefícios em relação à metodologia, eficiência, conteúdos, a integração das disciplinas, oficinas e a formação integral, a partir das vivências que experimentam ao longo dos anos de prática docente numa escola de jornada ampliada.

Mesmo quando a expansão do tempo não está explícita nas unidades de contexto são destacados elementos associados ao funcionamento da escola, informações que trazem em seu bojo, um misto de descontentamento com a estrutura e condições de trabalho e esperança de que a integração entre as disciplinas seja concretizada de forma mais ampla ou sistemática.

Assim, no contexto em que estão imersos: a estrutura da escola e o seu modo de funcionamento, os problemas do cotidiano se sobrepõem ao tema educação integral, ocasionando relação imediata ao tempo integral, confirmando a ideia de que “As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa [...], quanto uma dimensão qualitativa [...]. Essas dimensões são inseparáveis” (GADOTTI, 2013, p. 33).

Além das questões apontadas, os discursos desta subcategoria, sobretudo nos trechos 1, 2 e 3, remetem também à percepção de que os professores vinculam a escola de tempo

integral a uma formação fortemente influenciada por uma preocupação com os conhecimentos intelectuais com base nos conteúdos, mesmo ao se afirmar que trabalham com a pedagogia de projetos. Todavia, no conjunto de discursos que formam a última subcategoria (FIGURA 05), a qualidade é tida como benefício proporcionado pela educação integral em tempo integral.

FIGURA 04- SUBCATEGORIA 1.3 - QUALIDADE NA MELHORIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Unidade de Contexto

1- [...] uma educação, mais eficiente, eficaz que possibilite o aluno um rendimento maior, e um acompanhamento por parte do professor, da escola e da família[...] Sucesso na educação [...] Como o aluno passa mais tempo na escola, tem mais tempo para tirar dúvida com o professor! mais tempo de estudar! (CAVAQUINHO; SURDO).

2- Não consiste em apenas estarmos vivenciando uma escola de tempo integral, mas a educação de forma integral a educação conteudística, a espiritual, a que envolve o aluno na sociedade. Então, quando a gente envolve o aluno socialmente está educando para a vida e não apenas para alcançar sucesso na sua vida profissional e escolar (HARPA).

3- É integrar as disciplinas na vida cotidiana dos alunos. [...] uma aula onde se juntassem professores [...] cores, por exemplo: professores de biologia, química, física, Português, Geografia e artes pudessem dar essa aula integral. Ajudar o aluno a integrar esse assunto com a vida deles, e ver que esse assunto ultrapassa os limites de uma simples disciplina (SAXOFONE, TUBA).

4- [...] melhoria do ensino aprendizagem. Um ensino-aprendizagem de qualidade! onde tanto professor como aluno vai ter mais disponibilidade, mais tempo de estar buscando melhoria, conhecimento, para um ensino-aprendizagem de qualidade (TROMPETE).

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

Os quatro trechos que formam esta subcategoria identificam a educação integral a *sucesso* (CAVAQUINHO; SURDO) e *melhoria do ensino e aprendizagem de qualidade* (TROMPETE), pensamento consolidado na afirmação de que *ultrapassa os limites de uma simples disciplina* (SAXOFONE, TUBA), situação justificada pela ampliação da jornada escolar, apresentada de forma explícita nos trechos 1 e 4, porém apenas vislumbrada no trecho 3, que por outro lado, explica o modo como a integração é desenvolvida.

No trecho *educando para a vida e não apenas para alcançar sucesso na sua vida profissional e escolar* (HARPA), o recurso da negação, utilizado pela expressão “não apenas”, implica a constatação de que o sucesso do educando é mais amplo e envolve tanto a vida pessoal, quanto a formação profissional.

Retornando ao trecho 1, observa-se que o núcleo de sentido está associado novamente à questão tempo, embora, a questão central seja a *melhoria do ensino e aprendizagem de qualidade* (TROMPETE), enquanto condição para o sucesso. Esta

confirmação é fortalecida no trecho 2, quando a educação escolar é concebida *de forma integral*, em que a formação do educando é “conteudísta e espiritual”, favorecendo a vida social.

O trecho 4 traz explicitamente a relação entre a melhoria do ensino e aprendizagem de qualidade com a expansão do tempo da escola, conforme foi dito anteriormente, recorrente em toda a categoria 01, nas diferentes subcategorias com maior ou menor intensidade, o que remete à análise em termos de interdiscurso, já que além da vivência de dois a seis anos nos Centros de Ensino Médio de Tempo Integral, dos quinze professores que colaboraram com a entrevista, pelo menos nove participaram de cursos de formação sobre educação em tempo integral.

Ante o exposto, identifica-se nestes discursos a polifonia que caracteriza a “ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 1988, p. 36), fundados numa concepção de educação integral pautada nas diretrizes apresentadas a estes, tanto para a implantação do tempo integral, quanto para a articulação dos Planos de Ação do Programa Ensino Médio Inovador, com atividades desenvolvidas por meio de oficinas, com viés integrador das disciplinas. E é nesse sentido que se visualizam tentativas de superação da ótica conservadora.

Os resultados demonstram assim que os professores que têm mais tempo na escola de tempo integral, disponibilizam um arcabouço teórico-prático pautado na concepção de educação integral, que corresponde a uma formação ampla do educando, na qual, à medida que recebe assistência, uma formação com atividades diversificadas e permanece mais tempo na escola atinge o sucesso na escola e nos demais espaços em que participa. Com destaque para a preocupação com a qualidade social e direito à educação, à medida que se pretende atender à população mais carente, até aqui um discurso solitário, visto que nesta categoria fora indicado por um único participante.

3.2 Trabalho interdisciplinar: possibilidade de formação abrangente

A interdisciplinaridade entendida como início de um percurso necessário para a religação dos saberes, em face à necessidade de superação do paradigma conservador, está presente nos discursos dos professores, tanto como aspiração, quanto como prática, indicando que realizam ou pretendem realizar uma prática pedagógica baseada em “troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica”. (MORIN, 2003, p.115), ou seja, inerente à própria escola, e desse modo, contribuir para a criação da “sociedade mundo”.

A questão exposta é central na segunda categoria, em torno da qual as três subcategorias (FIGURAS 05, 06 e 07) estão dispostas, nas quais os professores reforçam o pensamento esboçado na primeira categoria, quanto à expansão do tempo da escola, apontado como referência para a atuação docente na escola de tempo integral. A análise tem início com a subcategoria (2.1):

FIGURA 05- SUBCATEGORIA 2.1 - MAIS TEMPO NA ESCOLA: DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES

Unidade de Contexto	<p>1 Formação, acompanhamento de maneira minuciosa, junto da pessoa que está formando, diagnosticando suas necessidades, carências, dificuldades, pontos fortes, trabalhar em cima daquilo que ele necessita e trabalhar técnicas, elementos [...] didática que possa ajudá-la no sentido de desenvolver essas carências (BATERIA).</p> <p>2- É uma modalidade de educação que acrescenta uma carga horária maior e contato maior com os alunos. Uma escola de tempo integral, tem uma jornada de dez horas diárias, tem férias, um período maior, um Horário de Estudo. (VIOLÃO).</p> <p>3- [...] é aquela que é efetiva, que de fato leva o aluno a aprender a aprender. É temporal, espaço em que o aluno, o professor, a comunidade vai estar em um tempo maior na escola [...] A comunidade e os pais valorizam o trabalho feito aqui. Eles agradecem a escola, aos professores pelo que é feito pelos filhos (SURDO).</p> <p>4- [...] um modo de educar ideal. Porquê? Por que o professor tem o contato o dia todo, conhece o aluno, percebe as dificuldades os problemas que tem em casa, tem esse vínculo. O professor não avalia só pela nota que tirou na disciplina e desempenho em sala de aula, sabe como posicionar sua avaliação, levando em conta tudo que abrange. A educação em tempo integral possibilita isso. (BANDOLIN)</p>
---------------------	--

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

Nos trechos destacados a expansão do tempo da escola é vital para a diversificação de estratégias, observando a centralidade da didática, enquanto “[...] atividade mediadora entre a teoria educacional e a prática educativa; a sala de aula e a totalidade social; o conteúdo e a forma da educação, o professor ao aluno e etc” (MELO; URBANETZ, 2012, p.16). Sobretudo, ao possibilitar estratégias para o diagnóstico de *necessidades, carências, dificuldades, pontos fortes* (BATERIA), bem como para o enfrentamento dos problemas identificados, demonstrando que os professores, valorizam os conhecimentos pedagógicos.

Visualiza-se neste discurso que se tem uma prática pedagógica voltada para uma formação que se destaca pelo cuidado com o sujeito a quem é direcionada a ação educativa, o educando, a partir da preocupação com suas necessidades e dificuldades, demonstrando que o paradigma emergente (BEHRENS, 2009), tem estado presente como referência para a prática pedagógica desenvolvida.

Assim a atuação docente, de acordo com o discurso dos professores proporciona um

maior desenvolvimento do educando, a partir de um trabalho de acompanhamento mais intensivo, *de maneira minuciosa* (BATERIA), possibilitando maior aproximação e respeito entre professores e estudantes, justificados não só pelo tempo em que o educando permanece na escola de tempo integral, mas pelo tipo de relação que estabelecem com os professores e com a escola.

Novamente está presente o fator tempo, demonstrando a aceitação da política de expansão do tempo da escola pelos professores participantes da pesquisa e a crença entre estes de sua importância para o desenvolvimento do educando. Além disso, expressam atenção e valorização pelo reconhecimento dos pais e da comunidade na qual a escola está inserida, observado em fragmento do trecho 3 que diz: *A comunidade e os pais valorizam o trabalho feito aqui. Eles agradecem a escola, aos professores pelo que é feito pelos filhos* (SURDO), o que demonstra sua satisfação pessoal com o trabalho realizado na escola e a necessidade do reconhecimento como elemento fortalecedor e encorajador do exercício docente.

Na subcategoria subsequente, também é observada a relevância que tem para os professores o reconhecimento do seu trabalho, a partir dos resultados que a escola apresenta, assim como, identifica o modo de organização destes professores na escola (FIGURA 06).

FIGURA 06 - SUBCATEGORIA 2.2 - VALORIZAÇÃO DO TRABALHO EM CONJUNTO: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Unidade de Contexto	<p>1- [...] numa escola de tempo integral, tem mais oportunidade de conhecer nosso aluno, a parte de conteúdo, sua vida pessoal. Não é o único meio de conseguir educação de qualidade, mas na escola pública é um dos meios mais eficazes. O professor tem mais tempo com o aluno e ao chegar o fim das três séries do ensino médio ter conseguido formar um cidadão mais consciente, participativo e crítico na sociedade. (HARPA)</p> <p>2- [...] fiquei muito feliz quando a escola ganhou o prêmio de melhor Gestão, a gente percebeu que foi reconhecido, e que a escola pública pode sim dar certo. Basta querer, força de vontade, trabalho coletivo, união! Amor! paixão pelo que faz. [...] relação excelente com o aluno. (TROMBONE)</p> <p>3- Oportunidade de conhecer a pessoa que você está trabalhando individualmente, de fazer trabalhos que nunca teríamos condição de fazer no tempo regular. O relacionamento não fica limitado à prática dentro de sala de aula. Esse laço é tão importante que a gente aprende a conhecer o aluno como pessoa, aprende os nomes, às vezes conhece a família, ganha intimidade com eles. Existe respeito e a gente pode conhecer limite de cada um. Conseguir esse desenvolvimento completo do ser humano. Quanto mais tempo esse aluno passa na escola, mais possibilidade tem de aprender, de ficar longe das influências lá fora (SAXOFONE; TIMBAL).</p> <p>4- Todos os projetos a gente trabalha em conjunto. É a questão da interdisciplinaridade, nada acontece de forma isolada. A educação de tempo integral faz com que o aluno possa se desenvolver em todos os sentidos e até melhorar como pessoa. (CAVAQUINHO)</p>
---------------------	--

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

Nas contribuições dos participantes da pesquisa, o núcleo de sentido na subcategoria 2.2 (FIGURA 06) envolve o trabalho dos professores e o modo como estes se organizam, a partir da ideia de solidariedade proposta pelo manifesto dos pioneiros da educação nova, pautada nos “interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação.” (HISTEDBR, 2006, p.191), apontado pelos professores nos quatro trechos destacados.

