FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LENILDA MOLINA GUERREIRO REIS

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CETI TARCILA PRADO DE NEGREIRO MENDES EM HUMAITÁ-AM

PORTO VELHO
2021

LENILDA MOLINA GUERREIRO REIS

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CETI TARCILA PRADO DE NEGREIRO MENDES EM HUMAITÁ-AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente

Orientadora: Profª. Drª. Rosângela de Fátima Cavalcante França

PORTO VELHO
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

R375f Reis, Lenilda Molina Guerreiro.

A formação continuada de docentes da educação em tempo integral: desafios da prática pedagógica no CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM: pesquisa de abordagem qualitativa / Lenilda Molina Guerreiro Reis. -- Porto Velho, RO, 2021.

107 f.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Formação continuada. 2.Educação integral. 3.Práticas pedagógicas. I. França, Rosângela de Fátima Cavalcante. II. Título.

CDU 377.8(811.3)

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça CRB 11/905

LENILDA MOLINA GUERREIRO REIS

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CETI TARCILA PRADO DE NEGREIRO MENDES EM HUMAITÁ-AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Orientadora/Presidente - UNIR

Profª. Drª. Ademarcia Lopes de Oliveira Costa
Membro externo - UFAC

Profª. Drª. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira
Membro interno - UNIR

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
Membro suplente - UNIR.

Documento assinado eletronicamente por **ROSANGELA DE FATIMA CAVALCANTE FRANCA**, **Docente**, em 07/11/2021, às 18:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Ata de Dissertação PPGE 0802178 SEI 23118.012216/2021-39 / pg. 1

Documento assinado eletronicamente por **Ademárcia Lopes de Oliveira Costa**, **Usuário Externo**, em 08/11/2021, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Angela Maria Gonçalves de Oliveira**, **Usuário Externo**, em 09/11/2021, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **WENDELL FIORI DE FARIA**, **Docente**, em 11/11/2021, às 13:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0802178** e o código CRC **11C7CF88**.

Referência: Processo nº 23118.012216/2021-39 SEI nº 0802178

Porto Velho, 07 de novembro de 2021.

Dedico este estudo
a minha filha Lívia,
aos meus filhos Felipe Augusto e
João Miguel,
que são a razão da minha
prática educativa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu Deus, Pai de todos nós, que me iluminou, me deu forças, saúde, e paz para enfrentar todos os desafios que surgiram na minha caminhada como mestranda.

Ao meu pai, Nicolau Maia Guerreiro, que sempre me apoiou e nunca desistiu de mim, me incentivando a caminhar nos estudos, e minha mãe, Leide Molina Guerreiro (*in memorian*), que, se estivesse conosco, seria uma alegria imensa compartilharmos essa experiência juntas.

A minha avó Adélia de Oliveira Molina (*in memorian*) e minha tia Adélia Maria de Oliveira Molina (*in memorian*), por sempre acreditarem em mim e me estimularem a nunca desistir de meus sonhos.

Ao meu esposo, Rosenildo da Silva Reis, por sua compreensão e imensa ajuda neste percurso de dois anos, e meus filhos Lívia, Felipe Augusto e João Miguel, pelas inúmeras vezes que tive que me ausentar e me privar de suas agradáveis presenças.

À minha família, que entendeu minhas numerosas faltas, sempre me aconselhando durante esse período de estudo e pesquisa.

Aos meus irmãos Sheila Eliane, Lenilson, Nislene, Nicolau Filho, Rosa, Dandréia, Kamila e Adalgisa, por sempre estarem comigo, me ajudando em tudo o que precisei.

À turma de mestrado 2019, pessoas excelentes que me ensinaram muitas coisas boas, em especial às colegas da linha de Formação Docente, pelo companheirismo, ajuda, orientando umas às outras, até mesmo pela ajuda moral e, muitas vezes, fazendo papel de psicólogas.

À Universidade Federal de Rondônia e todo o corpo docente do mestrado, sempre mostrando uma educação de qualidade.

À direção da Escola Tancredo Neves, na pessoa do professor Margenaldo Tavares de Sá, um ser humano excelente, sempre se preocupando com aqueles que estão ao seu redor, por seu apoio moral, incentivo e alguns ralhos.

A todos, muito obrigada!!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora, Profª. Drª. Rosângela de Fátima Cavalcante França.

Seus ensinamentos e conhecimentos me fizeram pensar a vida de uma maneira diferente; foram experiências que muito contribuem para minha vida e não somente para a minha profissão.

Seu apoio moral absoluto e sua paciência me ajudaram a chegar onde estou! Sempre se preocupando com os que estão ao seu redor, com muito carinho, gentileza, respeito. Tudo isso a torna uma pessoa especial e faz minha admiração crescer mais e mais.

Muito obrigada!

Atualmente
é a formação continuada
que está na ordem do dia.
(NÓVOA, 1997, p. 9)

REIS, Lenilda Molina Guerreiro. **A formação continuada de docentes da educação em tempo integral**: desafios da prática pedagógica no CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM. 2021, 107 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2021.

RESUMO

A formação continuada dos profissionais de magistério está assegurada no art. 62 da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dada essa garantia, entende-se sua relevância quanto aos benefícios que poderá trazer para os professores e, consequentemente, para alunos e escolas. Pensar em tal formação aguça a necessidade de saber como é ofertada pelas agências formadoras e seus desdobramentos, bem como se atende às necessidades e possibilidades daqueles que materializam os processos de ensino e de aprendizagem. Partindo dessa compreensão, a questão que norteou este estudo foi: em que consiste a formação continuada para docentes da educação em tempo integral no Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM? Como objetivo geral, buscou-se analisar em que consiste a formação continuada para docentes da educação em tempo integral no CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratório-descritiva, com suporte da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), efetivada por meio de encontros individuais *on-line*, via *Google Meet*, realizados no período de 01 a 09 de junho de 2021, nos quais sete professores que atuam no ensino médio da escola em pauta responderam a uma entrevista semiestruturada e gravada. Os dados obtidos foram organizados em cinco Categorias de Análise, criadas *a priori*, a saber: I) Planejamento dos cursos de formação continuada de professores; II) Como os conhecimentos adquiridos nas formações são executados na prática pedagógica dos professores; III) Desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores; IV) As estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores; V) A avaliação das práticas pedagógicas dos professores. Os resultados evidenciam que quem planeja e sistematiza a formação continuada de professores da educação em tempo integral é a Secretaria de Estado da Educação do Amazonas, de forma que o professor não tem nenhuma participação; na prática pedagógica, a execução dos conhecimentos adquiridos nas formações nem sempre é possível, pois distanciam-se das necessidades dos professores; os desafios que dificultam a materialização dos conteúdos na prática pedagógica dizem respeito à falta de preparo dos professores para atuar nas plataformas digitais das aulas *on-line*, às condições financeiras dos alunos, dificultando o acesso às aulas, à infraestrutura física da escola, à falta de materiais didáticos e pedagógicos e ao problema de professores que não são fixos; as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores consistem em ações burocráticas de verificação de diários, de planos de aula, solicitação de relatórios, dentre outras, ocorrendo a mesma situação com relação à avaliação de suas práticas pedagógicas. Mediante tais resultados, conclui-se que as agências formadoras devem repensar o processo de formação continuada dos professores, valorizando seus conhecimentos e experiências, considerando suas necessidades e possiblidades, de modo que os professores não sejam apenas cumpridores de tarefas planejadas por profissionais que desconhecem a realidade na qual eles atuam.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação integral. Práticas pedagógicas.

REIS, Lenilda Molina Guerreiro. **The continuing education of full-time education teachers**: challenges of pedagogical practice at CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes in Humaitá-AM. 2021, 107 f. Dissertation (Academic Masters in Education) - Department of Education Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho-RO, 2021.

ABSTRACT

The continuing education of teaching professionals is ensured in art. 62 of the National Education Guidelines and Bases Law - Law nº. 9,394, of December 20, 1996. Given this guarantee, its relevance is understood in terms of the benefits it can bring to teachers and, consequently, to students and schools. Thinking about such training sharpens the need to know how it is offered by training agencies and its consequences, as well if it meets the needs and possibilities of those who materialize the teaching and learning processes. Based on this understanding, the question that guided this study was: what is the continuing education for full-time education teachers at the Tarcila Prado de Negreiro Mendes Educational Center (CETI) in Humaitá-AM? As a general objective, we sought to analyze what is the continuing education for full-time education teachers at CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes in Humaitá-AM. This is a qualitative research, exploratory-descriptive type, supported by the content analysis proposed by Bardin (2011), carried out through individual online meetings, via Google Meet, held in the period from 01 to 09 of June 2021, in which seven teachers who work in secondary education at the school in question responded to a semi-structured and recorded interview. The data obtained were organized into five Analysis Categories, created a priori, namely: I) Planning of continuing education courses for teachers; II) How the knowledge acquired in training is carried out in the pedagogical practice of teachers; III) Challenges for implementing the training contents in the pedagogical practice of teachers; IV) The monitoring strategies of teachers' pedagogical practice; V) The evaluation of teachers' pedagogical practices. The results show that who plans and systematizes the continuing education of teachers in full-time education is the Secretary of State for Education of Amazonas, so that the teacher does not have any participation; in pedagogical practice, the implementation of knowledge acquired in training is not always possible, as they as they are far from the needs of the teachers; the challenges that hinder the materialization of contents in pedagogical practice relate to the lack of preparation of teachers to work on the digital platforms of online classes, the financial conditions of students, hindering access to classes, the physical infrastructure of the school, the lack of didactic and pedagogical materials and the problem of teachers who are not fixed; the strategies for monitoring the pedagogical practice of teachers consist of bureaucratic actions to check journals, class plans, request reports, among others, with the same situation occurring with regard to the evaluation of their pedagogical practices. Based on these results, it is concluded that training agencies should rethink the process of continuing education of teachers, valuing their knowledge and experiences, considering their needs and possibilities, so that teachers are not just fulfilling tasks planned by professionals who are unaware of the reality in which they operate.

Keywords: Continuing education. Integral education. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definição de educação integral.....18
Quadro 2 - Legislação que regulamenta a educação integral.....33
Quadro 3 - A educação em tempo integral no estado do Amazonas.....41
Quadro 4 - Definição de formação continuada.....51
Quadro 5 - Definição de formação continuada.....51
Quadro 6 - Demonstrativo das categorias formadas *a priori*.....70
Quadro 7 - Fases do processo de análise de conteúdo.....71
Quadro 8 - O perfil dos sujeitos da pesquisa.....72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CF	Constituição Federal
CAIC	Centro Integral de Atendimento à Criança
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CEE/AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CETIS	Centros Educacionais de Tempo Integral
CEUS	Centros Educacionais Unificados
CGPEPP	Conselho Gestor do Programa Estadual de Parceria Público- Privado do Estado do Amazonas
CIAC	Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
DF	Distrito Federal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EETI	Escolas de Educação em Tempo Integral
ETI	Escola de Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais em Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PADEAM	Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas
PDB	Partido Democrático Brasileiro
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE	Programa Especial de Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania do Ministério da Justiça
SEDUC/AM	Secretaria de Educação do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DE 1950 A 2017 17
2.1 Educação em tempo integral no Brasil: conceitos e concepções. 17
2.2 Contexto histórico da educação em tempo integral 24
2.3 A educação em tempo integral na legislação brasileira 31
2.4 A educação em tempo integral no estado do Amazonas. 41
3 DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 48
3.1 O conceito de formação continuada. 48
3.2 A formação continuada de professores da educação em tempo integral 57
3.3 Dos desafios da prática pedagógica de docentes de escola de educação em tempo integral 62
4TRAÇADO METODOLÓGICO DA PESQUISA 68
4.1 Dos aspectos metodológicos da pesquisa 68
4.2 Da coleta e procedimentos para análise dos dados 69
4.3 Dos sujeitos e do *lócus* da investigação 71
4.4 Da tabulação e análise de dados. 72
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: COM A PALAVRA, OS SUJEITOS DA PESQUISA 73
5.1 Categoria I - Planejamentos dos cursos de formação continuada dos professores. 73
5.2 Categoria II - **Como os conhecimentos adquiridos nas formações executados na prática pedagógica dos professores**. 76
5.3 Categoria III - Desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores. 79
5.4 Categoria IV - As estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores. 86
5.5 Categoria V - A avaliação da prática pedagógica dos professores. 89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 92
REFERÊNCIAS 95
APÊNDICE 1 - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA 101
APÊNDICE 2 - ENTREVISTA 102
ANEXO 1 - TERMO DE ACEITE DO ORIENTADOR 103
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 104

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores nos remete a pensar em atualizações de novos conhecimentos, possibilidade de melhor desempenho nos processos de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, na melhoria da qualidade da educação. Por tamanha relevância que ocupa tal formação, haja vista que está assegurada no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, esta precisa ser repensada pelas agências formadoras, para que não se realize distanciada das reais necessidades dos professores e, portanto, não sendo possível materializar-se na prática pedagógica. Para tanto, entendemos que os projetos voltados para tal investimento não devem se constituir em ações estanques, servindo apenas para acumulação de cursos, como alude Nóvoa (1995, p. 25):

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

À luz do pensamento desse autor nos fundamentamos para expressar nossa compreensão, ressaltando que o processo de formação continuada demanda planejamento a partir das necessidades dos professores, da problematização de suas práticas, da valorização dos seus saberes, do acompanhamento da execução do seu trabalho e avaliação das ações que desenvolvem no âmbito da escola e da sala de aula.

A motivação pelo tema surgiu pelo fato de já trabalharmos em uma escola estadual e saber que o estado do Amazonas disponibiliza formação continuada para os professores que exercem suas funções junto às escolas de Educação em Tempo Integral. Sendo assim, alimentamos a curiosidade de saber como funciona os planejamentos das formações, se os conhecimentos adquiridos nessas formações eram postos em prática. A relevância dessa temática é muito grande e atual, pois professores e até mesmo agências de formadores de professores irão pensar melhor quanto aos conteúdos trabalhados nas formações continuadas e em melhorar as estratégias de acompanhamento e avaliação da prática pedagógica dos professores.

Partindo dessa compreensão, elegemos como questão norteadora: em que consiste a formação continuada para docentes da Educação em Tempo Integral no

Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM? Para buscar resposta a esta indagação, definimos outras questões complementares:

- como são planejados os cursos de formação continuada dos professores no CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá - Amazonas?
- como os conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores?
- quais os desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores?
- quais as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores?
- Como ocorre a avaliação da prática pedagógica dos professores?

Como objetivo geral, buscamos: analisar em que consiste a formação continuada para docentes da Educação em Tempo integral no CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- conhecer como são planejados os cursos de formação continuada dos professores no CETI Tarcila Prado de Negreiros Mendes em Humaitá-Amazonas;
- verificar como os conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores;
- identificar os desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores;
- averiguar as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores;
- descrever como ocorre o processo da avaliação da prática pedagógica dos professores.

Buscando coerência para desenvolvimento deste estudo, optamos por uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, realizada junto a sete professores que atuam no ensino médio no CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM. Para obtenção dos dados, devido o momento pandêmico que ora estamos vivenciando, realizamos encontros individuais *on-line*, via *Google Meet*,

durante os quais os participantes responderam a uma entrevista semiestruturada e gravada.

A presente dissertação está assim estruturada:

- Seção 1, que consiste desta introdução.
- Na segunda seção, contextualizamos a Educação em Tempo Integral (ETI) no Brasil, no período compreendido entre Anísio Teixeira, na década de 1950, ao Programa Novo Mais Educação (PNME), em 2017; foram também apresentadas as políticas públicas efetivadas no Brasil voltadas para ETI e a ampliação do tempo integral desde a Conferência de Jomtien, em 1990, até o ano de 2020 e, como último assunto deste tópico, tratamos da ETI e seu templo ampliado no estado do Amazonas. Para tal trabalho, houve a necessidade de nos reportarmos aos anos de 1920, para melhor entendimento do contexto educacional e social da época. Apresentamos alguns conceitos basilares sobre o que concerne à ETI. Em Cavaliere (2007), vemos que a ETI é a ampliação do tempo escolar, no sentido de tempo diário de permanência de alunos na escola ou sob a responsabilidade dela. Para Arroyo (2012), o conceito de ETI é ter o currículo escolar destinado especificamente a refletir e dialogar com a vida dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Ainda, decorrer da leitura desta seção, recorremos a outros autores como Coelho (2009), Gadotti (2009), Moll (2010, 2011) e outros, discutindo a temática da ETI.
- Na terceira seção, abordamos o processo histórico do conceito de formação continuada, a discussão de autores que tratam da formação continuada na ETI e dos fatores que desafiam a prática pedagógica de docentes de escolas de ETI. Apoiamo-nos em autores que trabalham a temática da formação continuada, como Imbernón (2010), que a conceitua como uma base para a reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamentos e suas atividades; Day (1999) fala que a formação continuada de professores acontece num contexto de aprendizagem muito vasto, um conceito mais rico e elaborado de desenvolvimento profissional; Nóvoa (1999) concebe a formação continuada como processo crítico-reflexivo do saber docente. Apresentamos, ainda, autores como Formosinho (2009), García (1999), Libâneo (2004), Candau (1997), Freire (1996) e Falsarella (2004).
- Na quarta seção, discorremos sobre os aspectos gerais que envolveram este estudo, caracterizando os apontamentos pertinentes a sujeitos e *lócus* da

investigação, bem como os aspectos metodológicos, o tipo e abordagem da pesquisa, instrumento de coleta de dados e os procedimentos para a análise dos resultados.

- Na quinta seção, apresentamos as questões da entrevista realizada com os sujeitos do estudo, as quais foram analisadas com base no referencial teórico pertinente à problemática da pesquisa.
- Na sexta e última seção, referente às considerações finais, tecemos comentários a respeito dos resultados obtidos, apresentamos nossos posicionamentos e concluímos, ressaltando a relevância desta pesquisa, que embora diminuta, agrega contribuição social, uma vez que, ao trazer indicadores para repensar a formação de professores, poderá beneficiar esse grupo social de profissionais e, consequentemente, alunos, escolas e a educação como um todo.

2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DE 1950 A 2017

> *Resta toda a obra de familiarizar a criança com os aspectos fundamentais da civilização, habituá-la ao manejo de instrumentos mais aperfeiçoados de cultura e dar-lhes segurança de inteligência e de crítica para viver em um meio de mudança e transformação permanentes.*
> (TEIXEIRA, 1997, p. 85).

Esta seção tem como objetivo apresentar os conceitos de Educação em Tempo Integral (ETI) trazidas por vários autores que estudam a temática. Apresentamos o contexto histórico da ETI, as políticas públicas efetivadas no Brasil voltadas para ETI desde a Conferência de Jomtien (1990) até o ano de 2020, contextualizando a ETI no Brasil no período compreendido entre Anísio Teixeira, na década de 1950, ao Programa Novo Mais Educação (PNME). em 2017; por último tratamos da ETI no estado do Amazonas.

2.1 Educação em tempo integral no Brasil: conceitos e concepções

A conjuntura neoliberal na qual o mundo contemporâneo se encontra e que o assola, atingindo todos os países ocidentais e, com mais gravidade, os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, impõe políticas públicas nas diversas áreas, visando o fortalecimento do capital. Tais políticas vão em direção a todos os setores da sociedade, chegando também à educação. Dessa forma, assistimos, nas décadas de 1990 e 2000, a uma avalanche de políticas públicas de educação de cunho neoliberal, no sentido de atender aos interesses do mercado, acreditando na educação como a redentora de todos os problemas da sociedade contemporânea, possibilitando a ascensão social e a democratização das oportunidades de trabalho para todos os indivíduos.

Os enfrentamentos trazidos pela conjuntura sociedade-capitalismo- educação tornam-se cada vez mais presentes, tendo em vista que o capitalismo se fortalece ainda mais no século XX. A burguesia busca suas conquistas, o proletariado se mostra lutando por direitos, a filosofia e a política combatem o poder vigente, cada um com seus próprios interesses. A educação, que não é neutra e nem isolada do

contexto histórico-social, também se movimenta a passos vagarosos. A escola, como instituição, faz parte desse sistema social, sendo natural que ela também seja impactada ou afetada, sofrendo declives (ALVES 2011).

Segundo Alves (2011), com a modernidade, junto a diversos benefícios e vantagens, podemos identificar também alguns problemas. As novas tecnologias e o largo desenvolvimento da ciência são fatos presentes, tidos por muitos como sinais de avanço e melhoria da educação. Do outro lado, esse mesmo crescimento propicia outras realidades, pois o capitalismo cresce e se torna mais forte, tornando possível uma acentuada diferença entre aqueles que têm os meios de produção, que, no caso, é a burguesia, e os que têm apenas a força de trabalho, o proletariado. Nesse contexto, a ETI vem para fazer a diferença na prática tradicional e não dialógica. A ampliação da jornada escolar, por meio da ETI, é uma prerrogativa constitucional no art. 205 da Constituição Federal que, ao longo dos anos, vem sendo discutida por renomados educadores comprometidos com o ideal de uma educação democrática para todos que dela necessitam.

Para que se entenda o caminho da história da ETI para a formação humana, exige-se uma reflexão sobre o conceito de ETI a fim de enxergarmos as possíveis contribuições dessa política de educação implantada nas escolas brasileiras. Perceber a ETI, como os autores que estudam essa temática a conceituam, como essa definição pode interferir na prática docente em sala de aula e, consequentemente, no desenvolvimento pleno e integral do aluno é de suma importância, uma vez que a proposta da ETI é justamente a formação emancipatória do homem. No Quadro 1, a seguir, elencamos as diferentes concepções dos autores que discutem a temática:

Quadro 1 - Definição de Educação em Tempo Integral

Autores	Abordagem/ Referencial
Souza; Charlot (2016)	- Relaciona-se a um tempo a mais na escola, associada à multidimensionalidade da formação do sujeito, buscando-se o desenvolvimento integrado de todas as suas potencialidades. - Existe uma versão de ETI em que integral passa a significar total, com o risco permanente de desvio para *totalitária*. Educação em tempo Integral pode ser o que acontecia nos colégios dos Jesuítas no século XVII, ou nos colégios tradicionais da aristocracia inglesa: uma educação em que os adultos pretendiam ao domínio total do psiquismo do jovem e à transparência absoluta, negando, assim, essa parte de privança, até de segredo, a que cada sujeito tem direito.

Continua

Quadro 1 - Definição de Educação em Tempo Integral

Cavaliere (2007)	- A ETI é a ampliação do tempo escolar, no sentido de tempo diário de permanência de alunos na escola; - A ETI é uma possibilidade de formação integral do ser humano em diferentes dimensões, ou seja, a formação integral de crianças e adolescentes em suas multidimensões depende do tempo com qualidade em que estas passam no ambiente escolar. - A ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola, na vida e na formação dos indivíduos.
Coelho (2009)	- ETI pressupõe tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares para a construção da cidadania partícipe e responsável.
Alves (2011)	- Modalidade de ensino-aprendizagem que vê o sujeito em suas múltiplas dimensões, valorizando não apenas aspectos cognitivos, como também a compreensão de um sujeito que é corpo, tem afeto e está inserido num contexto social.
Gadotti (2009)	- Há muitas maneiras de pensar a ETI. Não há um modelo único, ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo um currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas.
Maciel *et al.* (2016)	- Uma clara concepção de homem, que aponta para emancipação humana; um método pedagógico que busca formação omnilateral do homem.
Arroyo (2011, 2012)	- A proposta da ETI alerta para a necessidade de repensar essa totalidade-diversidade e de articulá-la pedagogicamente, para questões que deveriam ser centrais nos cursos de formação de gestores escolares, de licenciatura e da pedagogia, de políticas e de currículo. - A ETI é ter o currículo escolar destinado especificamente a refletir e dialogar com a vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.
Moll (2010, 2011)	- É a organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes estende-se para, no mínimo, sete horas diárias, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da ETI considerando as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros. A categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua aplicação, quanto em relação à necessidade de sua reivindicação no cotidiano escolar. - A ETI se fundamenta em uma “formação considerando as múltiplas dimensões humanas”. - É a promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção de um cidadão pleno, autônomo, crítico e participativo.

