

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO - PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MÔNICA ALENCAR ROCHA

**PERCEPÇÃO DOCENTE: A FORMAÇÃO CONTINUADA E O FOCO
NA APRENDIZAGEM EM JUCÁS-CE**

**ARACAJU
2025**

MÔNICA ALENCAR ROCHA

**PERCEPÇÃO DOCENTE: A FORMAÇÃO CONTINUADA E O FOCO
NA APRENDIZAGEM EM JUCÁS-CE**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente - Universidade Tiradentes.

ORIENTADORA: DRA. SIMONE SILVEIRA AMORIM

**ARACAJU
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

R672p Rocha, Mônica Alencar
Percepção docente [manuscrito]: a formação continuada e o foco na aprendizagem em Jucás-CE / Mônica Alencar Rocha. – Aracaju, SE, 2025. 141 f.: il. ; color.

Orientadora: Dra. Simone Silveira Amorim.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, 2025.

1. Formação continuada. 2. Foco na aprendizagem. 3. Pensamento crítico. 4. Percepção docente. 5. Política pública. I. Amorim, Simone Silveira, orient. II. Título.

CDU: 371.13:37.014.5(813.1)

MÔNICA ALENCAR ROCHA

**PERCEPÇÃO DOCENTE: A FORMAÇÃO CONTINUADA E O FOCO
NA APRENDIZAGEM EM JUCÁS-CE**

Dissertação apresentada como pré-requisito
parcial para obtenção do título de Mestre no
Programa de Pós-Graduação em Educação
na linha Educação e Formação Docente -
Universidade Tiradentes

APROVADA em 27/02/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SIMONE SILVEIRA AMORIM**
Data: 28/02/2025 08:42:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Simone Silveira Amorim (Orientadora)
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **MARILENE BATISTA DA CRUZ NASCIMENTO**
Data: 07/03/2025 09:11:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento
Universidade Federal de Sergipe – (PPED/UFS)

Documento assinado digitalmente
 **ALANA DANIELLY VASCONCELOS**
Data: 01/03/2025 14:57:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Alana Danielly Vasconcelos
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)

ARACAJU – 2025

À minha família, que tornou cada passo possível e transformou os desafios em força para seguir. Em especial, à Estela Rocha Bento Araújo, a luz que guia minha vida, e à Djferson da Silva Araújo, meu amor!

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata pelo dom da vida e da proteção que senti por onde passei nas “milhas e milhas que percorri antes de dormir” até concluir essa caminhada rumo ao título de mestra. Não foi fácil!! Mas consegui porque tive ao meu lado pessoas que me estenderam a mão, me acolheram e acreditaram que eu seria capaz quando muitas vezes eu descreditei.

Agradeço à prof.^a Dra. Simone Silveira Amorim pela força, amizade, orientação e leveza na condução do processo, pois soube com maestria e sapiência me guiar.

À banca, prof.^a Dra. Alana Vasconcelos e prof.^a Dra. Marielene Nascimento, que se dedicaram às leituras da minha pesquisa e deram contribuições valiosíssimas para que eu a concluísse.

Aos professores da Universidade Tiradentes, em especial, à prof.^a Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes, pelos ensinamentos e amizade.

Aos filhos de Kant, forma carinhosa como apelidamos nossa turma. Em especial, à Elizângela Minari, amiga/irmã que o mestrado me deu, a quem agradeço o acolhimento, atenção e carinho recebidos. À Matheus Sá, amigo querido, a quem tantas vezes recorri e que sempre foi tão generoso e prestativo. À Daniele Almeida pelo ombro amigo e inspiração como pesquisadora.

Aos meus pais e irmãos que construíram a base do ser humano que sou. Em especial à minha mãe, Maria Alencar Rocha, por suas orações e amor incondicional. À minha irmã, Simone Alencar Rocha, pelo apoio, torcida e inspiração enquanto mulher de fibra e estudante dedicada que sempre foi.

Aos amores da minha vida, Estela Rocha Bento Araújo e Djferson da Silva Araújo, seres que me transformam todos os dias em uma pessoa melhor, por quem luto com todas as forças!! Obrigada por serem meu refúgio, minha fortaleza e por tornarem meus dias mais cheios de amor e de luz! Obrigada por realizarem esse sonho comigo! Amo imensamente vocês!

RESUMO

As sociedades mudaram, as informações e os mercados tornaram-se rápidos, modernos e conectados. Assim, a educação e os professores tentam acompanhar as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, evidenciando a formação continuada docente como um processo essencial à profissão e à aprendizagem dos discentes. Compreende-se que o trabalho docente é um trabalho de interações humanas, permeado de responsabilidades e valores. Nesse contexto, esta pesquisa investiga uma política pública do governo do estado do Ceará conhecida como Foco na Aprendizagem (FA) e tem como *locus* o município de Jucás, onde estão localizadas as três instituições estaduais de ensino, alvo da pesquisa. Busca-se, assim, responder o seguinte problema: como o FA tem contribuído para a formação dos docentes da rede estadual de Jucás-CE? Pressupõe-se que os professores, sujeitos da pesquisa, durante seus processos formativos, pensam de maneira crítica a sua prática, estando atentos a compreender em que medida esses processos contribuem para aprimorar sua ação docente. Define-se que o objetivo geral da investigação é **compreender** a percepção docente acerca do Foco na Aprendizagem no município de Jucás-CE. A fim de alcançar o objetivo proposto, tem-se como objetivos específicos: **descrever** o FA e os processos utilizados para sua implantação na Região Centro-Sul, CREDE 16 e **analisar**, a partir da percepção dos docentes de Jucá-CE, se o FA tem contribuído para o processo crítico necessário ao conhecimento. A base metodológica escolhida é de natureza exploratória, bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, utilizando o arcabouço teórico de Flick (2009), Minayo (2012) e Gil (2021). Para interlocução com os sujeitos (professores de Língua Portuguesa e Matemática), usou-se entrevistas e questionário. O método utilizado para realizar os processos interpretativos e compreender o fenômeno estudado foi a triangulação. Ressalta-se que esta pesquisa se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação/Unit, na linha de pesquisa Educação e Formação Docente e foi desenvolvida a partir das discussões emanadas no Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (GEPES), estando ligada ao projeto de pesquisa “Desvelando os sujeitos, suas práticas e as instituições educativas: aspectos formais e não formais da educação”.

Palavras-chave: Formação continuada; Foco na Aprendizagem; Pensamento crítico; Percepção docente; Política pública.

ABSTRACT

Societies have changed, information and markets have become fast, modern and connected. Thus, education and teachers try to follow the social transformations that occurred in recent decades, highlighting the continuing teacher training as an essential process for the profession and learning of students. It is understood that the teaching work is a work of human interactions, permeated with responsibilities and values. In this context, this research investigates a public policy of the government of the state of Ceará known as Focus on Learning (FA) and has as locus the municipality of Jucás, where are located the three state educational institutions, target of the research. It seeks, thus, to answer the following problem: how has the FA contributed to the training of teachers in the state network of Jucás-CE? It is assumed that teachers, subjects of the research, during their training processes, think critically about their practice, being attentive to understand how these processes contribute to improve their teaching action. It is defined that the general objective of the research is to understand the teacher's perception about the focus on learning in the city of Jucás-CE. In order to achieve the proposed objective, it has as specific objectives: describe the FA and the processes used for its implementation in the Central-South Region, CREDE 16 and analyze, from the perception of the CE, if the FA has contributed to the critical process necessary for knowledge. The methodological basis chosen is exploratory, bibliographic and documentary, with a qualitative approach, using the theoretical framework of Flick (2009), Minayo (2012) and Gil (2021). For interlocution with the subjects (teachers of Portuguese and Mathematics), interviews and questionnaire were used. The method used to perform the interpretative processes and understand the phenomenon studied was triangulation. It is noteworthy that this research is part of the Post-Graduation Program in Education/Unit, in the research line Education and Teacher Training and was developed from the discussions emanated from the Research Group Education and Society: subjects and educational practices (GEPES), being linked to the research project "Unveiling the subjects, their practices and educational institutions: formal and non-formal aspects of education".

Keywords: Continuing education; Focus on learning; Critical thinking; Teacher perception; Public policy.

LISTA DE SIGLAS

AD	Avaliação Diagnóstica
AF	Avaliação Formativa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI	Centro Cearense de Idiomas
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CFE	Conselho Federal de Educação
COADE	Coordenação de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem
COGEM	Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio
CODED	Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCRC	Diretrizes Curriculares Referencial do Ceará
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EP	Escola Profissional
ER	Escola Regular
FA	Foco na Aprendizagem
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira
MDE	Material Didático Estruturado
NEM	Novo Ensino Médio
PCA	Professor Coordenador de Área
PEE-CE	Plano Estadual de Educação do Ceará
PNE	Plano Nacional de Educação
PDT	Professor Diretor de Turma
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProEB	Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC/CE	Secretaria de Educação do Ceará
SEFOR	Secretária de Fortaleza
SISEDU	Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UFC	Universidade Federal do Ceará
URCA	Universidade Regional do Cariri

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Total da população participante por escola.....	32
Figura 2 - Infográfico contendo a metodologia da pesquisa	34
Figura 3 - Estrutura do Programa Ceará Educa Mais.....	49
Figura 4 - Mapa de todas as CREDE e SEFOR	50
Figura 5 - Resultado Sisedu fornecido por uma das escolas analisadas	54
Figura 6 - Legenda utilizada para definir os descritores e também a análise individual dos alunos, por turma	56
Figura 7 - Mapa da Região Centro-Sul do Ceará	70
Figura 8 - Triângulo da formação	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de docentes participantes do questionário, por escola	92
Gráfico 2 - Tempo de experiência docente dos sujeitos pesquisados.....	94
Gráfico 3 - Análise do tempo de contato docente, por escola, com o FA em Jucás-CE	94
Gráfico 4 - Panorama dos docentes do município de Jucás que têm experiência com o FA.....	95
Gráfico 5 - Formação dos docentes de Jucás-CE que participam do FA.....	96
Gráfico 7 - Eixos do FA considerados mais significativos à prática docente	105
Gráfico 8 - Percepção docente quanto ao eixo menos relevante do FA à prática docente.....	106
Gráfico 9 - Percepção docente acerca do eixo Avaliação Diagnóstica e Formativa	108
Gráfico 10 - Percepção docente acerca do eixo Formação Continuada	109
Gráfico 11 - Percepção docente acerca do eixo Material Didático Estruturado.....	111
Gráfico 12 - Percepção docente acerca do eixo Tutoria	112
Gráfico 13 - Percepção docente acerca do eixo Formador PCA.....	114

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Igreja Matriz de Jucás construída no século XVIII	68
Imagem 2 - Banda Padre Pio.....	71
Imagem 3 - Santuário de Nossa Senhora do Carmo	72
Imagem 4 - Mosaico dos espaços da EEMTI Luíza Távora.....	75
Imagem 5 - Mosaico dos espaços da EEMTI Josefa Alves Bezerra.....	78
Imagem 6 - Mosaico dos espaços da EEEP Rita Matos Luna.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertação encontrada na base da Capes acerca do FA	22
Quadro 2 - Relação de artigos publicados de 2020 a 2024, tendo como temática a Formação Continuada e ao Foco na Aprendizagem	22
Quadro 3 - Foco na Aprendizagem em 2020.....	53
Quadro 4 - Foco na Aprendizagem em 2021	57
Quadro 5 - Foco na Aprendizagem em 2022 / 2023.....	61
Quadro 6 - Foco na Aprendizagem em 2024.....	63
Quadro 7 - Nomes fictícios e tempo de experiência (FA / docência) dos professores entrevistados por escola.....	84
Quadro 8 - Características da consciência segundo Freire (2024b)	97
Quadro 9 - Relatos dos professores com evidências da consciência crítica	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Meta 16 do PNE, em nível nacional (Brasil) e estadual (Ceará): indicadores 16A e 16B.....	41
Tabela 2 - Total de professores participantes da pesquisa (questionário semiestruturado).....	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E O FOCO NA APRENDIZAGEM	36
2.1	DO CONTEXTO NACIONAL AO LOCAL: HISTÓRIA, POLÍTICA E LEIS EM TORNO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	36
2.2	O FOCO NA APRENDIZAGEM E O FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CREDE 16	48
3	PENSAMENTO CRÍTICO E ‘FOCO NA APRENDIZAGEM’: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE JUCÁS, CEARÁ	66
3.1	ESTABELECENDO NEXOS ENTRE ESPAÇOS E CONTEXTOS: UM BREVE HISTÓRICO DE JUCÁS	66
3.2	CENÁRIOS ESCOLARES EM JUCÁS: UM OLHAR SOBRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MÉDIO	73
3.3	A PERCEPÇÃO DOCENTE E OS ENCONTROS FORMATIVOS: REFLEXÕES E REFLEXOS NA SALA DE AULA	83
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICES	132
	ANEXOS	139

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os motivos que justificam o interesse em investimentos e em melhoria na educação brasileira, sendo eles econômicos, políticos, sociais, educacionais e humanísticos. No entanto, é imprescindível versar sobre educação englobando a análise e a compreensão do papel desempenhado pelo docente nesse processo, incluindo sua formação continuada. Entendendo essa importância, o trabalho que se apresenta investiga a percepção dos docentes do interior do Ceará, Jucás, sobre uma política pública desenvolvida no estado, intitulada Foco na Aprendizagem (FA).

É pertinente ressaltar que essa pesquisa busca a compreensão do papel desempenhado pelo professor e que ele não está relacionado ao fato de ministrar aulas e gerar resultados estatísticos estipulados por órgãos nacionais e internacionais. Assim, pretende-se acessar o docente a partir do seu potencial gerador de conhecimento científico ligado à educação, como também a possibilidade desse profissional ser referência a gerações futuras e de participar ativamente do seu processo formativo continuado. Segundo Nóvoa (2022), reforçar a capacidade reflexiva, a participação e a ação pública dos professores é uma necessidade urgente, a fim de haver mudança nos atores e nas escolas e se possa proporcionar um ensino de qualidade capaz de promover a reflexão.

O engessamento das práticas escolares e a tentativa constante de controle sobre os profissionais da educação: com cargas horárias exaustivas; poucas horas de planejamento (um terço do total); pressões constantes por resultados, não se limitando a órgãos governamentais, mas se estendendo a sociedade; e a falta de valorização da profissão docente dificultam a formação.

Pensar a formação continuada requer considerar suas finalidades, assim como indagar o porquê, o para quem e o para quê, sem deixar de lado as implicações éticas e sociais. Nas últimas décadas, tanto o campo educacional como a formação continuada têm despertado o interesse de vários especialistas ligados ao currículo, às tecnologias, às avaliações e a outras áreas como a administração e a economia. Essa atenção à educação é positiva visto que se trata de algo fundamental a toda sociedade, no entanto, tem reforçado certa “exclusão” dos professores que

permanecem em segundo plano no campo das discussões sobre educação e políticas públicas ligadas a ela.

O entendimento do termo formação continuada é essencial a esse trabalho, pois, na Europa, o mais usado é formação contínua e a terminologia pode gerar confusão no sentido que se pretende trazer ao estudo. Com base na pesquisa de Silva e Rocha (2021), que entrevistaram Nóvoa, Gatti, Alarcão, Esteves, Tardif e Candau, os termos são considerados pelos referidos autores como sinônimos e seu significado está relacionado à formação permanente. Já as diretrizes e documentos oficiais do Brasil utilizam o termo formação continuada no sentido de indicar propostas de formação de professores. Dessa forma, é comum verificar nas Secretarias de Educação e em outros órgãos e instituições de ensino, no campo educacional, a utilização da mesma expressão quando são disponibilizados cursos, palestras e qualquer outra formação ao docente que não seja a formação inicial¹.

Considera-se formação continuada toda e qualquer formação capaz de transformar o sujeito, pois o potencial de pensar, refletir e decidir promove mudanças no indivíduo, abrangendo a dimensão experiencial e não apenas técnica (Freire, 2019a). É importante salientar que não é possível, para esse estudo, a compreensão da formação continuada como um treinamento ou uma reparação de uma possível formação inicial aligeirada ou fragilizada.

Ancorado na literatura de Freire (2019a), conceitua-se o pensamento crítico e como a consciência capaz de perceber os fios que tecem a realidade social, sendo estes a forma de superar a ideologia opressiva. Ainda trazendo os ensinamentos de Freire (2019a), pode-se perceber os professores, a partir da educação como prática da liberdade, enquanto “corpos conscientes” e como tais têm convicção de serem sujeitos da sua própria história, inacabada e construída continuamente, a partir da intercomunicação e da intersubjetividade.

O pensamento crítico é uma habilidade humana e complexa capaz de possibilitar as análises e as avaliações de informações para o indivíduo formular suas próprias opiniões e tomar decisões conscientes. No entanto, essas análises e

¹ No Brasil, a formação inicial corresponde à licenciatura, período em que os professores são habilitados para exercer a docência, atendendo a legislação vigente: Constituição Federal (1988); LDB (9.394/96) e CNE-CP (n. 2/2019).

avaliações do indivíduo estão intrínsecas à visão que o cerca, sendo essas modificadas de maneira constante.

A educação e a formação continuada docente não deveriam figurar separadas do pensamento crítico, mas é comum encontrar nas escolas princípios relacionados à administração e à economia como a eficiência, o controle e a preparação para o mercado de trabalho como premissas de qualidade. Nessa perspectiva, compreende-se a necessidade de valorizar a criticidade docente e para isso Giroux (1997, p. 158) faz uma alerta quando afirma ser imperativo verificar as forças ideológicas que corroboram para a “proletarização do trabalho docente” ou mesmo na redução do professor a um técnico especializado na burocracia escolar. Essa redução acaba por engessar a prática docente a partir do desenvolvimento de programas, não contribuindo para a construção do conhecimento e mesmo apropriação dos currículos sob a perspectiva crítica.