Ao tratar este aspecto relacionado à escola de tempo integral, os professores expressam sentimentos e emoções ao se referirem à relação estabelecida com os estudantes, observando que o maior contato com o educando é estratégia para *conseguir educação de qualidade* (HARPA). Ressalta-se, entretanto, que a ação docente se efetiva porque se: *trabalha em conjunto* (CAVAQUINHO), se realiza um *trabalho coletivo, união! Amor! paixão pelo que faz* (TROMBONE). Discursos em que o envolvimento dos participantes é exposto nos termos utilizados e na entonação de entusiasmo, ou seja, nos ditos e não ditos que demonstram compromisso e interesse pelo fazer pedagógico e aquele que é seu beneficiário direto, o educando.

Neste contexto o trabalho coletivo aparece como indutor de uma prática pedagógica interdisciplinar, expresso da seguinte forma: *É a questão da interdisciplinaridade, nada acontece de forma isolada* (CAVAQUINHO), evidenciando a tentativa de superação da fragmentação do trabalho pedagógico e compartimentação dos saberes, buscando no trabalho conjunto a integração da equipe e sua articulação, tal como propõe Morin (2003, 2009), ao buscar uma sociedade de futuro, a partir da formação do cidadão solidário e responsável.

O entusiasmo dos professores, bem como a afinidade teórica com o paradigma emergente, se manifestam quando é colocada em evidência seu compromisso em [...] *formar esse aluno, um cidadão mais consciente, participativo e crítico na sociedade* (HARPA), uma perspectiva que reflete o referido paradigma ao considerar “a produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação” (BEHRENS, 2009, p. 55), situação que se evidencia mais intensa nos centros que não sofreram mudanças drásticas na gestão e coordenação pedagógica.

Em seguida, será analisada a subcategoria 2.3 (FIGURA 07), em torno da qual orbitam discursos centrados na aprendizagem e novamente colocam o fator tempo como primordial para que esta seja proporcionada de maneira eficiente.

FIGURA 07- SUBCATEGORIA 2.3 - ACOMPANHAMENTO DA EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO: FACILIDADE DE APRENDER

Unidade de Contexto	<p>1- [...] uma educação formal em que se trabalharia o desenvolvimento educativo, social, comportamental. Oportunidade de acompanhar a evolução do conhecimento como ser humano e como cidadão! (TROMPA).</p> <p>2- [...] mais tempo de poder nos procurar para tirar dúvidas, desenvolver atividades. Esse tempo integral é justamente para facilitar esse aprendizado (AGOGÔ).</p> <p>3- [...] é fazer o uso de cada minuto, cada segundo, em prol do desenvolvimento, do desempenho, da melhoria do conhecimento do educando. (TROMPETE)</p> <p>4- Possibilidade de trazer crianças e adolescentes que vivem nas periferias para que tenham uma assistência educacional melhor. A maioria fica largada e numa escola de tempo integral, teria a possibilidade de se envolver em projetos educativos interessantes e não teria espaço para se voltar para as ruas. Vai melhorar, quando, nós tivermos a escola de tempo integral atendendo a comunidade mais carente (CONCERTINA).</p> <p>5- O conhecimento tem que ser baseado naquilo que eu estou vivenciando. Uma educação focada para formar o cidadão como um todo, consciente. Não só oferecer conteúdos curriculares e sim, esportes, lazer, um aprendizado para o dia a dia. Deveria se pensar diretrizes, pensando na formação integral do educando, porque do jeito que está aparenta, que só se pensa no conteúdo que tem que aprender no ensino médio. (ÓRGÃO; TUBA).</p>
---------------------	---

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

Nesta subcategoria dois trechos (1 e 5) evidenciam a expectativa de “vir a ser” da atuação docente para além da atividade em sala de aula, explícita nos fragmentos: [...] *se trabalharia o desenvolvimento educativo, social, comportamental* (TROMPA); *Não só oferecer conteúdos curriculares e sim, esportes, lazer, um aprendizado para o dia a dia. Deveria se pensar diretrizes, pensando na formação integral do educando*[...] (ÓRGÃO; TUBA). Nestes é expressa a crença de que a prática pedagógica realizada não favorece de todoo potencial da escola de tempo integral.

Todavia, em dois outros trechos (2 e 3), os professores, numa ótica diferenciada explicam: [...] *esse tempo integral é justamente para facilitar esse aprendizado* (AGÔGO); [...] *é fazer o uso de cada minuto, cada segundo, em prol do desenvolvimento, do desempenho, da melhoria do conhecimento do educando* (TROMPETE), demonstrando que nestes centros, embora não sejam necessariamente identificadas como relevantes por todos os interlocutores, são realizadas práticas pedagógicas voltadas para a formação integral do educando.

A crítica expressa nos trechos 1 e 5, mostra por sua vez que, mesmo realizando uma prática pedagógica diferenciada, os professores reconhecem que ainda existe um caminho a percorrer para que a prática pedagógica no CEMTI, alcance as metas projetadas, sobretudo quando identifica quão intensa é a preocupação com o conteúdo, ficando as atividades que dinamizam o currículo na periferia das ações pedagógicas.

Além disso, no trecho 4, é enfatizada a *possibilidade de trazer crianças e adolescentes que vivem nas periferias para que tenham uma assistência educacional melhor* (CONCERTINA), no qual é explicitado o mérito da escola no acompanhamento e assistência ao educando, de modo a favorecer o conhecimento e em seu complemento demonstra novamente a preocupação com o educando que está à margem desta escola e que os pobres seriam, segundo o participante, a demanda principal deste tipo de escola. Assim enxerga o devir: [...] *Vai melhorar, quando, nós tivermos a escola de tempo integral atendendo a comunidade mais carente* (CONCERTINA).

Tem-se neste trecho a crença da necessidade da expansão da escola de tempo integral voltada para os grupos sociais mais carentes, em função de que evitaria que estes adolescentes e jovens se mantivessem vulneráveis nas ruas, uma vez que esta escola possibilita seu envolvimento em *projetos educativos interessantes* (CONCERTINA), afirmação que se interpreta como reconhecimento de que a prática pedagógica na escola se faz de forma a envolver os estudantes e a contribuir com a *evolução do conhecimento* (TROMPA) e a formação integral deste.

Com base no pensamento anterior, entende-se que os professores comungam da ideia de que a “escola pública precisa ser integral, integrada e integradora” (GADOTTI, 2013, p.32), dado aos discursos que evidenciam a preocupação com o envolvimento do educando em atividades de projetos pedagógicos que excedam o espaço de sala de aula.

Assim os CEMTIs configuram-se como espaços que propiciam uma educação de tempo integral, e o discurso dos professores demonstra o interesse na evolução do conhecimento do educando, motivando-os além de acompanhar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, a avançar na direção de estratégias diferenciadas como o uso de projetos pedagógicas para despertar ou manter o interesse dos estudantes em relação ao conhecimento escolar.

Além dos aspectos supracitados, as vozes dos participantes também expressam tentativas de desenvolver atividades pedagógicas interdisciplinares e explicitam os processos construídos na escola, envolvendo sentimento de pertencimento à comunidade escolar e o compromisso com o fazer pedagógico, resultando num trabalho integrado da equipe de professores, quando amparados por uma coordenação pedagógica.

3.3 Formação em todas as suas dimensões: horários de aulas, de estudos

O espaço pedagógico e as estratégias de acompanhamento do educando configuram a prática pedagógica nas instituições de ensino, o que remete às indagações: Que educando queremos formar? Em que ambiente? A resposta não é fácil, pois trata-se de um coletivo de professores em cada escola, inclusive nas pesquisadas. Mas acredita-se que a análise dos discursos agregados em torno da terceira Categoria (FIGURAS 08, 09 e 10), proporciona a visualização do caminho trilhado de um modo geral pelas escolas de tempo integral. Para iniciar, analisar-se-á a seguir à Subcategoria 3.1 (FIGURA 08).

FIGURA 08 - SUBCATEGORIA 3.1- EDUCAÇÃO PARA EFICIÊNCIA E EFICÁCIA: ENVOLVE PARTE CURRICULAR E AMBIENTE ESCOLAR

Unidade de Contexto	<p>1- O professor é educador, sensível com a formação humana em todas as dimensões. Trabalha o conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal, o que ensina não serve só para a prova, para o ENEM, mas para momentos sociais. No Horário de Estudo acompanhamos a produção de cada aluno fazendo supervisão minuciosa. Educa para ser eficiente e eficaz. Nos projetos aprendem brincando, na ludicidade (BATERIA).</p> <p>2- O projeto aproxima muito o professor com o aluno. Expor para sociedade é um momento que a gente se sente bem junto deles e também quando fazemos a formação para o ENEM, para os vestibulares (VIOLÃO).</p> <p>3- Tem a parte curricular normal, Horário de Estudo e os projetos trabalhados ao mesmo tempo. O aluno está sempre ocupado fazendo alguma coisa, a gente percebe o crescimento desses alunos no conhecimento, e comportamento. Participo de forma ativa, de tudo que acontece dentro da escola, fico muito feliz (CAVAQUINHO; TROMPA).</p> <p>4- Tem um currículo, como uma escola regular, mas temos tempo de trabalhar melhor esses conteúdos, principalmente os projetos, possibilidade de envolver o aluno de forma mais criativa. Às vezes ensaia até no horário de almoço, nos horários de estudo. Saio de sala de aula para fazer uma leitura de grupo no corredor ou na biblioteca a gente se vê envolvido assim num projeto maior. Quando faço isso, dou oportunidade ao aluno de conseguir a melhor forma para mostrar que leu e entendeu o conteúdo (CONCERTINA).</p> <p>5- Muito tempo com o aluno, na sala de aula ou não. Às vezes até no trabalho de nossos colegas pedem ajuda. O professor, só lança a idéia, o aluno é ativo, são dinâmicos, muito dedicados a esses trabalhos. [...] ou se enquadra nesse dinamismo, ou acaba desistindo, ou é reprovado. A gente consegue desenvolver um trabalho muito mais dinâmico. Esse tempo integral deveria ser mais visto pelas autoridades (SAXOFONE).</p>
---------------------	---

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

Nesta subcategoria, conforme foi destacado na Figura 09 a atuação do professor é identificada pela função da educação integral, ressaltada a sensibilidade *com a formação humana do indivíduo em todas as suas dimensões* (BATERIA), neste trecho o professor

reafirma o papel do CEMTI na formação integral do educando e enfatiza: *o que ensina não serve só para a prova, para o ENEM, mas para momentos sociais [...] Educa para ser eficiente e eficaz* (BATERIA), o mecanismo da negação é usado neste trecho como forma de evidenciar a amplitude do trabalho realizado na escola, para além da transmissão e absorção de conhecimentos.

O trecho 2, revela o apreço pelos projetos pedagógicos, a partir da relação estabelecida entre professor e aluno e do resultado do trabalho para a comunidade, assim revelado: *O projeto aproxima muito o professor com o aluno. Expor para sociedade é um momento que a gente se sente bem junto deles* (VIOLÃO). Outro aspecto mencionado é de que *O aluno está sempre ocupado fazendo alguma coisa, a gente percebe o crescimento desses alunos no conhecimento, e comportamento* (CAVAQUINHO; TROMPA). Então tem-se, articulados no cenário que forma os CEMTIs professores e estudantes numa relação dialógica, a preocupação em apresentar à comunidade resultados e o educando envolvido, ocupado em situações de aprendizagem, demonstrando a efervescência do ambiente escolar.

No trecho 1, a autoimagem do professor é de educador, preocupado com as diferentes dimensões da formação humana e o uso social do conhecimento, conduz a uma visão sistêmica e progressista de sua atuação, uma vez que demonstra preocupação com procedimentos e atitudes, associados à formação teórica.