Fonte: Elaboração própria.

A concepção de Souza e Charlot (2016) sobre a temática é justamente a discussão que se vem fazendo: uma relação da educação com a formação integral, fazendo referência à multidimensionalidade do aluno. Os autores enfatizam que:

> A expressão Educação em Tempo Integral, como tem sido discutida hoje no Brasil e em diferentes países, de modo geral, se relaciona a um tempo a mais na escola associada à multidimensionalidade da formação do sujeito, buscando-se o desenvolvimento integrado de todas as suas potencialidades (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1074).

Souza e Charlot (2016) entendem que a ETI tem por base a formação do homem na sua integralidade, emancipado, e o desenvolvimento pleno de suas capacidades, habilidades e potencialidades. Esses autores trazem também uma definição interessante a ser destacada, exemplificando características de uma ETI que os outros autores ainda não discutiram, que é a ideia de fazer com que o tempo escolar signifique uma tomada total do psiquismo do aluno, trazendo assim um domínio sobre o estudante, não visando ao desenvolvimento pleno do aluno, mais sim a uma educação tradicional, ou seja, uma educação que estagna o aluno em vez desenvolvê-lo:

> Existe uma versão de educação em tempo integral em que integral passa a significar total, com o risco permanente de desvio para *totalitária*. Educação em tempo integral pode ser o que acontecia nos colégios dos Jesuítas no século XVII, ou nos colégios tradicionais da aristocracia inglesa: uma educação em que os adultos pretendiam ao domínio total do psiquismo do jovem e à transparência absoluta, negando, assim, essa parte de privança, até de segredo, a que cada sujeito tem direito (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1074).

Os autores acima citados definem a ETI como uma formação integral do aluno para a vida, para a emancipação humana, alertando também para um ponto negativo que se sobressai, quando a ETI é utilizada como uma educação que traz riscos caso não seja aliada da formação integral do aluno.

Cavaliere (2007) conceitua e relaciona a ETI com o tempo ampliado: “a Educação em Tempo Integral é a ampliação do tempo escolar, no sentido de tempo diário de permanência de alunos na escola” (CAVALIERE, 2007, p. 1016). A preocupação da autora é a qualidade da permanência do aluno no ambiente escolar, ou sob a responsabilidade da escola, e até que ponto essa ampliação ajuda no desenvolvimento integral e pleno do aluno. Cavaliere (2009) afirma que a ETI é uma possibilidade de formação integral do ser humano em diferentes dimensões, ou seja, a formação integral de crianças e adolescentes, em suas multidimensões, depende

do tempo com qualidade em que estas passam no ambiente escola. A autora ainda define a ampliação do tempo “como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola, na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1.106).

Coelho (2009) também fala sobre o tempo ampliado e integral na escola, para que se desenvolva uma educação que construa no aluno uma formação integral através de atividades bem elaboradas, ou seja, a ETI deve contemplar a emancipação e a autonomia do homem em sua formação integral:

> É importante dizer que falar sobre educação em tempo integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares - para a construção da cidadania partícipe e responsável (COELHO, 2009, p. 93).

Para Cavaliere (2007) e Coelho (2009), o tempo ampliado na ETI deve ser utilizado de forma correta e contemplar a formação humana, de maneira que o aluno passe dentro da escola entre cinco a oito horas diárias, com um desenvolvimento de qualidade, para a sua a formação integral como ser humano, aos cuidados da instituição escolar.

Alves (2011), como todos os autores estudados, conceitua a ETI como uma modalidade de ensino-aprendizagem que vê o sujeito em suas múltiplas dimensões, valorizando não apenas aspectos cognitivos, como também a compreensão de um sujeito que é corpo, tem afeto e está inserido num contexto social.

Gadotti (2009) aponta a ETI como princípio para nortear o currículo; não há um único modelo de ETI, mas o currículo deve abranger a pessoa em suas múltiplas dimensões, seja ela cultural, politica, social. Segundo o autor,

> Há muitas maneiras de pensar a educação em tempo integral. Não há um modelo único, ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo um currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas (GADOTTI, 2009, p. 41),

Considerando a educação, a cultura, a vivência e experiências, a individualidade e até mesmo a sociedade na qual se está inserido, Maciel *et al*. (2016) se apoiam na concepção marxiana de educação, que tem como base quatro

dimensões[1]. Os autores enfatizam que o conceito de ETI vem de “uma clara concepção de homem que aponta para emancipação humana; um método pedagógico que busca formação omnilateral do homem” (MACIEL *et al*., 2016, p. 14). Ou seja, a ETI deve objetivar a formação do homem em seus aspectos intelectuais, físico, ético e cultural.

Arroyo (2011) define uma proposta da ETI que alerte para a necessidade de repensar a totalidade-diversidade e de articulá-la pedagogicamente, para questões que deveriam ser centrais nos cursos de formação de gestores escolares, de licenciatura e da pedagogia, de políticas e de currículo. E continua dizendo que a Educação em Tempo Integral é “ter o currículo escolar destinado especificamente a refletir e dialogar com a vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem”, (ARROYO, 2012, p. 42)

Moll (2010, p. 26) define a ETI enquanto organização escolar como um todo:

> É a organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes estende-se para, no mínimo, sete horas diárias, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral considerando as necessidades formativas nos campos cognitivos, estéticos, ético, lúdicos, físico-motor, espiritual, entre outros. No qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua aplicação, quanto em relação à necessidade de sua reivindicação no cotidiano escolar.

Para Moll (2011), a ETI se fundamenta em uma “formação considerando as múltiplas dimensões humanas”. Segundo a autora, a ETI “é a promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção de um cidadão pleno, autônomo, crítico e participativo” (MOLL, 2011, p. 11).

Na visão dos autores aqui discutidos, a ETI como formação humana se agrega à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado (cognitivo, afetivo, corporal e espiritual), resgatando, como tarefa prioritária da educação a formação do homem em sua integralidade. Nessa perspectiva, a ETI visa à formação e desenvolvimento integral do ser humano

---

[1] A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas (onde o conhecimento cientifico e tecnológico seja determinante); habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte, a formação profissionalizante constitua suportes fundamentais); a sensibilidade com potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade enquanto efetivo exercício político da práxis social (onde a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade) (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2013, p. 61).

e não somente à transmissão de conhecimentos e acúmulo de informações, o que acontece nas práticas docentes tradicionais.

A educação, em suas múltiplas facetas, deve responder às exigências do aluno como ser social, cultural e histórico. A lógica da ETI para a formação humana como inúmeras dimensões exige a composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensar o modo de funcionamento das instituições educativas, com o objetivo de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes.

As políticas públicas de educação como cultura, assistência social, esporte, meio ambiente, direitos humanos, projetos fundamentados em princípios éticos e humanistas invadem o campo das chamadas ações/programas socioeducativos, objetivando proporcionar às crianças e adolescentes brasileiros ampliações do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo e educativo.

Coelho (2009) enfatiza que as mais variadas concepções de ETI dependem dos princípios político-filosóficos inseridos na sociedade e que fazem parte da conjuntura política de cada época, pois há diferentes visões sociais de mundo, de sociedade, de homem, de valores, o que interfere na representação de cada concepção e conceito sobre o que venha a ser Educação Integral (EI) ou ETI.

Há muito se vêm buscando alternativas educacionais, mesmo que sejam aquelas indicadas pelas instituições internacionais e com objetivos neoliberais, para elevar quantitativamente o nível de educação no Brasil. Entre essas alternativas estão os vários programas e projetos que possibilitam maior permanência do estudante no espaço físico escolar. Para isso, há várias denominações e concepções, tais como: educação integral, educação de tempo integral, ensino integral, jornada ampliada, dentre outras, que fazem parte de tais programas e projetos. Neste estudo, adotamos a denominação ETI. pois a entendermos como condição *sine qua non* para a formação humana em suas múltiplas dimensões, uma vez que é capaz de promover no estudante o despertar de sua autonomia, tornando-o instrumento de transformação social. Utilizamos esse termo fato de o considerarmos um termo mais completo no que se refere ao desenvolvimento integral do aluno.

Esse modelo de educação já se constitui como uma realidade presente nas escolas públicas de muitos estados brasileiros, caracterizando-se pela possibilidade

de ampliação da carga horária e a permanência dos alunos no ambiente escolar, no sentido de entender a ETI como a responsável pelo “pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania”, a partir da efetivação das múltiplas dimensões que constituem o desenvolvimento humano no que tange aos aspectos intelectuais, físico, social e político, incluindo nessas dimensões a formação para o exercício da cidadania (LECLERC; MOLL, 2012).

Dentre as várias políticas implementadas pelo país está a ampliação da jornada escolar por meio de vários dispositivos, leis e decretos, como forma de possibilitar ao aluno a formação humana e seu desenvolvimento pleno, com maior tempo de permanência do estudante no ambiente da escola e, com isso, sanar suas dificuldades de aprendizagem, não somente no que tange à leitura, escrita e operações matemáticas, mas nas atividades, articulando os conteúdos das disciplinas com as atividades do contraturno. Dessa forma, a partir deste ponto, utilizamos o conceito de ETI para clarificar o entendimento do leitor.

A ETI é um novo desafio para a educação pública, levando-se em consideração que vivemos tempos de mudanças na sociedade brasileira. Além disso, há que se considerar a complexidade da vida social contemporânea e as muitas e diferentes crises de diferentes características que perpassam a educação em nível nacional. Assim, é indispensável o estudo sobre o contexto histórico da ETI.

2.2 Contexto histórico da educação em tempo integral

Para este estudo, houve a necessidade de nos reportarmos aos anos de 1920, para melhor compreensão do contexto educacional e social da época.

Na década de 1920 do século XX, a ETI no Brasil era voltada para a elite, ou seja, para os mais abastados, uma classe social, cultural e economicamente mais desenvolvida; porém, com a mudança do modelo econômico brasileiro, que até então era rural, o Brasil passou a ter características cada vez mais industriais, com o êxodo rural que estava acontecendo, pois as pessoas saíram das áreas rurais para as grandes metrópoles, como São Paulo, à procura de emprego e melhores condições de vida. Segundo Colares e Souza (2015), nesse período, havia grandes debates entre os integrantes dos movimentos comunistas e anarquistas e o Brasil estava passando por um intenso desenvolvimento urbano industrial; fazia-se o recrutamento de mulheres para trabalho em fábricas e escritórios, surgindo a

demanda de colocarem seus filhos nas escolas, com imensas filas de matriculas. Para sanar essa necessidade, a alternativa foi reduzir a jornada escolar e colocar a escola em turnos para suprir a demanda. Essa iniciativa se espalhou com muita rapidez por todo o Brasil e, de acordo com Monlevade (2012, p. 201),

> Da jornada integral passa-se aos turnos reduzidos, matutino e vespertino, como dois discursos explícitos: primeiro, de que seria uma medida provisória, enquanto não se aprontassem os edifícios dos novos "grupos escolares"; segundo, de que não haveria prejuízos maiores porque o período de aulas passaria de seis para cinco horas (7h às 12 e 13 às 18h), sem o inconveniente da necessidade de uma pausa para refeição em casa. Um terceiro discurso não era público, mais deve ter tido muita eficiência: na falta de novos professores, os antigos poderiam acumular "contratos", "padrões", jornadas" e, com isso incrementar seus salários.

Dessa forma, o tempo passou a ser reduzido em turnos, com carga horária que variava de cinco a seis horas, com o discurso de inserção dos alunos no processo educacional, para que seus pais e mães pudessem trabalhar. Com o passar de aproximadamente 10 anos, esse modelo trouxe para a sociedade da época um transtorno muito maior: sem acompanhamento dos pais, crianças e adolescentes das camadas populares ficaram à mercê da marginalização no contraturno, pois muitos ficavam na responsabilidade de irmãos ou vizinhos, ficando mais na rua do que em casa, à mercê das injustiças, violências e preconceitos (COLARES; SOUZA, 2015).

No contexto educacional da década de 1930, aparece a figura de Anísio Teixeira, como um divisor de águas para a educação brasileira; foi um propagador dos pressupostos da Escola Nova no Brasil e um dos pensadores mais importantes do Manifesto dos Pioneiros[2], que aconteceria em 1932, sempre almejando uma educação de qualidade e difundindo seus ideais na defesa de uma escola pública e gratuita (COLARES; SOUZA, 2015). O Manifesto de 1932 concebeu a primeira sugestão concreta a favor da ETI em nosso país. Redigido por Fernando Azevedo, esse documento proporcionava uma desarticulação do modelo educativo da época e presumia a probabilidade de uma nova educação. Seus idealizadores lutavam para alterar as práticas pedagógicas que vigoravam, sugerindo ao Estado a organização de uma nova política para a educação, a fim de garantir ao sujeito a formação integral, uma escola única, laica, pública, obrigatória e de qualidade.

---

[2] O Manifesto dos Pioneiros foi um movimento de educadores que, em 1932, iniciaram um grande movimento educacional com a proposta de reformar a educação no Brasil. Seu principal líder foi Fernando de Azevedo, mentor da maior reforma que a educação brasileira já passou em sua história; e, entre vários signatários, figuram os nomes de Anísio Teixeira e Lourenço Filho (AZEVEDO *et al*., 2010)

Segundo Silva (2017), a reforma trazida pelo Manifesto dos Pioneiros também criou vários decretos que se concretizaram no sistema de ensino no Distrito Federal, a saber:

> A reforma, editada pelos Decretos: 3.763, de 1º de fevereiro de 1932; 3.810, de 19 de março de 1932; 3.864, de 30 de abril de 1932; Decreto nº 4.387, de 8 de setembro de 1933; e, finalmente, o de n. 4.779, de 16 de maio de 1934.
> Como esses Decretos tratam, no geral, da reforma da estrutura do sistema de ensino no Distrito Federal para estreitar a relação entre o Ensino Primário e as duas etapas do Ensino Secundário e, no âmbito deste o secundário técnico e o propedêutico, além de ―profissionalizar‖ a formação de professores com a criação do Instituto de Educação, cabe extrair daqui a concepção educacional, expressa pela estrutura curricular do Art. 9º, do Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932 (SILVA, 2017, p. 24).

Anísio Teixeira viajou aos Estados Unidos, onde conheceu John Dewey e suas propostas pedagógicas[3] e orientações pragmatistas[4] as quais incorporou aos seus ideais para a educação nessa época (NUNES, 2010), através das reformas que se concretizavam por Decretos, cujos objetivos esboçam sua concepção educacional. Essa situação criou condições necessárias para que Anísio Teixeira assumisse o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia, na gestão de Octávio Mangabeira, em 1947, para concretizar aquela que viria a ser sua maior obra: a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em outubro de 1950, em Salvador, no estado da Bahia (SILVA, 2017). A criação desse centro ocorreu como forma de sanar alguns problemas ocasionados pelos vários projetos de educação popular que apenas intensificaram as desigualdades já existentes, uma vez não cumpriam os objetivos populares.

O que distinguia “a proposta de Anísio Teixeira de outras propostas anteriores é sua concepção de que a educação é um direito civil que está na base da autonomia de sujeitos históricos individuais e coletivos” (NUNES, 2009, p. 130). Segundo Nunes (2009), os critérios políticos que levaram Anísio Teixeira a uma iniciativa dessa proporção se fundam nos valores da igualdade e da individualidade, por igualdade de ricos e pobres ao acesso a uma escola pública de qualidade. Nas palavras do autor:

---

[3] Segundo Dewey, educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve, de forma que se tornem capazes de distinguir as situações, nessa cultura especifica, que estão a exigir mudanças, é também torná-los capazes de agir para a realização dessas mudanças (CAVALIERE, 2007, p. 1022)

[4] Para compreender o pensamento de Dewey, e especialmente sua orientação pragmatista, é preciso partir do significado que atribui à “experiência”; esta é, segundo ele, a própria vida, não existindo separação entre ela e a natureza (CAVALIERE, 2002, p. 257).

> Os critérios políticos que levaram Anísio Teixeira a uma iniciativa desse porte ancoram-se nos valores da igualdade e da individualidade, caros à modernidade. É pela igualdade que defende o acesso de todos, ricos e pobres, a uma escola primária de qualidade. É pela individualidade que apresenta uma formação flexível e variada, já que aptidões e interesses são próprios dos indivíduos. Para ele, a formação das personalidades dá-se num ambiente rico de possibilidades sociais (NUNES, 2009, p. 124)

Anísio Teixeira propôs a criação de nove centros de educação popular em Salvador, contudo, apenas um se efetivou. Teve o cuidado de definir a equipe, a formação de professores habilitados, e ainda cuidou do projeto de construção do Centro, conforme aponta Nunes (2009, p. 125):

> O Centro Educacional Carneiro Ribeiro tinha a capacidade de quatro escolas-classes de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam a sua educação no turno alternativo ao da classe. Aos alunos do Centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo, (NUNES, 2009, p. 125)

No que se refere ao funcionamento da escola-classe, os alunos se reuniam por faixa etária e não por testes de inteligência, o que andava na contramão das classes homogêneas que as escolas brasileiras insistiam em realizar. Sobre as escolas-parques, os alunos eram organizados pela idade e preferência em turmas de 20 a 30 alunos no máximo (NUNES, 2009). Segundo Nunes (2009, p. 126), as atividades eram bem diversificadas:

> - Artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, ouro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no setor do trabalho;
> - Jogos, recreação e ginástica no setor de Educação Física e Recreação;
> - Grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja no setor Socializante;
> - Música instrumental, canto, dança e teatro no setor artístico; leitura, estudo e pesquisa no setor de Extensão Cultural e Biblioteca.

De acordo com Oliveira (2019), o Centro Carneiro Ribeiro defendia o oferecimento da ETI, enfatizando um currículo que garantisse a permanência dos alunos no ambiente escolar com uma educação de qualidade, para garantir a formação integral através dos conhecimentos de vivências cotidianas em um currículo articulado.

Durante cinco décadas defendendo a ETI, Teixeira a caracterizou e conceituou no entendimento de que “a educação é vida e não preparação para a

vida” (CAVALIERE, 2010, p. 258) e seguiu lutando por aquilo que acreditava ser o correto na educação pública brasileira, para a formação integral do ser humano, uma educação com oportunidades iguais para todos, sem distinção de cor, classe, raça ou gênero.

No governo de Juscelino Kubitschek, em 1956, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram convidados a trabalhar juntos, para desenvolver o “Plano Humano” e organizar o sistema educacional de Brasília, como modelo a ser seguido em todo o Brasil, (COLARES; SOUZA, 2015). Enquanto ocupava o cargo executivo na Bahia e em Brasília, em 1960, Anísio Teixeira fez reformas no sistema educacional dessas duas capitais, defendendo um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes individuais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação (PEGORER, 2014, 23). Como escolanovista e de concepção liberal, Anísio Teixeira defendia a formação integral do ser humano e, com esses ideais, criou o programa de educação elementar[5], que deveria andar na contramão dos projetos em andamento. Segundo Nunes (2009, p. 123),

> A escola primária deveria oferecer aos estudantes, oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente.

Era preciso democratizar a educação, ao menos no sentido de sua expansão, para atender às classes até então excluídas pelos programas educacionais. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de modelo para outros projetos de ETI, como aconteceu na década de 1960 em Brasília, a nova capital do país, que recebeu um sistema educacional ancorado na bases do Centro do qual Anísio Teixeira fez parte; esse sistema foi organizado no modelo de Salvador e tinha a pretensão de ser uma referência em todo o país (CAVALIERE 2010). Seguindo esse modelo, foi criado o Centro de Educação Popular em Brasília, na década de 1960, objetivando a expansão da educação primária para a experiência de diferentes atividades que pudessem contribuir na formação desses estudantes em suas várias dimensões.

---

[5] [..] Anísio Teixeira, como diretor do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), convidado para elaborar o Plano Educacional da Capital Federal, retomou o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro implantado em Salvador e planejou cuidadosamente a instalação do Centro de Educação Elementar, cujos objetivos eram atender às necessidades específicas de ensino, mas também às necessidades de convívio social dos estudantes (OLIVEIRA, 2019, p. 110).

O educador estava trabalhando nesse plano humano quando sofreu nova oposição por Jânio Quadros, que ascendeu à presidência em 1961; muitos eram opostos às ideias do Plano de Anísio e, com isso, algumas mudanças foram introduzidas na educação brasileira, como a redução da jornada escolar, tanto para alunos como para os professores, e as matrículas foram expandidas de forma a desconstruir o plano inicial (OLIVEIRA, 2019). Com a ditadura de 1964, Anísio Teixeira se afastou da vida política e suas propostas de ETI, juntamente com sua concepção, foram esquecidas por quase 20 anos (CAVALIERE, 2010).

Na década de 1980, no período de 1983-1987, quando Leonel Moura Brizola ascendeu ao cargo de governador do estado do Rio de Janeiro pelo Partido Democrático Brasileiro (PDB), Darcy Ribeiro como vice-governador, implantou o Programa Especial de Educação (PEE) com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) (OLIVEIRA, 2019). De acordo com Coelho (2009, p. 92),

> Efetuando um salto no tempo, já na década de 80, a criação dos CIEPS constituiu-se como uma das mais polêmicas experiências de educação integral realizadas no País. Concebidos por Darcy Ribeiro, inspirado na experiência de Anísio Teixeira, e projetados por Oscar Niemeyer, foram criados aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral.

Darcy Ribeiro via a educação como estratégia-chave para o desenvolvimento do país. Inspirado em Anísio Teixeira, Darcy defendia que “a escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade. A Educação em Tempo Integral abriria espaço para o processo civilizador” (BOMENY, 2009, p. 114).