Para Giroux (1997), é importante perceber que o currículo há muito deixou de ser técnico, voltado a procedimentos e a métodos. Dessa forma, pode-se entender o currículo como elemento não neutro, porque ele tem uma história ligada à organização social, política e educacional que o influencia diretamente.

Observando o percurso histórico das políticas públicas voltadas à educação, verifica-se que os discursos em torno dos temas formação continuada e valorização da docência, no Brasil, não datam de períodos longínquos. As questões educacionais e sua ampliação de direitos têm se tornado evidente a partir dos anos 1990, ou seja, a educação, historicamente, não figura no rol de prioridades das políticas públicas e mesmo na conscientização da sociedade, seguindo a linha de pensamento mercadológica voltada à educação, valorizando o trabalho braçal em detrimento ao intelectual, existindo uma busca por formações utilitaristas (Tardif; Lessard, 2014).

É nessa conjuntura das formações utilitaristas que o neoliberalismo², a tecnocultura³ e as pressões políticas externas⁴ começaram a impulsionar uma espécie de corrida para a melhoria de resultados e índices escolares. Tardif e Lessard (2014) afirmam que os governos, por sofrerem pressões ligadas ao contexto econômico, têm considerado a educação um investimento rentável, fazendo isso através de práticas e normas de gestão e organização de trabalho como nas indústrias e nos setores administrativos, visando aumentar a eficiência típica do campo administrativo.

Nesse contexto mercadológico, foram implantados dispositivos de mensuração (avaliações externas) da qualidade de ensino no Brasil, como o Sistema de Avaliação Educacional Brasileira (SAEB), que passou a ser uma política de Estado e é realizado periodicamente (anos ímpares). Não demorou para outras unidades da federação também criarem suas técnicas de mensuração, a exemplo do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica Cearense (SPAECE), no Ceará, realizado anualmente.

Os sistemas avaliativos reforçam e explicitam a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais, ao mesmo tempo exercem o controle por meio das avaliações de larga escala. Esse mecanismo vem acompanhado de competição, gerando uma espécie de coação sobre os professores para alcançar metas estipuladas, como se os resultados dependessem apenas deles. Assim, a coação se torna auto coação, o que Elias (2012) chamaria de processo civilizador⁵. Esse mesmo processo é explicado por Leão e Landini (2022) como um conceito relacionado a

² Segundo Libâneo (2018), o neoliberalismo traz como fundamento teorias gerenciais de qualidade que estão amparadas na eficiência, competitividade e produtividade, aplicando-se em todos os setores, inclusive a educação. Na perspectiva de Byung (2018), o neoliberalismo é um sistema eficiente de exploração das liberdades, pois o sujeito do desempenho explora a si mesmo, julgando ser livre, para produzir mais e ter mais desempenho.

³ O termo tecnocultura é para Sodré (2002) a definição de uma nova transformação das maneiras de socialização, estas que vão muito além de uma nova tecnologia perceptiva e mental, pois implicam em relacionamento entre indivíduos por intermédio das tecnologias, como computadores e celulares, estando esses indivíduos sujeitos a novos padrões de concretude e de verdade.

⁴ Entende-se por pressões políticas externas a influência de órgãos internacionais e a forma como sempre intervieram e ainda intervêm nos aspectos econômicos e educacionais de países em desenvolvimento, mais precisamente na América Latina, como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) dentre outros que regulam e controlam as políticas internacionais. Segundo Charlot (2014), a OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange à educação.

⁵ Elias (1994) apresenta o termo processo civilizador com a finalidade de apresentar as relações entre a formação do Estado e a formação da consciência e autocontrole individuais, explicitando como a sociedade transforma, ao longo do tempo, a coação externa em auto coação.

poder, sentimento e percepção, chamando a atenção ao fato de o autocontrole passar a ser cada vez mais inconsciente, tornando-se *habitus*⁶.

Sob essa perspectiva, é possível compreender os sistemas educativos enquanto disseminadores de ideologias, de juízos de valor, que figuram dentro de contextos políticos, econômicos, culturais e socioeducativos, acabando por definir os critérios geradores da qualidade do ensino, do trabalho das escolas e dos professores (Libâneo, 2018).

Em meio a política neoliberal do início do século XXI, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, em vigência (2014-2024)⁷, foi elaborado. Dentre as vinte metas do PNE, ressalta-se as metas 7 e 16, que implicam neste estudo, pois versam, respectivamente, sobre a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades e sobre formação continuada dos professores.

Logo após a aprovação do PNE (2014-2024), em 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que “[...] definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. O artigo 16 desta resolução define o entendimento de formação continuada à luz da legislação como aquela que compreende as “[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores [...]” (Brasil, 2015)

Entende-se a formação docente enquanto necessidade de formar o professor a fim de transcender a capacidade técnica e de domínio de conteúdos. Assim, espera-se que as instituições educacionais proporcionem espaços de autonomia, reflexão, colaboração e de coletividade (Nóvoa, 2022).

⁶ O *habitus* é caracterizado por Elias (1997) como um processo gradual, ocorrido ao longo do tempo, como parte de um processo civilizatório que implica em mudanças de comportamento, autocontrole e maneiras de se relacionar, moldados através de regras sociais, sendo elas internalizadas pelas pessoas.

⁷ O presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei 14.934/2024, que prorroga o atual PNE até o final de 2025, pois houve atraso na elaboração do novo plano que ainda vai para discussão e votação para o Congresso. A proposta original da senadora Dorinha Seabra (União -TO) era a favor da prorrogação até 31 de dezembro de 2028, mas os parlamentares votaram pela prorrogação até 31 de dezembro de 2025. Ressalta-se que onde aparecer a sigla PNE (2014-2024) no texto, há a ciência de que é válido até o fim de 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/07/26/lei-prorroga-vigencia-do-plano-nacional-de-educacao-ate-dezembro-de-2025>. Acesso: 01 set. 2024

Em 2017, a aprovação da Lei n. 13.415/2017, instituindo o Novo Ensino Médio e estabelecendo uma nova organização curricular, configurou um período desafiador à educação brasileira, destacando a atuação docente que enfrentou uma espécie de tentativa de silenciamento e mesmo perseguição, por parte de apoiadores do projeto de lei Escola Sem Partido⁸ e de políticos autoritários.

No governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), foi revogada a resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 e aprovada a Resolução n. 2, de 20 dezembro de 2019, instituindo-se a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação (Brasil, 2019). Estes textos normativos estão alinhados e articulados com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (Brasil, 2017).

A efetivação dessas legislações repercutiu nas salas de aula, fazendo-se necessário conhecer as mudanças e realizar adaptações no cotidiano escolar, nos currículos e construir saberes a fim de se adequar às leis. Acredita-se que a formação embasada em competências, preconizada pela legislação em vigor, acaba por corroborar com a lógica do capital e desfavorecer a formação crítica.

Com a aprovação das normas citadas, os entes federados reorganizaram-se para implantá-las. Assim, em 2020, com a realidade pandêmica e suas implicações⁹ na educação, o estado do Ceará criou a iniciativa Foco na Aprendizagem¹⁰ (FA). Esse faz parte de um projeto macro que é o Ceará Educa Mais, e consiste em uma política pública de ações estruturantes pensadas e implantadas com a finalidade de aprimorar

⁸ Escola Sem Partido (ESP) foi um movimento iniciado em 2003 e liderado por um ex-procurador de São Paulo, Miguel Nagib, que também foi membro do Instituto Liberal de Brasília e articulador do Instituto Millenium, cuja missão era defender e difundir valores neoliberais. O ESP ganhou força a partir de 2014 quando Eduardo Bolsonaro (deputado estadual à época) apresentou o projeto à na casa legislativa do Rio de Janeiro com a tentativa de censurar os professores. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/escola-sem-partido-origens-e-ideologias/> Acesso: 10 de set. 2024.

⁹ As implicações as quais a pesquisadora se refere são as questões psicológicas de alunos e professores, insegurança alimentar dos discentes, o distanciamento dos espaços escolares e o aprendizado dos alunos durante os anos 2020 e 2021 (pandemia). Sob a visão mercadológica adotada pelo Ceará ligada aos indicadores, no caso do Ensino Médio, no município de Jucás, os índices das três escolas estaduais apresentaram os resultados do SAEB de 2021 abaixo dos resultados de 2019, bem como a evasão e o abandono são fatores relevantes para caracterizar o período.

¹⁰ A iniciativa Foco na Aprendizagem começou a ser implantada em 2020, mas, em 2021, com a implantação do Programa Ceará Educa Mais a iniciativa passou a compor um dos eixos do Ceará Educa Mais, mudando o nome para Foco na Aprendizagem. Durante o estudo, optou-se por usar o nome mais recente: Foco na Aprendizagem (FA).

e fortalecer a educação cearense, dentre elas a formação docente (SEDUC-CE, 2020).

Tendo em vista a importância da formação para os professores, parte-se da compreensão de que a percepção crítica sobre os processos formativos desses profissionais pode aproximá-los das teorias educacionais e impulsioná-los a participar dos processos de elaboração de políticas públicas, questionando-as quando não forem condizentes com suas realidades, quando não contemplarem o “chão da escola¹¹”. Essa criticidade acaba sendo propulsora da luta por melhores condições de trabalho e valorização da profissão. Assim, o **objeto** deste trabalho consiste na percepção do professor sobre a formação continuada (FA), em Jucás-CE, a partir da dialogicidade com os professores.

Sobre a formação continuada, Tardif e Lessard (2014, p. 28) afirmam que “[...] trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma coisa, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho”. Assim, esta pesquisa se justifica pela importância das discussões sobre formação continuada, possibilitando reflexão e mudanças nos sujeitos e nas suas práticas.

Para aprofundar os temas do estudo que se propõe, foram realizadas pesquisas de textos científicos (dissertações e artigos) nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Google Acadêmico* a partir dos conceitos formação continuada e pensamento crítico.

Após as buscas nas bases de dados, realizou-se uma pesquisa exploratória dos textos que tinham semelhança com o objeto de pesquisa deste estudo. Critérios de exclusão e inclusão foram usados para trazer evidências de que existe a necessidade de investigar o objeto e que não se esgotaram as possibilidades de encontrar algo novo. Assim, os filtros e os descritores usados foram “2020 a 2024”, “formação continuada docente”, “foco na aprendizagem” e “Ceará”. Na base de dados da Capes, foi encontrada apenas uma dissertação, conforme o Quadro 1.

¹¹ Termo utilizado com recorrência pelos docentes do estado do Ceará para se referir aos espaços laborativos a que pertencem, ou seja, onde a ação docente se efetiva.

Quadro 1 - Dissertação encontrada na base da Capes acerca do FA

Autor	Título	Palavras-Chave	Nível	Univ	Resumo
Gonsalves, Johnantan Pereira	Formação continuada de professores de matemática da educação básica: um estudo sobre a iniciativa foco na aprendizagem 2021.	Formação de professores da educação básica; formação continuada; programa iniciativa foco na aprendizagem.	Mestrado	UFC	Pesquisa que visa desenvolver uma breve discussão sobre as políticas públicas de formação de professores da Educação Básica, estreitando um estudo com a formação continuada e particularizando com as contribuições do programa Iniciativa Foco na Aprendizagem, implantado no estado do Ceará.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: A partir da base de dados da Capes, 2024.

Gonsalves (2022) apresenta uma discussão que dialoga com o tema desta pesquisa, pois versa acerca da formação continuada trazendo as contribuições da FA a partir da investigação com professores e formadores da CREDE 4, em 2021. Embora o objeto não seja o mesmo, o estudo foi utilizado para estabelecer um contraponto com os achados desta pesquisa.

Na base de dados da *Scielo*, foram localizados sete artigos com as variantes e filtros escolhidos para a pesquisa: “2020 a 2024”; “formação continuada docente”; “Foco na Aprendizagem” e “Ceará”. O Quadro 2, confirma-se a necessidade de investigar sobre essa política pública que o Ceará tem desenvolvido nos últimos anos, pois não há trabalhos publicados em torno da percepção docente sobre a FA no lócus pesquisado.

Quadro 2 - Relação de artigos publicados de 2020 a 2024, tendo como temática a Formação Continuada e ao Foco na Aprendizagem (continua)

Nº	Autor	Título	Palavras-Chaves	Publicação	Objetivo
1	Arrais e Silva (2023),	Foco na aprendizagem: a formação de professores de Língua Portuguesa e os impactos na compreensão leitora dos	Formação Docente. Foco na Aprendizagem. Língua Portuguesa. Desenvolvimento Discente.	2023 - Artigo Revista Seminário Docentes – CE	Este estudo objetivou analisar os impactos da formação de professores de Língua Portuguesa da iniciativa Foco na Aprendizagem na compreensão leitora dos alunos da 1ª série da Escola de Ensino Médio

Quadro 2 - Relação de artigos publicados de 2020 a 2024, tendo como temática a Formação Continuada e ao Foco na Aprendizagem (continuação)

Nº	Autor	Título	Palavras-Chaves	Publicação	Objetivo
		alunos.			em Tempo Integral de Campos Sales.
2	Martins Filho et al (2023) e Sousa (2023)	Compartilhamento de práticas: parceria com o foco na aprendizagem.	-----	Artigo – revista agi, SEDUC, 2023	Este trabalho busca mostrar a parceria entre dois programas no âmbito do Ceará Educa Mais, o Agente de Gestão de Inovação Educacional - AGI e o Foco na Aprendizagem, nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
3	Farias (2021) et al Vale (2021)	A formação foco na aprendizagem em matemática: o uso dos cards com os professores da creche 13 fortalecendo a aprendizagem em tempos de pandemia.	Cards; Matemática; Aprendizagem.	2021- Artigo	O objetivo principal é mostrar a importância dos cards como atividade interativa e que tem fácil aceitação pelos professores e estudantes.
4	Andrade e Silva (2022)	Análise da experiência de produção de material didático de Língua Inglesa para o Programa Foco na Aprendizagem da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.	Material didático; ensino de língua inglesa; foco na aprendizagem.	2022 – Artigo	O objetivo é analisar a experiência de elaboração de material didático estruturado de Língua Inglesa para o programa Foco na Aprendizagem promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em 2021.
5	Nogueira e Ferreira (2022)	Programa foco na aprendizagem em língua portuguesa: um relato de experiência sob a perspectiva de	Relato de Experiência, Material Didático Estruturado, Língua Portuguesa, Programa	Apresentado no CONEDU 2022	O objetivo deste artigo é relatar a experiência na disciplina de língua portuguesa com o referido material estruturado no ano de 2021, enquanto professoras respectivamente

Quadro 2 - Relação de artigos publicados de 2020 a 2024, tendo como temática a Formação Continuada e ao Foco na Aprendizagem (conclusão)

Nº	Autor	Título	Palavras-Chaves	Publicação	Objetivo
		formação entre pares.	Foco na Aprendizagem.		designadas, uma para elaboração do MDE e a outra à formação continuada de professores em pares utilizando o mesmo.
6	Aleixo e Souza (2022)	Ações formativas do programa foco na aprendizagem em matemática para a recomposição das aprendizagens	Formação Docente. Sequência Fedathi. Professor Reflexivo. Recomposição das Aprendizagens .	Artigo publicado -IMPRECE 2022	Este estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições da Sequência Fedathi – SF, à luz do professor reflexivo, no III Encontro Estadual – Foco na Aprendizagem em Matemática, para o aprimoramento das práticas pedagógicas, de modo a favorecer a recomposição das aprendizagens.
7	Carmo e Rocha (2024)	Desafios e contribuições do acompanhamento pedagógico das ações do Foco na Aprendizagem sob o viés da gestão escolar.	Foco na Aprendizagem. Formação de Professores. Acompanhamento Pedagógico. Gestão Escolar.	Artigo – Revista Seminário DoCentes – SEDUC-CE, v.9, n. 31, 2024.	É importante discutir de que modo as escolas têm recebido a ideia, planejado e executado as ações provenientes dessa ferramenta de suporte aos professores e aos gestores. A partir dessa contextualização, este estudo busca analisar os desafios e as contribuições do acompanhamento pedagógico das ações do Foco, sob a perspectiva da Gestão Escolar, na EEEP Rita Matos Luna (Jucás/CE).

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Síntese das pesquisas sobre o Foco na Aprendizagem coletadas até 2024.

Os artigos localizados versam sobre as metodologias, os resultados e as experiências de alunos, professores, gestores e formadores do Foco na Aprendizagem. Não se localizou, no entanto, pesquisas que tenham como objeto a percepção docente sem atrelá-la aos resultados dos discentes. Dessa maneira, a possibilidade de encontrar aspectos ainda não investigados capazes de contribuir

para a reflexão sobre o processo de formação continuada dos professores do Ceará, especificamente em Jucás, reforçam a necessidade de realizar esta pesquisa.

Acredita-se que o diálogo sobre formação continuada se configura como necessário a fim de desconstruir as tentativas de silenciamento da voz dos professores, inclusive em relação à elaboração de políticas públicas ligadas à educação. Freire (2024b) versa não haver nenhuma estrutura que seja estática e a simples existência pode ser caracterizada como possibilidade de mudança. Nesse aspecto, o diálogo com os professores acerca da FA pode possibilitar reflexão sobre a formação continuada e uma aproximação das políticas públicas, no tocante a reivindicar melhorias nas condições de trabalho, valorização da docência e a promoção de uma aprendizagem significativa.

Ao refletir sobre os elementos até aqui mencionados, o desejo de proporcionar aprendizagens significativas e de desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de promover a qualidade e equidade no ambiente escolar, respeitando as diversidades e saberes docentes, teceram inquietudes que formularam este **problema** de pesquisa: como a FA tem contribuído para o processo de formação continuada de professores da rede estadual de Jucás-CE?