Na medida em que envolve diferentes espaços e estratégias e momentos enriquecedores do currículo, o ambiente escolar se configura como espaço lúdico e de aprendizagem mesmo fora da sala de aula, aproveitando inclusive os corredores da escola para a leitura em grupos e o momento destinado ao almoço, enquanto espaço e tempo utilizados em prol do ensino e aprendizagem. Aqui se percebe mesmo que implicitamente a presença do trabalho interdisciplinar, favorecendo a educação integral de tempo integral.

Nos trechos 1, 3 e 4 o Horário de Estudo é apresentado como espaço para estudo individual e coletivo, que possibilita ao educando desenvolver também atividades complementares fortalecendo a disciplina, realização de ensaios para atividades que envolvam, canto, dança e encenação, relacionados aos projetos pedagógicos. Todavia, os discursos evidenciam que a gestão do Horário de Estudo, conforme o prosseguimento da discussão na subcategoria 3.2 (FIGURA 09) se dá de forma diferenciada em escolas distintas.

FIGURA 09 - SUBCATEGORIA 3.2 - TRABALHO EM EQUIPE: PARTICIPAÇÃO EM TODOS OS MOMENTOS

Unidade de Contexto

1- A amizade, a solidariedade, o trabalho conjunto, em grupo. Temos momentos de angústias de reflexões, de discussões, de medo, mas temos momentos de união para tentar resolver problemas diversificados. A gente já ganhou até um prêmio de melhor gestão. Me considero uma pessoa que participa da evolução da escola pública e de tempo integral que deu certo (TROMBONE).

2-[...] atividades de teatro, música, dança que vão contribuir para desenvolver o raciocínio do aluno, no processo de ensino e aprendizagem. Ajudamos na hora do almoço, os colegas, a direção e os alunos. O que precisam procuram os professores, aqui a gente se considera amigos deles, para sanar qualquer dúvida, ajudar no que for preciso (AGOGÔ).

3- A cada dia tem pelo menos dois Horários de Estudo (HEs), específicos para fazerem as atividades na própria escola. e não levem trabalho para casa. Em todos os momentos o professor participa dessa dinâmica: nos HEs está tirando as dúvidas dos alunos. Cada professor tem HE em turmas diferentes. Sinto-me participante em tudo. Nosso currículo é diferenciado, além das disciplinas básicas trabalhamos com oficinas, atividades diferenciadas, projetos interdisciplinares. Todo mundo se engaja, mesmo que não sejam áreas afins. Os alunos se sentem valorizados, quando todos estão assistindo (TIMBAL).

4- [...] Têm aulas, Horários de Estudo onde ele (o estudante) escolhe a disciplina que quer estudar e tem a liberdade de procurar o professor, sentar e tirar dúvidas, estudar sozinho, em grupo. Sinto-me parte integrante, porque me dedico ao aluno em todos os momentos. Até na minha casa às vezes eles me procuram e na escola em todos os projetos estou inserida buscando ajudar, seja um trabalho da direção, da coordenação, de outras disciplinas. A gente trabalha em conjunto e me sinto inserida em todo o trabalho da escola (HARPA).

5-Me sentia parte quando estávamos com os professores, porque tem os Horários Pedagógicos Interdisciplinares (HPIs) que aproveita, buscando os pontos negativos que temos que melhorar, planejando juntos, elaborando as oficinas, buscar metodologias e práticas para estar melhorando o ensino e aprendizagem. Quando via as oficinas acontecendo, de música, de teatro, redação, os meninos de física fazendo maravilhas. É apaixonante! Isso acontece porque a escola de tempo integral proporciona isso. Dificuldades têm, mas tudo tem que ser direcionado, estudado e acima de tudo, trabalho de equipe, a integração, o respeito mútuo e com foco no resultado, a formação do aluno como protagonista da sua própria história (TROMPETE).

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

Na Figura 09 os trechos 1, 2, 3, 4 e 5 descrevem o cotidiano dos CEMTIs a partir do envolvimento do corpo docente entre si, com a gestão escolar e com os estudantes, cujas palavras de ordem são solidariedade, união, ajuda, engajamento e participação. Os trechos analisados conferem identidade ao grupo de professores em cada escola, pois se fazem presentes em todos os discursos que agregam esta subcategoria, configurando que nestas escolas está presente a ideia de que “qualquer processo formativo e qualquer prática educativa só avança se forem abordados na perspectiva do trabalho coletivo. Este pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não fragmentação de suas ações e práticas [...]” (PLACCO; SOUZA, 2008, p. 27).

O trabalho em equipe é ressaltado quando os participantes discorrem sobre o cotidiano. Assim enfatizam nas vozes de Trombone, Agogô, Timbal, Harpa e Trompete, em que se encontra presente o trabalho coletivo como um valor para estes professores. Fortalecedor de sua identidade enquanto profissional e integrante da escola, não há neste aspecto demonstração de insatisfação por ajudar no momento da alimentação, pelo contrário,

há inclusive no trecho 2 a satisfação expressa textualmente, demonstrando que nas escolas pesquisadas os professores estabelecem uma relação colaborativa com outros setores da escola, expressando um trabalho centrado no princípio da democracia participativa.

Nesse contexto, o Horário de Estudo também é retratado como espaço para colaboração, quando o educando recorre ao professor para tirar dúvidas, e quando este professor acompanha turmas diferentes, se revezando de modo a atender grupos diferentes de alunos. Nesse caso, conforme os relatos, mesmo quando o professor não está acompanhando uma turma, os alunos têm a liberdade de procurá-lo em outro espaço e recorrer a ele para sanar eventuais dúvidas, mesmo fora do ambiente escolar, conforme está apresentado no trecho 4.

E, na direção do trabalho interdisciplinar foi apresentado no trecho 5 o Horário Pedagógico Interdisciplinar (HPI) como espaço de integração para estudo e planejamento entre os professores e, embora tenha sido citado apenas por um participante que atuou na coordenação pedagógica, representa uma ação no sentido da construção do currículo integrado, na medida em que os professores discutem, planejam e executam projetos pedagógicos, de modo a atender os desafios demandados pela escola de tempo integral. Discussão realizada de forma mais consistente na subcategoria 3.3 (Figura 10).

FIGURA 10 - SUBCATEGORIA 3.3 - DESAFIO E DEDICAÇÃO: EXIGE RECONHECIMENTO E QUALIFICAÇÃO

Unidade de Contexto

- 1- [...] nove horários de aula, aulas teóricas, de segunda a sexta, nove horários de aula, cada professor desempenha sua carga horária. Estou desde o início, venho desenvolvendo meu trabalho de forma benéfica, vesti realmente a camisa do tempo integral. Acho ideal a escola de tempo integral, um modo de ensinar bacana, exige demais do professor devia ser mais reconhecida. Tira os alunos da rua, ficam mais focados no ensino (BANDOLIN).
- 2- O aluno vai procurar o professor para tirar dúvida, não só na sala de aula, em todo o espaço da escola. É muito comum os alunos quererem conversar de assuntos diversos, assuntos que está relacionado à família. A gente acolhe, dá um conforto, são alunos que vem de escolas diferentes, de várias cidades do estado. Essa didática exige muito do professor, não só uma preparação em termos de conhecimento da disciplina em si, mas de vivência de está inserindo o aluno em um meio social. Não sou somente o professor de [...], mas o professor [...], me sinto presente e vejo o aluno como amigo, pode confiar em mim. Ele muitas vezes vai dizer: Professor preciso conversar com o senhor e no final diz: Valeu professor! Obrigado! A gente sente que foi prazerosa, eficaz, houve uma interação uma contribuição (SURDO).
- 3- [...] o dia todo, de segunda a sexta e muitos sábados. Estou o dia todo ministrando aulas, ajudando na gestão da escola. É muito puxado, muito sacrifício. Muitos não conseguem vem para o CEMTI, fica um ano e saem, porque suga, puxa muito, a gente termina por não ter tempo nem para nossa família e para gente. Aqui no tempo integral a gente trabalha tanto e não tem tempo nem para se qualificar, estudar. Não pensaram nisso (ÓRGÃO).
- 4- A partir do momento que entro, meu pensamento está voltado ao que fazer, além dos objetivos traçados no plano de aula, mas o que fazer para que sejam alcançados. Sou de trabalhar com projetos, tenho a Mostra e Gincana de Química, quando vejo aquilo que propomos ao aluno e ele mostrar melhor do que imaginamos, já é válido (TUBA).

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

Nos trechos 1, 2, 3 e 4, os fragmentos destacados evidenciam a preocupação dos professores em atender à demanda da escola, percebida num contexto de complexidade (MORIN, 2003; PERRENOUD, 2001), que exige dos profissionais da educação maior profissionalismo e engajamento. A escola de tempo integral, na qual o professor passa o dia inteiro, é caracterizada por ser uma rotina exaustiva para os professores em questão. Nesse caso, a complexidade encarada de frente, exige cada vez mais do professor e “[...] significa aceitar questionar constantemente os problemas e suas soluções, aceitar uma mudança periódica de paradigma de maneira de pensar, para integrar novas perspectivas” (PERRENOUD, 2001, p. 46), atitude que requer esforço, dedicação e estudo, o que de acordo com os discursos tem sido a tônica nos CEMTIs em que estas características estão mais presentes.

Neste contexto, é apresentada também uma explicação para a rotatividade de professores, assim dito: *Muitos não conseguem, vem para o CEMTI, ficam um ano e saem, porque suga, puxa muito[...]* (ÓRGÃO) no trecho 3. É evidente que este não é o único, uma vez que, conforme foi identificado no perfil, há professores do quadro provisório da Secretaria de Educação que permanecem apenas por dois anos, em obediência à lei que rege o contrato provisório. Porém deve ser considerado como aspecto relevante em termos de construção da identidade dos professores e do significado que a escola tem para quem permanece e para quem dela abdica.

Outro elemento que requer atenção é a qualificação do professor, considerando que é necessária *não só uma preparação em termos de conhecimento da disciplina em si, mas de vivência de estar inserindo o aluno em um meio social* (SURDO), trecho 2. Esta questão também apresentada no trecho 3 com a afirmação de que falta tempo para estudar para se qualificar, situação que no segundo caso demonstra que o professor se sente pouco reconhecido e valorizado por parte do sistema escolar, numa condição oposta ao relatado em relação aos estudantes e as famílias destes, anteriormente identificados nos discursos agregados nas subcategorias 2.1, 3.1 e 3.2.

A insuficiência de formação na escola e a impossibilidade de participação de professores em cursos fora do ambiente escolar, será melhor apresentada posteriormente, na próxima categoria de análise. Todavia, cabe explicar que a escola na qual trabalha o participante que destacou não ser possível se qualificar, foi contemplada com o Programa Ensino Médio Inovador, que disponibilizava recursos financeiros para desenvolver ações de formação continuada na escola, apenas no ano de 2012, enquanto os demais centros foram atendidos desde 2010.

Nas três subcategorias que orbitam em torno da Categoria 03 (FIGURAS 08, 09 e 10), o núcleo do sentido está na dinâmica dos centros de ensino, constituídos pela organização dos espaços pedagógicos que caracterizam o modelo formatado (Horário de Estudo, aulas e projetos pedagógicos); as relações estabelecidas entre professores na pactuação do fazer pedagógico; as exigências impostas aos profissionais da educação.

Os discursos endossam a preocupação com a formação integral, anteriormente destacada e agregam elementos que caracterizam sua prática tanto nos momentos de aula propriamente ditos, quanto no Horário de Estudo e na execução dos projetos, evidenciando o valor que atribuem a cada um desses espaços e ao mesmo tempo demonstrando que os diferentes centros, em face às especificidades de cada um desenvolveram estratégias peculiares para a execução de suas atividades, a exemplo do Horário de Estudo que em cada escola apresenta nas vozes dos participantes uma gestão diferenciada.