A implantação dos CIEP como frutos da redemocratização depois da ditadura de 1964 desmontou o autoritarismo no Brasil construído pelo militarismo (BOMENY 2009). Ainda segundo a autora, Darcy Ribeiro se diferenciava de Anísio Teixeira pelo fato de seu projeto ter um cunho mais político-sociológico, enquanto Anísio defendia um modelo pedagógico articulado com as experiências dos alunos. Oliveira (2019, p, 114) afirma que:

> Os CIEPs tinham o compromisso de reverter o abandono do ensino herdado pelo autoritarismo do Regime Militar, oferecendo um ensino de qualidade para as crianças, as quais a sociedade se encarregou de caracteriza-las como incapazes, mais sem perceber a realidade social na qual viviam

Para Monteiro (2009), a criação dos CIEP veio para transformar a escola, na intenção de lutar contra as desigualdades sociais e na construção de uma sociedade mais justa. Bomeny (2009) explica de que forma os Centros trabalhavam para além dos conteúdos curriculares:

> Além do trabalho educacional escolar, os CIEPs passaram a cuidar também da questão social do estudante, oferecendo as condições materiais necessárias para que os alunos tivessem condições de receber os conhecimentos socialmente elaborados. Os Centros ofereciam diversas atividades como esportes, estudos dirigidos, atividades culturais e artísticas, além da alimentação, assistência médica e odontológica e higiene pessoal, (BOMENY, 2009, p. 114)

Nessa forma de conceber a educação, percebe-se a visão de acreditar na ETI como redentora social da humanidade. Dessa forma, começou a ser colocado em prática o projeto dos CIEP por Darcy Ribeiro, com criação de estruturas prediais[6] e propostas pedagógicas para a implementação da ETI. De acordo com Oliveira (2019), o Plano Especial de Educação de Darcy Ribeiro foi desmontado pelo então governador do Rio de Janeiro, Moreira Franco, em sua gestão (1987 a 1991), acarretando a destituição das escolas de tempo integral com o corte de verba para a merenda escolar e a redução no quadro de docentes que atuavam nos CIEP. Então, somente as escolas com maior tempo de funcionamento conseguiram sobreviver. Segundo Cavaliere e Coelho (2003, p. 152),

> As escolas que permaneceram funcionando, ainda que com restrições, de acordo com a proposta pedagógica original, foram aquelas com mais tempo de funcionamento, ou seja, que haviam consolidado uma experiência, uma equipe, e, que já tinha, portanto, motivação e condições objetivas para defender seu trabalho.

Em seu segundo mandato para governador (1991 a 1994), Leonel Brizola fez as retomadas de um segundo Plano Especial de Educação (PEE), quando foram construídos mais prédios[7], mas, logo em seguida, no mandato de Moreira Franco, ocorreram novamente os desmontes dos CIEP (CAVALIERE; COELHO, 2003).

---

[6] O projeto arquitetônico, elaborado por Oscar Niemeyer, foi pensado para promover diferentes atividades que objetivavam o enfrentamento dos principais problemas da escola pública, principalmente a garantia de assegurar o acesso e permanência, com qualidade, dos estudantes à escola (BOMENY, 2009; OLIVEIRA, 2019).

[7] Os CIEP foram construídos estrategicamente, em áreas com alto índice de pobreza e marginalidade, com objetivo de oferecer às crianças das classes populares segurança, cuidados físicos e desenvolvimento de atividades educativas, artísticas e culturais em um só espaço, atividades estas que não poderiam ser disponibilizadas para esses alunos na escola de turnos, pois seus pais não teriam condições para custeá-las (COLARES, 2015, p. 257).

Há muito o que se perguntar em relação ao que houve com os CIEP; a resposta é bem clara: “a efetivação de um ensino de qualidade não resistiu à descontinuidade administrativa do Estado” (OLIVEIRA, 2019, p. 116). Então, a ETI no Estado do Rio de Janeiro naufragou, juntamente com os sonhos de muitas famílias, pelo fato de os interesses políticos se fazerem maiores do que o desejo de efetivar uma educação com qualidade, politizada na intenção de destruir a educação e a qualidade em detrimento de interesses políticos individuais.

Segundo Colares e Souza (2015), as iniciativas de implantação de programas na ETI após Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram esporádicas, sendo uma delas o Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CIAC), que ofertava a ETI no modelo creche, pré-escola, ensino de primeiro grau, serviço de saúde e cuidados básicos, convivência comunitária e desportiva. Esse programa, no governo do Presidente Fernando Collor de Mello, em 1990, ficou conhecido nacionalmente como Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC).

Em 2005, na cidade de São Paulo, foi implantado o *Programa São Paulo é uma escola*, com atividades de pós-escola nos Centros Educacionais Unificados (CEUS). No decorrer dos anos, os vários estados do Brasil apresentaram seus programas de forma gradual, como é o caso de Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Santa Catarina; em algumas cidades e capitais, houve alguns programas de educação em tempo ampliado, que é o caso de Manaus, Palmas, Bahia e Recife (CAVALIERE, 2007).

No contexto histórico da ETI, percebemos os altos e baixos da educação brasileira; no entanto, é necessário esclarecermos as políticas públicas educacionais implementadas e implantadas para a ETI, a fim de que se entenda todo o contexto apresentado até agora.

2.3. A educação em tempo integral na legislação brasileira

No final do século XX e início do século XXI, os debates a respeito da educação básica foram intensos, resultando em várias Declarações. Uma das mais conhecidas é a Declaração de Jomtien (Tailândia), em 1990, onde foi realizada a *Conferência Mundial de Educação para Todos*. Governantes de 155 países participaram e se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade a

crianças, jovens e adultos, estabelecendo algumas estratégias[8] (COLARES; SOUZA, 2015, p. 249). Movimentos mundiais como a Conferência de Jomtien influenciaram a educação no Brasil e as políticas públicas de ETI.

De acordo com Colares e Souza (2015), anos depois da Conferência de Jomtien, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) publicou um documento intitulado *Transformacion productiva com equidad,* recomendando uma reforma nos sistemas educacionais para adequá-los à oferta de conhecimentos e habilidades especificas requerida pelo sistema produtivo.

Em 1992, juntamente com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a CEPAL publicou o documento *Educación conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad,* orientando ações em relação às políticas públicas que favoreciam integração entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe (COLARES, 2015)

Segundo Colares e Souza (2015), alguns objetivos também foram propostos para a ETI, harmônicos com as orientações e recomendações de organismos multilaterais[9] destacadas da Declaração de Jomtien. São eles:

> A ampliação da jornada escolar no Brasil, enquanto política pública educacional, materializa as diretrizes descritas nos documentos mencionados, nos seguintes aspectos: ser direcionada a um grupo específico (crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social); ter o objetivo de reduzir a pobreza e promover a equidade; oferecer a alimentação, segurança e acompanhamento pedagógico; ampliar os espaços de aprendizagem além dos muros da escola, incentivar o trabalho voluntário e participação das organizações governamentais e não governamentais (COLARES; SOUZA, 2015, p. 249)

Diante disso, as políticas públicas de educação se fizeram presentes no contexto das escolas brasileiras através de leis, programas educacionais, ações implementadas pelo Estado, atrelados sempre aos interesses econômicos.

---

[8] [...] dar atenção aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais, valorizar o ambiente de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais a aprender, incluindo nutrição. Atenção à saúde, entre outros; fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do estado[...] e a necessidade de envolver organismos não governamentais, governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias (COLARES; SOUZA 2015, p. 249).

[9] Os organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) (COLARES; SOUZA, 2015).

No Quadro 2, abaixo, apresentamos as políticas públicas da ETI ao longo dos anos no Brasil:

Quadro 2 - Legislação que regulamenta a Educação em Tempo Integral

Constituição Federal de 1988	
Art. 205	A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206 Inc. IV	Princípio da gestão democrática como base para a educação integral.
Art. 227	É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96	
Art. 2º	A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 3º	O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96	
Art. 34	A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino

Continua

Quadro 2 - Legislação que regulamenta a Educação em Tempo Integral

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990)	
Art. 53	A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.
Art. 53-A	É dever da instituição de ensino, clubes e agremiações recreativas e de estabelecimentos congêneres assegurar medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas ilícitas.
Art. 59	Reconhece o conceito de educação integral, no que tange aos municípios, estados e União, bem como o que devem fazer para facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer.
Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996	
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)	
Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001	
Meta 21	Discorre sobre uma jornada de tempo que é ampliada com o período de pelo menos sete horas por dia. A ampliação da jornada escolar para o turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em turno integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço, o significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2001)
Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) 2007	
Plano de manutenção e desenvolvimento da educação básica em tempo integral.	
Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Decreto 6.253, de 12/11/2007 (FUNDEB) Art. 4º e 20	
Plano de manutenção e desenvolvimento da educação básica em tempo integral	
Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através do Decreto nº 6094, de 24 de junho de 2007	
Art. 2º	Amplia as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular.
Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 Programa Mais Educação	
Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos escolares para além da jornada regular.	

Continua

Quadro 2 - Legislação que regulamenta a Educação em Tempo Integral

Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	
Meta 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica" (BRASIL, 2004, p. 12).
Meta 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: - 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; - 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; - 5,2 no ensino médio.
Portaria nº 1144, de 10 de outubro de 2016 Programa Novo Mais Educação	
Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar. (BRASIL, 2016)	

Fonte: Elaboração própria.

Em sua redação, a Constituição Federal de 1988 tem a educação como um direito subjetivo, ou seja, o cidadão nasce com o direito a educação. Atrelado a isso, o artigo 227 contempla a ETI como um dever da família em conjunto com a sociedade e o estado, assegurando assim outros direitos:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A LDB 9394/96 apresenta vários artigos referentes à ETI, assegura e reafirma o que foi dito da Constituição, especificando a função da ETI:

> Art. 34 - A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
> § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.
> § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seus artigos 53 e 59, estabelece às crianças e adolescente a formação em diversos aspectos:

> Art. 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Direito de ser

> respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis; V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.
> Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.
> Art. 53-A - É dever da instituição de ensino, clubes e agremiações recreativas e de estabelecimentos congêneres assegurar medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas ilícitas.
> Artigo 59- Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (BRASIL, 1990).

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 institui o Plano Nacional de Educação (PNE) com a vigência de 2001 a 2010 e, em sua meta de nº 21, discorre sobre uma jornada de tempo ampliada com o período de pelo menos sete horas por dia:

> A ampliação da jornada escolar para o turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em turno integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2001)

O PNE já apresenta uma proposta de jornada no modelo de ETI, com o objetivo de avançar significativamente focando habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos.

Em 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil. Dentre as ações previstas, está fomentar a ETI em jornada ampliada.

Ainda em 2007, foi lançado pelo governo federal o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, através do Decreto nº 6094, de 24 de junho de 2007. Em seu artigo 2º, o Plano apresenta algumas diretrizes que apontam a efetivação da ETI, dentre as quais destacamos: VII “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (Brasil, 2007). Como parte do Plano de Metas, foi criado o Programa Mais Educação (PME) (BRASIL, 2007). Segundo Cavaliere (2009), esse programa, composto de um conjunto de ações educativas, visa à formação em tempo integral de alunos da rede pública de ensino básico.

Em 2016, foi criado o Programa Novo Mais Educação (PNME), pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, para as escolas de ensino fundamental, pelo Presidente Michel Temer (BRASIL, 2016).

Cavaliere (2009) comenta sobre o contexto histórico brasileiro em 2007, afirmando que:

> [...] em âmbito nacional, o Programa Mais Educação, criado em 2007 e ainda em fase de estruturação, visa à formação em tempo integral de alunos da rede pública de ensino básico, através de um conjunto de ações educativas, do fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens e da aproximação das escolas com as famílias e a comunidades. Segundo a portaria que o criou, instituições privadas também podem participar promovendo atividades educativas, culturais e desportivas que estejam integradas nos projetos político-pedagógicos das escolas (CAVALIERE, 2009, p. 55).

O Programa Mais Educação trata-se de uma proposta de políticas públicas de educação apresentada pelo governo federal cujo objetivo é promover a ETI no Brasil. O PME, englobando várias ações[10] socioeducativas no contraturno escolar, visava levar políticas educacionais para a ampliação da jornada escolar para fomentar a ETI de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas tendo como objetivo, a melhoria da qualidade da educação pública, a fim de:

> Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007).

Segundo Maciel *et al*. (2016) no artigo primeiro da Portaria Interministerial nº 17, que trata do PME, fica bem claro que é fundamental alterar os espaços das escolas de ETI, articulando os diferentes saberes aos conteúdos sistematizados. Os autores ainda enfatizam que o “Programa Mais Educação não somente visa a melhoria da qualidade do ensino, mas também é considerado um mecanismo de proteção social” (MACIEL et al., 2016, p. 87).

---

[10] Essas ações devem abarcar os âmbitos da educação, arte, cultura, esporte e lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, para o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, para a garantia da proteção social e da formação para a cidadania, incluindo as perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007).

Gadotti (2009) comenta que o PME promove a ETI através de atividades sócio educacionais no contraturno. Segundo o autor,

> Dentre os programas do PDE que mais defendem a educação integral está o chamado de “Mais Educação”, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Ele fomenta a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducacionais, principalmente no chamado contra turno escolar. Esse programa articula diversos Ministérios (MEC, MDS, Minc, Ministério do Esporte, Ciência e Tecnologia e Meio Ambiente). Ele objetiva a formação integral de crianças e jovens por meio da articulação de ações, projetos e programas do governo federal (GADOTTI, 2009, p. 95).

É sabido que, quando o aluno está no ambiente escolar aprendendo atividades planejadas e articuladas com o Projeto Político Pedagógico da escola, a formação integral é desenvolvida, uma vez que esse aluno não estará na rua, e sim no ambiente da escola, aprendendo, sendo protegido, alimentado e exercendo a sua cidadania.

Segundo Oliveira (2019), o PME foi uma possibilidade de o governo federal promover a ampliação da jornada escolar nas redes estaduais e municipais, objetivando a ampliação do tempo e do espaço, de forma a diminuir as desigualdades educacionais. Para tanto, é necessário compreendermos o tempo escolar que almejamos proporcionar, tomando como princípio a função da escola na formação dos estudantes, pois o tempo é um elemento essencial. Na concepção de Cavaliere (2007, p. 1017),

> O tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades.

Além do tempo escolar, deve-se levar em consideração a metodologia e as atividades articuladas ao currículo escolar é que farão jus à denominação ETI. Segundo Cavaliere (2014),

> No PME a Educação em Tempo Integral expressa a superação de uma visão que limita tarefa escolar às disciplinas convencionais, mas expressa também uma metodologia organizacional, um modelo de fazer essa ampliação das funções da escola. Esse modo consiste na justaposição à rotina escolar de atividades complementares, chamadas de “atividades de Educação em Tempo Integral”. Por isso, além de um conteúdo político-curricular, a expressão educação integral adquiriu também um conteúdo político-organizacional. Referir-se a “atividade de educação integral” é considerar que há atividades especializadas que, em si mesmas, promovem educação integral (CAVALIERE, 2014, p. 1214)

Estudos dos dados de 2009 consideram que o PME atuava em 126 municípios de todos os estados e no Distrito Federal, alcançando cinco mil escolas e cerca de 1,5 milhão de alunos (CAVALIERE, 2009). Como critérios para que o município fosse a integrado ao Programa são os seguintes:

> 1 - Capitais e cidades de regiões metropolitanas ou do entorno de capitais com mais de 100 mil habitantes;
> 2 - Cidades com mais de 50 mil habitantes dos estados de pouca densidade populacional para atuarem como polos;
> 3 - Cidades atendidas pelo PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania do Ministério de Justiça) (CAVALIERE, 2009).

Ainda no que concerne às legislações que tratam sobre a ETI, o PNE (2014-2024), instituído pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem como Meta 6: “oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2004, p. 12). A Portaria nº 1144, de 10 de outubro de 2016, que institui o Novo Programa Mais Educação, em seu art. 1º, institui o Programa Novo Mais Educação (PNME), com o objetivo de:

> Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar (BRASIL, 2016).

Tendo em vista que no PNE (2014-2024), em suas metas 6 e 7, determina a ampliação da oferta de ETI e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas, o PNME veio com o interesse de melhorar a aprendizagem somente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, relegando ao segundo plano as demais disciplinas.

Neste Programa há critérios de seleção dos estudantes, a saber:

> I. Em situação de risco e vulnerabilidade social;
> II. Em distorção idade/ano;
> III. Com alfabetização incompleta;
> IV. Repetentes;
> V. Com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
> VI. Em situação provisória de dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e,
> VII. Em situação de risco nutricional (BRASIL, 2017, p. 6)

A meta de nº 7 do PNE tem a seguinte redação:

> Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2017, p. 6)

Essa proposta de ampliação do tempo procura resolver problemas de retenção e abandono escolar, como também prevenir problemas sociais; na medida em que o plano é posto em prática, resultados vão sendo alcançados.

Outra questão que merece destaque no PNME se refere aos profissionais que atuam no programa. Oliveira (2019) é enfática ao dizer que esse programa não contemplou os profissionais da educação, que continuaram voluntários, como se observa no seguinte trecho:

> A educação em tempo integral possibilita o trabalho voluntário de educadores populares, de estudantes de graduação e outros profissionais que desejam atuar no campo educacional, sob a égide da Lei 9.608/1998, que dispõe sobre o voluntariado. Em razão disso, a seleção de mediadores da aprendizagem e de facilitadores deve levar em consideração esse caráter voluntário e também o perfil exigido para cada atividade (BRASIL, 2016, p. 07).

Brandão (2009, p. 102) enfatiza que “o acesso à escola não garante cidadania escolar”. É importante salientar que a escola tem objetivos além dos conteúdos disciplinares e curriculares. Os objetivos educativos da escola devem ser mais amplos, porém, se a escola falhar nas atividades especificas dos processos de escolarização, terá sonegado aos alunos o direito à cidadania escolar.

Tecemos uma crítica ao PNME, que só vem para reforçar as políticas públicas educacionais neoliberais, porém é por meio desse que a ETI está sendo inserida nas escolas de educação básica no Brasil. Vale observar que todas essas políticas públicas de educação vêm sendo impostas e exigidas não somente no Brasil, mas também em vários outros países, para mascarar a “realidade da educação quanto ao direito a uma Educação em Tempo Integral que trabalhe o sujeito em todos os seus aspectos quer seja o intelectual, motor, psicológico, ético e moral” (OLIVEIRA, 2019, p. 129). A educação de qualidade, que contemple o aluno em seu desenvolvimento, na sua formação integral como ser humano social, crítico, histórico e cultural está sendo protelada por interesses políticos ideológicos.

O estudo recente de Oliveira (2019), com foco em alunos com dificuldades ou vulnerabilidade, conclui que o PNME se torna excludente e seletivo, pois o Programa

deveria não somente dar ênfase ao ensino de língua portuguesa ou matemática. De certo, é importante que se entenda a dinâmica das metas do PNME, no qual um dos critérios da meta 06 é justamente estreitar as lacunas de aprendizagens em língua portuguesa e matemática.

É interessante destacar que há vários estados brasileiros inserindo na educação básica o modelo da ETI trabalhando o PNME. No estado do Amazonas, antes mesmo do PME existir, a ETI já fazia parte da vida de muitos alunos do ensino médio, o que abordamos na próxima subseção.

2 .4 A educação em tempo integral no estado do Amazonas

Em se tratando do estado do Amazonas, a discussão sobre ETI já vem se arrastando há mais de 15 anos. De acordo com Cardoso (2016), a experiência de ETI no Amazonas começou muito antes do PME do Ministério da Educação (MEC) ser efetivada como política pública de educação.

As equipes gestoras das escolas estaduais Marcantonio Vilaça e Petrônio Portella, que até então atendiam alunos da etapa do ensino médio, com um alto índice de evasão e repetência devido ao uso de drogas e gravidez precoce, dentre outras dificuldades, elaboraram um projeto piloto elaborado para tentar amenizar esses graves problemas e, em 2002, iniciaram a ampliação de sua jornada escolar, na gestão do governador Amazonino Mendes (OLIVEIRA,2019).

No Quadro 3, a seguir, apresentamos a abordagem e as referências sobre os documentos que embasam as políticas públicas de ETI no estado do Amazonas:

Quadro 3 - A Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas

Documentos	Abordagem/Referência
AMAZONAS (2009) Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico (SEPLAN)	O Governo do Estado, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases-LDB, estabelece como uma de suas prioridades a ampliação do número de Escolas de Tempo Integral, com a intenção de melhorar a qualidade do ensino, oportunizando ao aluno maior permanência de tempo na escola, favorecendo seu desenvolvimento integral por meio de atividades de reforço acadêmico e outras atividades diversificadas complementares. A rede estadual de ensino atualmente oferece um total de 13 escolas de Tempo Integral, beneficiando 4.473 alunos, sendo 2655 alunos do Ensino Fundamental e 1.818 alunos do Ensino Médio.

Continua

Quadro 3 - A Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas

Documentos	Abordagem/Referência
Resolução nº 112, de 20 de outubro de 2008	- Oferecer aos educandos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com áreas de conhecimentos e saberes necessários à vida; desenvolvendo assim, a ascensão social dos estudantes de baixa renda; - Promover a permanência do educando, o convívio humano, o aproveitamento escolar, o bem-estar das crianças, dos adolescentes e jovens (AMAZONAS, 2008, p. 38)
Resolução nº. 17/2011, do Conselho Estadual de Educação: Proposta pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral	Art. 1º - Aprovar a operacionalização do Projeto de Educação de Tempo Integral, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e qualidade do Ensino-SEDUC-AM, para todas as escolas da Rede pública, na forma do projeto, retroativo ao início do Ano Letivo de 2010. Art. 2º - Autorizar o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio ofertado em Tempo Integral nas escolas [...] por um período de 05 (cinco) anos, de acordo com o início do funcionamento de cada escola. (CEE/AM, 2011)
AMAZONAS, (2011). Propostas Pedagógicas das escolas da rede estadual de ensino de Educação em Tempo Integral.	Com o objetivo de oferecer aos educandos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com as áreas de conhecimento e saberes necessários à vida, é que se propõe no estado do Amazonas a implantação de escolas estaduais de tempo integral em consonância com os marcos legais e com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96, art. 81, Lei nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 3268/08 que aprova o Plano Estadual de Educação - PEE
AMAZONAS (2011). Propostas Pedagógicas das escolas da rede estadual de ensino de Educação em Tempo Integral.	Proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não se limita a instrução escolar, mas que o leve a organizar seu tempo, seu espaço, e possibilite-o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade.

Fonte: Elaboração própria.

O estado do Amazonas, através de sua Constituição Estadual, promulgada em 05 de outubro de 1989, no art. 1988, parágrafo único, determina que:

> Como agente do desenvolvimento, a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para a elaboração e reflexão crítica da realidade, a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania" (AMAZONAS, 1989).

Além disso, segundo a referida Constituição Estadual,

> O Sistema Estadual de Educação, integrado por Órgãos e estabelecimentos de ensino estaduais e municipais e por escolas particulares, observará,

> além dos princípios e garantias previstos na Constituição da República, os seguintes preceitos: a) igualdade de condições para acesso e permanência na escola; f) garantia de padrão de qualidade e de rendimento; l) implantação progressiva do turno de oito horas diárias no ensino pré-escolar, alfabetização e de primeiro grau (AMAZONAS, 1989).

O governo de Eduardo de Souza Braga lançou o relatório educacional no período de 2003 a 2009, com a seguinte redação:

> O Governo do Estado, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases-LDB, estabelece como uma de suas prioridades a ampliação do número de Escolas de Tempo Integral, com a intenção de melhorar a qualidade do ensino, oportunizando ao aluno maior permanência de tempo na escola, favorecendo seu desenvolvimento integral por meio de atividades de reforço acadêmico e outras atividades diversificadas complementares. A rede estadual de ensino atualmente oferece um total de 13 escolas de Tempo Integral, beneficiando 4.473 alunos, sendo 2655 alunos do Ensino Fundamental e 1.818 alunos do Ensino Médio (AMAZONAS, 2009, p. 14).