A SEDUC-CE apresenta o desenho do FA como um modelo e enfatiza a possibilidade de ser adaptado e melhorado, pois o referido órgão afirma se tratar de algo dinâmico e essas alterações e implementações seriam realizadas com apoio dos professores e gestores (SEDUC, 2020). Na tentativa de entender essa afirmação, e ao vivenciar ao FA na escola como gestora e professora, esta pesquisadora traz a seguinte questão norteadora, que pretende respondê-la ao fim da investigação:

- Como os docentes da rede estadual de Jucás percebem a formação continuada do FA?

Esse questionamento contribuiu para a formulação do pressuposto da pesquisa, consistindo no fato de que os professores do município pesquisado refletem sobre sua ação profissional de forma crítica, a partir da reflexão-ação-reflexão, contribuindo para suas práticas.

A partir dos elementos apresentados, definiu-se como **objetivo geral**: compreender a percepção docente acerca do Foco na Aprendizagem no município de Jucás-CE. Para alcançar o objetivo geral proposto, esta investigação tem os seguintes

objetivos específicos: (i) descrever a FA e os processos utilizados para sua implantação na Região Centro-Sul, CREDE 16 e (ii) analisar, a partir da percepção dos docentes de Jucás-CE, se a FA tem contribuído para o processo crítico necessário ao conhecimento.

O marco temporal para esta investigação se localiza entre os anos de 2020 a 2024, período de desenvolvimento do FA na referida regional. Não seria viável pesquisar antes de 2020, porque a iniciativa só começou a ser implantada nas escolas do estado do Ceará a partir desse ano e, a cada ano, vem sendo modificada e ampliada.

Uma vez apresentado os elementos relevantes deste estudo, julga-se significativo mencionar os motivos que levaram à escolha do tema desta pesquisa, pois eles se misturam à trajetória profissional da pesquisadora e o ingresso desta no serviço público, em 2008, quando exerceu a função de professora temporária do Governo do Estado do Ceará em duas turmas de ensino fundamental, anos finais, e, posteriormente, em 2010, quando se tornou servidora efetiva, que está em atuação até a presente data.

Durante o transcorrer desse tempo, esta pesquisadora exerceu várias funções relacionadas à docência: professora; professora diretora de turma (PPDT); coordenadora pedagógica de escola regular; professora regente da sala de recursos multifuncionais (SRM); coordenadora de multimeios e coordenadora de duas escolas profissionais (EP). Todas as atividades laborais tinham uma função em comum: a formação continuada.

O início da carreira na docência aconteceu entre os anos de 2008 e 2010, em que a pesquisadora lecionou na Escola Walter de Sá Cavalcante como professora temporária, no município de Fortaleza, quando teve contato com a realidade educacional e social dos discentes e docentes da rede pública de ensino. No fim de 2009, prestou concurso público para Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), obtendo a aprovação e sendo lotada, no ano seguinte, na região Centro Sul do Ceará.

Após a aprovação no concurso, o exercício no magistério como efetiva do estado teve início nas cidades de Jucás e Cariús, locais escolhidos porque sua vida pessoal viveria outra fase: o casamento. Com a posse e o casamento, uma vida nova,

muitas aprendizagens e desafios. Nova cultura, diferente do que a pesquisadora estava habituada, mas a adaptação e a relação com alunos e demais docentes foi relativamente tranquila, embora a carga horária fosse difícil. Na época, o tempo de planejamento dos docentes era reduzido (semanalmente eram oito horas de planejamento e, destas, cinco eram de encontro coletivo, restando três para organizar diários, correções e organizações de aulas) e pouco se falava em formação continuada.

Enquanto coordenadora, participou de vários encontros na CREDE 16, ligados à gestão e às políticas públicas estaduais. Buscou também outras áreas de conhecimento, formando-se em Direito e especializou-se em Processo Civil, pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Fez especializações em Língua Portuguesa e Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de cursos ligados ao atendimento de pessoas com deficiência (PcD), porque a demanda começava a aumentar na escola.

Em 2021, no período da pandemia, recebeu o convite para assumir a coordenação da Escola Estadual de Educação Profissional Amélia Figueiredo de Lavor, em Iguatu, de onde saiu, no ano seguinte, para assumir a Coordenação do Centro de Multimeios da Escola Estadual de Educação Profissional Rita Matos Luna, em Jucás, atual lotação da pesquisadora onde também exerceu a função de Coordenadora Pedagógica até o afastamento para o mestrado, em 2023.

A trajetória profissional, de 2010 até a presente data, ocorreu na Região Centro-Sul do Ceará. Dessa regional, foi escolhido o município de Jucás, o *lócus* deste trabalho, pois é onde estão localizados o trabalho e a residência da pesquisadora, que pretende contribuir com a melhoria da educação na sua cidade. Dessa forma, faz-se pertinente conhecer as características, fatores históricos, econômicos, culturais e sociais de Jucás-CE, que são apresentados na seção 3. Os registros aqui apresentados sobre o referido município são importantes, pois existem poucos estudos acadêmicos registrando sua história e conhecê-los contribui para compreender a percepção docente.

Uma vez apresentada a trajetória da pesquisadora, serão explicados os caminhos metodológicos utilizados a fim de responder os questionamentos aqui levantados. Diante dos objetivos propostos, assim como visando ao objeto que é a

percepção dos professores da rede estadual de Jucás sobre o FA, realizou-se um estudo de abordagem qualitativa e de natureza exploratória, bibliográfica e documental.

A pesquisa exploratória foi escolhida em virtude da falta de estudos em torno do fenômeno pesquisado. Segundo Gil (2021), a pesquisa exploratória é caracterizada quando o tema investigado ainda não foi bem compreendido ou mesmo quando há pouco conhecimento acumulado sobre o tema estudado. Assim, pretende-se utilizar a pesquisa a fim de estimular uma nova compreensão sobre o FA, diferente daqueles relacionados aos resultados das aprendizagens dos alunos e ancorados em estatísticas ou a partir da visão de coordenadores que participaram como formadores regionais/estaduais.

Minayo (2012) apresenta o trabalho do pesquisador, cuja opção são as estratégias qualitativas, como aquele que atua a partir da matéria-prima das vivências, das percepções, da cotidianidade, assim como pode analisar as estruturas e as instituições, mas seu olhar será com o intuito de compreendê-las como ações humanas.

Sobre a mesma abordagem, Gil (2021) afirma que as relações sociais, as qualidade das entidades e dos processos não são compatíveis com quantidades, frequência e intensidade. Assim, a pesquisa qualitativa tem sido utilizada em diferentes campos e posições, mas, principalmente, para investigações na área educacional.

Tanto Minayo (2012) como Gil (2021) chamam a atenção ao verbo compreender para a pesquisa qualitativa, pois explicam que a compreensão é o objetivo da metodologia, permitindo entender os processos e experiências vivenciadas pelos sujeitos pesquisados. Para isso, o pesquisador deve levar em conta a singularidade dos indivíduos pesquisados. Aderir à pesquisa qualitativa possibilitou reflexões sobre os conhecimentos relacionados à formação continuada dos professores da educação básica do interior do Ceará, Jucás, e a realização de uma análise que servirá para investigações futuras.

Para a pesquisa documental e bibliográfica, foram analisados documentos disponibilizados pela SEDUC-CE sobre a FA, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e as teorias relacionadas à formação continuada e ao pensamento crítico. Gil

(2021) se refere a esses tipos de pesquisas como fontes de “papel”, sendo a bibliográfica aquela que se vale de livros e artigos, possibilitando conhecer uma gama de fenômenos mais ampla. Já na pesquisa documental, há a oportunidade de analisar materiais ainda não investigados e relevantes à pesquisa.

O método utilizado para realizar os processos interpretativos e compreender o fenômeno estudado foi a triangulação. Sobre esse tema, Flick (2009) versa que ela pode ser alcançada a partir da combinação de métodos e perspectivas distintas e adequadas capazes de levar em conta o máximo possível de aspectos relevantes sobre o mesmo problema. O entendimento de Minayo (2012, p. 625) corrobora com Flick (2009) quando apresenta a triangulação como a forma de “[...] olhar o objeto sob seus diversos ângulos comparando os resultados de duas ou mais técnicas de coletas e duas ou mais fontes de informação”.

O entendimento de Dezin (2009) sobre a classificação da triangulação é de que ela pode ser realizada de quatro maneiras: a triangulação de dados, a triangulação de investigador, a triangulação de teorias e a triangulação metodológica. Aqui, optou-se pela primeira, porque consiste na utilização distinta de fontes para investigar o mesmo fenômeno.

Tendo em vista que os professores são essenciais para alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, Minayo (2017, p. 1) discute sobre pesquisas empíricas e apresenta como técnicas de interlocução com os atores sociais as “[...] entrevistas abertas, semiestruturadas, projetivas ou informais; grupos focais; painéis e outros”. Nessa pesquisa, a triangulação foi usada a partir das técnicas de coletas de dados realizadas a partir de entrevistas abertas e semiestruturadas aplicadas com os sujeitos (docentes) de três escolas.

A reflexão e os resultados, a partir dos achados da pesquisa empírica e embasada no conhecimento científico, podem ampliar os conhecimentos já produzidos sobre o fenômeno pesquisado ou mesmo produzir novos. Para tal, é pertinente investir na compreensão do material coletado na pesquisa de campo, dando-lhe valor, ênfase, espaço e tempo (Tuzzo; Braga, 2016).

Cabe mencionar que, embora as escolas, *lócus* da pesquisa, ofereçam modalidades diferentes de ensino, pertencem à mesma categoria (escola pública), abrangem os alunos da mesma localidade, Jucás, e professores da mesma CREDE

e região. Assim, a triangulação não pretende estabelecer ranqueamento algum entre escolas, mas estudar o mesmo objeto de pesquisa por meios distintos, respeitando os espaços e tempos de cada instituição.

Utilizando como base o arcabouço teórico da literatura de Minayo (2012), dividiu-se o trabalho nas seguintes etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental. Da mesma forma, esta pesquisa se organizou metodologicamente em três etapas, sendo inspiradas no decálogo, como Minayo (2012) apresenta, quando se trata de pesquisa qualitativa.

Na fase inicial da elaboração do projeto, deu-se a delimitação do objeto de pesquisa: a percepção¹² do professor sobre sua formação continuada (FA) em Jucás-CE. Após a delimitação do objeto, iniciou-se o desenvolvimento dos estudos teóricos e metodológicos para embasamento da pesquisa. Importa mencionar que este estudo está alinhado às pesquisas do grupo Educação e Sociedade: Sujeitos e Práticas Educativas (GEPES), liderado pela professora Dra. Simone Silveira Amorim, que atua como orientadora deste estudo, assim como à linha Formação e Educação Docente do PPED, da Universidade Tiradentes. Os livros sugeridos pela orientadora ao longo da formação e utilizados nos estudos relacionados ao grupo de pesquisa ajudaram a compor o arcabouço teórico deste trabalho. Assim, foram selecionados para formação continuada Nóvoa (2002 e 2022), Tardif (2014); Tardif e Lessard (2014). Para o pensamento crítico Freire (2001, 2019a, 2019b, 2024a, 2024b e 2024c) e Giroux (1997).

Para aferir a viabilidade e iniciar a pesquisa de campo, foi estabelecido o contato com os três diretores das escolas EEMTI Luíza Távora, EEMTI Josefa Alves Bezerra e EEEP Rita Matos Luna. *A priori*, o contato se deu por telefone e depois pessoalmente, momento em que a pesquisadora apresentou o projeto e solicitou a autorização dos gestores. Estes permitiram a realização do trabalho e assinaram a documentação necessária para envio ao Comitê de Ética, consoante modelo do documento (apêndice B).

¹² Entende-se a percepção, dentro do estudo das ciências humanas, como um fenômeno social, com uma pluralidade de sujeitos e dentro das suas intersubjetividades. Assim, pode-se inferir que as experiências do ser humano consciente, este que vive e age no mundo onde está inserido, são percebidas e interpretadas por ele (Verissimo, 2021).

Como esse trabalho envolve seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Tiradentes, sendo aprovado com a disponibilização do número do CAAE 7783774.2.0000.5371 e parecer número 6.915.659, autorizando a realização da pesquisa de campo com os professores, como é possível verificar em anexo A.

Após autorização do Comitê de Ética, a pesquisadora estabeleceu a comunicação com os sujeitos público alvo da investigação. Assim, dirigiu-se a cada uma das escolas e esclareceu quanto ao caráter científico da pesquisa e que esta não tem vínculo algum com a SEDUC-CE/CREDE/escolas, convidando os professores a contribuir com a pesquisa, apresentando-lhes a importância da participação dos sujeitos para a viabilidade e continuidade dela.

As visitas às escolas foram previamente acordadas com os gestores de ambas as instituições e aconteceram nos dias dos planejamentos (terça-feira, para a área das Linguagens e quarta-feira, para Matemática), com o intuito de atingir o máximo de professores. Realizou-se o levantamento do quantitativo de professores que são público da pesquisa, por escola, e obteve-se o seguinte quantitativo: EEMTI Luíza Távora tem 8 professores (4 de Língua Portuguesa e 4 de Matemática); EEMTI Josefa Alves tem 7 professores (4 de Língua Portuguesa e 3 de Matemática) e EEEP Rita Matos Luna tem 7 professores (3 de Língua Portuguesa e 4 de Matemática). A participação foi voluntária e os professores, que aceitaram contribuir, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), consoante determina a Lei n. 13709/2018 - Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), apêndice D.

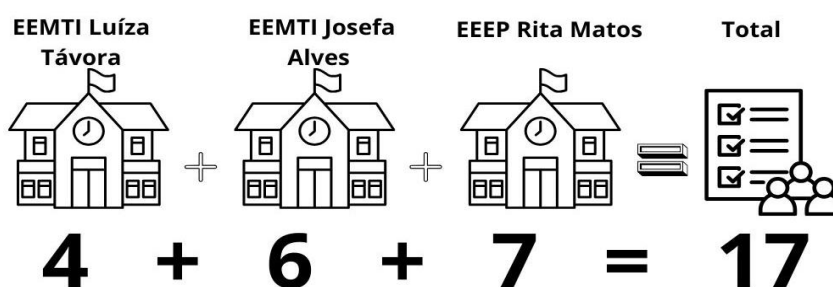
Na ocasião, a pesquisadora se dirigiu a cada uma das escolas e foi cedido, pelos gestores, um momento para uma breve explicação do projeto, com o intuito de fazer refletir quanto à importância da participação dos docentes. Em seguida, realizou-se a aplicação do questionário semiestruturado com os professores que compareceram aos planejamentos entre os dias 10 e 21 de junho de 2024. Assim, o critério de inclusão utilizado foi: todos os professores de Português e de Matemática de cada uma das 3 escolas atuando em sala de aula e participantes do FA, dentre efetivos e temporários, visto que no interior do Ceará ainda há um considerável número de professores contratados.

Para facilitar o acesso ao questionário, foi entregue aos professores, sujeitos da pesquisa, um *QRcode* gerado a partir do *Google Forms*¹³, assim como também foi disponibilizado o *link* de acesso às perguntas. Inicialmente, realizou-se a aplicação de um questionário com seis perguntas (três abertas e três fechadas), no entanto, as questões principais da pesquisa não foram contempladas e identificou-se a necessidade de reformular o questionário e reaplicá-lo nas escolas. Assim ele foi reorganizado com dez perguntas, sendo abertas e fechadas, conforme apêndice A e aplicado entre os dias 28 de outubro e oito de novembro de 2024.

Em seguida, dois professores, de cada escola, foram convidados a participar de uma entrevista (apêndice B). A entrevista com esses professores foi fundamental para compreender como a formação continuada tem acontecido, em nível de CREDE/escola, como eles percebem o FA.

Dessa forma, obter os dados, por meio do questionário e das entrevistas, possibilitou alcançar o objeto do estudo a partir da percepção dos professores participantes e ter acesso a informações que não foram possíveis na etapa inicial da pesquisa, ou seja, a fase exploratória. O processo resultou na coleta dos dados e envolveu o quantitativo de 17 professores, do total de 22 docentes público da pesquisa, conforme esquema apresentado na figura 1:

Figura 1 - Total da população participante por escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Dados coletados durante o segundo semestre de 2024.

¹³ *Google Forms* é um serviço gratuito e disponível no Google. Foi bastante divulgado e utilizado no período da pandemia e, no pós-pandemia, continua auxiliando na produção de pesquisas, pois possibilita a aplicação, coleta e dados fundamentais ao pesquisador quando não é possível estar no local.

A partir dessa população, obteve-se o quantitativo suficiente para que o estudo fosse possível, pois houve representatividade das três escolas. É sabido que o trabalho de campo é capaz de fornecer dados primários, mas se busca com entrevistas e questionários os dados secundários a fim de fornecer um arcabouço informativo à pesquisa de cunho social, como esta, buscando trazer reflexões sobre a percepção do sujeito pesquisado.

A posteriori, a análise e o tratamento do material empírico e documental foram estruturados a partir das orientações de Minayo (2012) para a pesquisa qualitativa. Essa fase, por questões didáticas, foi organizada nos seguintes processos interpretativos, apresentados separadamente, mas interconectados: (i) classificação dos dados, leitura e aferição do material; (ii) elaboração de estruturas de análise, exploração de opiniões/diferenças e semelhanças apresentadas; (iii) compreensão de contextos e significados, construção de inferências e síntese da empiria, da teoria apresentada na pesquisa e da autoria da pesquisadora.

A organização dos dados foi realizada a partir da forma como foram constituídos (questionário e entrevistas). As entrevistas foram transcritas e iniciou-se a leitura e a análise para aferir se o material estava fidedigno ao relatado pelos sujeitos entrevistados. O questionário, após respondido pelos docentes das três instituições, foi fechado para novas respostas, sendo realizada a organização das ideias apresentadas pelos pesquisados em planilhas e separados por escola.