No trabalho coletivo também são identificadas diferenças que acentuam ou limitam o diálogo nas escolas. Situação que faz perceber que quanto maior o diálogo entre os professores, mais intensa é a participação da coordenação pedagógica, maior o espírito de pertencimento e solidariedade, mais integrada é a prática pedagógica. O que se dá em momentos de discussão e reflexão sobre a prática cotidiana da escola, o que entendemos como uma das possibilidades de formação continuada na escola.

O terceiro elemento identificado nos discursos dos professores é a valorização de sua prática uma vez que o trabalho nos CEMTI é considerado exaustivo, e por um lado, desestimula a permanência de professores, havendo conforme foi dito por um dos participantes que há escola que não permite a participação de professores em cursos no seu horário de funcionamento, e, por outro, exige maior comprometimento, profissionalismo e formação permanente, que é a tônica da discussão da Categoria 4 (FIGURAS 11, 12 e 13).

3.4 Formação: reflexões teóricas sobre a prática pedagógica e a aprendizagem

As reflexões teóricas, importantes para a consolidação de uma prática pedagógica consistente, são necessárias no cotidiano da escola como parte de um processo de formação continuada ou permanente em que pleiteie “acima de tudo, um processo de alteração totalmente vinculado à sua condição de instituinte de suas itinerâncias de autonomia” (MACEDO, 2014, p.140). Enseja todavia, diálogo e articulação entre professores e destes com a gestão, seja escolar seja educacional, no sentido de que a autonomia seja de fato uma conquista e uma responsabilidade.

Esta questão será discutida a partir dos discursos em torno da categoria 4 (FIGURAS 11, 12 e 13), que expressa a vivência dos participantes em relação à formação continuada, nos quais se observam insatisfações, contentamentos, desafios e perspectivas. A análise será iniciada com a subcategoria 4.1 (FIGURA 11).

FIGURA 11 - SUBCATEGORIA 4.1- EVOLUÇÃO INTELECTUAL, MATURIDADE: DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS

Unidade de Contexto	<p>1 – Antes eu pegava o livro, selecionava o conteúdo, fazia os exercícios e não tinha visão de que o aluno não vai sozinho ligar a teoria à prática, às coisas da vida. Depois desses cursos trago meus alunos para aplicar na vida o que eles aprenderam em sala de aula. Trabalhando figuras geométricas, a gente vai à escola medindo e calculando áreas, volumes. Os avanços, a gente nota a cada dia quando o aluno entra tem uma visão e ela vai se ampliando e quando no final do ano tem pouquíssimas reprovações. (HARPA).</p> <p>2- [...] juntar colegas de trabalho, desenvolver projetos, estratégias específicas para contribuir com a aprendizagem do aluno e fazer com que goste de ficar na escola, tornar a vida deles mais agradável. Quando a gente faz determinado curso, passa a conhecer melhor certas questões, tem uma evolução intelectual e passa a ter mais maturidade para resolver e aceitar certos problemas que acontecem na escola, podemos colocar nossos pontos de vista, ver a opinião dos colegas e chegar à conclusão que às vezes, falta um pequeno detalhe para que o nosso desempenho seja melhor. Tem uma grande melhora no índice de desenvolvimento, envolvemos melhor os alunos (AGÔGO; TROMBONE).</p> <p>3- São insuficientes os momentos de formação continuada para escola e o processo educativo atual. Deveria ter mais oportunidades, mas são válidos. É o momento em que a gente vai questionar nossa prática e buscar formas para melhorar, fazer uma avaliação da prática, rever a forma como os conteúdos devem ser trabalhados. (CONCERTINA).</p> <p>4- A gente praticamente tem aprendido sozinho, na prática. Porque foi muito superficial quando a gente teve essa formação. Ao longo desse tempo que foi implantado o ensino integral deveria ter tido mais formações. O professor tem que está se reinventando a cada dia, principalmente porque nós trabalhamos com ser humano e ele muda constantemente. Sempre que posso, independente de serem temas repetitivos, participo porque só vem a acrescentar na minha prática. (TIMBAL).</p>
---------------------	---

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

O núcleo do sentido dos discursos dos trechos 1, 2, 3 e 4, implica a análise de que os professores percebem a formação continuada como relevante para o desenvolvimento profissional, porém, a experiência da formação continuada na escola, não é concebida por todos os participantes como impactadora da prática, conforme se pode averiguar nos trechos 3 e 4.

Em relação à experiência de formação que se mostrou eficiente, tem-se falas que expressam a mudança no modo de fazer e pensar a prática educativa e pedagógica expresso no fragmento do trecho 1 - *Antes, pegava o livro, selecionava o conteúdo, e não tinha a visão de*

que o aluno, não vai sozinho ligar a teoria à prática, às coisas da vida [...] (HARPA).

Quanto ao desenvolvimento da prática pedagógica, os discursos da Harpa, Agogô, e Trombone mostram que a formação continuada de professores se justifica, “pelas características da sociedade actual que colocam novas exigências ao saber, ao saber-fazer e, sobretudo, ao saber como profissionais” (SILVA, 2002, p.130), em outras palavras, a complexidade que a prática pedagógica assumiu contemporaneamente. Ou seja, para estes professores, a formação continuada apresenta-se como oportunidade de refletir sobre sua prática, inovar em estratégias e contribuir com o educando no processo de aprendizagem.

Entre os participantes que valorizam a formação continuada, mas consideram insuficientes as iniciativas desenvolvidas, há um discurso que se reporta à superficialidade da primeira formação e atesta que licencia poucas oportunidades de formação na escola a partir de então. Em ambos os discursos se manifesta um cenário em que a oferta de formação continuada na própria escola não atende à demanda requerida pelas necessidades dos professores, o que se apresenta nas vozes de Concertina e Timbal, trechos 3 e 4.

Estes fragmentos demonstram a insatisfação com uma política de formação continuada com bases conservadoras, marcadas pela fragmentação e superficialidade dos cursos, em geral tratados como capacitação e treinamento e se coadunam com a perspectiva desenvolvida por Inbernón (2009) da necessidade de mudanças na política de formação de professores, para que esta adquira caráter de permanente. E, mesmo com as críticas expostas, o valor atribuído à formação continuada é identificado quando no trecho 4 se afirma *sempre que posso, independente de serem temas repetitivos, participo porque só vem a acrescentar na minha prática.* (TIMBAL).

Revela-se, portanto, que estes professores atribuem à formação continuada a possibilidade de ampliar seus conhecimentos e aperfeiçoar estratégias de ensino com o objetivo de se chegar a uma aprendizagem mais significativa para o educando, ao mesmo tempo em que reconhecem a fragilidade da política de formação e dos cursos oferecidos até o presente momento. Todavia, na subcategoria 4.2, os discursos ressaltam sua contribuição para a mudança de postura (FIGURA 12).

FIGURA 12 – SUBCATEGORIA 4.2- ESTÍMULO PARA MUDANÇA DE POSTURA: REFLEXÃO, TEORIA NA PRÁTICA

Unidade de Contexto

1- Ajudam a refletir sobre nossa prática na sala de aula. Nas faculdades, temos uma formação puramente academicista, é ensinado a ensinar conteúdo e não formar gente. Esses cursos oferecem instrumentos, momentos de reflexão, elementos e técnicas que favorecem nossas práticas. Tão logo iniciei, era muito conteudista, gramatiquero. (BATERIA).

2- [...] Contribui bastante para mudar nossa postura em relação à escola e o que hoje a gente trabalha com o tempo integral. A própria prática pedagógica de sala de aula, a dinâmica de sala de aula mudou, você passa a analisar. Será que estou fazendo a coisa certa? O resultado é mais satisfatório, o aluno tem uma participação mais ativa, são mais dedicados (CAVAQUINHO; VIOLÃO).

3- A formação continuada abre caminho para outras possibilidades, me faz ver coisas que eu podia desenvolver na minha disciplina. Didaticamente falando, percebo os erros que estou cometendo na hora da aula, como posso modificar e fazer o planejamento. Há também a troca de experiências com os parceiros. Possibilitou avanços porque a forma como foi repassado para nós, os cursos de formação, tinham muito haver com o dia a dia da nossa prática dentro de sala de aula. Eram atividades que realmente abordavam as necessidades que a gente tinha em sala. Atendeu nossas necessidades (BANDOLIN).

4- A primeira formação do tempo integral foi essencial. Eu acho que se a gente não tivesse tido essa formação a situação poderia ser pior, mais dramática. Acredito que a gente acertou mais do que errou. Cada formação dessas é bem vinda, é necessária. Teve um curso, sobre currículo do tempo integral e a gente viu a dinâmica de outras escolas que já tem anos de tempo integral. O tempo integral era uma novidade na cidade, no estado. E isso ajudou a gente a repassar melhor para o aluno essa dinâmica de tempo integral. Essas formações vieram para ajudar a direcionar dentro da sala de aula (SAXOFONE).

5- Alguns sim, outros a gente se sente até um pouco revoltada por bater numa mesma tecla, por conta do Sistema a gente não tem uma abertura para tomar decisões (TUBA).

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

Os discursos em destaque são explícitos quando se reportam à reflexão e repetem a ideia central no trecho 1- ao afirmar: *Ajudam a refletir sobre nossa prática na sala de aula* (BATERIA), sendo complementado pela idéia de que contribuiu para a mudança de postura Bateria, Cavaquinho, Violão e Bandolin. No trecho 04, o mérito apontado para as formações decorrem da ajuda para direcionar a prática *dentro da sala de aula* (SAXOFONE). Elementos em que se visualiza o reconhecimento da validade das formações continuadas realizadas no âmbito da escola ou proporcionada pela Secretaria de Educação ou MEC.

Assim, tem-se nos trechos destacados a ideia de que a formação continuada na escola vem servindo de apoio ao professor para subsidiá-lo no processo de mudança de postura em relação a sua prática, o que se faz presente quando no trecho 1é feita a comparação com a formação inicial *puramente academicista*, responsável pela orientação conteudista, evidenciando aí que a formação continuada se contrapõe ao caráter conservador da formação

inicial, o que se traduz no choque entre os dois paradigmas descritos por Behrens (2009).

Os trechos 2 e 3, demonstram que, para estes professores, a formação continuada conduz “[...] o professor a descobrir alternativas para lidar com complexa e diversificada realidade sociocultural dos alunos, afirmando-se como profissional que detém um domínio sobre saberes necessários para sua atividade ser bem sucedida [...]” (COELHO, I., 2003, p. 152), mas também reconhecem a necessidade premente de que o fazer pedagógico requer uma reflexão constante, que pode e deve ser intensificada com a formação de caráter permanente.

A primeira formação recebida na escola é apresentada no trecho 4 como *essencial*, porém, contraditória evidencia dificuldades sentidas ao iniciarem os trabalhos, sendo provável que, em função de limitações do próprio curso, conforme o exposto anteriormente. Além disso, o trecho 5, revela insatisfação com o nível de autonomia pedagógica, no qual afirma: *a gente não tem uma abertura para tomar decisões* (TUBA). A situação elencada diz respeito à formação em relação ao currículo de um modo geral, tema discutido por Sacristán (2000) e Macedo (2007), que confronta com os limites impostos pela SEDUC-PI.