Em 2005, o governo de Eduardo Braga indicou uma mudança das escolas de turnos parciais para escolas de ETI. Para atender a essa demanda, prédios foram adaptados a fim de atender às necessidades desse modelo de educação; assim foram criadas as Escolas de Educação em Tempo Integral (EETI). (MACIEL, 2016). Contudo, o programa de ETI no Amazonas foi regulamentado somente em 2008, por meio da Resolução nº. 112/2008, de 20 de outubro de 2008, do Conselho Estadual de Educação, que aprovou o projeto de ETI elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM), autorizando o funcionamento de várias escolas que já estavam atuando em tempo integral. A referida Resolução apresenta os seguintes objetivos:

> - Oferecer aos educandos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com áreas de conhecimentos e saberes necessários à vida; desenvolvendo assim, a ascensão social dos estudantes de baixa renda;
> - Promover a permanência do educando, o convívio humano, o aproveitamento escolar, o bem-estar das crianças, dos adolescentes e jovens (AMAZONAS, 2008, p. 38).

Com a Resolução n° 112/2008, a rede de educação pública do estado do Amazonas andava em direção à ampliação das escolas de ETI, por intermédio de um projeto unificado e padronizado para a construção dos Centros de Educação de Tempo Integral (CETI); o primeiro CETI foi inaugurado em 2010, com estrutura física planificada para o funcionamento condizente ao que propunha o projeto pedagógico

das escolas de ETI no que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores, (OLIVEIRA, 2019).

Em 2011, o governo de Omar Aziz levantou a bandeira da ETI no Amazonas e em 15 de março de 2011 foi aprovada a Resolução nº. 17/2011, pelo Conselho Estadual de Educação, com o título *Proposta pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral*, a fim de:

> Art. 1º - Aprovar a operacionalização do Projeto de Educação de Tempo Integral, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e qualidade do Ensino-SEDUC-AM, para todas as escolas da Rede pública, na forma do projeto, retroativo ao início do Ano Letivo de 2010.
> Art. 2º - Autorizar o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio ofertado em Tempo Integral nas escolas [...] por um período de 05 (cinco) anos, de acordo com o início do funcionamento de cada escola (AMAZONAS, 2011)

Oliveira (2019) destaca que, de acordo com Cavaliere (2007), essa experiência do Amazonas, ao iniciar o atendimento de ETI com o ensino médio, foi um caso raro no país e que motivou a criação de outras políticas de ETI.

O Projeto de 2011 teve como objetivo geral “Implementar e garantir, nas Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral da Rede pública de Estado do Amazonas, a melhoria do processo ensino aprendizagem elevando a 100% o índice de aprovação e erradicação a evasão escolar”. Os objetivos específicos são:

> - Proporcionar aso estudantes uma experiência educativa que não se limite à instrução escolar, mais que o leve a organizar seu tempo e possibilite o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade;
> - Criar na escola de tempo integral espaços de socialização, onde os estudantes possam vivenciar atitudes de cidadania, de valores éticos e morais;
> - Desenvolver as competências dos estudantes, considerando as divergências múltiplas de seus conhecimentos prévios e aprendizagem (AMAZONAS, 2011).

Em 2015, através do *Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada*, o MEC fez um balanço da ETI de todos os estados fazendo a seguinte observação sobre a ETI no Amazonas:

> A proposta de uma Educação Integral no Estado do Amazonas teve início em 2002, com duas Escolas de Ensino Médio: a Escola Estadual Marcantonio Vilaça I e a Escola Estadual Senador Petrônio Portella, duas escolas periféricas do Munícipio de Manaus. Segundo a Secretaria Adjunta Pedagógica da SEDUC, ao invés de ter início no Ensino Fundamental, o processo de implantação da Educação Integral no estado foi inverso. Além do interesse de criar escolas com padrão de qualidade de ensino e oferecer

> uma educação de qualidade para os alunos, essas escolas encontravam-se em zonas de vulnerabilidade social, e a origem dessa iniciativa constituiu-se também no aspecto da proteção e inclusão social desses jovens (MEC, 2015, p. 24).

De acordo com Oliveira (2019), os projetos de ETI no Amazonas de 2008 e de 2011 têm objetivos para a efetivação das exigências das avaliações externas e elevar o IDEB do estado, de acordo com a orientações do Banco Mundial, na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia.

Em 2015, o professor José Melo de Oliveira, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumiu o governo do estado do Amazonas; no seu projeto de governo para a educação, apresentou sugestões arrojadas: ampliar o atendimento às escolas de ETI; dobrar o número de escolas urbanas que atendem em tempo integral, de modo a contemplar os municípios (MELO, 2014).

Segundo Colares e Souza (2015), atualmente a rede estadual de educação no Amazonas apresenta três modelos de educação com tempo ampliado: as Escolas de Tempo Integral (ETI), os Centros Educacionais de Tempo Integral (CETI) e o Programa Mais Educação (PME), do governo federal, que trabalha o contraturno escolar.

Silva (2017) comenta que as EETI são escolas regulares já existentes, que foram adaptadas para atender às necessidades do tempo integral:

> Dado que não pode passar despercebido é que essas escolas, já eram, à época, consideradas como as de melhor desempenho pelos gestores educacionais. Os CETIS são construções padronizadas, grandiosas para os padrões existentes e fazem parte do pacote social, incluído nos programas de infraestrutura e urbanização da cidade (SILVA, 2017, p. 16-17)

Na visão de Colares e Souza (2015, p. 258),

> Os CETIS são considerados centros de excelências por agregarem ambientes adequados e seguros aos alunos, oferecendo atividades em espaço como piscina semiolímpica, academia, sala de dança, sala de música, ginásio coberto, entre outros. [...]. Os CETIS apresentam uma característica padrão de espaços e organização do trabalho pedagógico a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades intelectuais, físicas e artísticas. A estrutura física comporta um projeto arquitetônico que envolve três pavimentos distribuídos em 96 dependências e com acessibilidade para portadores de necessidades especiais

Maciel *et al*. (2013, p. 183) asseguram que:

> Os CETIS têm uma estrutura padronizada, visando atender tanto ao Ensino Médio, como ao Fundamental. Os CETIS hoje são modelos de estrutura educacional, em termos de educação de tempo integral no estado do Amazonas.

Cardoso (2016) destaca que o simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos e sim a organização desse tempo de forma a atender às demanda e necessidades da vida em família e em sociedade, o que torna ainda mais importante a escola refletir sobre as diferentes dimensões da ETI e o próprio conceito de tempo. Por essa razão, o estado do Amazonas propõe uma jornada ampliada que garanta não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e o sucesso escolar dos alunos. Cardoso (2016) enfatiza, ainda, que a concepção de tempo está engendrada na ampliação do tempo de escola constituída sobre uma articulação entre currículo e processos de ensino e aprendizagem, que priorize ou não os conteúdos.

Em relação às atividades articuladas, de acordo com Colares e Souza (2015), o *Projeto de Educação de Tempo Integral do Amazonas*, no período de permanência dos alunos nas escolas de ETI, prevê atividades no período matutino, aulas com disciplinas regulares conforme as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* e *as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. No período vespertino, acontecem as oficinas e projetos divididos em atividades complementares. Conforme a descrição apresentada por esses autores,

> - Oficinas: são inseridas orientações de estudo, leitura e escrita, resoluções de problemas matemáticos, orientação em pesquisa, práticas em laboratórios de informática e ciências;
> - Atividades complementares: Dança, teatro, xadrez, capoeira, coral, música e fanfarra;
> - Atividades curriculares: esporte, recreação (jogos classificados como atividades desportivas);
> - Enriquecimento curricular: recuperação paralela, acompanhamento psicopedagógico, reforço, seminários, desenvolvimento de projetos, gincana, olímpiadas e concurso. (COLARES; SOUZA, 2015, p. 260)

Os estudos dos referidos autores sobre os Centros Educacionais de Tempo Integral (CETI) e Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI) constataram que essas instituições têm espaço educativos com a capacidade de transformar a realidade social e educacional dos alunos das camadas populares:

> Os Centros Educacionais de Tempo Integral e Escolas Estaduais de Tempo Integral circunscrevem uma nova trajetória de tempo e espaços

> diferenciados para o acesso, permanecia e melhoria da qualidade educacional no Amazonas. Poderão vir a construir espaços educativos capazes de transformar a realidade social e educacional dos alunos das camadas populares, desde que gestores, pedagogos e professores tenham clareza dos pressupostos assumidos pela escola: se a concepção de integralidade visa ao desenvolvimento do aluno no convívio social, político e cultural, ou se apenas os integra num espaço de atividades compensatórias, com mais educação do mesmo, onde ele passa a ter mais tempo para se preparar para as avaliações em larga escala e provas de vestibulares a fim de melhorar o desempenho da escola nos índices e recompensar a escola e professores com bônus e premiações (COLARES; SOUZA, 2015, p. 261).

Contudo, espera-se a escola supere o dualismo muito presente ainda na organização e efetivação do currículo das escolas de ETI. É importante discutir a ETI no Amazonas, para se compreender como estão organizadas as práticas pedagógicas nessas escolas, levando em consideração a seguinte meta da *Proposta Pedagógica das Escolas Integrais da Rede Estadual de Ensino*:

> Proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não se limita a instrução escolar, mas que o leve a organizar seu tempo, seu espaço, e possibilite o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade (AMAZONAS 2011).

Observamos que a articulação das atividades curriculares deve estar em conformidade com o tempo escolar, para que o tempo ampliado possa ser utilizado a favor do desenvolvimento dos alunos, indicando a formação integral do ser humano. Segundo Oliveira (2019), para o cumprimento dessas propostas, o governo do estado, por meio do Conselho Gestor do Programa Estadual de Parceria Público-Privada do Estado do Amazonas (CGPEPP), buscou a contratação de operação de crédito exterior entre o governo do estado e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para o *Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação no Estado do Amazonas* (PADEAM), com a construção de 50 (cinquenta) Centros de Educação de Tempo Integral (CETIS) (AMAZONAS, 2014).

Desse modo, o Projeto de ETI, quer seja EETI ou CETI, é cunhado como política de governo, atendendo a interesses políticos neoliberiais, em detrimento de educação com qualidade, como formação integral do ser humano. Assim, através de políticas governamentais, é necessário investir na formação continuada de professores, a fim de que estes estejam preparados para assumir uma prática pedagógica para o desenvolvimento integral do aluno. É o que será tratado e discutido da próxima seção.

3 DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

> *Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.*
> (NÓVOA, 1995, p. 9)

Tratar da ETI e do desenvolvimento integral dos alunos envolve também a multidimensionalidade e os desafios apresentados pela escola de ETI. Portanto, é necessário que o professor esteja preparado para a aplicação de novas formas de ensinar, para novas práticas educativas, através de formações continuadas que façam com que o docente tenha um olhar diferenciado para o ensino na ETI.

Esta seção tem o objetivo de apresentar o conceito de formação continuada, a discussão de autores que tratam da formação continuada e os fatores que desafiam a prática pedagógica de docentes de escolas de ETI.

3.1 O conceito de formação continuada

O conceito de formação continuada de professores no Brasil foi se transformando ao longo dos anos, porém tal conceito sempre dependeu do contexto econômico, político e social do nosso país (ANDALÓ, 1995) e há várias nomenclaturas ou termos para a formação continuada em diversos tempos da educação brasileira.

Ribas (2000) enfatiza que existem diferentes modelos/concepções de formação continuada, o que acarreta em diversas tendências. Então, é necessário compreendermos cada nomenclatura, levando em consideração cada tempo contextualizado na história da educação do nosso país. Falsarella (2004) apresenta um histórico de termos utilizados ao longo dos anos designar a formação continuada:

> Interessante é notar que a formação continuada vai assumindo nomenclaturas diversas com o passar dos tempos. Em 1983, falava-se em treinamento em serviço. Em 1988, falava-se em treinamento de educadores em serviço. No ano de 1992, numerosas produções acadêmicas falavam em reciclagem de professores e treinamento participativo, capacitação docente, capacitação profissional e educação permanente. Também é em 1992 que aparece o termo formação em serviço. Em 1994, falava-se em qualificação docente. E a partir de 1995 parecem firmar-se os termos formação em serviço e formação contínua, embora em 1996 ainda surjam referências a

> aperfeiçoamento de professores. A partir de 1998, passam a predominar os termos formação continuada ou contínua, os quais são usados como sinônimos, embora o termo capacitação também continue em uso. (FALSARELLA, 2004, p. 53)

Segundo Falsarela (2004), é interessante que cada um desses termos seja explicado com clareza; a autora cita Marin (1995), para discutir a esse respeito. Segundo Marin (1995) o primeiro deles é o termo “reciclagem”, que é muito discutido, pois se refere a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos.

Andaló (1995) explica que tanto o termo “reciclagem” quanto o termo “treinamento” representam um processo de desenvolvimento nos conhecimentos e atividades docentes. Marin (1995) interpreta treinamento com um foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento. Para Silva (2004), não é adequado tratar os processos de formação continuada como treinamento, pois o treinamento envolve ações mecânicas, não tendo objetivos de manifestar inteligência, tornando-se ineficaz.

Candau (1997) traz um conceito diferenciado de Marin (1995), afirmando que a palavra “reciclar” vem do processo industrial, que significa utilizar materiais recicláveis e, por esse motivo, não se enquadra no processo de formação docente. Nóvoa (1999) entende que o termo reciclagem não cabe no processo de formação continuada de professores, visto que não significa “uma qualificação para as novas funções da escola e do professor” (NÓVOA, 1999, p. 31). Sendo assim, é importante ressaltar que, na formação continuada, há um processo novo de aquisição de conhecimentos para novas práticas educacionais do professor, levando em consideração de que o termo “reciclar” realmente não tem mais lugar dentro das novas tendências educacionais brasileiras.

De acordo com Ribas (2000), as mais variadas tendências se concretizam de acordo com as concepções de formação continuada que aparecem. Day (1999) explica que, quando a formação continuada não contempla as fases de desenvolvimento dos professores, seus objetivos e necessidades de desenvolver o intelectual e o emocional, não contribui para melhorar a capacidade de suas práticas como educador.

Segundo Marin (1995), o termo “aperfeiçoamento” significa tornar perfeito, ou mais perfeito ou, ainda, completar ou acabar o que estava incompleto. Silva (2004)

destaca que “aperfeiçoamento” foi um termo que também apareceu na década de 80, com o objetivo de conclusão com esmero, completar ou adquirir maior grau de instrução e, com o tempo, se tornou inadequado, “levando em consideração que é impossível pensar no processo educativo como conjunto de ações capaz de completar alguém, torná-lo perfeito ou concluí-lo” (SILVA, 2004, p. 24-25).

Marin (1995) apresenta o termo “capacitação”, que tem a conotação de tornar capaz e habilitar, ou seja, tornar o professor capacitado para suprir as demandas de sua sala de aula e habilitado em sua prática como docente. Silva (2004) ressalta que essa concepção é considerada como um processo que envolve sistematicamente e de contínuo o professor, para desenvolver as suas práticas de maneira satisfatória e de forma competente, “sempre na reflexão sobre o ensinar e o aprender” (SILVA, 2004, p. 25).

Marin (1995) considera as expressões “educação permanente”, “formação contínua” e “formação continuada” no mesmo nível, pois elas têm o mesmo objetivo no que diz respeito ao desenvolvimento construído pelos profissionais docentes. Silva (2004), por sua vez, interpreta os três conceitos de uma forma diferente, observando que, mesmo havendo semelhanças entre esses termos, é possível encontra algumas diferenças bem acentuadas entre eles:

> A educação permanente é a educação como processo contínuo, ocorrendo durante a vida toda e sendo mais utilizada para a educação de adultos; A formação contínua é o processo de desenvolvimento da competência dos educadores que tem como oficio transmitir, criando e reproduzindo o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade. A formação continuada é considerada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional. (SILVA, 2004, p. 26)

Apresentamos os termos mais comumente atribuídos à formação de educadores ao longo dos anos no Brasil, para que o docente consiga contemplar e desenvolver uma ideia sobre sua formação e, consequentemente, sobre a sua prática.

É interessante que todo docente consiga adquirir conhecimentos novos para inovar suas práticas dentro de sala de aula, para atuar em diversas situações, criando possibilidades de ambientes onde todos possam ensinar e aprender, através de socialização e compartilhamento de experiências.

O Quadro 4 traz uma síntese os termos atribuídos à formação de educadores:

Quadro 04 - Nomenclatura da formação continuada

Nomenclatura	Definição
Reciclagem	Refere-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos.
Treinamento	Foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento.
Aperfeiçoamento	Significa tornar perfeito, ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto.
Capacitação	Conotação de tornar capaz e habilitar.
Educação permanente **Formação contínua** **Formação continuada**	Foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que elas tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir.

Fonte: Elaboração própria, com base em Marin (1995).

A educação acompanha a largos passos as transformações para a formação e o desenvolvimento de alunos em processo de autonomia e criticidade: o livro não é mais o único recurso utilizado; os diálogos e experiências compartilhadas trazem uma reflexão maior sobre o fazer pedagógico do professor e de sua própria formação. Na formação continuada, os professores passam a ser alunos e aprendizes. Partindo dessa ideia, apresentamos um conceito de formação que tem como base a reflexão crítica na direção de uma construção de conhecimentos sobre a prática feita pelos sujeitos. No Quadro 5, trazemos alguns autores e suas definições de formação continuada:

Quadro 5 - Autores e definições de formação continuada

Autores	Definição
Imbernón (2010)	A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias Implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.
Formosinho (2009)	A formação dos professores se baseia numa perspectiva que considera as aprendizagens experienciais e os processos de socialização tão ou mais importantes para o desenvolvimento humano e profissional como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem.

Continua

Quadro 5 - Autores e definições de formação continuada

Autores	Definição
Day (1999)	O conceito mais rico e elaborado de desenvolvimento profissional situa-se num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto atividades que contribuem para o repertório de modos de aprendizagem usados actualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições.
García (1999)	[...] [deve ser entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, directores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores.
Libâneo (2004)	O termo "formação continuada" vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.
Candau (1997)	A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários e etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.
Freire (1996)	Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo.
Nóvoa (1999)	Formação continuada concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente.
Falsarella (2004)	Formação continuada como prática social de educação que mobiliza todas as possibilidades e saberes dos profissionais da educação.

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a ideia de que na formação continuada os professores passam a ser alunos e aprendizes, Imbernón (2010) afirma que:

> A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da pratica do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2010 p.48-49).

Imbernón (2010) ainda discute a importância da formação continuada como incentivo ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, aprimoramento do trabalho para transformação de sua prática.

Formosinho (2009) corrobora o pensamento de Imbernón (2009) quando assegura que a formação de professores está firmada num aspecto que considera as aprendizagens e os processos de socialização tão importantes para o desenvolvimento humano e profissional, quanto as aprendizagens que resultam dos processos que são estruturados de ensino e aprendizagem. Na concepção de Formosinho (2009),

> A formação dos professores baseia-se numa perspectiva que considera as aprendizagens experienciais e os processos de socialização tão ou mais importante para o desenvolvimento humano e profissional como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem (FORMOSINHO, 2009, p. 99).

Day (1999) apoia tanto Imbernón (2009) quanto Formosinho (2009), enfatizando:

> O conceito mais rico e elaborado de desenvolvimento profissional situa-se num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto atividades que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados atualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições (DAY, 1999, p. 203).

É bem clara a intenção desses autores em explicar que a formação continuada ou desenvolvimento profissional vai além dos processos de aprendizagem dentro das instituições. A formação continuada deve levar em consideração o processo de socialização e experiências, através de uma reflexão crítica acerca da prática docente dos professores, para uma construção maior sobre o ensino e aprendizagem dos sujeitos.

Day (1999, p. 204) explica que “a formação continuada tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem intensiva”, salientando que a aprendizagem se faz

num contexto mais vasto, onde não se promove somente o desenvolvimento somente dos professores, mas das instituições escolares como um todo.

Nóvoa (1995) fala da troca de experiências e de saberes, os quais se solidificam no espaço onde todos aprendem, simultaneamente, os papéis de formador e de formando. Segundo o autor, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26). Essa afirmativa remete à ideia de que o professor ensina ao aprender e aprende ao ensinar, o que vem ao encontro ao que disse Freire (1996, p. 13), em *Pedagogia da autonomia*: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, ou seja, o professor está em constante aprendizado ao ensinar, considerando-se que todo esse processo acontece na escola e também fora dela, através das experiências e socializações, em uma aprendizagem permanente.

Para García (1999), a formação continuada de professores é um processo de aprendizagem, em que alguém deve aprender e desenvolver em um contexto concreto, como escolas, universidades ou centros de formação; isso implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular sobre os processos formativos, para melhorar as competências profissionais do professor. Nas palavras do autor,

> [...] [deve ser entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores. (GARCÍA,1999, p. 193)

García (1999) continua explicando que a formação continuada se apresenta com escassez de conceitos e isso a torna um fenômeno complexo. A formação como realidade conceitual não se dilui dentro de outros conceitos, porque depende muito do contexto social, político e econômico de onde se vive. Segundo o autor, o desenvolvimento profissional irá depender do conhecimento técnico que o professor já possui para assim seguir adiante com sua formação:

> A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diversos sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua

> análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999, p. 21-22)

Na concepção de Libâneo (2004), a formação continuada está acompanhada da formação inicial, que traz o ensino de conhecimento teóricos e práticos propostos para a formação profissional:

> O termo “formação continuada” vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO 2004, p. 227).

O professor deve ter a consciência de que o processo de formação em sua vida deve ser contínuo, o que ajudará em sua vida profissional, abrindo caminhos de desenvolvimento e aprendizado ao longo de sua carreira, em seu currículo profissional e contribuindo na formação de um sujeito crítico, criativo, autônomo.

Candau (1997) discute a formação continuada não somente na promoção de espaços como seminários, fóruns, cursos de especialização e extensão, mas também através de um trabalho reflexivo e crítico sobre a prática, para que o professor possa dar seguimento em sua formação continuada, num sentimento de renovação profissional. De acordo com a autora,

> A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários e etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU 1997, p. 64).

A autora enfatiza que é no cotidiano da escola, com as experiências do dia a dia do exercício da docência, que o professor aprende, reaprende e se desenvolve no processo de uma formação continuada e num aprendizado constante. Assim como Candau (1997), Freire (1996) afirma que a formação continuada tem o objetivo de

estimular a assimilação dos seus saberes caminhando para uma reflexão crítica que o leve a uma prática crítico-reflexiva. Nos dizeres de Freire (1996),

> Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

Nóvoa (1999, p. 24542) concebe a formação continuada como "processo crítico-reflexivo do saber docente" e que deve ser articulada ao desempenho profissional dos professores. Segundo Nóvoa (2002, p. 23), "[...] aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente". Para tanto, é necessário que o professor e a escola promovam esse ambiente de aprendizado e ensino, com o objetivo de compartilhamento de aprendizagens e experiências. É essencial que a formação continuada contribua para produzir a identidade do profissional através de uma definição bem clara de alguns pressupostos, dentre eles está o professor como construtor de sua própria formação (NÓVOA, 2003).