Após essa primeira organização, realizou-se a leitura das respostas dos questionários e formulou-se uma síntese das respostas por escola, a fim de compreender cada universo pesquisado. Da mesma forma, elaborou-se uma síntese das divergências e semelhanças apresentadas pelos docentes das três instituições com o intuito de compreender a percepção docente no município de Jucás acerca da FA.

O próximo passo foi a elaboração de estruturas de análises, que se deram por instrumentos de coleta, por escola, por perfil do pesquisado e pela percepção apresentada, com a intenção de encontrar diferenças entre as percepções dos docentes, explorar as opiniões e os aspectos convergentes apresentados pelos sujeitos das três escolas acerca da formação continuada por eles experienciada.

O último processo se deu a partir da compreensão dos contextos e seus

significados, sob a proposta de Minayo (2012), que é a construção da síntese ou reinterpretção, a partir da triangulação. Essa elaboração foi composta pelas ideias geradas dos materiais empíricos, dos referenciais teóricos da pesquisa e da autoria da pesquisadora, conforme figura 2.

Figura 2 - Infográfico contendo a metodologia da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota: Síntese didática da pesquisa realizada em 2024.

O infográfico possibilita a visualização do passo a passo da pesquisa. O triângulo (vermelho) que se forma do entrecruzamento dos triângulos maiores representa as percepções convergentes encontradas nas três escolas, já os aspectos divergentes não foram excluídos, eles também compõem a empiria e são representados pelos outros triângulos (amarelo, verde e azul). A empiria compõe o

vértice do triângulo superior, sendo utilizada com a teoria adotada na pesquisa e a autoria da pesquisadora para construção da síntese detalhada na seção 3.

Ademais, a estrutura desta dissertação foi constituída por quatro seções, incluindo introdução e considerações finais. A primeira seção teve por finalidade trazer um marco introdutório, possibilitou conhecer as inquietações e os caminhos que levaram a pesquisadora a esta investigação. Também foram apresentados o objeto de pesquisa, o problema, a justificativa, os objetivos (geral e específicos) e o percurso metodológico.

A segunda seção, intitulada “Entre a formação continuada docente e o Foco na Aprendizagem (FA)”, foi estruturada em duas subseções: (i) “Do contexto nacional ao local: história, política e leis em torno da formação continuada de professores” e (ii) “O Foco na Aprendizagem e o fortalecimento da formação continuada na CREDE 16”, que apresentam e detalham, respectivamente, o contexto histórico da formação continuada do final do século XX até os dias atuais e a execução do Foco na Aprendizagem na Região Centro-Sul do Ceará, com ênfase no trabalho coordenado pela CREDE 16.

Na terceira seção, que traz como título “Pensamento Crítico e Foco na Aprendizagem: percepção dos docentes de Jucás, Ceará”, analisou-se a contribuição do FA para o processo crítico necessário ao conhecimento. Essa seção também foi subdividida em outras três subseções: (i) “Estabelecendo nexos entre espaços e contextos: um breve histórico de Jucás” apresenta ao leitor o lócus pesquisado; (ii) “Cenários escolares em Jucás: um olhar sobre as instituições de ensino médio” busca caracterizar as três escolas estaduais de Jucás e (iii) “A percepção docente e os encontros formativos: reflexões e reflexos na sala de aula” analisa a percepção do docente sobre a formação continuada e apresenta a síntese dos dados coletados.

Por fim, as considerações finais apresentam o legado do trabalho, suas contribuições para a Ciência, bem como as concepções conclusivas sobre a discussão que foi estabelecida no desenvolvimento da pesquisa. Como todo trabalho científico produz conhecimentos e gera indagações a serem respondidas no futuro, este não pretende fechar ciclo algum, mas instigar que outras pesquisas acerca da formação continuada dos docentes sejam realizadas.

2 ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E O FOCO NA APRENDIZAGEM

Nesta seção, é apresentada a formação continuada docente e o Foco na Aprendizagem, com o objetivo de descrever a criação do FA, assim como os processos utilizados para sua implantação no Ceará, na CREDE 16 e nas escolas sob sua coordenação. Para que se possa compreender tal processo, faz-se necessário discorrer sobre as tensões históricas, sociais e políticas da formação continuada enquanto política nacional e estadual, no final do século XX e início do XXI. Assim realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a formação continuada, ancorado em Nóvoa (2002, 2019 e 2022), Tardif (2014), e Freire (2001, 2019a e 2019b); em textos legislativos (CF/88, LDB (1996); PNE (2014); BNCC (2018) e outros); estudos anteriores sobre o FA, Gonsalves (2022), e na literatura sobre a temática. A presente seção foi dividida em duas subseções que seguem: (i) Do contexto nacional ao local: história, política e leis em torno da formação continuada e (ii) O Foco na Aprendizagem e o fortalecimento da formação continuada na CREDE 16.

2.1 DO CONTEXTO NACIONAL AO LOCAL: HISTÓRIA, POLÍTICA E LEIS EM TORNO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A redemocratização do Brasil, no fim dos anos de 1980, possibilitou para a sociedade vivenciar uma série de contradições sociais e políticas que culminaram por dois caminhos opostos à edificação das políticas públicas no país. Por um lado, estava diretamente relacionada aos grupos e aos movimentos sociais que ganhavam força e buscavam ampliar os direitos sociais. Por outro, os ideais neoliberais eram fortalecidos por grupos nacionais e internacionais. Os dois aspectos influenciaram, na época, e ainda influenciam as políticas educacionais de hoje.

Tal contexto e a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) vislumbraram a possibilidade de discutir sobre acesso, permanência, qualidade, equidade, valorização, condições de trabalho dos profissionais da educação e formação continuada. No entanto, Saviani (2008) apresenta a década de 1990 como

caracterizada pelo neotecnicismo¹⁴, pois o controle desloca-se do processo para os resultados. Dessa maneira, “é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade” (Saviani, 2008, p. 439).

Nesse mesmo período, a publicação da Lei n. 9.131/1995, que instituiu a atribuição de elaborar e de monitorar o Conselho Nacional de Educação, seguida da Lei n. 9.394/1996, um dos pilares da nossa educação na atualidade e, por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE) que só foi materializado em 2001, com duração de dez anos (2001-2011), constituem marcos importantes à formação continuada docente.

Importa contextualizar o modo como o referido plano (2001-2011) foi elaborado, pois ele esteve no centro de uma disputa política e ideológica. O Ministério da Educação, na figura de Paulo Renato de Souza, elaborou um PNE ligado à lógica da eficiência e da qualidade. Em contrapartida, estavam os sindicatos, movimentos sociais e órgãos não-governamentais, que articularam dois Congressos Nacionais com o intuito de discutir propostas na perspectiva da igualdade de oferta para todas as regiões do país, além de visar a ampliação do acesso, da qualidade e da expansão de recursos para a educação (Rocha *et al.*, 2024).

Após essa disputa inicial e na tentativa de se legitimarem na sociedade, ambas as propostas de PNE resultaram em dois projetos de lei e tramitaram ao mesmo tempo no Congresso Nacional. Obteve-se como resultado um fruto da fusão dos dois projetos, embora as propostas do governo, à época Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), tenham sido aprovadas em maioria (Secchi *et al.*, 2021).

Desde o Manifesto dos Pioneiros¹⁵, em 1932, os intelectuais e a sociedade almejavam a elaboração de um plano para educação brasileira e, quando finalmente foi aprovado, o PNE (2001-2011) não logrou êxito. Dentre alguns fatores que contribuíram para isso, pode-se ressaltar sua configuração analítica, com 295 metas, distribuídas em cinco prioridades e muitas não quantificáveis, dificultando a

¹⁴ Saviani (2008, p. 440) explica o conceito de neotecnicismo atrelado ao conceito de “qualidade total” que implica na qualidade a partir da competição entre os trabalhadores que devem se empenhar com o objetivo de atingirem o máximo de produtividade e eficiência.

¹⁵ Intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo transformaram o movimento da Escola Nova, no Brasil, que objetivava impulsionar reflexões e transformações na instrução brasileira, no final do século XIX e início do século XX, num marco de renovação da educação, sendo o Manifesto dos Pioneiros a “certidão de nascimento da educação nacional” (Saviani, 2008, p. 216).

fiscalização e o acompanhamento em um país com dimensões continentais e com graves desigualdades sociais.

No ano seguinte à promulgação do PNE (2001-2011), o CNE publicou a resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituindo as “Diretrizes Nacionais Curriculares para professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena”. Um texto caracterizado como enxuto, mas que trazia como elemento nuclear da sua organização o conceito de competência. No entanto, com a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), a noção de competência não teve força (Gonçalves *et al.*, 2020).

Outro importante passo à luta pela valorização dos profissionais da educação, veio com a Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, que alterou o artigo 206 da Constituição Federal, inciso V, trazendo à tona a discussão sobre a formação continuada, condições de trabalho e valorização pecuniária, estimulando e possibilitando o debate sobre educação, reconhecimento social, assim como o protagonismo docente em demandas sobre educação e políticas públicas (Weber, 2015).

Findado o período do PNE, em 2011, o resultado não foi satisfatório, pois a maioria das metas não foi alcançada. Assim, criava-se a expectativa de um novo PNE capaz de suprir os anseios da categoria docente que precisou aguardar um lapso temporal de três anos para a aprovação do novo PNE (2014-2024) pelo congresso. Ela foi fruto de muita pressão política, empresarial e dos setores sociais, estes se posicionaram firmemente para conseguir garantir alguns dos direitos reivindicados há tempos (Hypolito, 2015).

Nesse contexto, pode-se afirmar, com base em Freire (2001, p. 55), que a “política, poder e educação constituem uma unidade indissolúvel”, ou seja, a partir de contextos como a aprovação do PNE (2014-2024), percebe-se os elementos política, poder e educação interconectados. Dessa forma, o atual PNE, contendo 10 diretrizes, 20 metas e 265 estratégias, foi elaborado a partir do resultado de demandas de diferentes movimentos sociais promovidas por profissionais da educação, sindicalistas, representantes comunitários, pais, estudantes e diversos grupos interessados, que participaram das conferências organizadas para debater o Plano (Brasil, 2015).

Somente após aprovação do PNE (2014-2024) e por pressões para reformular as DCN, desenvolveu-se um trabalho com diferentes movimentos defensores da formação de professores e da valorização da docência para a elaboração coletiva de novas diretrizes. Após amplo debate, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), assim como para a formação continuada. O diferencial deste documento (CNE/CP, resolução n. 2/2015) era a articulação entre a formação inicial e continuada, envolvendo tanto as universidades como a Educação Básica. (Gonçalves *et al*, 2020).

Seguindo o mesmo trâmite do PNE (2014-2024), o Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE-CE) também foi elaborado como fruto do resultado de conferências estaduais e municipais. Embora de maneira tardia, somente em 2016, aprovou-se o PEE-CE com suas 21 metas (Ceará, 2016). Em ambos os planos (PNE e PEE-CE), verificam-se metas que versam sobre a formação continuada de professores e a valorização dos profissionais da educação, pois os textos relativos a esses temas são iguais.

A meta 16, de ambos os planos, configura-se como importante à pesquisa aqui apresentada, pois pretende formar “50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação e garantir a todos os profissionais da educação Formação Continuada na sua área de atuação”. A referida meta conta, ainda, com indicadores que possibilitam sua mensuração sob dois aspectos: “16^a – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu* e 16B – Percentual de professores que realizam cursos de formação continuada” (Brasil, 2015).

Faz-se necessário compreender a importância e a dimensão dos indicadores da meta 16. Para tal, o indicador 16A, por exemplo, versa que 50% dos professores precisariam ter pós-graduação até o fim da validade do plano (2014-2024), no entanto, não especifica a modalidade, se *latu sensu* ou *stricto sensu*, não havendo distinção entre as modalidades no Sistema de Monitoramento do PNE (Inep, 2022). Não são levados em consideração o grau de dificuldade que diferenciam as modalidades, nem a produção científica gerada a partir delas, assim como as condições financeiras, os tempos e espaços que os professores têm ou não para realizar essas formações.

Não se pode negar a evolução, configurada por metas como a 16 do PNE, para educação, no entanto, são necessárias reflexões sobre as condições de realizá-las. Dentro de uma educação que segue as regras de mercado, muitas vezes, ela vira mercadoria nas inúmeras especializações oferecidas por instituições privadas, como mostram os dados do Anuário da Educação Básica Brasileira (2021), apresentando um quantitativo de 88,7% dos cursos de formação continuada docente sendo ministrados em formato EAD e em instituições privadas.

Os dados apresentados pelo Anuário da Educação Básica Brasileira (2021) corroboram com a fala de Dourado (2019) quando assevera que a realidade brasileira tem se caracterizado por um cenário de mudanças históricas em relação a educação, a democracia e ao Estado, porque desse movimento emergiram retrocessos, ajustes fiscais, privatizações e minimização do papel do Estado na educação.

Compreende-se que o Ministério da Educação (MEC) criou programas para aumentar o número de docentes em nível de mestrado, como Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB), em 2011, voltado para professores que atuam na educação básica (CAPES, 2023a). No entanto, o número de vagas é baixo e a concorrência para ingresso ainda é bastante elevada, quando comparado à oferta dos cursos privados, elevando a busca por estes. Assim, o programa não tem conseguido suprir a necessidade dos docentes.

Outros dados devem ser levados em consideração, quando se analisa o crescimento nacional da pós-graduação, são os apresentados pelo Censo da Educação Básica/Inep (2013-2022), pois se verifica um crescimento da pós-graduação *lato sensu* de 14,7%. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu* se configura como um grande desafio no Brasil com um crescimento ínfimo de 1,7% para mestres e 0,6% para doutores (Inep, 2022).

No tocante ao indicador 16B, da meta 16 do PNE (2014-2024), que versa “garantir a todos os profissionais da educação Formação Continuada na sua área de atuação”, o Inep (2022) fez um esclarecimento informando não ser possível quantificar todos os profissionais atuantes na educação, por isso o recorte seria mensurado somente por docentes.

Os dados do Inep (2022) revelaram um aumento considerável nos índices nacionais, que eram, em 2013, de 30,6% dos professores da Educação Básica

realizando cursos de formação continuada, passando para 40,9%, em 2022. Dessa forma, pode-se inferir que o PNE (2014-2024) e as políticas públicas em âmbito federal, em regime de colaboração com estados e municípios, contribuíram para esse aumento, embora esteja aquém da meta em nível nacional, no caso 50%.

Ao realizar um comparativo dos indicadores 16A e 16B nacionais com o estado *lôcus* da pesquisa, Ceará, verifica-se que este estado também teve um aumento considerável nos indicadores, inclusive alcançando a meta no indicador 16B antes do fim de 2024, prazo final estipulado pela legislação. Seguem os comparativos para que seja possível aferir melhor os indicadores apresentados na tabela 1:

Tabela 1 - Meta 16 do PNE, em nível nacional (Brasil) e estadual (Ceará): indicadores 16A e 16B

Anos de Referência (2013-2024)	Indicador 16 A		Indicador 16 B	
	Brasil	Ceará	Brasil	Ceará
2013	30,2%	24%	30,6%	31,8%
2014	25,1%	25,1%	31,6%	33,6%
2015	25,9%	25,9%	31,4%	34,6%
2016	28,2%	28,2%	33,3%	36,8%
2017	30,1%	30,1%	35,1%	38,4%
2018	32,9%	32,9%	36,0%	40,1%
2019	37,3%	37,3%	38,3%	44,0%
2020	38,8%	38,8%	39,9%	46,4%
2021	41,7%	41,7%	40,0%	47,7%
2022	47,4%	46,9%	40,9%	51,2%
Crescimento	17,2%	22,9%	10,3%	19,4%

Fonte: Elaboração pela autora.

Nota: Com base nos dados fornecidos pelo Sistema de Monitoramento do PNE, Inep, 2022.

Percebe-se, em ambos os indicadores, o crescimento do Ceará maior que o nacional e esse crescimento se dá, em parte, pelas políticas públicas estaduais implantadas a partir do PNE e PEE-CE, como o Foco na Aprendizagem. Importa salientar que, além das formações do FA, com objetivos voltados à recomposição das aprendizagens dos estudantes, a SEDUC-CE, por meio da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância – Coded/CED, também oferece cursos

através do Programa de Formação de Professores: Itinerários Formativos, que acontecem desde 2018, período de maior crescimento desse indicador, consoante se verifica na tabela 1 acima.

O PNE, além de evidenciar temas tão importantes à docência como a formação continuada de professores e a valorização dos profissionais da educação, também fomenta ideais de mensuração em sua meta 7, quando atrela a qualidade do ensino às médias estabelecidas a partir do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O PNE traz, na mesma meta, uma estratégia¹⁶ que visa a pactuação dos entes federados para estabelecer e implantar uma Base Nacional Comum Curricular-BNCC para toda educação básica.

A BNCC (2018) foi um documento que concretizou a reforma do Ensino Médio. É pertinente lembrar que a BNCC (2018) passou, então, a normatizar os conteúdos (habilidades e competências) dos sistemas de ensino e das escolas da Educação Básica, afetando também os cursos de licenciatura e, conseqüentemente, havendo a necessidade de adequação das escolas e dos docentes às novas diretrizes (Ximenes; Melo, 2022).

Esse documento passou por três versões. A primeira, de junho a dezembro de 2015, foi elaborada e disponibilizada para consulta e discussão pelas escolas no Brasil. Foram realizadas modificações e, em março de 2016, foi disponibilizada a segunda versão. Em seguida, aconteceram 27 seminários estaduais, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), para debater o documento com professores, gestores e especialistas. Em agosto do mesmo ano, foi redigida a terceira versão da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental), sendo encaminhada ao MEC e homologada pelo, à época, Ministro da Educação, Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. Por fim, a homologação da BNCC do Ensino Médio ocorreu no ano seguinte (MEC, 2024).