FIGURA 13- SUBCATEGORIA 4.3- AVANÇOS NA AVALIAÇÃO EXTERNA: APRENDIZADO DO ALUNO

Unidade de Contexto	<p>1- <i>Discussões ótimas, oportunidade de falar das nossas experiências, redirecionar nossos planos de aula. Em sala de aula vem evoluindo como trabalhar de forma interdisciplinar e até transdisciplinarmente. A gente sabe que é bom, mas na hora que chegar à SEDUC embarga, não aprovam. Querem, que funcione com o currículo de tempo normal e não dá. Outras formações, não tem liberdade para tirar um tempo extra para fazer uma formação, mas facilitaria e nos ajudaria demais. Possibilitaram avanços, mas poderia melhorar se a gente voltasse a nossa realidade. O pacto é porque foi oferecido no chão da escola (ÓRGÃO; TROMPA).</i></p> <p>2- [...] contato com a teoria, vendo de perto e foi colocado na prática. <i>Temos um projeto que foi elaborado na formação, para ser executado na prática. A culminância desse curso, foi anexado na proposta pedagógica direcionada à escola de tempo integral. O nosso ranking no ENEM em 2013 era 117º lugar estamos em 7º lugar e a nossa meta do planejamento de 2015 é chegar entre os primeiros a nível estadual. Tivemos avanços na nossa avaliação externa do SAEPI que estava abaixo do básico. Tivemos a medalha de prata nas olimpíadas de matemática, de bronze na olimpíada internacional. Nossos alunos participaram da Gincana Cultural de História. Tivemos TV registrando nossas oficinas, fizemos viagens, passeios didáticos, utilizando recursos do PROEMI (TROMPETE).</i></p> <p>3- [...] <i>As próprias estatísticas da escola mostram que a sociedade aceitou bem a escola de tempo integral. Ela é bastante procurada, já aprovou grande quantidade de pessoas para entrar na universidade é procurada pela qualidade (VIOLÃO).</i></p> <p>4- [...] é o primeiro curso que estou participando, colegas dando opinião, retratando o que estávamos vendo. <i>Possibilitou várias reflexões sobre nossa prática pedagógica e a gente se comoveu, amadureceu como ser humano, possibilitou avanços. A escola está se classificando bem nas atividades que se envolve e isso é resultado de profundas reflexões que aconteceram. Resultados em números, de forma não só qualitativa, mas também quantitativa em relação ao serviço que presta à comunidade (SURDO).</i></p>
---------------------	---

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

Os fragmentos destacados nos trechos 1, 2, 3 e 4, conforme os participantes da pesquisa, apresentam a formação enquanto propulsora de avanços em relação às avaliações externas, mas também em relação à reflexão e revisão da prática pedagógica quando afirmam: *temos a oportunidade de falar das nossas experiências, redirecionar nossos planos de aula* (ÓRGÃO; TROMPA); e quando se afirma: [...] *os colegas dando opinião, retratando aquilo que nós estávamos vendo, Possibilitou várias reflexões sobre nossa prática pedagógica e a gente se comoveu, amadureceu como ser humano* (SURDO). O último fragmento apresentado revela, o significado da primeira formação continuada do professor, tratando de situações vivenciadas por estudantes que estão sob sua responsabilidade, emocionando-o e contribuindo com seu amadurecimento.

Além dos elementos que diferenciam a escola no aspecto qualitativo, nesta subcategoria sobressaem os resultados que estes centros obtêm no aspecto quantitativo, discriminados no discurso do Órgão, Trompa, Trompete, Violão e Surdo. Os aspectos quantitativos são justamente aqueles que lhes dão respaldo junto à sociedade, conferindo a estes centros credibilidade e respeito da população. O que também contribui para motivar professores a desenvolver um trabalho preocupado com a qualidade. Nesse caso, não se trata de uma exceção a aprovação de alunos em vestibulares e ENEM, mas a regra, o que faz haver polifonia nos discursos sobre os conteúdos.

Outro elemento observado nesta subcategoria e que demonstra o grau de amadurecimento dos participantes ocorre quando expressam que evoluíram para *trabalhar de forma interdisciplinar e até transdisciplinarmente* (ÓRGÃO; TROMPA) e é justamente aí que vem a crítica ao sistema, ao afirmarem: *a gente sabe que é bom, mas sabe que na hora que chegar à SEDUC embarga, eles não aprovam* (ÓRGÃO; TROMPA). De um lado há evidência de que nestes centros a prática interdisciplinar é uma realidade e que as atividades de formação dos professores tem contribuído para a evolução. Por outro, a pouca autonomia da escola em relação ao seu funcionamento, ou seja, na gestão das ações pedagógicas, principalmente no que diz respeito ao currículo.

Em seguida no trecho 1- é apresentada a insatisfação quanto à dificuldade para se qualificarem. De acordo com este discurso, não é disponibilizado tempo para que o professor se qualifique em cursos que funcionem no mesmo horário da escola, situação verificada previamente nos questionários aplicados nesta escola, retratada também nas respostas do questionário aplicado durante a pesquisa, o que está em desacordo com a LDBEN nº 9.394/96 que afirma no caput do artigo 67, complementado pelo incisos II e V:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Cabe frisar que a formação continuada no âmbito da própria escola, conforme foi visto em diferentes vozes dos participantes, conflui com o pensamento de que “[...] para que o professor se emancipe é condição *sine qua non* o repensar de sua prática, o que acontecerá. De forma muito mais produtiva, se for em um mesmo ambiente de trabalho realizado coletivamente e remunerado para este fim” (COELHO, I., 2003, p. 142). Com este referencial conclui-se em relação a este tema que os professores anseiam por uma política de formação continuada consistente e consequente que os ampare para lidar com as emergências da docência.

Dos discursos apresentados em torno do tema formação continuada de professores, depreendem-se dois aspectos distintos. O primeiro que remete à contribuição para o amadurecimento dos professores que a ela tiveram acesso, e, o segundo que constata a insuficiência dos cursos e/ou superficialidade das discussões.

A formação continuada, por um lado, para os professores que reconhecem as contribuições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, se configura por possibilitar o trabalho do conteúdo, fazendo a conexão entre teoria e prática, o desenvolvimento de estratégias para despertar ou manter o interesse do aluno pela escola, na abordagem das necessidades dos estudantes e direcionamento da prática pedagógica.

Por outro, para aqueles que, em sua vivência na escola, tiveram pouco acesso ou consideram as experiências desenvolvidas como superficiais, há o registro de que as consideram necessárias por possibilitarem a reflexão sobre a prática pedagógica. Neste sentido é importante considerá-la enquanto subsidiadora de elementos para a ressignificação do currículo, em pauta na discussão que se segue.

3.5 Currículo dinâmico: base comum e parte diversificada

O currículo é legitimado quando efetivamente orienta a vida escolar, quando espelha as práticas pedagógicas. Porém, historicamente nas instituições de ensino, convive uma diversidade de currículos ocultos que partem das individualidades dos professores e impedem ou dificultam a constituição de uma identidade tangível à escola, uma vez que o currículo é

“[...] a expressão da função social da instituição escolar e isso tem suas consequências tanto para o comportamento de alunos como para o professor” (SACRISTÁN, 2000, p. 170). Partindo dessa premissa, entende-se da necessidade de discutí-lo e reinventá-lo no âmbito escolar pelos profissionais da educação, sobretudo no ensino médio, onde a fragmentação dos conteúdos e o distanciamento entre professor e estudantes se faz mais forte.

No sentido de identificar concepções e práticas curriculares nos CEMTIs, analisa-se as contribuições dos participantes na última categoria apresentada por eles (FIGURAS 14, 15 e 16), iniciando pela subcategoria 5.1 (FIGURA 14)

FIGURA 14 - SUBCATEGORIA 5.1 - ORGANIZAÇÃO FLEXÍVEL: PARTE DIVERSIFICADA

Unidade de Contexto	<p>1- O currículo é nacionalizado, embora a LDB nos dê espaço para adaptar às nossas realidades, dá direito à parte diversificada, o governo estadual talvez, não tenha conhecimento, condições, ou interesse para organizar, um currículo de acordo com nossa realidade. Temos alunos com diversas habilidades, dançar, tocar, escrever. No entanto, não temos música no currículo. Temos a disciplina de arte, mas não um espaço próprio para a produção artística, embora esteja no currículo. A gente se sente engessado (BATERIA).</p> <p>2- Possibilita aprendizagem integral e significativa, embora, exista a ideia do currículo real e o currículo oculto. A Secretaria de Educação que define a base comum não percebe que precisa de uma parte diversificada. A gente muitas vezes, fez até sugestões de focar determinados assuntos, fazer mudança em carga horária, só que sempre era barrado. A parte diversificada teria que ficar menos engessada. Já trabalha o currículo de forma diferenciada na execução de projetos. Trabalha a base comum, mas não pode escolher a parte diversificada do currículo para atender as demandas sociais do público da escola (TROMPA; TIMBAL).</p> <p>3- O currículo tem falhas na grade curricular poderia ser modificada, porque tem disciplinas que necessitariam de mais tempo de aula e outras de menos tempo. Está mal distribuído o número de aulas por disciplina (HARPA).</p> <p>4- Precisa ser mais flexível. É voltado para escola regular. Uma escola de tempo integral não pode voltar o aluno para sala de aula o tempo todo, tem que ter momentos de lazer e desenvolvimento de projetos. O currículo do integral deveria pensar em atividades mais lúdicas, envolvendo música, teatro, jogos. Os jogos que tem aqui é só nas aulas de educação física e arte quando a professora e de literatura faz uma peça. Mas isso devia estar no espaço do currículo do tempo integral, voltado para educação integral. A Regional e a SEDUC querem que a carga horária de conteúdos seja ministrada rigidamente. (CONCERTINA; BANDOLIN).</p>
----------------------------	--

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

O núcleo de sentido trata da flexibilidade do currículo para o qual pleiteia a parte diversificada menos engessada e a diversificação do currículo da escola de tempo integral e da crítica que se estabelece em relação ao núcleo comum da carga horária destinada a determinadas disciplinas. A discordância em relação à política de currículo da Secretaria de Educação, exposta anteriormente, está em consonância com a literatura atual sobre a

necessidade de um currículo mais voltado para as necessidades da escola, discutido e articulado pelo corpo docente da escola (SACRISTÁN, 2000; MACEDO, 2007).

A crítica relacionada à falta de flexibilidade do currículo é apresentada nos trechos 1, 2, 3 e 4. Os discursos mostram o currículo como “um território de disputa externa não só de cada mestre ou coletivo escolar” (ARROYO, 2011, p. 14), mas entre estes e o sistema de ensino. Neste contexto, identificam a relevância do currículo e demonstram o reconhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais como mecanismo normatizador que possibilita flexibilidade e maior autonomia.

Nos trechos destacados, os professores demonstram estar imbuídos de uma concepção de educação que remete à formação integral, garantido o desenvolvimento de potencialidades distintas, assim expressa no trecho 2: *Possibilita aprendizagem integral e significativa [...] Já trabalha o currículo de forma diferenciada na execução de projetos. Trabalha a base comum, mas não pode escolher a parte diversificada do currículo para atender às demandas sociais do público da escola*” (TROMPA; TIMBAL). Observa-se a partir deste fragmento a tentativa de superação do currículo oficial, em face às limitações percebidas na orientação curricular.

Os ditos do trecho 3 que *O currículo tem falhas na grade curricular [...] Está mal distribuído o número de aulas por disciplina (HARPA) e [...] deveria pensar em atividades mais lúdicas, envolvendo música, teatro, jogos* (CONCERTINA; BANDOLIN) – trecho 4; expressam insatisfação e desejo de mudança, embora no complemento de suas falas se identifique que realizam atividades por meio dos projetos pedagógicos, que em geral apresentam caráter interdisciplinar, conforme apresentado em discursos anteriores, mas ao tempo em que são considerados elementos que diferenciam o currículo, também são apresentados como insuficientes para a demanda da escola de tempo integral.

Neste contexto, evidencia-se a presença do currículo oculto em oposição ao currículo oficial e simultaneamente, os professores realizam estes projetos como atividades extracurriculares, o que pode ser melhor compreendido a partir do fragmento: *A Regional e a SEDUC querem que a carga horária de conteúdos seja ministrada rigidamente* (CONCERTINA; BANDOLIN), situação que se reflete nas disputas que se estabelecem em relação ao tipo de currículo necessário à escola de tempo integral. E, assim, o currículo “como qualquer artefato educacional atualiza-se [...] de forma ideológica e nesse sentido veicula ‘uma’ formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita [...], nem sempre coerente [...] nem sempre absoluta [...], nem sempre sólida [...]”. (MACEDO, 2007, p. 25).