Falsarella (2004) considera alguns pontos que possibilitam uma visão mais ampla da formação continuada como prática social de educação, que mobiliza todas as possibilidades e saberes dos profissionais da educação:

> • A valorização do conhecimento docente e dos saberes profissionais presentes no cotidiano escolar;
> • O local de trabalho como a base do processo;
> • A consideração das vivencias e da experiência profissional construída pelo professor;
> • A articulação com o projeto da escola;
> • As especificidades da instituição escolar e da comunidade (FALSARELLA 2004, p. 50).

Candau (1997) também tem o mesmo ponto de vista e apresenta eixos centrais que se referenciam como base para refletir a formação continuada que contemple os desafios e dificuldades do contexto educacional no século 21, a saber:

> • A escola deve ser vista como lócus de formação continuada;
> • A valorização dos saberes da experiência docente;
> • A consideração do ciclo de vida dos docentes (CANDAU, 1997, p. 67).

Nóvoa (2003), Falsarella (2004) e Candau (1997) comungam a ideia de que a formação continuada deve ir muito mais além de uma formação, contemplando a escola como lugar de aprendizado contínuo, compartilhando as experiências vividas, levando em consideração o ciclo de vida dos professores.

Nesse contexto, comungamos a ideia de Silva (2004), adotando o termo “formação continuada”, porque concebemos que a formação tem o objetivo de estimular a assimilação dos saberes dos professores como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional. Dessa forma, entendemos que a formação continuada é um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento do professor.

3.2 A formação continuada de professores da educação em tempo integral

Entender a formação continuada adequada concede subsídios às escolas e aos docentes da ETI, que devem estar preparados tanto para a ampliação e qualidade desse tempo quanto para as práticas pedagógicas, levando em consideração as vivências e as particularidades de cada aluno, de cada professor, as culturas de cada escola, pois a permanência desses alunos na escola, com um desenvolvimento de qualidade, é inquestionável.

Estrela (2003) esclarece que, para a formação contribuir para a mudança dos professores, das escolas e dos alunos, é necessário partir das culturas das escolas, dar vez e voz aos professores e a devida importância aos contextos para o entendimento de cada ação formativa ou educativa. A cultura dos professores e das escolas não podem ser subestimadas para que não haja “a traição da realidade” (ESTREÇA, 2003). a formação de professores e a prática docente devem estar articuladas à realidade da escola, dos professores e dos alunos. Por isso é interessante notar que o nível da cultura profissional dos professores e da cultura organizacional da escola, atuando pela formação continuada, podem ser instrumentos dessa mudança necessária. Nesse sentido, Franco (2012) comenta que o professor deve estar esclarecido de sua responsabilidade social; o professor que acredita que seu trabalho significa algo na vida de seu aluno tem sua prática docente pedagogicamente fundamentada.

Mercado (1999) destaca que a educação deve aperfeiçoar o professor para a constituição de um novo conhecimento e desenvolvimento de novas competências e

habilidades, como, por exemplo, as novas tecnologias, indispensáveis nesse tempo de pandemia da Covid-19[11] que todos estamos passando; são tempos difíceis, em que os professores utilizam os meios tecnológicos para ministrar as suas aulas através de mídias e aplicativos. Para Oliveira e Alencar (2020), o papel do professor frente às tecnologias digitais está unido à sua própria capacitação, sendo necessária a utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, o que vem se concretizando cada vez mais.

Bragança e Perez (2016) caracterizam a formação continuada como um conjunto de propostas que visa melhorar a prática docente contínua na vida profissional: “a formação continuada consiste em um conjunto de propostas que visam ao prosseguimento da formação ao longo da vida e da trajetória docente” (BRAGANÇA; PEREZ, 2016 p.1164). Nesse sentido, os autores definem muito bem a formação continuada, a fim de mostrar que ela traz consigo as mudanças necessárias para o desenvolvimento profissional do docente e de seus alunos. Conforme os referidos autores,

> A expressão formação continuada, justamente, por sua dimensão alargada, incluindo os direcionamentos institucionais, encaminhados pelos sistemas de ensino, ou seja, instituídos, bem como aqueles movimentos que se dão de forma capilar, miúda, a contrapelo, produzidos pelos professores/as que produzem as práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral, dando a essas práticas, múltiplos sentidos (BRAGANÇA; PEREZ, 2016, p. 1165).

Desse modo, se faz necessário que, nas escolas de ETI, haja a formação continuada adequada, para que os docentes consigam trabalhar o tempo ampliado com qualidade, de forma a desenvolver sua formação integral de seus alunos, através de seus saberes e de sua prática. Souza e Tozetto (2011) conseguem traduzir muito bem esse sentimento de valorização e importância da formação continuada como processo de ampliação dos saberes docentes no seu crescimento intelectual e profissional, afirmando que:

> A formação continuada vista como um processo dinâmico, como um aperfeiçoamento constante, conduzirá a uma investigação da prática. Os saberes docentes se transformam e se ampliam na medida em que o

[11] No ano de 2020, por meio do Decreto de nº 42.082, as escolas encerraram suas aulas presenciais por todo o estado do Amazonas por conta da pandemia. Para que os alunos não ficassem sem estudar e prejudicados, resolveu-se instituir o Regime Especial de Aulas Não Presencial conforme Portaria 311/2020-GS/SEDUC por meio do Programa Aula em Casa, que tinha como objetivo dar continuidade às atividades pedagógicas planejadas para o ano letivo de 2020, sem prejuízo maior aos alunos durante este ano (OLIVEIRA; ALENCAR, 2020).

> professor busca a compreensão de seus atos, discute suas ações, investiga sua própria atuação em sala de aula (SOUZA; TOZETTO, 2011, p. 5884).

Salientamos que esse aperfeiçoamento é importante para o desenvolvimento integral, pois amplia os horizontes no que diz respeito à prática docente e ao tempo ampliado das escolas de ETI. É importante destacar a formação continuada para docentes nas escolas de ETI para que estes tenham uma prática reflexiva, de forma a estimular no próprio aluno a formação crítica. Alarcão (1995) discute a importância dessa reflexão para o desenvolvimento do papel do professor na estruturação do conhecimento pedagógico adquirido pelo aluno através da relação. Na análise do referido autor,

> Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento cientifico e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 1995 p. 176).

Para tanto, é necessário que, na formação docente, o professor se aproprie da realidade em que ele e seus alunos estão inseridos, para que, então, consiga elaborar e planejar as atividades. Maurício (2015) complementa que a ETI necessita de pessoas capacitadas para promover o pleno desenvolvimento, o que implica refletir a formação dos envolvidos nesse processo. Libâneo (2011) explica que a apropriação da realidade pelo docente é tão importante quanto os saberes por ele obtidos, elementos que fazem com que os alunos sintam sua realidade de forma crítica. Segundo esse autor,

> Quanto à formação de professores, importa não apenas buscar os meios pedagógicos-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem pelas competências do pensar, mas também de ganhar elementos conceituais para a apropriação crítica da realidade (LIBANEO, 2011, p. 42).

A experiência do docente como profissional é muito importante, porém Formosinho (2009) vai além de Libâneo (2011) ao enfatizar que a formação profissional do docente inicia com a experiência enquanto aluno e ao longo de sua escolarização, ou seja, o saber do docente enquanto aluno também pode ajudá-lo como profissional. Segundo Formosinho (2009. P. 126),

> A formação para professor não se inicia com o curso profissional, como acontece com a formação para as outras profissões, mas decorre e toda a experiência que o candidato teve ao longo da sua escolaridade anterior e no exercício do ofício de aluno. A formação pessoal e a formação escolar anterior à frequência de um curso de formação de professores constituem, nesta situação singular, uma fase de formação profissional.

O pensamento de Formosinho (2009) nos remete à formação permanente e coaduna com as afirmações de Freire (1996), em *Pedagogia da autonomia*, acerca do inacabamento do homem: "é na inconclusão do ser humano, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] na medida em que se reconheceram inacabados" (FREIRE, 1996, p. 23). O docente da ETI, em sua formação continuada, deve sempre ter consciência de seu inacabamento, buscando construir saberes necessários para a sua profissão.

Na formação continuada de docentes da escola de ETI, assim como em todas as demais escolas e níveis da educação básica brasileira, o professor é responsável por estruturar a construção do saber em sua profissão. Souza e Tozetto (2011, p. 5885) afirmam que "é o professor que se responsabiliza e assume a construção de seus saberes, ou seja, através da reflexão toma para si a condição de produtor de conhecimentos necessários à docência, passa a ser sujeito de sua própria prática". Freire (1996) converge com essa concepção, afirmando que sem saberes necessários não há docência. Nas palavras de Freire (1996, p. 24),

> Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, "convivam" de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadoras e educadores. (FREIRE, 1996, p.24)

Assim, é imprescindível que os docentes tenham consciência de que partilhar experiências os ajudará na construção dos saberes dentro das escolas. Para isso, é importante, como dizem Bragança e Peres (2016, p. 1162),

> Uma formação docente não apenas implementada por mecanismos e direcionamentos da política educacional e por refinada produção intelectual, mas que envolva e mobilize os professores/as, que favoreça *espaçostempos* de encontro, de narrativa partilhada, de construção de saberes no cotidiano das instituições escolares.

A formação continuada deve fazer parte e estar sempre presente na vida do docente e no ambiente da escola, com o objetivo de preparar o docente para atingir

seus objetivos e o desenvolvimento pleno e integral do aluno. Nas escolas de ETI não é diferente: deve-se preparar o docente que está trabalhando com o tempo ampliado, de maneira que a educação possa surtir efeito positivo no chão na escola, o que significa que o docente deve ser um profissional pesquisador, conforme analisam Souza e Tozetto (2011):

> Vemos que a formação continuada do professor é imprescindível, pois para articular teoria e prática há necessidade de muita reflexão e estudo sobre o cotidiano de sala de aula. Nesse sentido, o professor precisa ser provocado a isso, pois é por meio de um continuum na sua formação que se chegará uma prática pedagógica significativa. À medida que cada educador se mobilizar para investigação de sua ação, a boa qualidade do ensino nas escolas brasileiras tende a aumentar. (SOUZA; TOZETTO 2011, p. 5885).

Segundo as referidas autoras, a formação continuada dos docentes da escola de ETI não é satisfatória, precisando de uma política de educação que contemple essa necessidade e que preencha esse espaço, para que os docentes dessas escolas consigam desenvolver suas práticas pedagógicas de maneira que supram as demandas da escola e dos alunos, considerando-se que a formação integral e plena do aluno também depende do bom desenvolvimento das práticas docentes. Coelho e Maurício (2016) falam que uma escola com maior disponibilidade de tempo tem a vantagem de poder usá-lo para identificar que expectativas desperta nos seus usuários. Entretanto, essas expectativas podem revelar que o tempo maior pode ser visto positivamente ou negativamente (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p.10).

Freire (1996) nos fala sobre o fazer docência, enfatizando que não há docência sem pesquisa, sem curiosidade, sem buscar o novo. Logo, é importante que os docentes da ETI entendam a existência de fatores que podem dificultar seu trabalho pedagógico no ambiente da escola e que estejam preparados para enfrentar essas dificuldades, a fim de que a educação e o desenvolvimento de seu alunado aconteça a contento.

É importante salientarmos que muitos autores citados neste trabalho foram a fundo na temática em foco e entendem o quão grande é o valor da formação continuada de docentes que trabalham nas escolas de ETI, apontando para uma formação adequada, que norteia a prática do docente que, muitas vezes, não sabe trabalhar o tempo ampliado.

Demo (2008) ressalta a importância de o professor de ETI ser um profissional preparado para atuar com templo ampliado, de forma que consiga realizar as

atividades propostas e alcançar os objetivos que traçou, levando em consideração a escola de ETI e suas especificidades. Na visão desse autor,

> A escola de tempo integral adequada é uma escola com professores diferentes, que sabem aprender bem, pesquisam e elaboram, possuem texto próprio, são tecnologicamente corretos, cuidam sistematicamente da aprendizagem dos alunos, um por um, cercam-no de outras atividades complementares que possuem vínculo explícito com a aprendizagem. [...] a figura chave é o professor (DEMO, 2008, p. 3).

Fica explicito que a qualidade da educação e o desenvolvimento pleno e integral dos alunos parte do princípio de que as políticas públicas de educação estejam sendo, de fato, desenvolvidas no chão da escola. Uma vez que se efetivem essas políticas, deve-se também subsidiar e dar suporte para aqueles atuam na escola; isso acontece através da formação continuada, que auxilia adequadamente a prática pedagógica docente na ETI.

3.3 Dos desafios da prática pedagógica de docentes de escola de educação em tempo integral

A escola pública não é uma instituição independente; suas mantenedoras são as secretarias estaduais ou municipais de educação, com recursos financeiros dos governos federal, estadual e municipal. No estado do Amazonas, as escolas de ETI pertencem à esfera estadual que, além de recursos próprios, depende também de fundos do governo federal. Essa dependência custa caro à escola, pois fatores como a implementação de políticas públicas impedem o docente de realizar a sua prática pedagógica. Somam-se a isso fatores como as relações no contexto escolar, que, muitas vezes, impedem a efetivação de uma gestão democrática, dificultando as práticas docentes.

Para a efetivação de uma prática docente com qualidade, o processo educacional apresenta necessidades relativas ao currículo, aos alunos, aos professores e à própria escola como um todo; esses são desafios a serem vencidos não apenas pelos professores, mas por todos os sujeitos coletivos do processo educacional. Garcia (1999, p. 20) aponta essas necessidades no seguinte trecho:

> As necessidades relativas aos alunos que têm a ver com as aprendizagens dos alunos, tratamento da diversidade, problemas de disciplina, rendimento, motivação e etc. E as necessidades relativas ao currículo, que incluem o desenvolvimento de novos planos curriculares, a necessidade de

> desenvolvimento profissional dos professores, a aquisição de novos estilos de ensino, esquema de apresentação de informação, de comunicação, de avaliação, de objetivos, etc. E em terceiro lugar, as necessidades dos próprios professores, que não se referem tanto ao ensino, mas sim a aspectos profissionais e pessoais, incluindo a carreira docente, maior satisfação com o trabalho, redução de ansiedade, etc. Por último, são as necessidades da escola como organização: o currículo, os alunos (forma de agrupamento), a organização e os professores (papéis e responsabilidades, comunicação entre os professores), clima de centro, relação com o exterior (pais e outros).

As necessidades apontadas por Garcia (1999) são materializadas por meio de políticas públicas que, geralmente, não chegam até aos professores da educação básica. No que tange às dificuldades relacionadas aos professores, encontra-se a formação docente específica para a ETI, uma vez que somente a partir dessa formação os professores estarão preparados teoricamente para trabalhar, na prática, o tempo ampliado. Arco-Verde (2012) traz essa discussão e deixa bem claro que a formação continuada é imprescindível para a prática pedagógica, para que o docente possa trabalhar o tempo ampliado adequadamente, afirmando que:

> A implantação da escola de tempo integral precisa de argumentos teóricos, de elementos que demonstrem pedagogicamente o valor dessa forma de organização do tempo escolar e as consequências que traz para a escola, para os professores, para a comunidade e, principalmente, para os estudantes (ARCO-VERDE, 2012, p. 92).

A falta de formação continuada específica para os docentes que estão inseridos nas escolas de ETI é um fator que dificulta a prática pedagógica, considerando-se a precarização da formação inicial de professores. Na percepção de Gatti (2008 p. 58), “isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação”. A autora afirma que os cursos iniciais não contemplam uma base adequada para a atuação profissional, pois “os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional”. Nesse sentido, a formação continuada é indispensável tanto para o desenvolvimento profissional do docente quanto para a formação integral do aluno, pois, “para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor” (GADOTTI, 2009 p. 54) e a escola é o meio de formação e de referência dos direitos de cidadania da população.

Em algumas escolas de ETI, o que não é o caso dos CETI no Amazonas, há um fator que interfere na ação pedagógica do docente: a infraestrutura dos prédios,

que não atende às demandas dos professores em relação ao espaço para o desenvolvimento de suas aulas a contento. Gatti (2008, p. 61) explica que esse fator é importante, pois “os pontos críticos trazidos dizem respeito, em sua maior parte, a aspectos infraestruturais, condições físicas dos polos de encontro, falhas no apoio alimentar e locomoção, não recebimento do material em dia etc.”. Gatti (2008) traz não somente a situação da infraestrutura, mas também falhas ao apoio alimentar e o atraso de materiais didáticos, de livros didáticos e material de expediente, que são primordiais para que a escola de ETI cresça e caminhe de forma a alcançar seus objetivos.

Segundo Esteve (1999), as condições de trabalho dos professores, juntamente com os constrangimentos institucionais, somam-se aos entraves e desafios para a prática pedagógica, pois o exercício diário da docência é fortemente influenciado pelo contexto em que trabalham: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço.

Outro fator relevante se refere aos cargos e salários de professores. Sobre esse assunto, García (1999) coloca em questão as políticas educativas que incluem o professor como profissional, haja vista que o salário influencia no desenvolvimento profissional na medida em que pode funcionar como fator motivador ou alienante dos professores em relação ao seu compromisso profissional.

Quem trabalha na educação sabe o quanto é importante a escola andar sempre com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) bem estruturado, organizado e atualizado, de forma que todas as atividades, ações e projetos estejam bem articulados para que sejam colocados em prática pelo corpo docente, pedagogos, comunidade escolar etc. Esse é um fator que desafia a prática pedagógica docente, pois o PPP é um documento importante para que os docentes realizem suas práticas pedagógicas com satisfação. Na escola de ETI, a proposta de tempo ampliado também deve estar bem clara no PPP, para que se possa ter a educação de qualidade para o desenvolvimento pleno e integral do aluno; caso contrário, será insuficiente. Segundo Cavaliere (2014),

> Uma ampliação da jornada pouco ou nada amarrada ao projeto pedagógico da escola ou ancorada na ideia da complementação, ou da mera ocupação do tempo, é insuficiente frente ao desafio educacional que o Brasil tem pela frente e não corresponde à expectativa da população, que, em situações já relatadas passa a desvalorizá-la (CAVALIERE, 2014 p. 1212).

Corroborando o pensamento de Cavaliere (2014), Gadotti (2009) enfatiza que o PPP deve estar atrelado não somente à educação formal e sistematizada e organizada, mas também à informal e à não formal, pois o que se aprende fora das escolas é a maior parte do que se sabe. Gadotti (2009) esclarece que os alunos também aprendem fora da escola, em instituições informais, religiosas, familiar, politica, politica, governamentais etc., e em instituições não formais, como bibliotecas, museu, zoológico etc. Esses aprendizados vão além da sistematização de conteúdos escolares e precisam estar presentes no PPP, sendo uma forma de aprendizado para as escolas de ETI. Na concepção de Gadotti (2009, p. 35),

> A escola que adotar o tempo integral precisa estar ciente de que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. A maior parte do que sabemos aprendemos fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto à sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e o seu entorno.

O PPP é o cerne da escola; nele está contida a tendência pedagógica com a qual a escola se identifica para realizar suas práticas pedagógicas, seus valores e a sua missão. A escola deve deixar bem clara a concepção de homem que quer formar na perspectiva da ETI. Arco-Verde (2012) defende que, na ETI, em que a atuação dos profissionais e do corpo docente é diferenciada das demais escolas, o horário de trabalho e a organização da aula/atividade a ser desenvolvida devem estar calcados no PPP da escola. A autora considera que:

> As escolas com extensão da jornada escolar têm um corpo de profissionais que apresentam uma atuação diferenciada das demais escolas. O horário de trabalho e o tipo de contrato dos profissionais, bem como a organização da hora-atividade, devem estar em sintonia com o projeto político-pedagógico da escola e com a organização do tempo. (ARCO-VERDE, 2012, p. 94).

Arco-Verde (2012) continua seu discurso sobre a articulação e a integração do corpo docente, técnico e administrativo das propostas de ETI que ainda necessitam de sentidos, de ordem pedagógica e administrativa. Há de se observar que novos espaços, tempos e saberes demandam um novo olhar da gestão escolar, um olhar que possa trazer ideias e projetos que façam “enriquecer o programa com atividades educativas, independentemente do ensino propriamente intelectual; e preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola” (ARCO-VERDE 2012 p.89), de modo a promover a

qualidade da educação e que o conhecimento não fique alheio à escola. Gadotti (2009) concorda com essa ideia argumentando que:

> Falar em qualidade sociocultural da educação é falar, certamente, em aprendizagem. Há qualidade da educação, isto é, ensino-aprendizagem, quando professores e alunos aprendem. Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo (GADOTTI, 2009, p. 52).

É importante que todos estejam engajados no sentido de fazer da escola de ETI uma instituição onde se ensina e aprende, onde a qualidade da educação possa ser alcançada, de forma que o conhecimento faça parte do desenvolvimento pleno e integral do aluno, para que este possa mudar sua realidade. Mas a escola não pode fazer esse trabalho sozinha: uma articulação da família com a escola certamente produz resultados melhores. A falta da presença dos pais no ambiente da escola é um fator que pode interferir na prática pedagógica dos docentes da ETI. Gadotti (2009) enfatiza a importância da participação dos pais na escola de ETI, pois essa escola depende da participação dos pais.

Leclerc e Moll (2012) vão além de Gadotti (2009), afirmando que a família deve participar inclusive das decisões e organização do tempo escolar. Salientamos que esse é um problema muito sério: trazer a família para participar das decisões que acontecem na escola é um desafio não somente para os docentes, mas para a escola em geral, pois muitas famílias não querem participar da escola e isso pode intervir no trabalho docente.

Outro fator a ser observado nas escolas de ETI são as próprias práticas docentes, que não condizem com os objetivos desse modelo escolar. Nas escolas de tempo ampliado, as atividades pedagógicas são expressamente superadas pelas atividades escolares convencionais, isto é, deve-se levar em consideração o tempo ampliado e uma metodologia voltada para a ampliação desse tempo; a falta de consciência deste fato, pode prejudicar o andamento das atividades pedagógicas. Franco (2012) comenta que, se as práticas docentes não estiverem articuladas, ou ligadas com o todo, se tornam sem sentido e que o PPP de nada serve; em sua concepção,

> O Projeto Pedagógico que fica no papel de nada serve; aquele elaborado apenas pela equipe dirigente pouco serve. O projeto precisa expressar os anseios e expectativas de um grupo envolvido com aquela escola; as

> práticas pedagógicas deverão reorganizar-se e recriar-se a cada dia para dar conta do projeto inicial, que se vai transmudando à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem (FRANCO, 2012, p. 164)

Cavaliere (2014) também discute a esse respeito, comentando que:

> No Programa Mais Educação a educação integral expressa a superação de uma visão que limita a tarefa escolar às disciplinas convencionais, mas expressa também uma metodologia organizacional, um modo de fazer essa ampliação das funções da escola. Esse modo consiste na justaposição à rotina escolar de atividades complementares, chamadas de “atividades de educação integral” (CAVALIERE, 2014, p. 1214).

Como já vimos, o PME faz parte da implantação e da efetivação da ETI, com a ampliação do tempo, atividades e metodologia diferenciadas, que devem ser conhecidas e planejadas pelos docentes. Coelho nos (2009) alerta para o fato de que “muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente” (COELHO, 2009, p. 94). A autora se refere à importância de que na ETI o tempo é ampliado e as atividades devem preencher esse tempo de forma integral, com formação integral e plena: “entende-se que a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão aluno” (COELHO, 2009, p.93).