¹⁶ Estratégia 7.1, da meta 7 do PNE (2014-2024) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2015).

Hypolito (2019) tece críticas acerca da BNCC (2018) e ressalta que essas reformas não surgem desconexas de contextos históricos, políticos e de contradições sociais, sob a afirmação do documento ter sido aprovado sem ampla discussão. Isto se comprova, pois a sistematização da referida BNCC se iniciou em 2015, no governo Dilma, que logo sofreria o que Lowy (2016) chama de “golpe parlamentar”. Ressalta-se que, no período, toda a América Latina passava por ataques à democracia, sendo justificado por Lowy (2016) como uma maneira de continuar submetendo os países latinos a uma subalternidade.

Nos anos seguintes, sob governos conservadores, evidenciou-se um período de descompasso entre as reais necessidades históricas da classe docente em torno da formação continuada e da valorização docente, pois, com a aprovação BNCC (2018), houve um caráter tecnocrático das formações docentes seguindo uma lógica empresarial, sendo as competências e habilidades configuradas como uma espécie de controle pedagógico (Freitas; Molina, 2020).

Com a aprovação da BNCC (2018), o discurso em torno da reformulação das diretrizes ecoou com maior intensidade tanto no MEC como no CNE. As universidades e entidades educacionais (ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, CNTE e COGRAD) reivindicavam a manutenção da resolução CNE/CP n. 2/2015, argumentando que seria possível adequação dos currículos à BNCC (2018). No entanto, o CNE enviou a proposta da BNC-Formação (2019), que não foi discutida com as universidades, com entidades educacionais, nem com professores da Educação Básica (Gonçalves *et al* 2020).

Sendo o pivô de críticas no cenário educacional, a criação da BNC-Formação, instituída em 20 de dezembro de 2019, mas republicada com correções aprovadas em sessão extraordinária do Conselho do Pleno, por meio da resolução do CNE/CP n. 2, de 10 de fevereiro de 2020, estabeleceu as normas para que fosse implantada a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNC-Formação). No referido texto normativo, a formação docente continuada é assegurada em seu artigo 6º, nos incisos que seguem:

VII – a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII – a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da

instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (Brasil, 2019).

Como já citado, o dispositivo foi alvo de críticas em virtude do aligeiramento em sua aprovação e por não ter sido amplamente discutido. Segundo Ximenes e Melo (2022), o texto legislativo apresenta a educação como sempre esteve: atrelada à tentativa de padronização curricular, assim como de padronização do trabalho docente ligado à lógica do capital, das políticas neoliberais e de um ideário mercadológico que prega gestão, planejamento, previsão, avaliação e controle como se esse fosse o único caminho ao êxito educacional.

Nesse contexto político e social, o Novo Ensino Médio (NEM) é apresentado com a proposta de modificar a última etapa da educação básica, dando mais flexibilidade e, supostamente, acompanhando as demandas dos estudantes frente à sociedade contemporânea (Sena, 2023). No entanto, desde sua aprovação, em 2018, vem sendo alvo de muitas críticas de educadores e pesquisadores pela forma como foi aprovado e por seu processo de implantação, ou seja, com a ausência de um debate mais amplo, sem contar as inúmeras mudanças sofridas ao longo do percurso até a aprovação.

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, regulamentou a organização da BNCC do Ensino Médio por áreas e Itinerários Formativos (IF), assim como estabeleceu sua carga horária e eixos estruturantes dos IF¹⁷. A reforma do Ensino Médio foi aprovada sob a alegação da necessidade de flexibilizar o currículo, a fim de valorizar habilidades e competências para a formação integral dos estudantes e promover uma educação que se aproximasse das realidades e interesses dos jovens, permitindo aos discentes escolher o que estudar a partir de suas aptidões e preferências (Susseking, 2019).

Os IF enfrentam desafios em sua implantação, como adequação estrutural, oferta de recursos diversos, materiais humanos e financeiros, para ofertar itinerários diferentes e atrativos aos alunos. Outro ponto a ser demandado é a formação docente

¹⁷ Ressalta-se que, em 9 de julho de 2024, o Congresso Nacional aprovou a reavaliação da carga horária relativa à Formação Geral e aos Itinerários Formativos e ampliação da Formação Geral Básica, que mudam as regras do NEM (PL 5.230/2023). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 28 de ago. 2024.

para desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes às demandas dos jovens, sejam tecnológicas, lúdicas dentre outras (Pereira; Cortez, 2022).

No tocante à formação continuada, o NEM prevê formar os professores por meio de tecnologias educacionais e oportunidades de melhores práticas. Assim, seria fundamental que as escolas e secretarias de educação estivessem atentas às necessidades dos professores e dos alunos a fim de lhes dar o suporte necessário. Segundo o Instituto Ayrton Senna (2023), o NEM “redefine a experiência dos alunos e transforma a função e as responsabilidades dos professores.” Essa afirmativa, reforça os interesses empresariais quando torna a educação flexível, fragilizando-a e não se preocupando com base na formação integral do aluno, além de responsabilizar mais uma vez o professor ao invés de lhe dar o suporte a formação continuada (Silva; Calçada, 2023).

No Ceará, durante o governo de Camilo Santana (2015-2022), o então Secretário-Executivo do Ensino Médio e Profissional da SEDUC-CE, Rogers Vasconcelos Mendes, passou a executar uma série de ações e programas¹⁸ apregoando a melhoria do ensino médio cearense. Dentre essas ações, o Foco na Aprendizagem, que se fez presente em todas as escolas cearense, por meio de suas CREDES/SEFOR/SEDUC, tendo como premissa central articular ações em torno da recomposição das aprendizagens e promover as novas propostas curriculares do Novo Ensino Médio (Seduc-CE, 2020).

A necessidade da recomposição das aprendizagens foi justificada porque o ensino médio no Ceará não apresenta o mesmo desempenho do ensino fundamental que, durante anos consecutivos, vem sendo destaque nacional nas avaliações externas. É pertinente saber que o FA surgiu, inicialmente, como mais uma tentativa de minimizar as defasagens educacionais dos alunos cearenses do ensino médio, mas o contexto pandêmico estabelecido em 2020, reforçou o “reinventar” docente por

¹⁸ Em parceria com o Programa Cientista-Chefe (Lei Ordinária nº 17378, de 04 de janeiro de 2021), foram desenvolvidos os programas: Qualificação do Ensino de Matemática no Estado do Ceará; Estímulo à Divulgação Científica; Análise de Dados Educacionais; Formação em Pensamento Computacional nas Escolas de Tempo Integral; Integração de Currículo, Avaliação e Formação em Matemática e Língua Portuguesa; Iniciativa Foco na Aprendizagem (IFA); Programa Pacto pela Aprendizagem; Programa Superação/Virando o Jogo: Plataformas de Aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos – EJA (Gonsalves, 2022)

meio de contextos digitais e, ao mesmo tempo, ‘escancarou’ as desigualdades sociais e regionais, impactando diretamente na aprendizagem de boa parcela dos discentes.

A pandemia chegou repentinamente e mudou o contexto educacional de forma definitiva. Com ela a tecnologia, que já era presente no cotidiano, tornou-se cada vez mais essencial. Sem ela não havia interação com a escola, com os pais, com os alunos, com os conteúdos. O período foi desafiador, mas também profícuo, pois de certa forma “forçou” o aprendizado constante de docentes com novas maneiras de dar aula através da utilização de tecnologias, por meio de aplicativos como *WhatsApp*¹⁹, *Meet*²⁰ e *Zoom*²¹, para as aulas síncronas. Da mesma forma, a utilização da internet para estabelecer as aulas assíncronas, por meio de atividades enviadas por *Google forms* e *Google Class*²², este que foi adquirido pelo Estado e implantado na maioria das escolas cearenses.

No contexto educacional cearense, a pandemia desencadeou uma série de desafios, dentre eles, a manutenção do aluno na escola, a defasagem na aprendizagem, insegurança alimentar dos discentes e a saúde psicológica de professores e alunos. Nesta conjuntura, a Seduc-CE disponibilizou as diretrizes para o ano de 2021, com o intuito de orientar as escolas da rede pública, por meio de suas CREDE, para organização do trabalho escolar e iniciar o retorno às aulas presenciais, a partir do segundo semestre (Seduc-CE, 2021).

Dentre essas instruções, duas repercutem nesta pesquisa, são os processos formativos disponibilizados aos docentes e as instruções para a aprendizagem dos alunos. Para os processos formativos dos docentes foram disponibilizados cursos pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem da Coded/CED (Avaced), uma plataforma que gerencia cursos à distância aos docentes. E as instruções para aprendizagem eram

¹⁹ *WhatsApp* é um aplicativo utilizado para comunicação mais rápida. Nele é possível enviar e receber instantaneamente mensagens, fotos, vídeos, documentos, enviar localização e realizar chamadas de vídeo. Disponível em: https://www.whatsapp.com/about?lang=pt_BR Acesso em: 15 de set. 2024.

²⁰ *Meet* são ferramentas que permitem realizar reuniões, aulas, eventos e outros por meio de videoconferência independentemente da localização dos participantes. Disponível em: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/meet/>. Acesso em: 15 de set. 2024.

²¹ *Zoo* é uma ferramenta semelhante ao *Meet* nas suas funcionalidades, serve para conectar pessoas e facilitar reuniões, aulas etc.

²² *Google Class* é uma ferramenta do Google que funciona como uma sala de aula virtual e foi muito usada no período da pandemia para envio e recebimento de atividades entre alunos e professores.

relacionadas à readequação do currículo e à aplicação de avaliações diagnósticas por meio da plataforma do Sisedu – Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional, com o objetivo de avaliar os índices dos alunos e das escolas.

Levando-se em consideração o ensino médio, os índices²³, que antes da pandemia já careciam de atenção e estratégias para combater a evasão e a reprovação, no pós-pandemia, precisavam de iniciativas que minimizassem também os impactos gerados pela Covid-19 nas instituições de ensino. Dessa maneira, o FA ganha mais espaço e surge como uma das estratégias para melhorar a educação em nível médio, sendo esse o grande desafio da educação cearense na atualidade, quando comparado ao ensino fundamental.

Em 2021, foi elaborado o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), com a finalidade de “promover uma educação de qualidade, que tem como princípio maior a equidade”, tendo como fundamento a CF/88, a LDB/96 e BNCC (2018). Salienta-se que o DCRC do Ensino Médio foi estruturado em três partes²⁴ que contemplam uma multiplicidade de aspectos para a construção dos currículos em sala de aula (Ceará, 2021, p. 15).

O FA iniciou seu desenvolvimento no “chão da escola” cearense em meio a todo o contexto histórico, político e social citado e ancorado em textos normativos como PNE (2014-2024); PEE-CE (2016); BNCC (2018); Novo Ensino Médio e pandemia. Posto isto, no próximo tópico, faz-se necessário conhecer como se dá parte do funcionamento da educação no Ceará com a implantação do FA pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 16), ao longo dos últimos anos, nos municípios sob sua coordenação.

²³ Levando-se em consideração a meta 7 estabelecida pelo PNE (2017 - 4,7; 2019 -5,0; 2021 -5,2), o Ensino Médio do estado do Ceará está aquém do desejado, obtendo em 2017 a média de 3,8; em 2019, alcançou 4,4 e, em 2021, manteve 4,4. (INEP, 2022) Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> Acesso em: 29 mai. 2024.

²⁴ A DCRC do Ensino Médio está dividida em “I – Ensino Médio no Brasil: sujeitos, modalidades de princípio (apresenta as estruturas, o currículo, a carga horária, elenca os princípios norteadores, éticos, políticos, contextuais e interdisciplinares, no sentido de promover uma educação equânime e inclusiva, com foco do desenvolvimento das competências da BNCC); II- Formação Básica Geral (resguarda as especificidades locais); III – Itinerários Formativos (parte diversificada do currículo) (Ceará, 2021).

2.2 O FOCO NA APRENDIZAGEM E O FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CREDE 16

O Foco na Aprendizagem é definido pela SEDUC/CE como uma iniciativa voltada para o desenvolvimento de ações integradas, que têm como objetivo a recomposição das aprendizagens; a implementação dos documentos norteadores da educação em nível nacional e estadual, como o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e do Novo Ensino Médio (NEM); e o desenvolvimento de estratégias e possibilidades para Educação Híbrida, com a efetividade do uso das tecnologias para o ensino e a aprendizagem (Seduc, 2020).

Todas as ações voltadas à realização, à implantação e à execução do FA são organizadas pela SEDUC/CE, por meio das Coordenadorias de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (COADE), Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino médio (COGEM), Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED), e em parceria com o Programa Cientista Chefe, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

O FA foi idealizado, em 2019, consistindo em reafirmar o foco no trabalho pedagógico nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Mas, somente em 2020, começou a ser operacionalizada nas escolas, sob a liderança do, na época, Secretário-executivo da SEDUC, Rogers Mendes, que acompanhava a coordenação da iniciativa nas CREDE e SEFOR.

Na atualidade, o Foco na Aprendizagem faz parte de um projeto macro: o Programa Ceará Educa Mais. Este foi aprovado pela Lei Estadual n. 17.571/2021 e consiste em ações estruturantes pensadas e implantadas com a finalidade de aprimorar e fortalecer a educação cearense. O Ceará Educa Mais é composto por oito eixos de atuação na educação cearense que têm como objetivos “elevar o desempenho acadêmico e aprimorar as competências socioemocionais para melhoria da aprendizagem na rede pública estadual de ensino” (Seduc-CE, 2024).

A figura 3 apresenta a estrutura do Programa Ceará Educa Mais, no formato atual com os oito eixos que seguem: Aperfeiçoamento pedagógico; Desenvolvimento e Qualificação dos Professores; Avanço na Aprendizagem; Tempo Integral; Cuidado e Inclusão; Preparação para o Enem; Educação Conectada; e Qualificação

Acadêmica e Profissional dos Estudantes. Todos os oito eixos estão, direta ou indiretamente, ligados às metas e estratégias estabelecidas no PNE e PEE-CE.

Figura 3 - Estrutura do Programa Ceará Educa Mais



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Dados fornecidos pela Seduc-CE em 2024.

Segundo a Seduc-CE (2024), os oito eixos da figura 3 são subdivididos em estratégias, projetos e ações complementares. Assim, o eixo Avanço na Aprendizagem, vem sendo executado a partir de quatro micro eixos: Foco na Aprendizagem, que compõe o objeto de estudo desse trabalho; Avaliação Externa do Ensino Médio; Avaliação Diagnóstica e Nem 1 Aluno Fora da Escola.

O FA foi apresentado pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc-CE), em 2020, solicitando que todas as escolas do estado, por meio de suas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), participassem integralmente da iniciativa. Assim, todas as escolas e os docentes dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática deveriam participar dos encontros formativos.

A Seduc-CE é subdividida em várias regiões e, em cada localidade, recebe o nome de Coordenadorias Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). Ao

todo, o estado do Ceará é composto por 20 CREDE (no interior) e uma Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), conforme se verifica na figura 4:

Figura 4 - Mapa de todas as CREDE e SEFOR



Fonte: SEDUC-CE, 2023.

Nota: Divisão das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação no Ceará.

Na figura 4, pode-se observar as CREDE 16 e 17, ambas pertencem à Região Centro-Sul do Ceará. A coordenadoria responsável pelo FA em Jucás é a 16, onde está localizado o município polo da microrregião, Iguatu, que acompanha as escolas Estaduais e Municipais (em regime de colaboração com os municípios), sob sua coordenadoria. Desde sua efetiva implantação nas CREDE e nas escolas até o ano vigente, o FA sofreu alterações em sua configuração. Neste sentido, a linha do tempo a qual percorreu será apresentada com as mudanças ocorridas ao longo do período de 2020-2024.

Inicialmente, em 2020, o FA era composto por três eixos: avaliação; material didático estruturado (MDE) e formação. As avaliações foram organizadas em diagnósticas (AD) e em Formativas (AF). A primeira foi realizada por todas as escolas estaduais dentro dos primeiros sessenta dias do ano, para que se pudesse avaliar os níveis de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio. Os resultados dessa avaliação

eram analisados e a partir deles estratégias poderiam ser desenvolvidas para que a melhoria da aprendizagem acontecesse. No entanto, a aplicação das avaliações diagnósticas foi prejudicada em virtude da pandemia, sendo sugerida a realização de forma virtual, o que dificultou o acesso a todos.

O material didático estruturado é composto por material do professor e material do aluno para cada componente curricular (Língua Portuguesa e Matemática), sendo subdividido em descritores das matrizes de referência das avaliações externas (SAEB/SPAECE). Ressalta-se que o MDE foi elaborado por uma equipe de professores da rede estadual e do Programa Cientista-Chefe, sob a coordenação da equipe técnica da SEDUC, que levou em consideração as competências e habilidades propostas pela BNCC, assim como as matrizes de referências do SPAECE (Gonsalves, 2022).

Na mesma perspectiva de competências e habilidades, Pacheco e Camargo (2023) chamam a atenção às várias críticas que a UNESCO (2014) tem recebido em virtude das recomendações de formação orientadas por competências. Segundo o referido autor, elas têm cunho tecnicista e não têm valorizado a formação de professores para a dimensão crítica, política, ética e social.

Ainda sobre o MDE, verifica-se que ele foi elaborado contemplando os quatro níveis de proficiência das avaliações externas e foi disponibilizado ao professor, como suporte pedagógico, por meio da plataforma Sisedu. Foram oferecidas formações pela Seduc-CE e CREDE aos docentes para utilização do material estruturado nas escolas.

Os primeiros encontros do FA aconteceram totalmente de forma remota, em virtude do isolamento social pelo qual a sociedade estava passando. Elas aconteceram em âmbito estadual (SEDUC - CREDE) com os responsáveis pela pasta 'Foco na Aprendizagem', sendo que as regionais organizaram as orientações e formações às escolas que, por sua vez, também ocorreram de forma remota nos dias dos planejamentos das áreas (terças-feiras para Língua Portuguesa e quartas-feiras para Matemática).