Com estes pressupostos, entende-se que os professores que se manifestaram,

conhecem as Diretrizes que orientam a organização do currículo da escola, porém, consideram que as ações realizadas no interior dela não são suficientes para desenvolver o potencial que a escola de tempo integral possibilita, pois sentem-se “engessados”, corroborando a ideia de que “são muito poucas as instituições que acolhem o professor comprometido, que valorizam seu trabalho, propiciando também a infraestrutura necessária para a sua execução” (FAZENDA, 2008, p.49), inclusive a escola da qual fazem parte, em função da centralização das diretrizes que emanam da Secretaria de Educação. Todavia, em sua prática pedagógica, apresentam projetos interdisciplinares, reflexo da organização dos professores e do planejamento coletivo.

Sobre os objetivos que guiam a reflexão sobre o currículo, encontram-se na subcategoria 5.2 (FIGURA 15) elementos que indicam a preocupação com a formação integral, a sequência dos estudos e o ingresso no mercado de trabalho, discutida a seguir:

FIGURA 15- SUBCATEGORIA 5.2 - PREPARAÇÃO: ENEM E MERCADO DE TRABALHO

Unidade de Contexto	<p>1- O currículo que tem hoje é tudo que precisa para trabalhar com o aluno, porque é voltado para uma educação progressista, aberta que não se preocupa apenas em aprovar o aluno para o ensino médio. A gente também tem que focar na questão do trabalho como essência, como indivíduo, como ser cidadão [...] E trabalha muito isso nas disciplinas, nas atividades, nas palestras.. Acredito que estamos no caminho certo preparar o aluno para passar num curso bom, no ENEM para qualquer eventualidade no mercado de trabalho. O currículo não precisa mudar, porque acredito que essas disciplinas são suficientes e que está dando certo (TROMBONÉ).</p> <p>2- [...]o currículo se adaptará às novas mudanças como sempre aconteceu. É dinâmico e está sendo trabalhado de fato. Permite que o aluno tenha uma capacidade crítica de poder crescer no mercado de trabalho. Essa dinamicidade que o currículo possibilita atende a nossa comunidade (SURDO).</p> <p>3- [...] os alunos trazem o próprio conhecimento e têm uma participação mais ativa nas aulas. Numa aula de Química onde eles fazem experiências. Eles já vão associar aquelas experiências com algo que acontece com eles.(CAVAQUINHO).</p> <p>4- [...] em relação à educação que passamos para alunos não deixamos a desejar em nenhum ponto. A gente vê isso no resultado do ENEM, todo ano a aprovação do CEMTI é bastante considerável. Trabalhamos com a atualidade, por exemplo: o currículo de informática, trabalhamos assuntos específicos que abrangem o nosso dia a dia, cobrados através de qualquer concurso, teste que irão realizar para medir o conhecimento. Um deles é o ENEM (AGOGÔ).</p>
---------------------	--

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

No trecho 2, o fragmento destacado aponta para o potencial de mudança do currículo, confluindo com a ideia de que “[...] o currículo se atualiza como um fenômeno complexo no sentido moriniano” (MACEDO, 2007, p. 26), em virtude de seu caráter histórico. Outro aspecto apreendido deste trecho diz respeito à concordância com o currículo, expresso ao

ênfatisar: [...] *Ele é dinâmico e está sendo trabalhado de fato. Permite que o aluno tenha uma capacidade crítica de poder crescer no mercado de trabalho* (SURDO), a partir do qual se infere que, para o professor, o currículo da escola mostra-se adequado às necessidades impostas pelo desafio da educação integral.

Além deste, nos trechos 1, 2 e 4, também observa-se nos professores o entendimento de que o currículo da escola é adequado. Assim nos trechos destacados, os professores manifestam contentamento com o currículo tal como está formatado, destacando por um lado o potencial progressista, a dinamicidade e seu caráter histórico ao destacar mudanças, por outro, a compreensão de que responde às necessidades de formação do educando, ao elencar que vai além da preparação para um exame ou mercado de trabalho, e ao mesmo tempo valorizando esta formação associada ao desenvolvimento de sua “capacidade crítica”.

O currículo também é mostrado pela dinâmica nas aulas teórico-práticas, no qual é identificado o valor que o professor atribui à experiência do estudante para a motivação e compreensão do assunto trabalhado, o que até pouco era ignorado no ambiente escolar. Assim no trecho 3, tem-se a afirmação: [...] *os alunos trazem o próprio conhecimento e têm uma participação mais ativa nas aulas* (CAVAQUINHO).

Os trechos 1, 2 e 4 destacam a importância atribuída às avaliações externas. Assim expressando: *Acredito que estamos no caminho certo preparar o aluno para passar num curso bom, no ENEM para qualquer eventualidade no mercado de trabalho* (TROMBONE); *Permite que o aluno tenha uma capacidade crítica de poder crescer no mercado de trabalho* (SURDO); *A gente vê isso no resultado do ENEM, todo ano a aprovação do CEMTI é bastante considerável* (AGÔGO), enfatizam quão ampla é a gama de preocupações dos professores em relação à formação do educando.

Entende-se assim, que mesmo com uma ótica diferente dos discursos da subcategoria anterior, estes professores tanto quanto os primeiros (subcategoria 5.1) reconhecem na escola de Tempo Integral, um espaço voltado para a formação integral do educando, todavia, estes analisam a prática pedagógica desenvolvida no seu interior enfatizando o caráter progressista e emancipador, ao tempo em que valorizam as conquistas individuais do educando e desempenho da escola, na medida em que a escola é valorizada, pelo percentual de aprovações em exames externos e da preparação para o mercado de trabalho, preocupações que se fazem presentes também nos discursos da subcategoria 5.3 (Figura 16).

FIGURA 16 - SUBCATEGORIA 5.3 - ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Unidade de Contexto	<p>1- O que a gente vê na área das Ciências da Natureza, é um currículo bastante pesado. E precisa ser reformulado, integrado de acordo com a proposta do tempo integral. O currículo é ainda nos moldes da escola regular. Só que a gente procura trabalhar de forma diferenciada. É preciso voltar para fazer essa reintegração dos conhecimentos dentro dos limites do currículo, para que possa ter uma efetividade maior desses conteúdos, dessa aprendizagem (VIOLÃO).</p> <p>2- Não é apropriado para uma escola de tempo integral. Não pensaram para ter um currículo diferenciado, continuou o mesmo das escolas de ensino médio normal, só que com uma carga horária ampliada. Não está em consonância com o que a gente imagina que seja uma escola de tempo integral. Tem que ser pensado, repensado e reconstruído. (ÓRGÃO).</p> <p>3- [...] o currículo definido para o tempo integral tem umas diferenczinhas do tempo regular, mas, ainda precisa ser reajustado. Temos ainda dúvidas sobre o currículo, algumas dificuldades, porque ainda ninguém parou e disse, vamos criar isso aqui para o tempo integral. O Currículo, a proposta, tudo tem que ser diferente. Porque são nove horas. Precisa haver mudança (SAXOFONE).</p> <p>4- [...] a professora “Y” está com um trabalho maravilhoso, mas esse trabalho por conta do não acompanhamento, de planejamento dos outros professores atrapalha a minha aula e atrapalha a aula dos nossos colegas. A professora “Y” não quis isso, mas aconteceu. Porque o tempo da gente sentar e se organizar, não aconteceu. Mas ela tinha que fazer esse trabalho (TUBA).</p> <p>5- A formação continuada está dando essa possibilidade porque está trazendo conhecimento, a teoria, a fundamentação teórica. Posso criticar sugerir e deu aos professores e coordenadores esse conhecimento. A partir do momento que eu conheço, faço bem feito, faço a diferença. Os professores tem a oportunidade de participar da elaboração e da implementação desse currículo. Faz-se necessária a construção, elaboração de políticas também na parte do currículo (TROMPETE).</p>
---------------------	--

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas

Os participantes afirmam nos trechos 1 e 2 que o currículo para a educação integral, *precisa ser reformulado, precisa ser integrado de acordo com a proposta do tempo integral (VIOLÃO)*, visto que, *[...] Não é apropriado para uma escola de tempo integral [...] Tem que ser pensado, repensado e reconstruído (ÓRGÃO)*. Nestes dois fragmentos de discurso os participantes evidenciam que em sua concepção o currículo tal como está formulado não atende às necessidades da escola, por não ser integrado. Todavia, o primeiro complementa afirmando: *[...] Só que a gente procura trabalhar de forma diferenciada” (VIOLÃO)* Com isto, reforça-se a compreensão de que nestes centros são realizadas práticas pedagógicas que superam o previsto no currículo formal e demonstram quanto se precisa avançar na discussão sobre currículo oculto e currículo oficial.

Todavia, quando no trecho 2 se admite que o currículo é histórico e passível de mudanças e nos demais discursos se observa que há uma preocupação com a integração dos conhecimentos, como visto em: *Quando a gente fala de integração precisa entender que não existe mais essa coisa de você fracionar o conhecimento[.] (VIOLÃO)*, percebe-se a

concepção em voga de uma educação sistêmica, como propõe Morin (2003; 2009; 2011).

O mesmo contexto, o trecho 3, traz o pensamento de que, *o currículo definido para o tempo integral tem umas diferençazinhas do tempo regular, mas, ainda precisa ser reajustado* (SAXOFONE). O que por um lado, ao utilizar o termo “diferençazinhas”, o diminutivo tem a função de suavizar a crítica, por outro, quando se expressa: *O Currículo, a proposta, tudo tem que ser diferente. Porque são nove horas. Precisa haver mudança* (SAXOFONE), interpreta-se que, assim como nos discursos analisados na subcategoria anterior, este também parte do pressuposto de que o currículo se assemelha ao da escola com um único turno, com pouca flexibilidade para o trabalho de nove horas de atividades em sala de aula.

Assim, ao se considerar a necessidade de melhorias e atribuir à formação continuada o mérito de qualificar o trabalho à medida que fornece *conhecimento, a teoria, a fundamentação teórica [...] tem-se a oportunidade de participar da elaboração e da implementação desse currículo [...]* (TROMPETE), é estabelecida a relação entre formação e fundamentação teórica, configurando que estes professores têm discutido sobre sua prática.

No entanto, o trecho 4 enfatiza a falta de articulação entre professores ao afirmar: *[...] a professora “Y” está com um trabalho maravilhoso, mas esse trabalho por conta do não acompanhamento, de planejamento dos outros professores, atrapalha a minha aula e atrapalha a aula dos nossos colegas. A professora “Y” não quis isso, mas aconteceu [...]* (TUBA). O trabalho em questão, trata-se de projeto pedagógico realizado em uma das disciplinas sem articulação com as demais, pela ausência de um elemento articulador entre os professores que seria a coordenação pedagógica.

Ressalta-se porém que na escola em questão, do início do ano letivo até a coleta das informações não havia profissional ocupando a coordenação pedagógica e a lacuna deixada, comprometeu a realização de uma ação de cooperação e integração, uma vez que cabe à coordenação pedagógica realizar “[...] um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam as opções pedagógicas [...]” (GARRIDO, 2007, p.9), ação que deve ser feita num processo de articulação da equipe de professores em função da prática pedagógica.

Na Categoria 05 (FIGURAS 14, 15 e 16) os discursos demonstram que é preciso maior sistematização e integração no trabalho realizado pela escola e as diretrizes do sistema escolar, nesse caso com a SEDUC, de modo que o currículo da escola torne-se efetivamente elemento integrador. Com esta conotação do núcleo de sentido dos discursos que formam esta Categoria, depreende-se que, para os professores, o currículo é tema central para o desenvolvimento de suas ações, pois quando tratam das potencialidades e limitações

decorrentes da dinâmica do CEMTI, se reportam de alguma forma para a estrutura curricular.