Ressaltamos que a ETI é uma política pública de educação, mas não é uma ideia nova; entretanto, ainda está em processo de implementação e efetivação em alguns estados do país e temos que levar em consideração todas as suas particularidades. Dessa forma, apresentamos aqui alguns dos desafios da prática pedagógica de docentes de escola de ETI. Na próxima seção, tratamos dos desdobramentos e caminhos percorridos nesta pesquisa.

4 TRAÇADO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente seção tem como objetivo apresentar os aspectos gerais que envolveram esta pesquisa. São caracterizados os apontamentos pertinentes aos aspectos metodológicos, sujeitos e lócus da investigação, bem como o desenho metodológico que orientou este trabalho, tais como: tipo e abordagem da pesquisa, instrumento de coleta de dados e procedimentos para a análise dos resultados.

A pesquisa tem o PARECER nº 4.685.514 e CAAE 44725121.7.0000.5300, aprovado pelo CEP, em de 02 de maio de 2021.

4.1 Dos aspectos metodológicos da pesquisa

Nesta subseção, apresentamos o processo de elaboração e desenvolvimento da pesquisa. Na sociedade contemporânea, o conhecimento aparece como elemento fundamental na construção da humanidade, que se apropria da ciência, a qual contribui para a evolução e maior apropriação de informações propagadas. Para melhor compreender o objeto de pesquisa, inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica em autores que abordam as temáticas relacionadas ao objeto investigado, envolvendo livros, dissertações e teses.

Para desenvolvermos este estudo, optamos por uma pesquisa descritiva (GIL, 2008), visto que esta é compatível com a descrição do fenômeno que investigamos: o processo de formação continuada ofertada pelas agências formadoras e seus desdobramentos. De acordo com Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como propósito identificar os fatores que determinam e mesmo contribuem para que os fatos ocorram e, com isso, aprofundem os conhecimentos da realidade para ir em busca do porquê dos fatos ocorridos.

Nossa abordagem foi qualitativa, com fundamentação teórica em Bogdan e Biklen, (1994). Esses autores, ao se referirem sobre os investigadores qualitativos, asseveram que:

> Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (BOGDAN; BIKLEN. 1994, p. 50).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma das características da pesquisa qualitativa é o fato de se trabalhar com a subjetividade do sujeito da pesquisa, ou seja, a fonte de dados é adquirida através do ambiente natural, no qual o pesquisador é um instrumento muito importante para a investigação. Sua preocupação está em analisar os dados a partir das informações fornecidas pelos sujeitos investigados, sob o olhar crítico do pesquisador, e não apenas a contar os dados, como ocorre na abordagem quantitativa.

Na coleta de dados, utilizamos entrevista semiestruturada, possibilitando a manifestação do pensamento livre dos participantes da pesquisa, na intenção de obter resultados mensuráveis pelos discursos dos sujeitos.

4.2 Da coleta e procedimentos para análise dos dados

Na busca de obtenção dos dados da pesquisa, realizamos encontros individuais *on-line*, via *Google Meet* [12], ocorridos no período de 01 a 09 de junho de 2021, nos quais os sete sujeitos deste estudo, professores que atuam no ensino médio da escola investigada, responderam a uma entrevista semiestruturada e gravada.

Não foi fácil coletar os dados, pelo fato de muitos dos entrevistados estarem muito ocupados com suas aulas *on-line,* ao que estavam também se adequando, pois as aulas aconteciam de forma hibrida. Três dos dez professores não puderam participar porque estavam se recuperando da Covid-19. Fazer as entrevistas pelo *Google Meet* também não foi fácil: tivemos que aprender a manusear a plataforma, aprender a gravar as entrevistas, pois nesse tempo pandêmico e de um ano atípico para todos nós, precisamos nos adaptar aos recursos disponíveis. Então, dispusemo-nos a aprender algo novo juntamente com os entrevistados.

Sobre a coleta de dados, as autoras Marconi e Lakatos (2002, p. 92) nos ajudam a compreender que a entrevista “é o encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. A entrevista é um dos instrumentos de

[12] Tendo em vista o período de pandemia da Covid-19, a incerteza quanto ao retorno das atividades acadêmicas normais e a medida de prevenção, após a aprovação ao CEP e seguindo o cronograma de execução das atividades propostas, a coleta de dados foi instrumentalizada pela entrevista semiestruturada por meio da plataforma digital *Google Meet*.

pesquisa em que o pesquisador está em contato direto com o sujeito, observando gestos faciais, corporais e também pode obter informações para além das perguntas.

A organização e interpretação dos dados pautou-se na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) a qual nos permitiu trabalhar com a Técnica Categorial Temática, criando, *a priori*, as Categorias de Análise relacionadas no Quadro 6:

Quadro 06 - Demonstrativo das categorias formadas *a priori*

Questões	Categorias
Como são planejados os cursos de formação continuada dos professores no CETI Tarsila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-Amazonas?	Planejamento dos cursos de formação continuada dos professores no CETI Tarsila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-Amazonas.
Os conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores?	Execução dos conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores.
Quais os desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores?	Desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores.
Quais as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores?	Acompanhamento da prática pedagógica professores.
Como ocorre a avaliação da prática pedagógica dos professores?	Avaliação da prática pedagógica dos professores.

Fonte: Elaboração própria.

A análise de conteúdo foi realizada em três fases distintas:

1. Pré-análise - fase em que organizamos o material coletado. Essa fase pode ser composta por quatro etapas, a saber:

a) Leitura flutuante (leitura exaustiva do material coletado), quando lemos temáticas referentes ao estudo em questão, para que tivéssemos uma base teórica aprofundada;

b) Constituição de corpos (escolhas, seleções e regras) - escolhemos os títulos, subtítulos a serem desenvolvidos neste trabalho, juntamente com critérios de seleção da entrevista;

c) Formulação de hipóteses e objetivos;

d) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores (considera os indicadores a serem utilizados na análise).

2. A exploração do material - essa fase consiste essencialmente em codificar os dados para facilitar sua compreensão do núcleo do texto. A codificação

envolve procedimentos de corte, classificação, contagem, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas. Nessa fase, a análise ocorre a partir de um processo de categorização (BARDIN, 2011).

3. O tratamento dos resultados: a) a inferência e b) interpretação - Essa etapa visa analisar os dados brutos de maneira a serem expressivos e adequados. Assim, empregamos as etapas expostas por Bardin (2011) para construir nosso trabalho analítico. No Quadro 7, sintetizamos as fases do processo de Análise de Conteúdo:

Quadro 7- Fases do processo de Análise de Conteúdo

PRÉ-ANÁLISE (Etapa de organização da análise)	- Leitura flutuante; - Organização do material; - Procedimentos exploratórios; - Preparação do material.
EXPLORAÇÃO DO MATERIAL (Etapa de categorização)	- Procedimentos de recortes em unidades de significados; - Formulação de categorias conceituais para análise; - Agrupamentos de unidades de significados.
TRATAMENTOS DOS RESULTADOS (Análise descritiva)	- Inferência; - Interpretação.

Fonte: Bardin (2011)

4.3 Dos sujeitos e do lócus da investigação

Esta pesquisa foi desenvolvida no CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes, em Humaitá-AM, localizado na BR 230, Km 3,5, Bairro de São Cristóvão. A escola atende a alunos do ensino médio na modalidade de ETI, com 553 alunos e 32 professores em sala de aula. No universo desses 32 professores que estão em sala de aula, somente 13 estão fazendo a formação continuada que a SEDUC está ofertando. Segundo a Coordenação Regional da SEDUC em Humaitá, em uma conversa informal, os professores que estavam fazendo a formação continuada em Manaus tiveram sua formação interrompida em virtude do aumento dos casos da Covid-19 na capital.

Inicialmente, os sujeitos da pesquisa seriam 10 professores, porém três deles não puderam realizar a entrevista porque estavam se recuperando da Covid-19. Em Humaitá, em 2020 e 2021, tivemos muitos casos de professores infectados por essa

doença, alguns não resistiram e foram a óbito, outros ficaram em casa, se recuperando, como foi o caso desses três professores que não puderam participar da nossa pesquisa. Então, realizamos a entrevista com sete professores. O critério de seleção pautou-se em professores que atuam no ensino médio no Centro Educacional de Tempo Integral Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM, que têm, no mínimo, cinco anos de docência e que participaram da formação continuada disponibilizada pela SEDUC-AM.

No Quadro 8, abaixo, apresentamos os sujeitos da pesquisa, idade, sexo, formação inicial, especialização e o tempo de magistério, sendo três deles do sexo feminino, e quatro masculinos, com idade que varia de 27 a 47 anos de idade, com formação inicial distintas, todos eles com especialização em diversas áreas e com o tempo de magistério que vai de 06 a 15 anos.

Quadro 8 - O perfil dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Idade	Sexo	Formação Inicial	Especialização	Tempo de Magistério
P1	43	F	Letras	Metodologia do Ensino Superior	15 anos
P2	31	F	Inglês	Metodologia da Língua Portuguesa Mestrado em Ciências da Educação	12 anos
P3	36	M	Letras	Metodologia da Língua Portuguesa	10 anos
P4	27	F	Biologia/Química	Mestrado em Ciências da Educação	06 anos
P5	33	M	Geografia	Metodologia e Didática do Ensino Superior	10 anos
P6	31	M	Artes Visuais	Ensino das Artes e Educação Musical	10 anos
P7	47	M	História	Docência do Ensino de História	12 anos

Fonte: Elaboração própria.

4.4 Da tabulação e análise de dados

As falas dos sujeitos que demonstraram maior similaridade foram codificadas (recortadas, classificadas) e organizadas de acordo com as categorias *a priori* apresentadas na subseção 4.2, no Quadro 06, com base nos questionamentos realizados na entrevista.

Na seção a seguir, analisamos cada uma dessas categorias.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: COM A PALAVRA, OS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta seção tem o objetivo de apresentar as questões da entrevista realizada com sete professores do CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes, em Humaitá-AM, cujas respostas foram analisadas com base no referencial teórico pertinente à problemática da pesquisa. Os dados obtidos foram organizados em cinco Categorias de Análise criadas *a priori* e em consonância com as questões levantadas na investigação.

5.1 Categoria I - Planejamentos dos cursos de formação continuada dos professores

A elaboração desta categoria partiu da seguinte indagação: *Como são planejados os cursos de formação continuada dos professores no CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá- Amazonas?*

Para essa questão, obtivemos as seguintes respostas:

> O treinamento acontece em Manaus. Antes da pandemia, ficamos uma semana lá fazendo essa formação presencial! Ela é voltada para o todo, como trabalhar as disciplinas no geral. **(P1)**
>
> É interessante falar que a gestora, as pedagogas enviam links para os professores que por sua vez são enviados pela Seduc para nós fazermos cursos de formação continuada de curta duração online, mas, nem todos esses professores fazem esses cursos. São cursos que vêm prontos, nós professores não temos nenhuma participação na elaboração ou coisa parecida. **(P2)**
>
> Vou lhe explicar como acontece: o curso chega na escola e o professor tem que fazer, por exemplo, se o curso é para a área da matemática, todos os professores da disciplina matemática têm que fazer o curso. Eu já trabalhei nas duas frentes da Seduc, tanto como especialista que dava suporte de formação, ministrava formação e dava suporte de formação quanto professor de sala de aula. E falando sistematicamente como funciona? A Seduc planeja sozinha, instaura para quem vai ser o curso e diz que o professor deve fazer o curso. Hoje, devido à pandemia, a Seduc está um pouco mais flexível, porque a formação continuada está vindo de forma totalmente remota. A Seduc informa a escola que tem tais cursos disponíveis e a gestora envia para o e mail do professor os links, então o professor escolhe qual irá fazer conforme ajudará em sua área de formação ou de conhecimento. Mas isso não é obrigatório, o professor faz se quiser. [...] A Seduc não pergunta ao professor qual curso está precisando hoje, mas sim, ela oferece o que acredita que estamos precisando, é assim que é planejamento dos cursos de formação. **(P3)**

> [...] Tudo vem pronto para nós, eles não perguntam se nós temos o interesse de participar de alguns conteúdos de formação. **(P4)**
>
> A Seduc disponibiliza os cursos de forma que já vem pronto, só para ser ministrado. A gente não tem muita opção de escolha. **(P5)**
>
> A pedagoga da nossa escola repassa para nós o material que vai ser trabalhado nas formações. Mas já vem tudo pronto da Seduc. Pelo menos para mim nunca perguntaram se eu queria trabalhar no planejamento de uma formação, e penso que para nenhum de meus colegas também. **(P 6)**
>
> Geralmente os cursos de formação continuada já vem pronto pra nós! Planejados pela Seduc-AM, sem nossa opinião. **(P7)**

Nas falas de **P2, P3, P4, P5, P6** e **P7**, constatamos que a SEDUC-AM não contempla os interesses e demandas da realidade local do professor em participar da elaboração dos cursos de formação continuada.

Candau (1997) enfatiza que todo processo de formação continuada tem como ponto de referência primordial o reconhecimento e a valorização do saber docente. Isso significa que os conteúdos de formação continuada devem contemplar a experiência pedagógica do professor que está em exercício e levar em consideração os saberes docentes. Para tanto, é necessário que haja articulação dos conteúdos com a realidade dos professores e com as demandas da própria escola, mas o que se vê nas falas dos entrevistados é justamente o contrário: o desconhecimento das práticas docentes.

Ribas (2000) relata que os sistemas de ensino adotam uma formação elaborada pelos órgãos públicos, sem diagnosticar interesses do professor e sim de acordo com as políticas governamentais vigentes, nos seguintes termos:

> O desvio torna-se evidente diante da falta de uma política de formação de professores e de práticas não ajustadas à preparação necessária nos vários momentos em que ela ocorre. Tais práticas refletem um desconhecimento da situação do trabalho docente e uma interferência orientada para fins outros que não os definidos pelas necessidades dos profissionais e/ou do ensino (RIBAS, 2000, p. 40)

É preciso que haja, por parte dos órgãos públicos e do sistema de ensino, a conscientização de que os professores precisam de uma nova concepção de docente. Silva (2004) apresenta três implicações particulares para o planejamento da formação, essenciais para a elaboração da formação continuada que contemple um profissional competente e reflexivo:

> - Considerar que os docentes não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho;
> - Conceituar a prática da formação a partir das experiências concretas e a sua análise, reflexão e critica;
> - Considerar a formação a partir da comparação e do questionamento da própria prática em relação a outros colegas (SILVA, 2004, p. 57)

Para dialogar com Candau (1997), Ribas (2000) e Silva (2004), trouxemos Imbernón (2010), que nos oferece uma clareza maior sobre o assunto abordado. O autor argumenta que o modelo de formação continuada deve ser mudado mediante planos institucionais, para dar espaço a uma formação mais questionadora e instigante, com desenvolvimento de projetos, em professores possam assumir o protagonismo, planejando, executando e avaliando sua própria formação.

Na fala de **P1** -"Ela é voltada para o todo, como trabalhar as disciplinas no geral" -, percebemos uma formação continuada não especifica, sem objetivos claros acerca de um saber teórico que instrumentalize o professor para práticas pedagógicas que possam sistematizar a aquisição do conhecimento por parte do aluno (CANDAU, 1997).

Segundo Silva (2004), a capacitação deve funcionar como um envolvimento e sempre articulando um movimento de ir e vir entre a teoria e a prática pedagógica e os temas não podem ser escolhidos de forma genérica:

> A capacitação deve compreender uma articulação, um movimento de ir e vir entre a teoria e a prática pedagógica. Os temas das capacitações não devem ser escolhidos genericamente, mais devem nascer da reflexão, da necessidade do professor em sala de aula. Além disso, a escola deve oferecer um contexto que propicie a utilização do que foi trabalhado nos momentos de capacitação (SILVA, 2004, p. 150).

Day (1999, p. 207) explica que muitas das atividades de formação continuada são elaboradas em conformidade com as agendas políticas de gestão nacional e local e, muitas vezes, escolares e que os professores devem andar de acordo com as cobranças dos seus empregadores, que, neste caso, é o estado. Day (1999) comenta que a formação continuada é proporcionada por entidades externas e que isso representa uma intervenção na vida dos professores, no que concerne à aprendizagem, e enfatiza que os programas de formação continuada deveriam ter:

> Políticas estabelecidas pelas prioridades nacionais ou regionais; Melhorias das escolas ligadas a um plano de desenvolvimento organizacional; Crescimento individual dos professores ligado a um plano e a uma avaliação do desenvolvimento profissional (DAY, 1999, p. 209)

Nesse sentido, é necessário que se reflita sobre ações em que se concretize e se solidifique a valorização desses profissionais, de modo a consentir a dedicação exclusiva e a qualificação de sua prática educativa, pois as exigências postas pela ETI são grandes. Por esse entendimento, Maurício (2015, p. 100) destaca: “[...] educação integral implica pensar na formação e habilitação desses sujeitos e nas suas condições de trabalho. [...] são necessários profissionais cuja formação esteja à altura de desempenhar esse trabalho pedagógico”.

Em nossa análise, ficou bem claro que quem organiza e sistematiza as formações continuadas especificas para a ETI e define também os temas a serem estudados e debatidos pelos professores é a SEDUC-AM, de forma que os professores não têm nenhuma participação no planejamento dos cursos que lhes são ofertados. Salientamos que, nas falas de alguns entrevistados, notamos o interesse em participar na elaboração e planejamento da formação, porém ficam à mercê da escolha de temas feitos por formadores que não conhecem sua realidade.

5.2 Categoria II - Como os conhecimentos adquiridos nas formações executados na prática pedagógica dos professores.

A elaboração dessa categoria partiu do seguinte questionamento: *Como os conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores?*

Para essa questão, os entrevistados responderam:

> Sim! O que dá para trabalhar em nossa realidade, sim. **(P1)**
>
> Nos outros anos, antes da pandemia, nas disciplinas eletivas que trabalho, sempre deu para materializar os conteúdos ministrados na formação, porém, com a pandemia ficou difícil no ensino remoto. **(P2)**
>
> Bom, falando por mim, sim! São materializados porque os cursos sempre trazem algo de novo, uma ideia nova, uma metodologia que nós professores podemos trabalhar na nossa prática e que pode dar certo, por isso digo que são materializados sim. **(P3)**
>
> São materializados porque nós colocamos em prática o que nos foi proposto na formação. **(P4)**
>
> Sim, na medida do possível, porque agora neste momento as aulas remotas nos limitam, nós estamos em sala de aula e fica um pouco difícil. Mas o que dá para desenvolver com eles, sim. Tem assunto que é passado na formação que não dá para colocar em prática, pois está fora da realidade dos alunos, não sendo uma coisa uniforme. **(P5)**

> Alguns conhecimentos na prática de certa forma fogem muito da realidade! por isso os conhecimentos não atingem como deveria os alunos. Eu penso que todo planejamento de formação continuada tem que levar em consideração os aspectos da realidade de cada espaço escolar. São muitos modelos que deram certo, mas que na realidade quando nós vamos aplicar aqui não se atinge realmente o resultado esperado. **(P6)**

> Em função da realidade, muitos conhecimentos adquiridos nas formações ficam no plano teórico mesmo, porque as vezes as pessoas que administram e ministram o curso de formação vivem a realidade de um grande centro. E o país tão grande como o nosso, temos realidades distintas, pois muitas vezes o mesmo jovem de classe baixa que mora em um determinado lugar no nordeste não tem a mesma realidade de um jovem de classe baixa que mora na cidade de Humaitá no Amazonas, porque tem vivencias distintas, e a maneira de absorver isso vai ser diferente dependendo do aspecto sociológico que cada jovem vive. **(P7)**

Conforme os docentes **P1, P3, P4** e **P5**, os conhecimentos adquiridos nas formações e materializados na prática pedagógica dos professores são aqueles que estão de acordo com as necessidades dos professores, a realidade da escola e do próprio aluno. Assim como nos diz Nóvoa (1991, p. 30),

> A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

É essencial que os formadores tenham essa consciência, para que os processos coletivos de reflexão favoreçam a prática pedagógica concreta dos professores. De acordo com Nóvoa (1991), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, com a valorização da experiência; assim, é interessante que, nas formações continuadas, seja dada a real importância para as etapas de desenvolvimento profissional do docente.

Para Imbernón (2009, p.17), “a formação continuada deve apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua própria prática docentes nas instituições educacionais [...]”. No entanto, em vista da análise realizada, constatamos que os conhecimentos adquiridos nas formações são justamente aqueles em que têm alguma articulação com a realidade da escola. Como nos diz Estrela (2003, p. 56), “a escola é, assim, o ponto de cruzamento entre o local, o nacional e o internacional e, portanto, facilitadora de uma consciência dialógica em que se constroem as múltiplas identidades-local, regional, nacional, mundial- que integram a identidade pessoal”.

Para **P2, P6** e **P7**, não é tão fácil colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas formações; suas falas revelam as dificuldades dos professores em fazer o *link* ou conexão entre o que se aprendeu na formação e sua prática pedagógica¨, a exemplo do que disse P6: “Alguns conhecimentos na prática de certa forma fogem muito da realidade! por isso os conhecimentos não atingem os alunos, como deveria”.

Nóvoa (1991, p, 30) afirma que “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes, de que os professores são portadores. Portanto, é importante levar em consideração toda a gama de conhecimentos e experiências que os professores adquirem no decorrer de seu desenvolvimento profissional.

Day (1999) deixa bem claro o objetivo da formação continuada para uma aprendizagem ativa, de acordo com as necessidades dos professores:

> A formação continuada tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma ativa. Sendo concebida para “encaixar” nas necessidades dos professores em relação ao seu grau de experiência, à etapa de desenvolvimento de sua carreira, [...] (DAY, 1999, p. 204)

Day (1999) reforça que, muitas vezes, as formações continuadas são organizadas e sistematizadas com base nas agendas políticas de gestão nacional, local e, em alguns casos, escolares e que os professores são vistos como meros “agentes executores”, que atuam em concordância com as exigências estatutárias dos seus empregadores.

Freire (2003) explica que a formação deve partir da experiência do trabalho de cada professor: “esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante” (FREIRE, 2003, p. 28).

Imbernón (2010) comenta que, atualmente, muitos cursos de formação são ministrados e programados com pouca inovação, de modo não proporcional à realidade vivenciada pelos professores, ou seja, uma formação descontextualizada da realidade dos professores.

Enfatizamos que a formação continuada para docentes de escolas de ETI precisa levar o professor a uma prática reflexiva, objetivando a formação crítica do aluno (MAURÍCIO, 2015). Nesse sentido, a formação sempre deve promover a reflexão sobre as práticas docentes, para que desenvolvimento profissional dos professores seja verdadeiro.

De acordo com as falas dos sujeitos entrevistados, os cursos de formação não estão muito distantes de suas realidades, uma vez que a maioria deles afirmou que consegue materializar os conteúdos da formação em suas práticas. Percebemos, então, que há uma contradição nas falas dos professores em relação à primeira categoria analisada, visto que os temas abordados nos cursos de formação continuada direcionados à ETI do CETI Tarsila Prado de Negreiro Mendes não se distanciam muito de sua realidade, caso contrário, os professores não conseguiriam colocá-los em prática.