Na CREDE 16, as formações aconteciam em formato de oficinas. A equipe, à época, era formada por três pessoas: uma coordenava e acompanhava as ações nas escolas e as outras duas planejavam e executavam as oficinas de Língua Portuguesa e Matemática, trazendo inovações tecnológicas que auxiliassem a execução das aulas

remotas. Elas, geralmente, eram apresentadas em formatos de jogos para promover uma melhor interação com os alunos, com a intenção de que as aulas síncronas pudessem ser atrativas e prendessem a atenção do aluno.

Ressalta-se que, à época, as maiores preocupações e reclamações dos professores da CREDE 16 eram a baixa interação e participação dos alunos nas aulas síncronas, havendo pouco *feedback* dos discentes; assim como a dificuldade dos professores e dos alunos em se organizarem nos espaços domésticos para desenvolverem suas atividades; além da fragilidade emocional.

Dessa forma, as oficinas eram elaboradas com o intuito de trazer recursos tecnológicos aos professores como *Kahoot*²⁵, *Jamboard*²⁶, *Padlet*²⁷ e *Canva*²⁸, para que as aulas fossem mais dinâmicas e atrativas. No entanto, apropriar-se desses mecanismos tecnológicos demandava muito tempo do professor.

Outro aspecto a ser ressaltado nessas formações eram as apresentações de experiências exitosas entre as escolas, pois como o momento era de constante aprendizado, em virtude da pandemia, as escolas mostravam umas às outras o que estavam realizando para obter a interação dos alunos e tentar manter o mínimo de aprendizagem, sendo o mais importante, naquele momento, a interação com os alunos para que eles não perdessem o vínculo com a escola.

Para resumir as ações do FA em 2020, elaborou-se o quadro 3 explicativo a fim de compreender as ações que foram desenvolvidas de acordo com o planejamento da SEDUC/CREDE e, conseqüentemente, auxiliam na compreensão do objeto desta pesquisa.

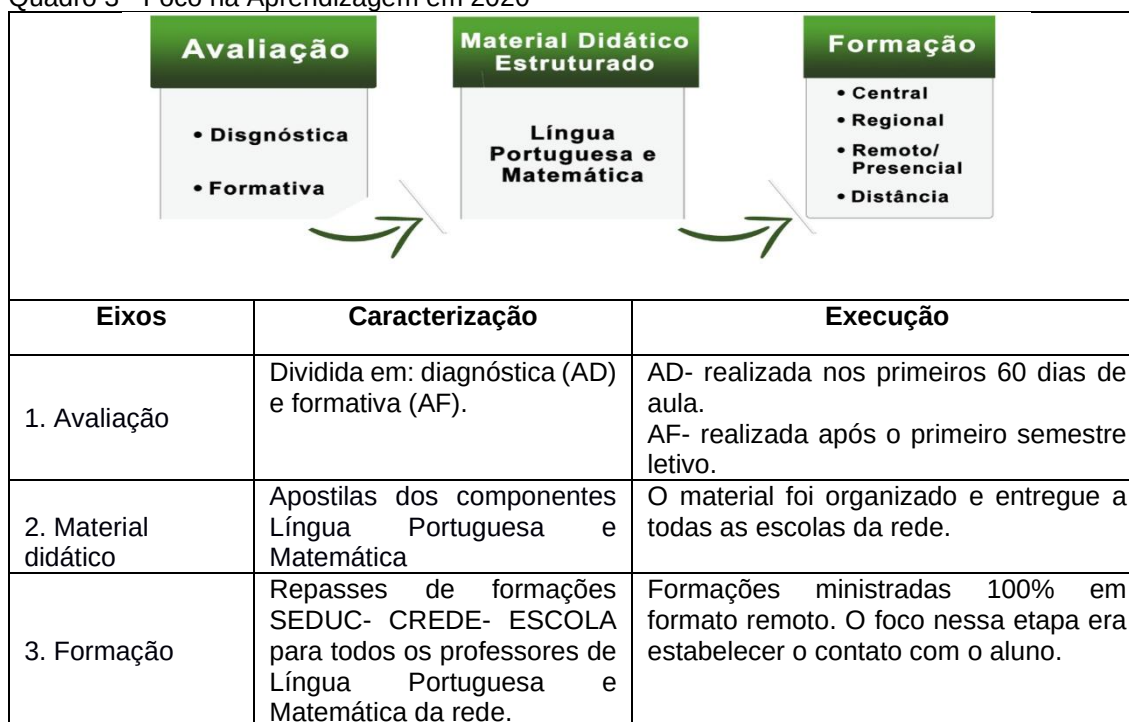
²⁵ *Kahoot* é uma plataforma com jogos educacionais com a possibilidade de ser adaptado pelos professores (Disponível em: educ.unifei.edu.br/tutoriais/como-utilizar-a-plataforma-kahoot/. Acesso em: 15 set. 2024).

²⁶ *Jamboard* é um quadro interativo criado pela Google e serve para promover a interação. Sua construção é feita de forma colaborativa e online (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Jamboard. Acesso em: 15 set. 2024).

²⁷ *Padlet* é um recurso virtual, permitindo criar murais interativos para organizar a rotina (Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghml>. Acesso em: 15 set. 2024).

²⁸ *Canva* é uma plataforma de design e comunicação virtual, nela é possível criar slides, cards, mapas mentais etc (Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/ Acesso em: 15 set. 2024).

Quadro 3 - Foco na Aprendizagem em 2020



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Dados fornecidos pela SEDUC-CE, 2023.

No ano seguinte, 2021, o FA sofreu modificações e sua configuração passou a ter mais um eixo, totalizando quatro: Avaliação; Formação de professores; Seminários regionais e Material Didático Estruturado. Durante o referido ano, as ações do FA foram desenvolvidas por meio de Ciclos de Fortalecimento e Recuperação das Aprendizagens na Educação do Ceará, com o intuito de minimizar os danos causados pela pandemia e pelas práticas do ensino remoto. Dessa forma, foram inseridos os seminários regionais para apropriação de resultados das avaliações diagnósticas realizadas no decorrer do ano.

Essas avaliações passaram a ser realizadas pelo Sistema de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional, que é uma plataforma capaz de realizar o agrupamento de alunos com desempenho em comum. Essa análise possibilita a indicação do material estruturado que a escola deve utilizar com os grupos de alunos, direcionando o suporte a fim de aprimorar ou complementar o conhecimento acerca dos saberes indicados na avaliação. Essas avaliações (AD e AF) foram realizadas em dois ciclos e aplicadas totalmente de maneira remota, sendo compostas pelos

componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (Seduc-CE, 2021). O fato de as avaliações (AD e AF) serem aplicadas de forma on-line e durante um período conturbado para toda sociedade como foi a pandemia, pode não apresentar resultados fidedignos da realidade avaliada.

O sistema, disponibilizado por uma das escolas pesquisadas (figura 5), é exemplo de como os resultados no ano de 2021.1 (Avaliação Diagnóstica) foram utilizados para realizar as análises das escolas. Após a aplicação, o sistema sintetizou os percentuais de acertos e de erros de cada discente, por saber e habilidades. Os dados foram disponibilizados para CREDE, gestores e professores, e a partir deles organizados seus encontros e oficinas.

Figura 5 - Resultado Sisedu fornecido por uma das escolas analisadas

SABERES	3ª SÉRIE-2021.1
S01 - LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO	82.96%
S02 - INFERIR INFORMAÇÃO EM TEXTO VERBAL	88.15%
S03 - INFERIR O SENTIDO DE UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO	61.48%
S04 - INTERPRETAR TEXTOS NÃO VERBAIS E TEXTOS QUE ARTICULAM ELEMENTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS	78.15%
S05 - IDENTIFICAR O TEMA OU ASSUNTO DE UM TEXTO	89.63%
S06 - DISTINGUIR FATO DE OPINIÃO RELATIVA AO FATO	80.37%
S07 - DIFERENCIAR A INFORMAÇÃO PRINCIPAL DAS SECUNDÁRIAS EM UM TEXTO.	40.74%
S09 - RECONHECER GÊNEROS DISCURSIVOS.	56.67%
S10 - IDENTIFICAR O PROPÓSITO COMUNICATIVO EM DIFERENTES GÊNEROS.	85.93%
S11 - RECONHECER OS ELEMENTOS QUE COMPÕEM UMA NARRATIVA E O CONFLITO GERADOR.	10.37%

Fonte: Sisedu, Seduc-CE, 2024.

Nota: Imagem retirada do sistema Sisedu, no primeiro semestre de 2024.

Observa-se, a partir da figura 5, que a turma analisada foi dividida em níveis de proficiência obtendo um percentual satisfatório nos saberes 1, 2, 4, 5, 6, 10, pois apresentam percentuais adequados (acima de 75%), já os saberes 3 e 9 têm um

percentual intermediário (entre 50% e 75%), o saber 7 apresenta um percentual considerado crítico (entre 25% e 50%) e o saber 11 tem um percentual muito crítico (abaixo de 25%).

A formação continuada de professores e a análise dos resultados nas escolas da CREDE 16, assim como no ano anterior, aconteceu de forma híbrida, nos dias dos planejamentos das respectivas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Nessas formações, além de contribuir com as estratégias alinhadas à educação híbrida, por meio de reforço de tecnologias digitais para a execução das aulas, eram também apresentados os cadernos que deveriam ser utilizados pelos professores como suporte aos alunos identificados por grupos a partir das avaliações (Sisedu). Ressalta-se que, no ano de 2021, houve incentivo ao uso de metodologias ativas para as aulas síncronas se tornarem mais dinâmicas e atingissem os alunos.

O terceiro eixo se refere aos seminários regionais que consistiram em análises dos materiais coletados pelo Sisedu a partir das avaliações realizadas pelos alunos em 2021. De posse desses resultados, cada regional (CREDE) era incumbida de analisar os dados e realizar os estudos com os gestores escolares, a fim de ficarem cientes da situação da aprendizagem na sua escola. Essas análises, no entanto, aconteciam em reuniões nas CREDE com todas as escolas e as notas por escolas eram projetadas para todos, gerando certa competição entre as instituições. Após esse repasse, a gestão escolar reapresentava a análise dos resultados para o corpo docente, para que todos tivessem ciência do nível em que os alunos estavam e pudessem traçar estratégias de aprendizagens com foco nas necessidades apresentadas.

Gonsalves (2022) informa que os Ciclos de Formações Estaduais e Regionais aconteceram com mais de 3.000 professores e levaram em conta os indicadores por meio do Sisedu, para que fossem propostos percursos curriculares adaptáveis e flexíveis. O mesmo autor caracteriza os encontros formativos de Matemática pautando-os em:

- (i) as evidências sobre aprendizagem; (ii) a discussão colaborativa sobre implementação prática e assistida de percursos curriculares, com objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimentos bem explicitados, além do detalhamento específico para que sejam trabalhados com alunos de diferentes perfis; (iii) o uso de materiais estruturados elaborados para

subsidiar escolas e professores tanto na recuperação das aprendizagens mapeadas pelas avaliações diagnósticas quanto como recurso didático para os percursos curriculares flexíveis e ajustáveis propostos (Gonsalves, 2022, p.42).

Gonsalves (2022) cita, como evidências, os resultados de avaliações aplicadas de forma online e no período da pandemia, o que pode pôr em dúvida a solidez dessas evidências citadas. Outro passível de questionamento é o fato de as discussões colaborativas citadas trazerem a visão dos formadores regionais e estaduais e não dos docentes em si.

Outro aspecto a ser analisado é a classificação dos alunos a partir dessas avaliações, pois o Sisedu é uma plataforma que auxilia a gestão e os professores no processo de mensuração das aprendizagens, mas ao mesmo tempo cria-se uma atmosfera classificatória que pode não ser saudável aos discentes e docentes. O sistema classifica os alunos com desempenho abaixo de 25% como muito crítico; com menos de 50% de acerto como crítico; aqueles com menos de 75% são os intermediários e acima de 75% são os alunos classificados adequados, de acordo com a figura 6:

Figura 6 - Legenda utilizada para definir os descritores e também a análise individual dos alunos, por turma



Fonte: Sisedu, Seduc-CE, 2024.

Nota: Imagem retirada do sistema Sisedu, no primeiro semestre de 2024.

A legenda apresentada na figura 6 mostra as cores utilizadas nesse processo de classificação do Sisedu. A cor vermelha, segundo a psicologia das cores, é muito utilizada em empresas e simboliza a 'guerra' e a necessidade de ação. Também é definida como cor de força, tanto que guerreiros usavam ou se pintavam dessa cor nas batalhas. Napoleão Bonaparte tinha a cor verde como preferida, mas utilizava camisa vermelha em batalhas para simular que estava ferido e impulsionar os soldados a lutarem com mais afinco (Heller, 2013). No Sisedu, o vermelho representa o muito crítico, ou seja, 'perigo' e necessidade de mudar as estratégias e melhorar

resultados. Dessa maneira, as cores não aparecem no sistema por acaso, elas influenciam nas emoções e nos sentidos de quem as recebe.

Essa espécie de classificação dos alunos, das turmas, das escolas e das próprias CREDE desenvolve uma competição não condizente com processo formador crítico algum, mas sim com um processo que tem como foco a agenda global de reforma da educação, visando a competição e certa responsabilização dos atores educacionais (Hypolito, 2019).

O quarto eixo é o material didático estruturado que foi entregue aos alunos na tentativa de recompor as aprendizagens e possibilitar o *continuum curricular*²⁹. Assim como as avaliações aconteciam em dois ciclos, os materiais também eram disponibilizados em dois momentos do ano. O quadro 4 traz o resumo de todas as ações realizadas durante o ano de 2021.

Quadro 4 - Foco na Aprendizagem em 2021 (continua)



Eixos	Caracterização	Execução
1. Avaliação	Dividida em: diagnóstica (AD) e formativa (AF).	Realização das avaliações (AD e AF) em dois ciclos.
2. Formação de professores	Apostilas dos componentes Língua Portuguesa e Matemática.	Repasse do material organizado e entrega a todas as escolas da rede.

²⁹ *Continuum curricular*, segundo o parecer nº 0299/2020, p. 04, “é a flexibilização do currículo, com adequação, no ano subsequente, de seus conteúdos e respectivas avaliações, para cumprimento dos objetivos de aprendizagem definidos na BNCC”.

Quadro 4 - Foco na Aprendizagem em 2021 (conclusão)

Eixos	Caracterização	Execução
3.Seminários regionais	Repasse de formações SEDUC- CREDE- ESCOLA para todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática da rede.	Foco na educação híbrida; competências digitais e metodologias ativas. Apresentação dos materiais estruturados e análise dos resultados repassados pelas CREDE.
4.Material didático	Repasse dos cadernos para alunos.	Trabalhar os conteúdos apontados como não consolidados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Dados fornecidos pela SEDUC-CE, 2023.

A elaboração dos MDE era realizada a partir dos dados obtidos pelas avaliações do Sisedu e já eram repassados prontos às escolas que deveriam usar os materiais a fim de minimizar as dificuldades dos conteúdos não consolidados pelos discentes. Levando-se em consideração que as avaliações foram realizadas em contexto de pandemia, distante da escola e sem o olhar do docente, cabem questionamentos quanto ao uso desse material.

Nesse tocante, a formação continuada precisa ser mais do que a análise de dados e aplicação de materiais pré-fabricados, assim é fundamental ouvir os professores e conhecer suas reais necessidades, a fim de encontrar soluções às realidades diversas e discuti-las, porque nenhuma escola é igual, logo nenhuma solução será.

Libâneo (2018) esclarece que a escola requer práticas pedagógicas que visem a construção do conhecimento, ao desenvolvimento intelectual e à formação da personalidade dos discentes. Assim, reduzir a escola a um currículo e a uma prática de resultados tem desconfigurado a atuação da escola pública na atualidade.

Nogueira e Ferreira (2022), ambas como formadoras da CREDE 19, ao relatar experiências em torno da elaboração do MDE, apresentam críticas quando explicam ter consciência do caráter tecnicista das avaliações em larga escala e a intencionalidade do governo, à época, com a implantação da BNC-Formação (2020). No entanto, apresentam uma defesa ao FA quando afirmam:

O processo de análise que conforma e/ou ressignifica as ações do programa tem por objetivo auxiliar no aperfeiçoamento e valorização da formação de professores entre pares e melhorar o processo ensino aprendizagem para

além dos conteúdos formais, ou seja, no desenvolvimento crítico e reflexivo (Nogueira; Ferreira, 2022, p. 823).

Resta saber como esses processos de ressignificação têm acontecido, porque eles podem acontecer se o professor tiver condições de criar possibilidades para sua construção do conhecimento. Segundo Amorim *et al.* (2021), quando o indivíduo entende as estruturas sociais como dispositivos que geram a dominação, alcançar a autorreflexão e expandi-la para a reflexão possibilita a conscientização.

Nos anos 2022 e 2023, o FA passou a ser desenvolvido com nova estrutura, em quatro eixos: Avaliação; Formação; Material Didático Estruturado e Tutoria. A avaliação seguiu a estrutura dos anos anteriores, com foco em Língua Portuguesa e Matemática para todas as séries, mas em 2022, trouxe a inclusão de outros componentes curriculares como Química, Física, Biologia, História e Geografia, que deveriam ser realizados por todas as 1ª séries do Ensino Médio. Os citados componentes só foram incluídos tardiamente nos ciclos de formação das CREDE (em 2023) e, por isso, os processos de formação continuada dos professores que as ministram não serão objeto do presente estudo, mas podem ser objeto de estudos futuros.