Nesta Categoria mais uma vez a polifonia se faz presente, implicando em pelo menos duas possibilidades em relação ao currículo, a primeira da necessidade de mudanças, seja em relação à parte diversificada, para assegurar maior autonomia no desenvolvimento da prática pedagógica, seja para se diferenciar do currículo da escola regular de turno único, de modo a atender à especificidade da escola de tempo integral; a segunda de manutenção, pois a percepção é que o currículo como está proposto possibilita a atuação diferenciada e, portanto, a formação integral.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A pesquisa desenvolvida com professores e coordenadores pedagógicos nos Centros de Ensino Médio de Tempo Integral (CEMTIs) produziu uma gama de resultados que possibilitaram encontrar respostas para a questão norte deste estudo: Como a formação continuada dos profissionais do ensino médio tem contribuído para consolidação das práticas curriculares e pedagógicas diante dos desafios da educação integral, integrada? Inquietação fundante para o alcance dos objetivos. Cabe, portanto, relatar as considerações conclusivas, visto que há um amplo leque de outras inquietações dele decorrentes.

Assim, com a reflexão sobre a formação dos professores e coordenadores dos CEMTIs, observou-se que estes ao longo da experiência na escola de tempo integral assimilaram e desenvolvem a ação docente pautada a partir de concepções de educação integral, que embora tenham raízes em uma mesma diretriz traz em seu bojo o resultado de uma miscelânea de ideias filiadas a distintas correntes pedagógicas.

Tendo como referência a metodologia da Análise de Discurso visualizou-se na voz dos professores, que nos centros pesquisados o processo de escolarização é desenvolvido para além da formação intelectual, integrando-se às artes, à atividade física e a formação do cidadão para as relações sociais e para o mercado de trabalho, na qual estão presentes tanto as preconizações estabelecidas por estudiosos, com destaque para Morin (2003; 2009; 2011), bem como, pelas atuais legislações nacionais, entre as quais a LDB nº 9.394/95 e a Resolução nº 02 na perspectiva da educação inter e multidisciplinar.

Nesse sentido, a percepção de educação integral está associada à experiência na escola de tempo integral, expressando a crença de que a ampliação da jornada escolar contribui decisivamente para a formação ampla do educando, na medida em que este tem mais tempo na escola, intensificando-se o apoio de professores e demais profissionais da escola e conseqüentemente, atividades pedagógicas diversificadas. Enfim, ampliam-se os contextos de aprendizagem, em que são desenvolvidas competências tanto nos aspectos intelectuais quanto culturais e esportivos. Concepções, estas, assumidas pelos interlocutores quando afirmaram que a formação escolar pautada nos princípios da Educação Integral, Integrada proporciona o desenvolvimento das diferentes dimensões humanas, portanto, ultrapassa os limites da ampliação da jornada.

Nesse sentido, percebe-se no discurso dos participantes a valorização do trabalho interdisciplinar utilizado como recurso valioso no processo de integração dos componentes curriculares, como ferramenta para aperfeiçoar o olhar sobre o educando em relação a suas potencialidades individuais e coletivas, havendo inclusive aqueles que concebem a educação

integral, integrada como formação omnilateral voltada para emancipação, conforme discutida por Mészáros (2006).

Além desses aspectos, a rotina da escola e a expansão da jornada escolar são apontadas como possibilitadoras de estratégias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que permitam associar teoria e prática, embora sejam realizadas de diferentes formas nas três escolas, principalmente com o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares, a exemplo daqueles que têm origem em levantamentos das necessidades de aprendizagens dos alunos e culminam com feiras, festivais, saraus, que por sua vez refletem numa ação docente pautada principalmente na colaboração mútua entre professores, gestores, estudantes e comunidade.

Assim, em meio ao descortinamento da rotina pedagógica dos CEMTIs, duas perspectivas são identificadas, na voz dos interlocutores, a primeira evidenciada na contestação das orientações curriculares e de gestão oriundas da SEDUC, por compreenderem como limitadora da prática pedagógica desenvolvida, uma vez que realizam uma dinâmica que conforme apresentado se distingue do que é exigido em uma escola de tempo integral; a segunda pautada na compreensão de que tal como a escola é orientada e desenvolve suas atividades, são garantidas as condições de um trabalho diferenciado e que conduz a uma formação integral, a partir de uma prática pedagógica integrada.

Estas concepções e vivências são articuladas com as experiências de formação continuada presentes ou realizadas na escola ou para os professores, sobre as quais os interlocutores da pesquisa destacam a importância das reflexões teóricas sobre a prática pedagógica desenvolvida e a partir delas. Porém, enquanto para um grupo a formação continuada contribuiu para o amadurecimento pessoal e profissional, para o outro as atividades de formação foram consideradas insuficientes e/ou superficiais.

Assim, o primeiro grupo atribui aos cursos de formação continuada uma mudança de postura que possibilitou a revisão do conceito de educação integral, da relação com o educando e da concepção de como se processa a aprendizagem significativa, bem como, a importância do uso de estratégias diferenciadas e contextualizadas para envolver e despertar a curiosidade do estudante. Dessa forma, desenvolvendo práticas interdisciplinares, conforme dito anteriormente, possibilitadas a partir dos projetos remete ao entendimento de que estes professores e coordenadores conferiram sentido e valorizaram as atividades das quais participaram.

Quanto ao segundo grupo, à insatisfação evidenciada pelos diferentes aspectos que limitaram a formação ou seu acesso a ela, demonstram a incipiente oferta, contrariando o

inciso II, do artigo 3º, do Decreto 13.457/2008, que institui os Centros Estaduais de Educação Integral e apresenta entre outros objetivos específicos o incentivo para a formação continuada dos professores.

De modo geral compreende-se que as ações de formação continuada, de alguma forma têm proporcionado conhecimento pedagógico, revisão e o revigor da prática pedagógica, uma vez que os professores, de acordo com o perfil estabelecido, movimentam-se constantemente em busca de cursos de especializações e em casos não raros possuem mais de uma especialização e graduação, haja vista, a escassêz de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mesmo na capital. Além disso, a experiência e o diálogo constante proporcionado pelo dia inteiro na escola, favorece a integração de uma equipe na qual se verifica a troca de informações em diferentes momentos de reunião, ou seja, está colocado o germe da formação permanente.

Então, parte dos professores reivindica maior autonomia no desenvolvimento da prática pedagógica, seja, para se diferenciar do currículo da escola de turno único, seja, em função da especificidade da escola de tempo integral ensejando uma educação integral, integrada, situação que não impede os professores de reconhecer avanços obtidos em relação ao modelo de um turno, ressaltados tanto pelo viés qualitativo quanto pelo quantitativo.

Para o segundo grupo, satisfeito com o currículo atual da escola, há o entendimento de que, tal como está proposto, vem sendo executado e possibilita a atuação diferenciada, a formação integral e o caráter emancipador da educação escolar. Assim, são valorizadas as relações interpessoais que se estabelecem no interior dos CEMTIs, como: maior facilidade na aprendizagem e envolvimento dos alunos nas atividades pedagógicas, ampliação no número de aprovações e redução significativa da reprovação e abandono, bem como, o ingresso dos estudantes em cursos superiores e o desempenho da escola no ranking do ENEM e do SAEPI.

Frente ao cenário que apresenta diferentes faces da formação continuada de professores e profissionais da educação básica, evidenciou-se a fragilidade na otimização das políticas indutoras, por parte das instituições envolvidas, gerando descontinuidade das iniciativas do Ministério da Educação, assim como, a dificuldade no interior das escolas em organizar por iniciativa de seu coletivo, momentos de formação continuada com a finalidade de constituir-se de forma sistematizada como um *locus* de formação permanente de professores.

Com isto depreende-se que a formação continuada na escola, embora seja considerada importante é vista pelo viés limitador uma vez que um número significativo de participantes sinaliza a dificuldade de implementação dos conhecimentos apreendidos,

justificado pela dificuldade de diálogo com as instâncias responsáveis pelo acompanhamento da rede estadual de ensino, sobretudo em relação à flexibilidade do currículo, da gestão pedagógica para a realização de projetos e plena execução dos planos gestados pela escola.

Diante do exposto, entende-se ser necessária uma política mais efetiva de formação continuada no sentido de fortalecer a identidade dos profissionais da escola dos técnicos das GREs e da SEDUC, dando-lhes segurança sobre os caminhos que estão percorrendo a fim de alcançar um nível mais elevado de qualidade, de modo que possa contribuir para mudar a cultura, ainda forte, entre os professores de que a formação continuada só é possível quando demandada pelos órgãos centrais.

A pesquisa mostrou, portanto, que é significativo o número de professores que concebem as atividades coletivas, entre as quais, reuniões pedagógicas como espaços de formação continuada, pensamento que expressa a concepção de educação permanente. É preciso, todavia, que este modo de conceber a formação docente enquanto permanente ou contínua, seja disseminada de modo a se tornar hegemônica, havendo maior sistematização das atividades coletivas na escola para que sejam proativas e consigam fortalecer a identidade docente, a prática pedagógica e o currículo.

Conforme dito inicialmente, muitas são as inquietações decorrentes dos resultados encontrados, certamente há questões em aberto sobre a temática dada a complexidade tanto das relações que se estabelecem no interior da escola, como das instituições responsáveis pela gestão estadual e nacional, pelo delicado e contraditoriamente denso trabalho realizado por professores e coordenadores ao tecerem projetos, planos e aulas, conferindo vida e integridade ao processo ensino e aprendizagem.

Acredita-se com isto, que os objetivos previstos foram atingidos, pois, foram identificados a percepção dos interlocutores sobre a formação continuada e a educação integral, integrada, ao tempo em que se fez a reflexão sobre as práticas pedagógicas e curriculares garantindo que se estabelecesse interfaces entre a formação continuada, as práticas pedagógicas e o desempenho da escola, vitais para alcançarmos os resultados e conclusões apresentados, evidenciando a relevância da formação continuada como espaço singular para o fortalecimento da identidade profissional, necessário para que os profissionais da educação valorizem os conhecimentos e saberes pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICNONE, Delcia (Org.). **Ser Professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 09-21.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel González. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Os Jovens, seu Direito a se Saber e o Currículo. In: DAYRELL Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 157 – 203.

AZEVEDO, de Fernando. **A cultura Brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1971.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2000.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. INEP. **Matrículas**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 3 set. 2014.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Adalberto Dias de. Filosofia da Educação e contemporaneidade. In: _____. **Perspectivas da Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 46 57.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez (Org.). **Formação de professores de ensino médio**, etapa I: o jovem como sujeito do ensino médio. Curitiba: UFPR, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n.46, mai/ago. 2010. p. 249-259.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2012.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COELHO, Ildeu Moreira. Repensando a formação de professores. **Nuances**: estudos sobre educação. V 09, n 9/10, jan./jun e jul./dez. 2003.

_____. Histórias da Educação Integral. **Revista em Aberto**, Brasília, n.80, p. 83-96, abr, 2009.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Internar para educar**: colégios e internatos no Brasil (1840-1950). 2012. 323 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História da UFBA, Salvador. 2012.

DAYRELL Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega a escola. In: DAYRELL Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.p. 101 – 133.

ELLIOT, Ligia Gomes (Org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa**: caminhos para a construção e validação. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

ENGUIITA, Mariano Fernández. Prefácio – A encruzilhada da instituição escolar. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do Ensino Médio**: Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 07 – 11.

FÁVERO SOBRINHO, Antonio. O aluno não é mais aquele! E agora Professor? Um olhar histórico cultural sobre os alunos na contemporaneidade. In: MOREIRA, Marcos Elias (Org.). **Ressignificação do ensino médio em travessia**, Goiania: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2009.p. 263 – 286.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou Ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 15. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2013.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 09-16.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29 - 38.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2.ed, São Paulo:Cortez, 2002. p. 125-150.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 244-270.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GROSS, Renato. **Paidéia: educação e pedagogia.** In: VII Educere. 2007. VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – Edição Internacional. Anais. Curitiba: PUC. p. 3149 - 3156.

HISTEDBR On-line. **Documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,** Campinas, n. especial, ago. 2006. p.188 - 204.

HUBERMAN. Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto, 2013. p. 31 - 62.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade.** v. 32, n 116, jul./set, 2011. p. 667 - 688.