5.3 Categoria III- Desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores

A elaboração desta categoria partiu da seguinte questão: *Quais os desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores?*

Os entrevistados assim responderam:

> Ao meu ver, o maior desafio nessa pandemia é a questão do enfrentamento de lidar com as plataformas digitais, porque muitos professores não estavam preparados para essa situação. **(P1)**
>
> O maior desafio é a participação ativa dos professores em cursos de formações. Muitas vezes não é realizado ou por falta de interesse por parte dos professores ou pela falta de oportunidades que o órgão precisaria fazer para capacitar seus servidores. Além da falta de recursos, principalmente tecnológico que facilitam o ensino aprendizagem dos alunos. **(P2)**
>
> O principal desafio é como fazer com que o aluno tenha acesso aos conteúdos, visto que alguns alunos não possuem acesso à internet e os que tem ainda são limitados ao uso do WhatsApp. **(P3)**
>
> Eu acredito que assim como em todas as áreas teoricamente tudo é muito bom e bonito, mas, que quando chega realmente para pôr em prática, os problemas econômicos, e do próprio sistema nos limita, como é o caso, nós temos uma formação, saímos de lá com uma vontade enorme, só que quando chega na escola, temos horários específicos muito curtos, ou seja, tempos muito curtos, para planejar, para colocar em prática, temos as limitações de recursos, por exemplo, não temos laboratórios, não temos

> sala de informática, situações que poderiam enriquecer e dinamizar nossas aulas. **(P4)**
>
> Os professores do CETI não são professores fixos, um ano eles estão, e no próximo não, então fica difícil dar uma continuidade ao conteúdo da formação continuada e pôr em prática. **(P5)**
>
> Primeiro falando da minha disciplina que é artes, então, minha formação dentro desse contexto educacional vai muito com a questão da prática, das vivencias do aluno, principalmente técnicas voltadas para a arte né! E os desafios que enfrento vai de encontro com a concretização através de oficinas, de atividades que vão além da sala de aula. Outro desafio é a questão dos materiais, eu sei que a Seduc tem muitos projetos para a educação integral, mas, não diz como desenvolver esses projetos através de poucos ou a falta de recursos, outra questão é o espaço, a estrutura física da escola porque não temos um ambiente adequado para as atividades para buscar uma escola ativa dentro de um projeto de educação integral. **(P6)**
>
> São vários os desafios, o primeiro deles é a falta de experiência de alguns colegas professores nesse novo modelo de educação de ensino remoto, a falta de capacidade dos pais em orientar seus filhos em suas casas, seja pela falta de costume, didática, ou conhecimentos e princípios necessários para estarem acompanhando os filhos em casa, isso se torna um problema para o professor porque os alunos ficam o dia inteiro e inclusive a noite pedindo auxilio dos professores que por sua vez tem outras turmas para atender, outros trabalhos e tarefas, e isso acaba sobrecarregando os professores, e já existe relatos de professores que adquiriram a síndrome de Burnout, ficando doentes, em decorrência desse excesso de trabalho. **(P7)**

Através das falas dos entrevistados, observamos que os desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores são os mais variados possíveis. Como é sabido de todos, o mundo está passando por várias situações, em decorrência da pandemia da Covid-19; na educação do Amazonas, alunos e professores tiveram que se adaptar à modalidade do ensino remoto nos anos de 2020 e 2021. Então, é necessário compreendermos esse contexto educacional, para então entender as falas de **P1, P2** e **P7**, que apresentam como maior desafio as plataformas digitais e que muitos professores não estavam preparados para esse panorama educacional atual.

Para que os alunos não ficassem prejudicados em relação às aulas e ao cumprimento do calendário escolar, o Amazonas foi o primeiro estado a voltar com as aulas na modalidade do ensino remoto, no dia 23 de março de 2020. Em parceria com a TV *Encontro das Águas*[13], a SEDUC-AM) iniciou o *Regime Especial de Aulas*

[13] A TV *Encontro das Águas* é uma emissora de televisão brasileira, sediada na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas. Opera no canal 2 e é filiada à TV Brasil. Tem caráter educativo e

Não Presenciais, conforme a Portaria 311/2020-GS/SEDUC, por meio do *Projeto Aula em Casa*, com o objetivo de continuar as atividades pedagógicas no ano 2020, sem interromper o ano letivo. Os professores se utilizavam de recursos midiáticos para ministrar suas aulas, interagir com seus alunos e lançar atividades que pudessem alcançar os objetivos propostos em seus planos de aulas. Porém, muitos professores não estavam preparados para o ensino remoto, tendo que se adaptar ao atual contexto educacional para conseguir ministrar suas aulas.

Alguns professores fizeram uso das novas tecnologias digitais e plataformas, contudo, muitos são avessos à tecnologia e não conseguem aplicar uma metodologia que ajude o aluno no aprendizado do conteúdo proposto. Por isso, **P1** e **P7** enfatizam a importância de o professor ter didática e experiência no ensino remoto. Para Silva (2004, p. 28), “o docente deve aprender o conhecimento e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática”. Logo, o professor deve, constantemente, desenvolver atitudes e ações para solucionar problemas, através de teorias e técnicas científicas.

Para Franco (2012), caminhar pelos processos que existem além da didática, com o objetivo de garantir o ensino de conteúdos e práticas caracterizadas como básicas para cada etapa da formação do aluno, promove nos sujeitos estruturas que poderão qualificar ou até mesmo redirecionar as novas aprendizagens para além da escola. Isso significa que o professor precisa estar preparado para novas mudanças no contexto educacional, a fim de introduzir novas práticas de ensino para o desenvolvimento integral de seus alunos. Dessa maneira, há necessidade de formação continuada para os professores enfrentarem o contexto que estamos vivenciando, tendo em vista o grande alcance das novas tecnologias digitais de longo alcance, levando em consideração a logística do estado do Amazonas.

De acordo com **P3**, a situação socioeconômica dos alunos é um desafio, visto que muitos não têm condições/equipamentos para acessar às aulas. Nesse caso, Franco (2012) explica que os processos ligados à mídia, à TV, às redes sociais *on-line*, à *internet* passam a ser, no atual contexto, as grandes influências educacionais sobre as novas gerações, competindo com as escolas, em desigualdade de condições. Daí a importância do professor no desenvolvimento das aprendizagens, através de um diálogo com as necessidades dos alunos. Franco (2012) enfatiza que:

---

público, sendo pertencente ao governo do estado do Amazonas juntamente com a Rádio *Encontro das Águas*.

> [...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2012, p.160)

Imbernón (2010) também discute acerca desse assunto, afirmando que "os professores devem lutar, para encontrar equilíbrio entre as forças em conflito, dentro do contexto de seus próprios objetivos, experiências da comunidade e das necessidades dos alunos" (IMBERNÓN, 2010, p. 109). A formação continuada dará o suporte necessário para o professor saber lidar com as questões do contexto social e das próprias necessidades dos alunos. O autor fala sobre a influência que os professores recebem da comunidade na qual a escola está inserida, sendo imprescindível o estabelecimento de um modelo de relações em que são compartilhados os processos educativos e de formação. É importante fazer uma reflexão sobre o que é indispensável modificar nas instituições escolares, para, então, diminuir a exclusão social.

Estrela (2003) comenta a respeito das tecnologias da informação no seguinte trecho:

> A mundialização da economia, apoiada nas novas tecnologias da informação, subverteu a nossa noção de espaço e de tempo e permitiu a concretização da "aldeia global". Mas, para que a "aldeia global" não destrua a nossa aldeia natal, a nossa identidade e as nossas raízes, torna-se necessário fortalecer a consciência dessas raízes e das solidariedades que elas geram para, num movimento ascendente, abrirmo-nos a outras regiões e ao mundo, construindo novas formas de pertença e de solidariedade, que combatam o egoísmo e o etnocentrismo dos grupos naturais restritos. [...] As práticas de várias escolas, ligadas a uma pedagogia intercultural, orientam-se nesse sentido. Porque a escola é um espaço por excelência d socialização, é à escola que compete a formação de um cidadão que, por estar bem inserido no seu meio, pode sem perda de identidade abrir-se a outros meios, ao diálogo que essa abertura comporta e ao respeito das identidades e de outras formas de estar no mundo (ESTRELA, 2003, p. 57)

Dessa forma, o desenvolvimento de atitudes dos professores faz parte da prática docente em relação ao estabelecimento de vínculos entre professores e alunos, a fim de que problemas sejam resolvidos satisfatoriamente.

P4 e **P6** apresentam como um desafio para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores a situação da infraestrutura física da escola, a falta de salas de laboratórios e materiais pedagógicos. Coelho e

Maurício (2016) ressaltam que, por muitas vezes, por falta de infraestrutura da escola de ETI, as atividades são ofertadas a alguns alunos e não a todos, como deveria. Segundo os autores,

> Em relação à escola de tempo integral, traz-nos a mesma inquietação – a de ampliarmos, igualmente, as desigualdades intraescolares, na medida em que, por exemplo, sejam oferecidas as mesmas atividades no contra turno para algumas crianças e não para todos os alunos de uma mesma escola (COELHO; MAURÍCIO, 2016 p.13)

Colares e Souza (2015, p. 258) descrevem os CETI enquanto centros de excelência padronizados, com estrutura física para acolher toda e qualquer atividade desenvolvida pelos professores de qualquer área de conhecimento:

> Os CETIS são considerados centros de excelências por agregarem ambientes adequados e seguros aos alunos, oferecendo atividades em espaço como piscina semiolímpica, academia, sala de dança, sala de música, ginásio coberto, entre outros. [...]. Os CETIS apresentam uma característica padrão de espaços e organização do trabalho pedagógico a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades intelectuais, físicas e artísticas. A estrutura física comporta um projeto arquitetônico que envolve três pavimentos distribuídos em 96 dependências e com acessibilidade para portadores de necessidades especiais

P4 fala que o tempo é muito curto e quase não dá para fazer nada. A esse respeito, Cavaliere (2007, p. 1017) assegura que “o tempo é um elemento fundamental para a compreensão, não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também, dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades”. O entrevistado comenta que os professores saem da faculdade com uma formação, com uma vontade enorme de fazer a diferença e trabalhar, porém, encontram vários obstáculos ao chegar na escola, como horários específicos a serem cumpridos e que são muito curtos, ou seja, tempos muito curtos para planejar e colocar em prática o que se planejou, levando-se em consideração as limitações de recursos.

As falas de **P4** e **P6** revelam que ainda há muito o que se fazer nas escolas de ETI - desde a formação, que deve ser articulada com as necessidades da escola, professores e alunos, infraestrutura, materiais didáticos pedagógicos -, para que se possa contemplar uma educação com equidade, igualitária e de qualidade. Esteve (1999, p. 106) explica muito bem essa questão das condições materiais do trabalho docente, com as seguintes palavras:

> A falta de recursos generalizada aparece, em diferentes trabalhos de investigação, como um dos fatores que fomentam o mal-estar docente. De fato, os professores que encaram a renovação pedagógica do seu trabalho vêem-se, frequentemente, limitados pela falta do material didático necessário e de recursos para adquiri-los. Muitos professores denunciam a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que a sociedade e as autoridades educativas exigem. A médio prazo, esta situação provoca a inibição do professor.

Com relação ao investimento na formação continuada de professores para que se contemple a educação da escola pública de qualidade, encontramos a seguinte fala de Gadotti (2009, p. 54):

> Para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na **formação continuada do professor**. É fundamental reafirmar a dignidade e a "boniteza" (Paulo Freire) dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão.

P5 expõe que os professores do CETI não são fixos, pois um ano eles estão nas escolas de ETI e no próximo não fazem mais parte do quadro de docentes da escola; nessa situação, é difícil dar continuidade ao conteúdo da formação continuada e pôr em prática em sala de aula o que aprendeu na formação. Realmente, a proposta de tempo integral deve seguir uma articulação pedagógica que não interfira no ensino e aprendizado do aluno da ETI. Coelho (2009, p. 94) assim explica como deve ser esta articulação:

> A articulação e a integração dos corpos docente, técnico e administrativo das propostas de tempo integral ainda carecem de definições de ordem pedagógica e administrativa. Há de se ressaltar que novos espaços, tempos e saberes requerem um novo olhar da gestão escolar.

Leclerc e Moll (2012) corroboram o pensamento de Coelho (2009) quando falam que a "integralidade" da política em questão não se constitui como algo que, por adição, venha alongar um todo que está curto ou compor um todo que existe *a priori* - nisso consiste o equívoco de se "oferecer mais do mesmo" (LECLERC; MOLL, 2012, p. 26). Quando se trabalha com ETI, a escola como um todo deve estar atenta a essas dinâmicas na troca de professores e se ater em oferecer aos alunos um ensino de qualidade; aos professores, formações continuadas adequadas, que possibilitem maior desenvolvimento profissional. Segundo Gadotti (2009, p. 52),

> Falar em qualidade sociocultural da educação é falar, certamente, em aprendizagem. Há qualidade da educação, isto é, ensino-aprendizagem,

> quando professores e alunos aprendem. Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo.

Na concepção de Gatti (2008), a educação ou formação continuada objetiva aprimorar e aprofundar os conhecimentos dos professores, fazendo parte de políticas públicas para amenizar problemas do sistema educacional.

Sobre prováveis soluções para alguns dos problemas que se encontram enquanto professor, Imbernón (2010) argumenta que:

> São necessárias reformas, cujos problemas estejam com a atenção voltada à diversidade, na educação da cidadania, na democracia, no multiculturalismo e no saber trabalhar e se relacionar entre si e com a comunidade, e tudo isso em um contexto em que o “plural” e o “coletivo” estejam presentes na comunicação, na elaboração de projetos, na tomada de decisões, etc. (IMBERNÓN, 2010, p. 110).

Vimos que vários desafios impedem que a prática do professor seja mais efetiva na escola, tais como: muitos professores não estão preparados para atuar nas plataformas digitais, com as aulas *on line* em tempos da pandemia; a situação econômica dos alunos e condições financeiras/materiais para em acessar as aulas; infraestrutura física da escola; falta de materiais didáticos e pedagógicos; professores que não são fixos, descontinuando os conhecimentos adquiridos na formação em sala de aula. Porém, o maior desafio foi causado pela pandemia da Covid-19.

Sobre a infraestrutura física dos CETI, percebemos que há contradições acerca desse desafio apontado pelos entrevistados. Segundo Colares e Souza (2015) os CETI são prédios com estruturas físicas excelentes e padronizados, que têm desde piscina semiolímpica, academia, sala de dança, sala de música, ginásio coberto, entre outros, apresentando uma característica padrão de espaços e organização do trabalho pedagógico, a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades intelectuais, físicas e artísticas.

No que se refere as condições materiais do trabalho docente, vemos que há verdadeiramente um grande processo de desvalorização do trabalho do professor, pois existe uma burocratização do fazer pedagógico em detrimento da prática pedagógica dos professores, dificultando o desenvolvimento tanto do professor quanto do aluno.

Alguns dos professores entrevistados apresentaram como seu maior desafio o manuseio das plataformas digitais e que muitos professores não estavam preparados para esse panorama educacional atual. A esse respeito, só podemos analisar que estamos experienciando um contexto histórico em que a pandemia viral da Covid-19 mudou o cenário do mundo inteiro em todas as esferas. Entre as mudanças ocorridas está a do sistema educativo.

Desse modo, a educação sofreu um impacto muito grande: os professores se encontraram em situações com novas cobranças, em um contexto adverso ao que estavam acostumados a trabalhar, passaram a cumprir seus cargos de forma remota, em sua própria residência (*home-office*), modificando toda a organização do trabalho docente.

Nesse contexto de pandemia, espaço e tempo ainda estão sendo trabalhados para se adequar/ajustar da melhor forma possível. Com um trabalho praticamente dobrado no que se refere à jornada ampliada, o professor se vê diante de uma desvalorização do trabalho docente cada vez maior.

5.4 Categoria IV- As estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores

A elaboração desta categoria surgiu da seguinte indagação*: Quais as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores?*

Obtivemos as seguintes respostas:

> Hoje nós estamos com o ensino remoto, nós temos o engajamento dos professores que são questionários. Além disso temos os relatórios e diários digitais que também se tornam instrumento de acompanhamento das práticas pedagógicas. **(P2)**
>
> Hoje o que posso dizer de acompanhamento dessas estratégias é o acompanhamento pedagógico com relatórios e verificação de planos de aula. **(P3)**
>
> Nós preenchemos muitos formulários, sobre qual era nossa visão antes da formação e depois eles enviaram outro formulário perguntando sobre as sugestões para que a formação fosse aprimorada, e teve uma parte interessante no formulário que era para colocarmos nossas ideias, se nós fazíamos uso de estratégias diferentes do convencional e qual seria essa estratégia. **(P4)**
>
> Temos acompanhamento daquilo que colocamos em prática, nós também temos orientações de como colocar em prática, temos formulários, diários que são utilizados como acompanhamento. **(P5)**

> Existe o acompanhamento pela equipe pedagógica da escola, analisando os planos de aulas, assistindo nossas aulas, temos formulários que preenchemos. **(P6)**
>
> As estratégias da escola caminham dentro de um tradicionalismo educacional, entendeu? Prepara-se o aluno tradicionalmente. Agora com a pandemia os professores que eram analógicos metodologicamente falando, estão sendo obrigados a serem digital, ministrando suas aulas através de formulários que se tornam estratégias da própria SEDUC em monitorar o acompanhamento de nossas práticas. **(P7)**

Segundo os entrevistados (**P2** a **P7**), as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores são: diários, relatórios e verificação de planos de aula. **P7** explica que essas estratégias caminham dentro do tradicionalismo educacional. Sobre esse tema, García (1999) orienta que a planificação, o desenvolvimento e a avaliação de atividades de desenvolvimento profissional não podem ser realizados em uma perspectiva técnica, mas é necessário que se combinem elementos individuais, políticos, sociais, econômicos e profissionais.

García (1999) comenta que uma das estratégias utilizadas para diagnosticar as necessidades de uma formação é justamente o questionário, embora muitos autores falem que o questionário é somente uma prévia para uma análise mais profunda. Os questionários podem ser um instrumento que serve como ponto de partida para se estabelecer categorias de prioridades (GARCÍA, 1999).

Outra estratégia de acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores apontada pelos entrevistados é o relatório. De acordo com Estrela (2003, p. 58),

> Alguns relatórios dos centros de formação revelam uma tomada de consciência de que, para subsistirem, não poderão continuar a elaborar planos de formação marginais á escolas, e que é preciso que esses planos se tornem mais coerentes e integrem sistematicamente as necessidades de desenvolvimento dos professores e as necessidades de desenvolvimento organizacional das escolas.

Estrela (2003) quer dizer que, através dos relatórios e formulários, podemos observar uma tomada de consciência e não tem como fazer uma formação desconexa da realidade das escolas. É preciso planos de formação mais coerentes, que se integrem às necessidades de desenvolvimento dos professores e da própria escola.

Franco (2012) fala da importância de pensarmos que a formação de professores não se faz no vazio, mas que deve ser articulada com objetivo, uma política, uma epistemologia, uma pesquisa penetrada pelos saberes pedagógicos.

Isso remete à ideia de que questionários, formulários e outras estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores possibilitam que as formações continuadas sejam realmente articuladas com a realidade em que as escolas estão inseridas, com as necessidades dos professores, dos alunos e da equipe gestora. Só então o desenvolvimento profissional do professor acontecerá de maneira suave e natural e, consequentemente, o desenvolvimento integral do aluno.

Assim como nos orienta García (1999) com relação ao questionário, entendemos que essa estratégia de acompanhamento da prática pedagógica dos professores precisa contemplar aspectos sociais, políticos, econômicos e profissionais, para ser um instrumento que busque informações mais profundas, sobre a prática do professor. García (1999) discorre a respeito de outras estratégias, como observações, entrevista estruturada e semiestruturada, que facilitam a coleta de dados e informações necessárias e que são importantes para o desenvolvimento profissional dos professores. Destacamos que essas informações precisam ser divulgadas, a fim de melhorar os conteúdos das formações continuadas de professores.

Na concepção de Imbernón (2010), é importante modificar as estratégia formadoras, como a elaboração de projetos, aproveitamento das tecnologias da informação e comunicação, processos de pesquisa-ação, elaboração de diários, portifólios de aprendizagem, pois há uma gama de estratégias que podem ser utilizadas como acompanhamento das práticas dos professores.

Nas falas dos professores entrevistados, detectamos que as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica são apenas diários, relatórios e verificação de planos de aula, muito embora diversos autores apontem também outros caminhos para as equipes formadoras; as estratégias devem contemplar elementos individuais, políticos, sociais, econômicos, profissionais e devem acompanhar as práticas docentes articuladas à realidade dos professores e da escola.

É necessário atentarmos em analisar também a burocratização do trabalho docente quando se fala tanto em documentos como relatórios, diários e planos de aula como registros e estratégias de acompanhamento da prática pedagógica. Além de fazer o seu trabalho docente, o professor deve cumprir atividades burocráticas que muitas vezes fragmentam a sua prática, haja vista que não houve mudança nas estratégias de acompanhamento da prática do professor em relação à formação continuada oferecida pela SEDUC/AM.

Esteve (1999, p. 100) explica bem essa situação, afirmando que: “apesar de se exigir que os professores cumpram todas estas novas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores”. O autor discorre sobre o assunto e enfatiza que a fragmentação do trabalho docente traz consigo um trabalho mal feito, pelo fato do amontoado leque de funções a cumprir, como podemos verificar no seguinte fragmento:

> Registe-se, por último, que, nos últimos vinte anos, houve uma grande fragmentação da actividade do professor: muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano (ESTEVE, 1999, p. 108).

Nesse contexto, pensar a formação de professores na perspectiva de ETI significa (re)pensar a ação docente e os procedimentos de ensino, com o objetivo de proporcionar o pleno desenvolvimento dos educandos, sem burocratização ou fragmentação do trabalho docente. Isso implica estabelecer um conjunto de práticas metodológicas, na intenção de ofertar novas possibilidades de aprendizagem na constituição de um processo pedagógico de qualidade (CAVALIERE, 2007).

Desse modo, a promoção da ETI estabelece a mudança não apenas dos padrões de pensamento de um ensino adequado e capaz de promover o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, mas também compreende a necessidade de se discutir a oferta da formação continuada, juntamente com as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores, que são sujeitos importantes e responsáveis pelo processo de aquisição de conhecimento dos alunos.