Os encontros formativos, tanto em 2022 quanto em 2023, aconteceram de forma presencial, mas seguiram a mesma metodologia dos anos anteriores, com o reforço ao uso do MDE e oficinas para serem realizadas nas escolas, podendo ser adaptadas ou não. Esses momentos aconteciam com calendário pré-definido pelas CREDE e todos os professores da regional se encontravam na cidade de Iguatu para os encontros formativos. Aconteciam, também, momentos nas próprias escolas com a reunião de escolas geograficamente mais próximas. No caso de Jucás (3 escolas), a formação acontecia junto às escolas de Cariús (2 escolas).

Durante o ano de 2023, a figura do Professor Coordenador de Área (PCA) passou a figurar como ponte entre as formações regionais (nas CREDE) e as escolas. Estes professores se deslocavam à regional para participar das formações e na semana seguinte eram incumbidos de realizar os encontros com a mesma temática aos demais docentes, nos dias dos planejamentos coletivos. Dessa maneira, cada

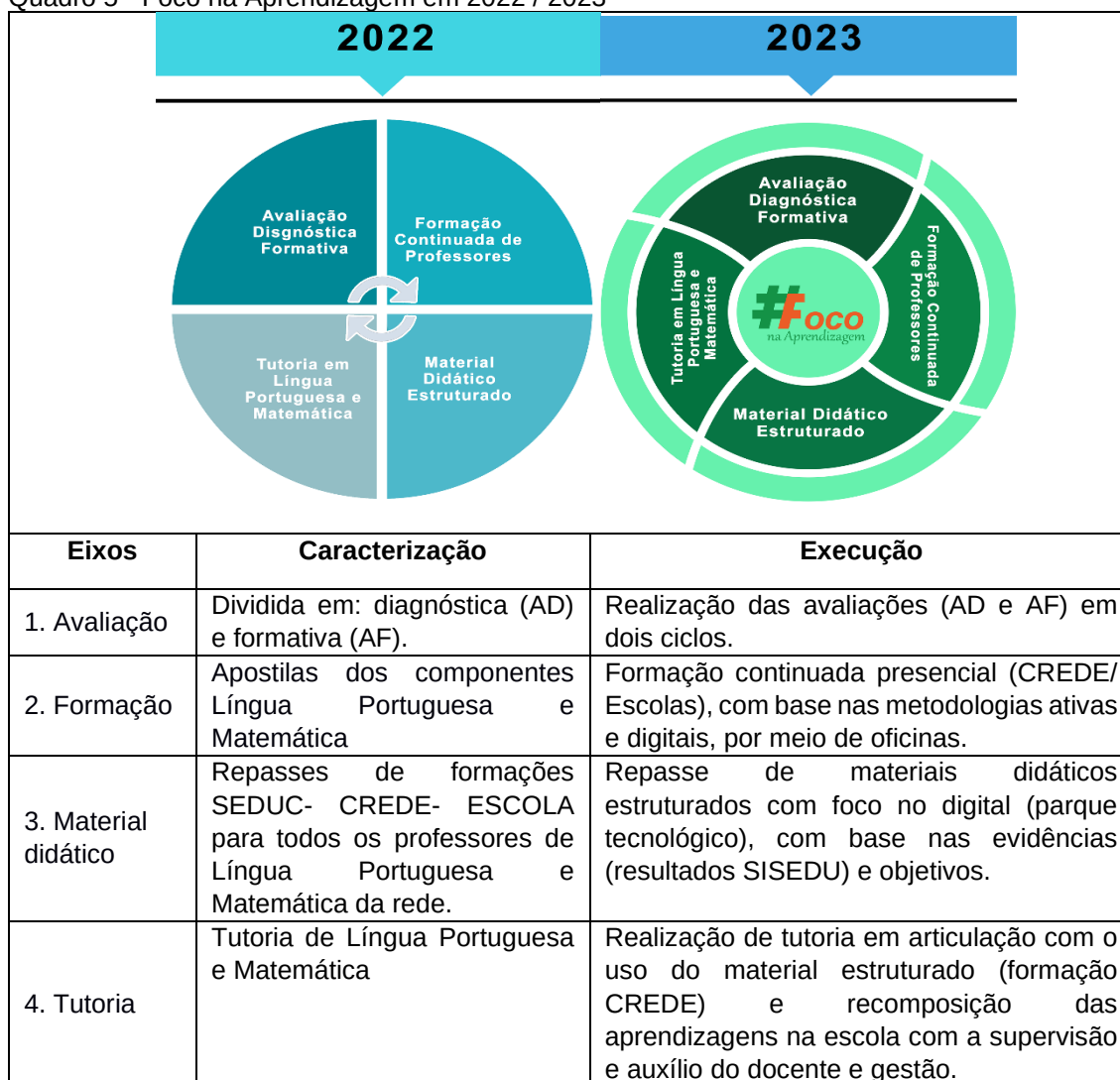
escola passou a ser a responsável pelo seu processo formativo, de acordo com as orientações dadas na formação da regional.

O MDE não sofreu modificação no conteúdo, mas na forma sim, sendo disponibilizado de maneira virtual, possibilitando a utilização do parque tecnológico que as escolas receberam como tablets e computadores, bem como a diminuição de materiais impressos. O único problema para sua utilização era a internet que, no caso da maioria das escolas da CREDE 16, não comporta um quantitativo grande de alunos logados ao mesmo tempo. Assim, a ausência de internet inviabilizou o uso do material e do parque tecnológico.

A novidade dos dois últimos anos é a tutoria em Língua Portuguesa e Matemática. Embora essa tutoria já existisse nos anos anteriores, ela acontecia a cargo de cada instituição, sem uma normatização e predefinição das atribuições dos alunos tutores. O tutor é o estudante universitário que é selecionado pela escola, através de currículo e entrevista, para desempenhar ações voltadas exclusivamente à recomposição das aprendizagens dos alunos. Os tutores atuam dentro do componente curricular que estudam ou áreas afins, podendo os alunos dos cursos de Letras e Pedagogia concorrerem ao componente de Língua Portuguesa e os de Matemática, Física e Economia concorrerem à Matemática.

Os tutores auxiliam o trabalho do docente sob a supervisão deste. Com o auxílio da gestão escolar e das CREDE, os tutores são orientados quanto ao uso do material estruturado, por meio de formações, nos mesmos moldes das realizadas para os demais docentes. Eles também recebem uma bolsa de incentivo financeiro (R\$350,00, durante quatro meses) e realizam a aproximação entre a escola e a academia. O quadro 5, que segue sintetiza a atuação do FA nos anos letivos de 2022 e 2023:

Quadro 5 - Foco na Aprendizagem em 2022 / 2023



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Dados fornecidos pela SEDUC-CE, 2023.

Para o 2023 a novidade foi o material estruturado para turma de EJA e para turmas indígenas. Segundo Silva (2023), o material destinado aos povos originários buscou contemplar as 39 escolas indígenas do Ceará e abranger cerca de 16 etnias distribuídas em 16 municípios. A mesma autora (2023) explica, no tópico ‘proposta pedagógica’, que o material contempla os saberes mais essenciais para as avaliações externas, assim como os demais materiais estruturados.

Nos estudos de Gonsalves (2022, p. 81), em torno do FA voltado ao ensino da Matemática, é ressaltado por um professor de EJA que “embora o programa apresentasse uma didática de fácil acesso e motivadora, em alguns casos, não atende

às necessidades de alguns professores”. O relato do professor comprova que os materiais precisam ser readequados aos públicos diversos e é importante a dialogicidade entre as instituições para que melhorias aconteçam, de acordo com as necessidades, pois a implantação de materiais específicos como os da EJA e os das escolas indígenas não teriam sido elaborados *a posteriori* se os professores não tivessem questionado.

Em 2024, o FA continua em todas as escolas cearenses, mas com cinco eixos: Avaliação; Formação Continuada de Professores; Material Didático Estruturado; Tutoria de Língua Portuguesa e Matemática e Formadores Escolares PCA. O último, embora tenha iniciado, na prática, em 2023, somente em 2024 entrou nas diretrizes das ações do FA.

As avaliações continuaram a ser realizadas no mesmo formato, em dois ciclos com avaliações diagnósticas e formativas. Cada escola tem liberdade de decidir se utiliza o parque tecnológico ou se faz uso do material impresso para aplicação. No entanto, há um incentivo ao uso dos materiais digitais, tablets e computadores dos laboratórios de informática para que haja economia dos materiais impressos, utilização dos recursos digitais e para agilizar a condensação dos resultados das escolas no sistema, o que gera uma devolutiva mais rápida às escolas.

O MDE físico, em formato de apostila, não foi enviado às escolas no ano de 2024, sendo disponibilizado apenas em forma digital, e está localizado no site da Seduc-CE, assim como é repassado a todas as escolas por meio das CREDE através de link de acesso a todos os materiais. Há também a possibilidade de baixá-lo pelo Sisedu, tanto por alunos quanto por professores.

A facilidade de acesso ao material, no entanto, não significa que houve ampliação no manuseio. Nas escolas de Jucás, por exemplo, foi relatado, de maneira informal pelos docentes, a dificuldade de utilização do MDE por meio dos tablets e também de imprimir esse material para uso em sala de aula, pois, segundo os docentes, o material impresso é mais fácil de ser utilizado pelos alunos.

A tutoria de Língua Portuguesa e de Matemática aconteceu, mas teve seu tempo de execução reduzido, passando a ser realizado por dois meses. A seleção para tutoria iniciou em agosto, quando todas as escolas divulgaram seus editais para que os trabalhos começassem em setembro e com término em outubro.

Coincidentemente, no fim de outubro, é o período em que acontecem as avaliações do SPAECE em todas as escolas da regional. Dessa forma, infere-se que a contratação dos tutores é uma espécie de reforço no trabalho voltado exclusivamente para avaliação externa e visando o bom desempenho dos alunos no exame.

O último eixo a ser incluído foi o dos Formadores PCA. O objetivo desse eixo consiste na realização de encontros formativos realizados pela CREDE 16, onde são reunidos todos os PCA das escolas sob a coordenação da referida CREDE. Há um calendário pré-estabelecido pela Seduc-CE para que os encontros formativos aconteçam tanto em âmbito estadual quanto regional. Segundo informações coletadas com a responsável pelo Foco na Aprendizagem na coordenadoria estudada, ocorreram quatro encontros (regionais e estaduais), dois em cada semestre do ano corrente. Uma vez apresentado o passo a passo da operacionalização do FA durante o ano de 2024, foi elaborado o quadro 6 com o resumo das ações.

Quadro 6 - Foco na Aprendizagem em 2024 (continua)



Quadro 6 - Foco na Aprendizagem em 2024 (conclusão)

Eixos	Caracterização	Execução
3. Material Didático Estruturado	Repases de formações SEDUC- CREDE- ESCOLA para todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática da rede.	Entrega de materiais didáticos estruturados com foco no digital (parque tecnológico), com base nas evidências (resultados SISEDU) e objetivos.
4. Tutoria de Português e Matemática	Tutoria de Língua Portuguesa e Matemática	Realização de tutoria em articulação com o uso do material estruturado (formação CREDE) e recomposição das aprendizagens na escola com a supervisão e auxílio do docente e gestão.
5. Formadores escolares PCAs	PCAs das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Humanas e Natureza)	Realização dos encontros regionais somente com os PCAs. PCAs realizam encontros nas suas escolas e realizam oficinas com base nas oficinas ministradas pelas CREDE.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Dados fornecidos pela SEDUC-CE, 2024.

É possível verificar, ao longo da linha do tempo apresentada, que a implantação e a execução do FA continuam com o mesmo fim: mensurar por meio de avaliações externas, com uso da Teoria da Resposta ao Item (TRI), elaboração e uso de MDE, organizados por saberes, e treinamento desse material aos professores. Assim, não é possível perceber se esse modelo implantado tem favorecido ou mesmo estimulado o processo de conhecimento dos docentes, nem se estimula o pensamento crítico deles diante do processo de formação.

Na linha de raciocínio dos testes e das mensurações realizados pelas escolas para aferir a qualidade da educação e dos profissionais, Hypolito (2019, p. 191), ao analisar a formação continuada docente sob a perspectiva da BNCC e da agenda global para educação, faz um alerta quando versa que há uma tentativa de “reduzir a aferição da qualidade do trabalho docente a resultados de testes padronizados e mesmo a medidas de valor agregado, implicando em reduzir a qualidade do trabalho docente a teste de múltipla escolha”.

Nesta seção, foi discutido o percurso histórico e político em torno da formação continuada, no Brasil, com seus avanços e retrocessos legislativos, a fim de trazer reflexões sobre os interesses na educação estarem intrínsecos às questões econômicas e aos mercados. Também foi atingido o objetivo específico de descrever

o FA e sua execução na CREDE 16, esta política pública do estado do Ceará que tem seguido uma lógica neoliberal ao atrelar resultados estatísticos à qualidade.

Diante dessa realidade, acredita-se que os docentes são capazes de instituir uma educação pública de qualidade com equidade se houver estímulo ao pensamento crítico capaz de desconstruir o que está posto, assim como é primordial a valorização da profissão docente e a formação continuada.

Analisando o trabalho docente, Tardif e Lessard (2014) se referem aos professores como atores capazes de investir e pensar no seu trabalho, dando sentido e significado aos seus atos a ponto de vivenciarem o trabalho como uma experiência pessoal e nela constroem conhecimentos, não consistindo apenas em cumprir ou executar algo. Por acreditar na premissa defendida por Tardif e Lessard (2014), a próxima seção buscou analisar a percepção dos docentes de Jucás nos encontros formativos do FA do referido município.

3 PENSAMENTO CRÍTICO E ‘FOCO NA APRENDIZAGEM’: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE JUCÁS, CEARÁ

A presente seção objetiva analisar a percepção dos docentes da rede estadual de Jucás sobre suas experiências com o FA e se ela tem contribuído para o processo crítico necessário ao conhecimento. A síntese da empiria foi condensada a partir da triangulação, assim como foram utilizados os ensinamentos de Nóvoa (2002, 2019 e 2022), as teorias de Tardif (2014) e Freire (2001, 2019a, 2019b, 2024a, 2024b e 2024c) para compor sua elaboração. A fim de alcançar tal objetivo, ou seja, a percepção docente a respeito do FA, subdividiu-se a seção em três tópicos. (i) Estabelecendo nexos entre espaços e contextos: um breve histórico sobre Jucás; (ii) Cenários escolares em Jucás: um olhar sobre as instituições de ensino médio e (iii) A percepção docente e os encontros formativos: reflexões e reflexos na sala de aula.

A primeira subseção visa apresentar o lócus da pesquisa com suas características históricas, sociais, culturais e políticas. Essa aproximação do local da pesquisa é significativa para que se possa construir um percurso interpretativo das percepções dos docentes respeitando seu espaço.

Na segunda subseção, buscou-se conhecer as três instituições de ensino médio do município de Jucás, que são geridas pelos órgãos estaduais. Para tal, foram utilizados os projetos políticos pedagógicos (PPP) norteadores das escolas, a partir de uma análise documental e observação dos espaços laborativos dos docentes, dos alunos e dos gestores.

Por fim, a última subseção é o resultado da análise e da interpretação dos dados coletados da pesquisa de campo, por meio das entrevistas e questionários. A partir deles, foi possível realizar uma síntese da empiria, da teoria estudada ao longo do trabalho e da interpretação da pesquisadora.

3.1 ESTABELECENDO NEXOS ENTRE ESPAÇOS E CONTEXTOS: UM BREVE HISTÓRICO DE JUCÁS

Antes do processo de colonização, Jucás abrigava os povos originários Tapuia dos Jucás, que habitaram a bacia do rio Jucás, situada no sertão do Inhamum. Há duas versões quanto à origem do seu topônimo, pois acredita-se que o radical é

proveniente do verbo ‘ajucá’, cujo significado é matar, em virtude da coragem dos indígenas na tentativa de defender suas terras. Há também a versão de que o nome foi atribuído por causa de uma árvore de onde eles retiravam a madeira para produção de seus tacapes ou paus de matar.

Durante o período de colonização do Brasil, o nome da província em que hoje se encontram as terras jucaenses era São Mateus. Esse nome é atribuído em virtude do primeiro colonizador português, que se chamava Mateus, mas que também era devoto de São Mateus e que trouxe consigo uma imagem do referido santo. Logo que o português se instalou, realizou a construção de uma capela, em meados do século XVIII, para onde foi levada a imagem. Existe ainda uma segunda versão para o nome São Mateus, pois há relatos de que os habitantes indígenas de regiões vizinhas travaram uma luta por território no dia de São Mateus (Jucás, 2023).

Historiadores, como Raimundo Girão e Antônio Martins Filho, acreditam que os primeiros aldeamentos de Jucás são provenientes das tribos Quixelôs, habitantes de Iguatu, Acopiara e Jucás. No ano de 1719, foi nomeado o coronel Gregório Martins Chaves para administrar a localidade e estabelecer a paz, pois havia conflitos entre esses povos (IBGE, 2023).