ESTEBAN. Maria da Paz Sandin. Tradições na pesquisa qualitativa na educação. In: **Pesquisa qualitativa na educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 145 - 191

LIMA, Leonardo Claver Amorim; GOMES, Candido Alberto. O Ensino Médio para Todos: oportunidades e desafio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, INEP, v. 94, n.238. set./dez. 2013. p. 745 - 769.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Atos de Currículo Formação em Ato?** : para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2014.

MAIA, Carla Linhares; DAYRELL, Juarez. Juventudes e Relações Intergeracionais na EJA: apropriações do espaço escolar e sentidos da escola. In: SILVA, Isabel de Oliveira e Silva; LEÃO, Geraldo (Org.). **Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 117-139.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em análise do Discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Fundamentos de Didática**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPed, v.17, n. 49, p. 39 - 58, jan./abr. 2012.

MORAES, Marcos Antonio Ribeiro. Juventudes e Adolescência: sobre a constituição subjetiva do sujeito do ensino médio. In: MOREIRA, Marcos Elias (Org.). **Ressignificação do ensino médio em travessia**, Goiânia: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2009, p. 287 – 301.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. (Org.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e identidades**, Porto: Editora Porto, 2002.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2009.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Prefácio: Educação integral, integrada: trajetos, confrontos e construção coletiva. In: **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís, MA; EDUFMA, 2013. p. 7 -17.

NOGARO, Arnaldo. A educação de qualidade como direito e não como privilégio em Anísio Teixeira. In: CORÁ, Elsie José (Org.). **Reflexões acerca da Educação Integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 37-51.

NOVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. Educação Jesuítica Na Bahia Colonial: Colégio Urbano, Internato Em Seminário, Noviciado. **Revista de Humanidades**. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, set/out. 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 1988.

_____. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PARO, Vitor Henrique. Escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n 65, p.11-20, mai, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 25 - 36.

PIAUI. **Relatório sobre os Centros Estaduais de Educação de Tempo Integral (2009 à 2010)**, Teresina: SEDUC, 2010.

_____. Governo do Estado do Piauí. **Decreto nº 13.457**, de 18 de dezembro de 2008, que institui os Centros de Educação de Tempo Integral. Diário Oficial do Estado nº 242, Teresina, PI: Imprensa Oficial, 2008.

_____. **Projeto Político Pedagógico: Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Desembargador Pedro Sá**. Oeiras, 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico: Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Polivalente Lima Rebêlo**. Parnaíba: 2014

_____. **Projeto Político Pedagógico: Centro de Ensino Médio de Tempo João Henrique de Almeida Sousa (2015-2017)**, Teresina, 2015.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A experiência geracional na fala de adolescentes de escolas públicas: relações intergeracionais. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.35, n. 2, p. 253-267, mai/ago, 2012

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, MACEDO, Elizabeth Fernandes. (Org.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 35 - 52.

SOUZA, Maria Zélia Maia; BONATO, Nailda Marinho da Costa. O ensino integral no asilo de meninos desvalido (1876 – 1894). In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ / DP et alli 2009. p. 103-123

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33 - 62.

TACCA, Maria Carmem V.R. (Org.). Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno. In: _____. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008. P. 45 - 68.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos A. Inovações e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, vol. 23, nº 61, dez. 2003. p. 267-281.

_____. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais** Belo Horizonte: 2010.10 p. CD-ROM.

YIN. Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135 - 154.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e-mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Formação do Professor do Ensino Médio e o Desafio da Educação Integral: Currículo e Prática Pedagógica

Pesquisadora Responsável: Profa Dra Maria da Glória Carvalho Moura

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí / Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora Participante: Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura

Contatos: (86) 9993-9218 ou (86) 8837-5292 (ligar a cobrar) / marcoelispcm@ig.com.br

Prezado(a) professor(a) ou coordenador(a),

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *Formação do Professor do Ensino Médio e o Desafio da Educação Integral: Currículo e Prática Pedagógica*, vinculado ao mestrado em Educação. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A referida pesquisa tem como objetivo geral analisar a contribuição da formação continuada dos profissionais do ensino médio, em face aos desafios da educação integral, integrada, para o desenvolvimento das práticas curriculares e pedagógicas, e, como objetivos específicos: identificar a percepção dos professores sobre a formação continuada na escola e a educação integral, integrada; refletir sobre as práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Ensino Médio em escolas de tempo integral; estabelecer conexões entre a formação continuada, práticas pedagógicas e a melhoria das taxas de rendimento escolar dos alunos e do desempenho da escola em termos de avaliações externas. A pesquisa terá uma abordagem qualitativa de tipo Estudo de Caso, para a qual utilizaremos dois instrumentos para a coleta de dados junto aos participantes. Assim, você será solicitado a responder a um (01) questionário e possivelmente a participar da entrevista que será gravada, portanto, o que você disser ficará registrado para posterior estudo.

Nesse caso, a sua participação representa risco mínimo à sua integridade física, psicológica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Você será solicitado a dispor do tempo de aproximadamente 1 hora para responder ao questionário e a entrevista que será previamente agendada de acordo com a disponibilidade de seu tempo. Caso ocorra situações de constrangimento ao responder alguma pergunta durante a entrevista, esta será imediatamente suspensa para dirimir quaisquer dúvidas e só será retomada, quando você se sentir à vontade para dar continuidade.

Quanto aos benefícios do estudo, estes se darão de forma indireta para o participante. E a relevância desta pesquisa consiste em proporcionar a reflexão sobre a contribuição da formação continuada na escola de ensino médio de tempo integral para as práticas pedagógicas e o currículo e com isto, chamar a atenção para a importância do diálogo entre formação continuada na escola e as práticas que se constituem no seu interior, contribuindo não só com o debate em torno do tema, mas com sugestões de aperfeiçoamento das políticas de formação continuada, se for o caso. Todavia, somente ao final do estudo poderemos de fato confirmar a presença dos benefícios pretendidos.

Caso concorde em participar da pesquisa, você terá acesso aos profissionais responsáveis para esclarecimentos de eventuais dúvidas, em qualquer etapa do estudo pelos telefones e e-mail descritos acima. Além disso, manteremos sigilo de sua identidade, substituindo seu nome por pseudônimo, podendo ser conhecido apenas pelo Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário para verificar as informações do estudo), ou excepcionalmente, caso seja requerido por lei ou por sua solicitação. Ainda assim, caso sinta-se desconfortável ou constrangida (o), pode se negar a responder as perguntas ou mesmo desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento de sua realização, sem nenhum prejuízo ou sanções de qualquer natureza. Toda a pesquisa será financiada pela pesquisadora, estando o(a) participante isento de quaisquer despesas com relação à sua execução.

Os dados obtidos com esta pesquisa serão utilizados apenas para o fim desta, de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal do Piauí, por um período de 05(cinco) anos, sob a responsabilidade da Profa. Dra Maria da Glória Carvalho Moura. Após este período, os dados serão destruídos, conforme preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Porém, antes de concordar com sua participação, é necessário que compreenda as informações e orientações contidas neste documento.

CONSENTIMENTO DO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____, CPF n.º _____, RG n.º _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo *Formação do Professor do Ensino Médio e o Desafio da Educação Integral: Currículo e Prática Pedagógica*, como voluntário(a). Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo *Formação do Professor do Ensino Médio e o Desafio da Educação Integral: Currículo e Prática Pedagógica*. Eu discuti com a professora Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura (pesquisadora). Sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas com a pesquisa e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

_____, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

(Somente para o pesquisador responsável pelo contato e tomada do TCLE)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) participante de pesquisa para a participação neste estudo.

_____, ____ de _____ de 2015

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B– QUESTIONÁRIO**I – IDENTIFICAÇÃO**

1.1. PSEUDÔNIMO: _____

1.2. SEXO: () Masculino () Feminino

1.3. IDADE:

() Entre 20 e 30 anos

() Entre 31 e 40 anos

() Entre 41 e 50 anos

() Mais de 50 anos

1.4. ESTADO CIVIL:

() Solteiro(a)

() Casado(a)

() Viúvo (a)

() Separado (a)

() Outro. Especificar: _____

II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL**2.1. Curso Superior:**

() Completo

() Incompleto

Tipo: () Licenciatura () Bacharelado

Curso: _____

() Magistério – Ensino Médio

() Especialização: Área _____

() Mestrado: Área _____

() Doutorado: Área _____

III – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1. EXPERIÊNCIA DOCENTE:

() Entre 01 e 05 anos

() Entre 06 e 10 anos

() Entre 11 e 20 anos

() Entre 21 e 30 anos

() Mais de 30 anos

3.2. TEMPO (ANOS) DE DOCÊNCIA NO CEMTI: _____

3.3. TIPO DE CONTRATO:

() Temporário () Efetivo

3.4. REGIME DE TRABALHO NA SEDUC:

() 20 horas () 40 horas () 60 horas

3.5. REGIME DE TRABALHO NO CEMTI:

() 20 horas () 40 horas () Dedicção Exclusiva

3.6. TRABALHA COMO DOCENTE EM OUTRAS INSTITUIÇÕES?

()SIM ()NÃO

3.7. TRABALHA EM OUTRO ÓRGÃO?

()SIM ()NÃO

3.8. EM QUE ÁREA DE CONHECIMENTO OU FUNÇÃO VOCÊ ATUA?

() Linguagens

() Matemática

() Ciências Humanas

() Ciências da Natureza

() Coordenação pedagógica

IV – FORMAÇÃO CONTINUADA

4.1. Você participou da implantação do tempo integral na escola?

()SIM ()NÃO

a)Em caso de resposta afirmativa, no período de implantação houve formação continuada sobre educação integral ou de tempo integral?

()SIM ()NÃO

b) Se a resposta anterior foi SIM. Você participou?

c) Que avaliação você faz do(s) Curso(s) para subsidiar sua prática?

4.2. O PPP do CEMTI foi reelaborado com a implantação do tempo integral?

a) ()SIM ()NÃO

b) Em caso de resposta afirmativa, faça um breve relato de como se deu sua participação.

4.3. Continua participando de atividade de Formação Continuada?

()SIM ()NÃO

a)Em caso afirmativo: em que atividades e/ou cursos? Expresse seu nível de satisfação.

4.4. Como você se sente por ser professor de uma escola de tempo integral?

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que vem de imediato em seu pensamento quando lhe falam em Educação Integral?
2. E a Educação Integral em tempo integral?
3. Fale um pouco sobre a dinâmica de funcionamento do CEMTI e dos momentos que você se reconhece como parte integrante dessa dinâmica.
4. A formação continuada tem alterado a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula?
5. E quanto à aprendizagem do aluno, a forma como os conteúdos vêm sendo abordados possibilitou avanços?
6. E o currículo? Como está organizado atende os desafios da educação integral possibilitando a aprendizagem significativa do aluno.
7. Gostaria de expressar algo mais sobre suas impressões relacionadas com:
 - a) Educação Integral em tempo integral?
 - b) Currículo?
 - c) Formação continuada?
 - d) Prática pedagógica?

ANEXO

CARTA DE ANUENCIA DA INSTITUIÇÃO



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Autorizo a pesquisadora Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura, estudante do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, a realizar o recrutamento de profissionais da educação nos Centros de Ensino Médio de Tempo Integral: **Polivalente Lima Rebelo** - município de Parnaíba, **João Henrique Almeida Sousa** - município de Teresina e **Desembargador Pedro Sá** - município de Oeiras, para desenvolver a pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**, com o objetivo analisar a formação continuada dos profissionais do ensino médio face aos desafios da educação integral, integrada, com vistas o desenvolvimento das práticas curriculares e pedagógicas.

Teresina, 26 de março de 2015.

Viviane Fernandes Faria
Superintendente de Ensino
SUPEN / SEDUC / PI

Secretaria de Estado da Educação e Cultura - SEDUC
Avenida Pedro Freitas, s/n - Centro Administrativo - CEP 64.018-900 - Teresina, Piauí, Brasil
Telefone: (86) 3216.3392 - Fax: (86) 3216.3315 - www.pi.gov.br