5.5 Categoria V - A avaliação da prática pedagógica dos professores

A elaboração dessa categoria partiu do seguinte questionamento: *Como ocorre a avaliação da prática pedagógica dos professores?*

Os participantes assim responderam:

> Essas avaliações ocorrem através da verificação dos planos e relatórios pedagógicos. **(P3)**

> Sim! Através de relatórios, os próprios diários que contem conteúdos e estratégias são usados como instrumento avaliativos da nossa pratica. **(P4)**
>
> Através desses mesmos formulários e diários que te falei, eles avaliam se realmente estamos colocando o que nós aprendemos nas formações na nossa prática e de como está o andamento das aulas. **(P5)**
>
> Através de formulários e dos diários eles avaliam a nossa prática todo tempo. **(P6)**
>
> Existe, através dos formulários, planos, porém com cobranças absurdas sobre o que aprendemos nas formações. **(P7)**

Os entrevistados **P3, P4, P5, P6** e **P7** falam que a avaliação da prática pedagógica dos professores ocorre por meio dos formulários, diários, planos e até relatórios pedagógicos como instrumentos avaliativos. Sobre a avaliação, García (1999), afirma que:

> [...] a avaliação responde à responsabilidade profissional de conhecer a qualidade dos programas formativos. Os indicativos de qualidade da formação de professores não podem ser estabelecidos intuitivamente, mas, pelo contrário, a partir do conhecimento amplo e exaustivo das atividades de formação de professores, do seu funcionamento e dos seus resultados. Neste sentido, a avaliação deve cumprir a função de identificar quais os modelos e estratégias de formação de professores que causam um maior impacto nos diferentes níveis a estudar: pessoal, didático, institucional. (GARCÍA, 1999, p. 213)

O autor enfatiza que, durante o desenvolvimento das atividades, a avaliação tem uma função formativa, que deverá proporcionar mudanças ou aperfeiçoamento de elementos avaliados, ou seja, a avaliação deve contemplar os aspectos social, político, econômico, cultural e profissional, para que obtenhamos informações relevantes sobre a prática pedagógica do professor. Na concepção de Day (1999, p. 233),

> As oportunidades para refletir sobre a implementação do currículo e sobre as destrezas de ensino tendem a ser encaradas como parte do ciclo de planeamento e avaliação do ensino ou da introdução e implementação de novas iniciativas que são apoiadas e vistas como aspectos integrantes da escola.

Por seu turno, Estrela (2003, p. 61) nos traz a seguinte reflexão:

> Se o homem é, em parte, aquilo que pensa, é também aquilo e, sobretudo, o que faz. E é pela ação e pelos resultados da ação que temos que avaliar a escola e a formação dos professores. Por isso, consideramos que uma ação educativa, uma formação de professores e uma organização escolar terão de ser construídas a partir da análise do real e do questionamento das teorias que permitem interpreta-lo ou esclarecê-lo.

Estrela (2003) também discorre sobre o *lócus* de desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores, a escola, onde são vivenciados e resolvidos todos os problemas que surgem no dia a dia da escola:

> Está subjacente a ideia de que é nos contextos de trabalho que se manifestam, vivem e se resolvem os problemas do quotidiano, afinam-se os projetos profissionais, reconstrói-se a identidade profissional. A centralidade que a escola e seu projeto assumem na educação do aluno e na sua inserção na comunidade aponta não só para um trabalho colaborativo dos professores, envolvendo parceiros educativos, como aponta para um novo papel da escola enquanto unidade de gestão do sistema. (ESTRELA, 2003, p. 48)

Assim, é essencial que haja uma avaliação de acordo com a realidade e vivencia de cada escola, que haja coerência na hora de fazer avaliação da prática pedagógica dos professores, levando em consideração a escola, as ações dos professores e dos alunos, para que a resolução dos problemas que surgem no cotidiano escolar.

Entendemos que a avaliação responde à função de identificar estratégias para avaliação/acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores, melhorar os cursos de formação continuada e envolver os professores nesse processo de formação, que precisa ser somativo e formativo, experienciando e utilizando a entrevista estruturada e semiestruturada, levando em consideração os aspectos ou elementos sociais, políticos, econômicos, culturais e profissionais, que facilitam o recolhimento de informações consideradas importantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, retomamos nosso objetivo geral, que traduziu-se em analisar em que consiste a formação continuada para docentes da ETI no CETI Tarsila Prado de Negreiro Mendes, em Humaitá-AM; também destacamos nossos objetivos específicos, os quais foram: conhecer como são planejados os cursos de formação continuada dos professores no CETI Tarsila Prado de Negreiros Mendes em Humaitá-Amazonas; verificar se os conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores; identificar os desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores; averiguar as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores; descrever como ocorre o processo da avaliação da prática pedagógica dos professores. A retomada de tais objetivos faz-se necessária para que possamos comentar os resultados obtidos em nossa investigação.

No desenho que traçamos para a construção deste estudo, buscamos construir um referencial teórico-metodológico, para dar aporte às nossas interpretações e fundamentar as análises efetivadas.

No contexto teórico, apresentamos um breve histórico da ETI no Brasil, seus conceitos e concepções sob diferentes olhares, sua garantia na legislação brasileira, os desafios postos à pratica pedagógica dos professores e, de modo pontual, sua implantação no estado do Amazonas. Sobre a formação continuada, também resgatamos apontamentos históricos, verificando a evolução que esta atingiu, passando de termos que não coadunam com esse processo, para uma visão mais ampliada, que se caracteriza como o desenvolvimento profissional dos professores, o qual envolve os aspectos pessoais, profissionais e organizacionais na formação dos professores.

No âmbito empírico, com relação aos planejamentos dos cursos de formação continuada dos professores da referida escola, ficou claro que quem planeja e sistematiza as formações continuadas e define também os temas a serem estudados e debatidos pelos professores é a SEDUC-AM, de forma que o professor não tem nenhuma participação em seu planejamento. Percebemos que há a necessidade de uma articulação na preparação dos conteúdos com a realidade dos professores e com as questões da própria escola. É interessante destacar que, nas falas de alguns entrevistados, vemos seu interesse em participar na elaboração e planejamento da

formação, porém ficam à mercê da escolha de temas feitos por formadores que não conhecem a sua realidade.

No tocante à materialização dos conhecimentos adquiridos nas formações na prática pedagógica, isto nem sempre é possível, pois se distanciam das necessidades dos professores. É de suma importância que os formadores tenham essa consciência, para que haja favorecimento de uma prática pedagógica sólida por parte dos professores. Essa reflexão sobre a prática docente nas formações deve sempre ter o objetivo de levar o professor a fazer uma reflexão sobre a sua prática, para que o desenvolvimento profissional seja adequado.

Os desafios que dificultam a materialização dos conteúdos na prática pedagógica dizem respeito à falta de preparo dos professores para atuar nas plataformas digitais das aulas *on-line*; às condições financeiras dos alunos, dificultando o acesso às aulas; à infraestrutura física da escola; à falta de materiais didáticos e pedagógicos e ao problema de professores que não são fixos. Analisando essa categoria, vimos que o maior desafio foi ocasionado pela pandemia da Covid-19, que alterou o panorama do mundo inteiro. Sendo assim, os professores precisaram aprender/ensinar em situações novas e em um contexto trabalhoso, ao qual não estavam acostumados a trabalhar.

As estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores consistem em ações burocráticas de verificação de diários e planos de aula, solicitação de relatórios, dentre outras. Porém, as estratégias devem considerar elementos individuais, políticos, sociais, econômicos e profissionais; devem se constituir como estratégias de acompanhamento das práticas dos professores articuladas com a realidade dos professores e da escola.

É necessário considerarmos a burocratização do trabalho docente no tocante a documentos como relatórios, diários e planos de aula como registros e estratégias de acompanhamento da prática pedagógica; para além do fazer docente, o professor cumpre atividades burocráticas que, na maioria, fragmentam sua prática pedagógica. Dessa maneira, pensar a formação de professores na perspectiva da ETI requer pensar também a prática docente e as metodologias de ensino, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento integral dos alunos, sem burocratização ou fragmentação do trabalho docente.

Em relação à avaliação das práticas pedagógicas dos professores, ressaltamos a importância de que o desenvolvimento e a avaliação de atividades de

desenvolvimento profissional não podem ser realizados a partir de um aspecto meramente técnico, mas que seja indispensável atentar para os elementos sociais, políticos, econômicos, culturais e profissionais. E necessário que se perceba que a avaliação corresponde à função de identificar estratégias para avaliação de acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores; melhorar os cursos de formação continuada e envolver os professores no próprio processo de formação continuada.

Mediante tais resultados, concluímos que a formação continuada de professores do CETI consiste apenas na sua participação dos cursos, sem contribuição direta na elaboração das propostas de formação. Nesse sentido, as agências formadoras devem repensar o processo de formação continuada, valorizando os conhecimentos e experiências dos professores, levando consideração suas necessidades e possiblidades, para que tais profissionais não sejam convocados apenas como cumpridores de tarefas planejadas por profissionais que desconhecem a realidade na qual eles atuam.

É essencial que a avaliação seja feita de acordo com a realidade e a vivência de cada escola e que haja, por parte da escola, um acompanhamento crítico-reflexivo, que possa subsidiar o professor para uma atuação também crítica. Desse modo, ao se desenvolver uma avaliação da prática pedagógica dos professores, é necessário considerar a importância da escola, as práticas dos professores e dos alunos, a fim de que problemas cotidianos sejam resolvidos.

Compreendemos que nossa pesquisa, embora de forma incipiente, apresenta indicadores para repensarmos a formação de professores, o que poderá beneficiar esse grupo de profissionais e, consequentemente, alunos, escola e a educação como um todo. É necessário que as agências formadoras e os professores estejam preparados para contribuir com o conhecimento através das formações continuadas, no tocante ao aprender e ao ensinar, de forma que todos se desenvolvam profissional, pessoal e socialmente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Izabel (Org.). **Ser professor reflexivo**. Portugal: Porto Editora LTDA, 1995.

ALVES, J. D. M. Escola de tempo Integral: uma reflexão sobre suas contribuições e seus desafios, considerando a diversidade e a inclusão. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí** – UFG, vol. 2, n. 11, 2011. ISSN 18079342.

AMAZONAS. **Constituição política do estado do Amazonas**, 1989. Disponível em: http://www.ale.am.gov.br.

AMAZONAS (Estado). **Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino**. **Centro Educacional de Tempo Integral**. Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/centros-de-educacao-de-tempo-integral, 2008.

AMAZONAS, Governo do. Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico – SEPLAN. **Relatório de Ação Governamental Síntese 2003-2009**, 2009. Disponível em: http://www.seplancti.am.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/relatorio_de_acao_governamental_2009.pdf.

AMAZONAS. **Propostas pedagógicas das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral**. Manaus, 2011.

AMAZONAS. Disponível em: http://www.educação.am.gov.br/2014/11.seduc-abre-precesso-seletivo-para-escolas-estaduais-detempo-integral/. Acesso em: 02 abr. 2021.

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARCO-VERDE, Y. F. de Souza. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.

ARROYO, M. G. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. O direito a tempos e espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educacionais. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-119, 2009.

BRAGANÇA, I. F. de S.; PEREZ J. G. de M. Formação continuada em escolas de tempo integral: narrativas de professoras. **Educação & Realidade**, vol. 41, núm. 4, octubre-diciembre, 2016, p. 1161-1182. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.22, nº 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Brasília: MEC.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providencias, 1990a.

BRASIL. **Lei 9.394/1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Programa Mais Educação, Educação Integral**: Texto referência para o debate nacional - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007- Programa Mais Educação.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Substituído do Projeto de Lei nº 8035, 2010. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei no. 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Relatório de avaliação econômica e estudos qualitativos**. O Programa Novo Mais Educação. Portaria do MEC de nº 1.144 de 10 de outubro de 2016. Brasília- DF, 2017.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção e cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARDOSO, I. M. R. **Programa escola integral no Amazonas**: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus. Juiz de Fora, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008

CAVALIERE, A. M. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul/dez 2002.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 119, p. 147-174, jul, 2003

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, nº 80, p. 51-63. abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. Educação Integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc**., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

COELHO, L. M. C. da C.; MAURICIO, L. V. Sobre tempo e conhecimento praticados na escola de tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2016

COELHO, L. M. C. da C. História da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/243. Acesso em: 22 fev. 2017.

COLARES, A. A.; SOUZA, R. Educação e diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral. **Revista HISTEDBR** *On-line*, Campinas, nº 66, p. 247-266, dez. 2015. ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/1028.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Ed., 1999

DEMO, P. **Algumas condições da escola de tempo integral**. Postagem em 28 de novembro de 2008.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2 ª ed. Porto: Porto LTDA, 1999

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: Ferreira, N. S. C. (Org.): **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação dos professores. Campinas: Autores Associados, 2004

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto LTDA, 2009.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed., 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 nº. 37 jan./abr. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas. 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LECLERC, G. de F. E; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola** – teoria e pratica. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACIEL, C. A.; MOURÃO, A. R. B.; FERRAZZO, G.; BRAGA, R. M; FRUTUOSO, C. **Currículo e metodologia da educação integral politécnica**: aportes ao trabalho pedagógico coletivo. Porto Velho, 2016.

MACIEL. A. C.; BRAGA, R. M.; RANUCCI, A. M. C. Projeto Burareiro: politecnia e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In. **Gestão da educação integral politécnica**: uma proposta para o Brasil. Porto Velho-RO: EDUFRO, v. 2. 2013.

MARCONI. M. A; LAKATOS. E. M., T**écnica de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas: Papirus, 1995. nº 36, p. 13-20

MAURÍCIO, L. V. Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidades de um olhar inovador. In: **Educação infantil em jornada de tempo integral dilemas e perspectivas**. Espírito Santo, 2015.

MEC. **Programa Mais Educação**: impactos na educação integral e integrada-Amazonas. 2015

MELO, M. J. **Plano de governo José Melo**, 2014.

MERCADO, L. P. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOLL, J. (Org). **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011 (Série Mais Educação).

MOLL, J. A escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MONLEVADE, J. A. C. Como financiar a educação de jornada integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, nº 88, p. 17-49, jul/dez. 2012.

MONTEIRO, A. M. Ciep - Escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, nº 80, p. 35-49. abr., 2009

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação continuada de professores: In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação continuada de professores**: realidade e perspectivas. Aveirto: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto Inovação Educacional, 1995, p.15-34.

NÓVOA, A**. Profissão professor**. Porto, 1999.

NÓVOA, A. (Coord.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 139-158.

NÓVOA, A. Entrevista. **Revista Pátio**. Porto Alegre, ano VII, nº 27, p. 13-16, ago. a out. 2003

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, nº 80, p. 121-134, abr. 2009

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

OLIVEIRA, A. M. G. **O Projeto de educação em tempo integral no estado do Amazonas e o direito à educação**. Dissertação – Campinas, 2019.

OLIVEIRA, A. M. G.; ALENCAR, O. **Educação básica no estado do Amazonas em tempos da pandemia da covid-19**. Universidade Federal do Amazonas, 2020.

PLANO DE METAS: Educação Para Todos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. acesso dia 20/04/2016.

PEGORER, V. **Educação integral**: um sonho possível e de realização necessária. São Paulo: Textonovo, 2014

SILVA, C. A. **O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica**. Dissertação de mestrado. Porto Velho-RO, 2017.

SILVA, J. G. G. **Formação continuada**: reflexões sobre a construção da prática docente. Campo Grande: UCDB, 2004.

SOUZA, M. C. R. F.; CHARLOT, B. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol.41 nº 4, out./dez. 2016.

SOUZA, A. P. de; TOZETTO, S. S. A formação continuada e em serviço: uma experiência vivida por professores e pedagogos de uma escola de tempo integral. **In:** X CONGRESSO DE EDUCAÇÃO-EDUCERE. I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação-SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: URFJ, 1997.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE 1 - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

UNIR

CARTA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

À Sra. Iris Cristina Conceição Costa,
Gestora

Prezado(a),

Solicitamos a Vossa Senhoria autorização para que a mestranda LENILDA MOLINA GUERREIRO REIS, matriculada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, Turma 2019, realize a sua pesquisa acadêmica nesta conceituada instituição/escola.

Esclarecemos que o estudo em questão, inserido na Linha de Formação de Professores e sob a orientação da Profa. Dra. ROSÂNGELA DE FÁTIMA CAVALCANTE FRANÇA. O propósito é analisar em que consiste a formação continuada para docentes da educação em tempo integral no CETI Tarsila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM.

Informamos que com o aceite de participação nesta pesquisa não trará complicações legais, pois os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos critérios da ética em pesquisa sob a Resolução 510/2016. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e consentidas, somente o pesquisador e orientadora terão conhecimento dos dados, mantendo o anonimato dos participantes da pesquisa.

Informações institucionais também serão preservadas ao fato que ao serem compiladas não exponham diretamente a instituição. Os resultados obtidos durante este estudo poderão ser divulgados em publicações científicas, bem como em eventos científicos. A instituição tem liberdade de recusar a participar da pesquisa em qualquer fase, sem qualquer prejuízo e sempre que for necessário, poderá pedir mais informações sobre o andamento da pesquisa. Dúvidas podem ser esclarecidas junto ao pesquisador pelo telefone: (97) 981288729 ou por e-mail: lenildamolina@gmail.com. Feito esses esclarecimentos, solicitamos a contribuição na pesquisa.

Humaitá, 19 de fevereiro de 2021.

Atenciosamente,

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UNIR
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
Sala 110C, Bloco 4A - Campus - BR 364, Km 9,5 - CEP: 76801-059 - Porto Velho -RO
www.ppge.unir.br | mestradoeducacao@unir.br | (69) 2182-2172

APÊNDICE 2 - ENTREVISTA

NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS (NCH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA (Google Meet)

Identificação:

Identificação do sujeito participante da pesquisa:

Sexo:

() Masculino ( ) Feminino

Idade: Formação:

Especialização:

Quanto tempo de Magistério:

1) Em que consiste a formação continuada para docentes da educação em Tempo Integral no Ceti Tarsila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM?

2) Como são planejados os cursos de formação continuada dos professores no Ceti Tarsila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá- Amazonas?

3) Quais os desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores?

4) Os cursos de formação continuada estão relacionados com as necessidades da prática pedagógica dos professores?

5) Os conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores?

6) Quais as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores?

7) Como ocorre a avaliação da prática pedagógica dos professores?

ANEXO 1 - TERMO DE ACEITE DO ORIENTADOR

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO (MEDUC)

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE

Termo de Aceite de Orientação

Eu, Rosângela de Fátima Cavalcante França, Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação. Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/MEDUC), da Universidade Federal de Rondônia, Campus Porto Velho (UNIR/PVH), declaro que oriento a mestranda pesquisadora **LENILDA MOLINA GUERRREIRO REIS,** aluna regularmente matriculada no PPGE/MEDUC/UNIR. O objeto/foco de investigação da mestranda traz como título: "**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGOGICA NO CETI TARCILA PRADO DE NEGREIRO MENDES EM HUMAITA-AM**", e tem previsão para iniciar no mês de junho de 2021.

Humaitá, 19 de fevereiro de 2021.

Professora Dr. Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Orientador/Pesquisador)

Lenilda Molina Guerreiro Reis
(Mestranda/Pesquisadora)

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante: _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1) A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGOGICA NO CETI TARCILA PRADO DE NEGREIRO MENDES EM HUMAITA-AM

2) PESQUISADOR RESPONSÁVEL: LENILDA MOLINA GUERREIRO REIS

3) DURAÇÃO DA PESQUISA: Junho de 2021 a Julho de 2021.

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O(a) Sr.(Sr.ª) está sendo convidado para participar da pesquisa: **"A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGOGICA NO CETI TARCILA PRADO DE NEGREIRO MENDES EM HUMAITA-AM"**, de responsabilidade da pesquisadora **Lenilda Molina Guerreiro Reis,** mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Nesta ação, pretendemos realizar uma pesquisa explicativa, buscando entender como e de que forma acontece a formação docente, identificando os fatores externos e internos que desafiam a prática pedagógica, que tem por:

Objetivo geral: Analisar em que consiste a formação continuada para docentes da educação em tempo integral no CETI Tarsila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM.

Objetivos Específicos:

- Conhecer como são planejados os cursos de formação continuada dos professores no CETI Tarcila Prado de Negreiros Mendes em Humaitá-Amazonas;
- Verificar se os conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores;
- Identificar as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores;
- Descrever a ocorrência da avaliação da prática pedagógica dos professores.

Dessa forma convém esclarecer que:

1) O (a) Sr. (Sr.ª) foi convidado (a) a participar desta pesquisa, que visa entender de que forma acontece a formação docente, identificando os fatores externos e internos que desafiam a prática pedagógica;

2) Sua participação nesta pesquisa ocorrerá por meio de entrevista que será realizada exclusivamente pela pesquisadora responsável utilizando o Google Meet. A entrevista será agendada em um dia estabelecido pelo consentimento do entrevistado. Caso, em apenas uma entrevista, não consigamos coletar todos os dados, podemos marcar outra data para completar as informações necessárias. Os encontros serão gravados. Tendo em vista a pandemia, os encontros serão online, via ferramenta Google Meet.

3) Caso O (a) Sr. (Sr.ª) tenha interesse, a qualquer momento, poderá procurar a pesquisadora para tirar dúvidas ou o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, O (a) Sr. (Sr.ª) é livre para retirar seu consentimento, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

4) Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa;

5) A guarda dos arquivos da entrevista ao longo da pesquisa ficarão em poder da pesquisadora. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o professor/pesquisador e a mestranda/pesquisadora terão acesso aos dados.

6) O (a) Sr. (Sr.ª) tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará nenhum prejuízo ou danos.

a) A qualquer momento, O (a) Sr. (Sr.ª) pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
b) Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

7) É garantido a total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que porventura sejam fornecidos.

a) É assegurado o sigilo das informações obtidas em caráter confidencial nesta pesquisa.
b) É garantido o anonimato do participante.

8) O (a) Sr. (Sr.ª) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação na mesma.

9. Ao concordar, este termo de consentimento será impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a), assim como, pela pesquisadora responsável. Neste termo, consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, a qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo ( ) Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo, destacamos alguns possíveis riscos, formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos. **Método de Coleta de dados**: os instrumentos de coleta de dados será a entrevista, executada com os participantes ao longo da pesquisa. Portanto, há **possibilidade do seguinte risco**: É possível que os participantes fiquem constrangidos em se expor, para compartilhar as vivências de sua formação. Portanto, serão adotadas as seguintes **medidas de prevenção e providências para minimizar o risco**: a pesquisadora utilizará estratégias voltadas para a escolha do melhor dia e local para a pesquisa, para propiciar ao participante um ambiente agradável e seguro. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências. Enfim, tudo o que o colaborador queira saber antes, durante e depois da sua participação. O colaborador tem a livre escolha em recusar a participar da pesquisa e sua decisão não lhe acarretará nenhum prejuízo ou danos. É garantida total privacidade dos participantes da pesquisa, quanto aos dados confidenciais que porventura sejam fornecidos. As informações obtidas por meio dessa pesquisa, em caráter confidencial, serão asseguradas total sigilo das informações. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e o professor orientador terão acesso aos dados; é garantida a não violação e a integridade dos documentos apresentados; os resultados da pesquisa terão divulgação pública; sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Destaca-se ainda, a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a participante não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. A entrevista ocorrerá por meio de plataforma on-line tendo em vista a pandemia que estamos vivenciando, evitando a contaminação, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e os participantes.

Descrição do Benefício: Ao participar desta pesquisa, O (a) Sr. (Sr.ª) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação dados sobre as possibilidades de intervenção sobre a escrita de universitários, bem como poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado do Amazonas e em âmbito nacional e/ou internacional. Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Lenilda Molina Guerreiro Reis; Celular/*Whatsapp*: (97) 9 81288729; E-mail: lenildamolina@gmail.com. Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4ª http://www.ppge.unir.br/ | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br.

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa **"A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGOGICA NO CETI TARCILA PRADO DE NEGREIRO MENDES EM HUMAITA-AM**" **e concordo em participar.** O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: cep@unir.br. **Consinto,** também, que os resultados obtidos por meio do questionário misto, entrevista semiestruturada e memorial, dos textos produzidos ou do registro de imagens sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Humaitá /AM, 20 de fevereiro de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa	Pesquisador(a)/orientando(a)

Pesquisador(a)/orientador(a)