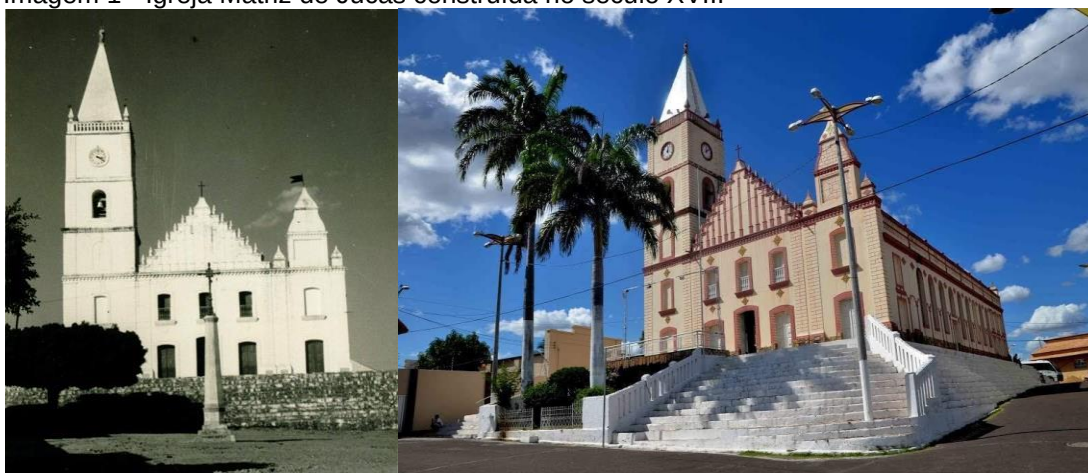
A posteriori, por provisão de 07/12/1755, criou-se o distrito de São Mateus. Sendo elevado à categoria de Vila, por Resolução Imperial em 03/02/1823. Em 1851, foi elevado à categoria de Vila de São Mateus dos Inhamuns. Anos mais tarde, teve nova mudança no nome, em 1893, voltando a se chamar São Mateus. Em 1898, foi criado o primeiro distrito, Poço do Mato. Em 1933, São Mateus havia anexado várias localidades ao seu território, tendo agora seis distritos e uma sede: São Mateus; Bebedouro; Cariús, Maurícia; Poço do Mato; Saboeiro e Santo Antônio. Desses distritos, Saboeiro, Cariús, Poço do Mato e Maurícia foram desmembrados e, hoje, compõem outros dois municípios (IBGE, 2023).

Por decreto estadual n. 1.114, em 1943, a cidade tem nova mudança de nome passando a resgatar suas origens indígenas com o nome de Jucás. Em 1963, o município passou por nova divisão territorial, formado por cinco distritos: Jucás, Baixio da Donana, Canafístula, Mel e Poço Grande, permanecendo assim até o desmembramento de Canafístula, em 1990, e a criação do São Pedro do Norte. A

configuração mais recente aconteceu em 2018, com a criação do distrito do Montenegro que antes pertencia à sede (Jucás, 2023).

O início do aldeamento de Jucás ocorreu em torno da capela construída, em 1731, que hoje é a igreja matriz da cidade (imagem 1). Segundo Araújo (2012), um fato curioso comprova a devoção pelos santos católicos: a adoração de dois santos no altar da capela (São Mateus e Nossa Senhora da Glória). Isso foi questionado por carmelitas e levou a substituição dos santos, em 1955, pela Nossa Senhora do Carmo, padroeira de Jucás desde então.

Imagem 1 - Igreja Matriz de Jucás construída no século XVIII



Fonte: IBGE, 2023.

Nota: Imagens da década de 80 do século XX e em 2022, respectivamente.

A igreja matriz de Jucás é um símbolo da imponência e da força da igreja católica durante o processo de colonização no interior do Ceará, assim como de aculturação dos povos originários, que foram submetidos às crenças do europeu, quando não escravizados e mortos. Jucás é uma cidade predominantemente católica, sendo parte de sua economia anual gerada em torno da Festa de Nossa Senhora do Carmo.

A geografia do município é marcada pelo relevo pertencente à depressão sertaneja, com leves acidentes geográficos e pequenas cadeias montanhosas. Faz fronteira com quatro outros municípios: Iguatu (cidade pólo), Cariús, Saboeiro e Acopiara. É também banhado pelo rio Jaguaribe, que corta a sede do município. A

vegetação predominante é a caatinga e o clima é o tropical quente semiárido, ocorrendo chuvas somente entre janeiro e abril.

Segundo o censo do IBGE de 2022, a população de Jucás é composta por 23.922 pessoas, possui densidade demográfica de 25,44 habitantes por quilômetro quadrado, sendo que 53% dessa população vive com renda per capita de $\frac{1}{2}$ salário mínimo, com índice de desenvolvimento humano (IDH) em torno de 0,59%. Assim, é um município considerado pobre, pois o IDH é classificado em cinco níveis, figurando como baixo os que estão na escala de 0,50% a 0,59%, média que é realizada levando-se em consideração a renda, a educação e longevidade da população (IPECE, 2023).

A taxa de escolarização do município é de 97,5%, no ensino fundamental, com crianças de 4 a 14 anos, conforme dados disponibilizados pelo IBGE no ano de 2022, mas não conseguiu atingir a meta³⁰ definida pelo PNE que é a universalização da educação básica. Há 16 estabelecimentos de ensino fundamental e três de ensino médio.

As escolas citadas estão situadas em Jucás, na região Centro Sul, e pertencem a CREDE 16, consoante se pode verificar no mapa que segue (figura 7). No entanto, nem todos os municípios da região Centro Sul pertencem a esta CREDE, por questões geográficas (extensão e quantidade de escolas) e por questões políticas, a CREDE 16 coordena os municípios de Iguatu (cidade polo), Acopiara, Catarina, Cariús, Jucás, Orós e Quixelô.

³⁰ As metas 1, 2 e 3 do PNE estipulam prazos à universalização da educação básica: para educação infantil (pré-escola) até 2016; ensino fundamental e atendimento escolar para população de 15 a 17 anos até 2024 (Brasil, 2015).

Figura 7 - Mapa da Região Centro-Sul do Ceará



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota: Os dados foram coletados com base no IPECE, em 2023.

Jucás, apesar de ter um contingente populacional pequeno (cerca de 24 mil habitantes), comporta três escolas estaduais, oferecendo modalidades distintas (regular, em tempo integral e profissional) e recebendo alunos da zona rural e urbana do próprio município, assim como das cidades vizinhas de Cariús e de Saboeiro. As referidas escolas são Escola Estadual de Educação Profissional Rita Matos Luna, com 459 alunos; Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Josefa Alves, com 334 alunos; e Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Luiza Távora (no turno noturno ainda funciona o ensino regular), com 489 alunos.

Culturalmente, Jucás é conhecida por sua musicalidade. Menciona-se, aqui, a centenária banda Padre Pio (ilustrada na imagem 2) e a Dona Mazé dos bandolins³¹, que levou a cidade a ser denominada de terra dos bandolins. Também é terra de escritores, como o poeta e cordelista, Ernando Cavalcante³², apelidado de “Patativa

³¹ Maria José Leite Araújo ou D. Mazé dos bandolins, como ficou popularmente conhecida, nasceu em Jucás (1924) e sua criação foi cercada de musicalidade, pois seu pai fundou a filarmônica de Jucás e sua mãe incentivava a filha a se tornasse musicista de bandolim. Casou-se com 17 anos e logo teve muitos filhos, 20, o que tardou o sonho de ser musicista. Voltou a tocar aos 60 anos e conseguiu gravar aos 75, sendo referência de musicalidade.

³² Ernando Cavalcante nasceu em 1930, no Juazeiro Araçá, uma localidade a 7 km de distância da sede de Jucás. O aprendizado que recebeu foi pouco, somente o da cartilha, porém é dono de uma sensibilidade e habilidade incríveis para a pesquisa e para a arte de transformar o cotidiano em poesia. É autor de vários livros como Canteiro de Rima; Origem de São Mateus e Jucás em poesia; A lenda do Bicho do Rio. Suas obras trazem à tona a história e o imaginário da sua localidade (Araújo, 2012).

de Jucás”, e Anizeuton Leite³³, que é membro da Academia Cearense da Língua Portuguesa, com mais de uma dezena de livros publicados.

Imagem 2 - Banda Padre Pio



Fonte: Araújo, 2012.

Nota: Registros da Banda Padre Pio se apresentando na Festa do Carmo, década de 40 do século XX, e no teatro José de Alencar, em Fortaleza, em comemoração ao seu centenário em 2010, respectivamente.

A Banda Padre Pio de Oliveira, conhecida como “A Furiosa”, é símbolo da cultura jucaense. Fundada em 1910 pelo Padre que hoje dá nome a banda. Ele descobriu músicos na cidade, levantou fundos e andou alguns dias nas costas de animais para buscar os instrumentos dando origem à Filarmônica. Esta foi composta por voluntários e independentes, com o intuito de trazer alegria à cidade em festas e em eventos do município. Na década de 1970, a banda passava por dificuldades e auxílio da Maria do Carmo Ferreira Lima que doou 18 instrumentos musicais e impulsionou a continuidade da banda. Essa é registrada como entidade sem fins lucrativos organizada pela Sociedade Musical Maria do Carmo Ferreira Lima, em homenagem a ela (SECULT-CE).

Desde a eleição do prefeito Raimundo Luna Neto (2012-2020), a banda sofre uma polarização política, culminando em uma divisão por parte dos integrantes mais antigos que reivindicam o nome “Padre Pio” e têm apoio financeiro da prefeitura. No entanto, a banda tem registro como Sociedade Civil e não pode ser atrelada a políticas

³³ Francisco Anizeuton de Souza Leite é poeta, palestrante e professor do município de Jucás. É graduado em Letras, servidor público do estado do Ceará, membro da Academia Cearense da Língua Portuguesa, onde ocupa a cadeira de n. 3, é criador do grupo Deleite Literário e da Academia da Linguagem, no distrito do São Pedro, em Jucás, que fomenta a cultura e as letras (Lattes, <http://lattes.cnpq.br/0154407342089470>).

de governo sendo maior que qualquer disputa por poder, porque é patrimônio histórico-cultural do Ceará, tendo esse reconhecimento registrado por meio da lei ordinária n. 17.648, de 8 de setembro de 2021 (Ceará, 2021).

Os aspectos socioeconômicos são caracterizados por uma economia que gira em torno da renda proveniente da agricultura, da pecuária e do funcionalismo público. O turismo religioso também compõe a economia local, sendo o mês de julho o mais lucrativo e festivo da cidade com a tradicional festa da padroeira da cidade, reunindo turistas de vários lugares do país, a fim de participar das novenas, quermesses e *shows*. Recentemente, em 2022, com a criação do Santuário de Nossa Senhora do Carmo (imagem 3), Jucás passou a figurar no mapa do turismo religioso da Secretaria Estadual de Turismo do Estado do Ceará.

Imagem 3 - Santuário de Nossa Senhora do Carmo



Fonte: Prefeitura de Jucás-CE.

Nota: Foto aérea da imagem de Nossa Senhora do Carmo, em 2023.

A obra teve financiamento do governo do estado do Ceará e é um complexo que reúne lojas, capela, restaurante e a quinta maior imagem do Brasil, a da Nossa Senhora do Carmo, com 40 metros de altura. A construção reforça a importância da religião católica para a população da localidade, revertendo-se também em fonte de renda aos munícipes.

Uma vez apresentado o lócus da pesquisa, o próximo tópico apresenta os cenários educacionais do município de Jucás que são responsáveis pelo ensino médio

com suas semelhanças e diferenças, buscando respeitar cada singularidade dos espaços laborativos dos sujeitos pesquisados.

3.2 CENÁRIOS ESCOLARES EM JUCÁS: UM OLHAR SOBRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MÉDIO

As escolas têm três escolas responsáveis pelo ensino médio no município de Jucás, sendo coordenadas pela CREDE 16, são: EEMTI Luíza Távora; EEMTI Josefa Alves Bezerra e EEEP Rita Matos Luna. Ambas com autonomia administrativa e financeira para gerir os recursos que são encaminhados pelo governo federal e estadual. Embora pertençam ao mesmo município e recebam os mesmos munícipes, cada instituição tem história, características e desafios distintos. Por isso, cada escola foi apresentada respeitando o marco temporal de sua criação.

a) Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Luíza Távora

A EEMTI Luíza Távora é a escola de ensino médio mais antiga do município de Jucás, criada em 1982 e é localizada no centro da cidade, tem recebido alunos de todos os distritos e com funcionamento nos três turnos, ofertando o ensino médio em três modalidades: Ensino em Tempo Integral (manhã e tarde); Educação de Jovens e Adultos (EJA) (noite) e, na extensão, no distrito da Vila Mel, localizado à distância de 24 km da sede do município, é oferecido o Ensino Médio Regular (noite).

Em 2024, quantitativo de alunos era 489, distribuídos em 15 turmas (seis em tempo integral; sete regulares e duas EJA), contando com 14 funcionários, seis integrantes da gestão escolar e 37 professores, desse total de docentes, quatro são participantes desta pesquisa. A rotatividade de professores é uma realidade na escola, em virtude do número de contratos temporários, ao todo são 32 temporários e apenas cinco efetivos.

Essa realidade poderia ser mudada se houvesse concurso público³⁴ para suprir a necessidade das escolas e gerar a continuidade do trabalho docente na mesma

³⁴ O último concurso para docentes aconteceu em 2018. Entre 2018 e 2024 já ocorreram 3 processos seletivos para professor temporário. Hoje o estado do Ceará tem 57% de professores temporários o que não só justificaria, mas torna evidente a necessidade de novos concursos públicos. (O povo,

instituição. Para Pacheco e Camargo (2023), um dos desafios da educação pública de qualidade e da formação continuada docente é a alta rotatividade de professores, a falta de recursos e os baixos salários.

O prédio é antigo, mas está em ótimo estado de conservação e reiteradas melhorias foram realizadas ao longo dos anos, principalmente depois que a escola passou a ser em tempo integral, em 2022. O espaço escolar é composto por 11 salas de aula, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de ciências, 01 quadra esportiva, 01 cantina, 02 banheiros (feminino e masculino), 03 banheiros para funcionários, 01 pátio, 01 sala de arquivos, 01 sala de professores, 01 sala da coordenação, secretaria e direção.

O PPP da instituição caracteriza a maioria do corpo discente como um público que não dispõe de acompanhamento familiar e possuidor de poucos recursos socioeconômicos. É relatado, no mesmo documento, que os alunos não têm o hábito de estudar em casa e não fazem atividades solicitadas pelos docentes e esse seria um dos motivos da não obtenção de bom desempenho escolar e disciplinar apresentados pela equipe gestora e professores.

Os índices de abandono e reprovação são alguns desafios enfrentados na instituição. No entanto, os indicadores apontam que, nos últimos anos, houve melhoria, pois, a escola apresenta diminuição do abandono e da reprovação: passaram de 13% de abandono e 14% de reprovação, em 2013, para 2,73% (dez alunos) de abandono e 1,91% (sete alunos) reprovação, em 2022. Em 2023, registrou pela primeira vez 0% de abandono e somente um aluno foi reprovado. Os dados eram preocupantes visto que a educação é um direito de todos e deve ser assegurada pelo estado, mas observa-se uma melhoria quantitativa nesses indicadores.

O mesmo documento aponta que a escola, para alcançar a qualidade, adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, buscando os seguintes pressupostos e fundamentos para o ensino médio: trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; direitos humanos como princípio norteador e sustentabilidade ambiental como meta universal.

2024) Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2024/05/14/ceara-tem-evolucao-de-professores-efetivos-mas-temporarios-ainda-sao-grande-maioria>. Acesso em: 24 set. 2024.

Para dar sentido ao trabalho de educar o povo para a cidadania, a escola aponta como princípios norteadores os seguintes: a igualdade de condições do aluno para acesso e permanência na escola; a qualidade social para todos; a gestão democrática; a liberdade e a valorização do magistério. A imagem 4 ilustra os espaços da EEMTI Luíza Távora.

Imagem 4 - Mosaico dos espaços da EEMTI Luíza Távora



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Registros realizados no segundo semestre de 2024.

Verifica-se que a escola tem espaços organizados, os docentes dispõem de sala dos professores (número 3) e biblioteca (número 4) para reuniões e estudos, mas o formato das salas de aula (número 5), bem como a disposição das carteiras ainda seguem um padrão que não condiz com o indicado pelas metodologias ativas³⁵ e remete ao ensino tradicional. Dessa forma, é necessário repensar e fazer indagações como a de Arroyo (2014, p. 26): “se os educandos são outros, a docência e os docentes poderão ser os mesmos?”

O sistema de fila reforça um sistema tradicional e bancário que é incompatível com os processos críticos, remetendo ao controle dos corpos. Observar e refletir sobre tais espaços, assim como incentivar a pesquisa, é pertinente para que a formação continuada seja repensada a serviço de uma educação emancipadora. Isso faz com que o docente seja percebido como crítico capaz de reelaborar a crítica social a fim de produzir e reproduzir a cultura e orientar a formação continuada dos próprios professores (Silva, 2018).

Percebe-se que na EEEMTI Luíza Távora o sistema tradicional de ensino é evidente, seguindo uma política de estado que visa resultados e que tem focado o aprendizado dos alunos em atividades e resultados como os apresentados (abandono e evasão) a fim de cumprir metas estabelecidas pelas instituições superiores. Da mesma forma, os docentes têm sido estimulados a organizar suas práticas nessa vertente buscando melhorias quantitativas.

b) Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Josefa Alves Bezerra

A EEMTI Josefa Alves Bezerra é localizada no distrito de São Pedro do Norte, cerca de 16 km da sede do município de Jucás-CE. Surgiu como extensão da Escola Luíza Távora, mas o quantitativo de alunos da localidade possibilitou a abertura de uma nova escola que foi criada em 2010, funcionando, inicialmente, no prédio da

³⁵ As metodologias ativas são aquelas que buscam romper com o modelo tradicional de ensino e têm como princípio uma abordagem problematizadora. Dessa forma, o aluno é estimulado à pesquisa e à construção do próprio saber. As metodologias ativas estão relacionadas a uma série de procedimentos ou estratégias de ensino como: abordagem baseada em problemas; sala de aula invertida; ensino híbrido; gamificação e outras (Oliveira *et. al.*, 2023).

Escola municipal Dom José Mauro até a edificação e entrega de seu atual prédio em 2011.

A escola iniciou o funcionamento com a modalidade de ensino regular, o qual sofreu mudança em 2020, quando passou a funcionar em tempo integral. Hoje tem 334 alunos residentes no distrito de São Pedro do Norte e das localidades próximas (Canafístula, Jurema e Parelhas), desses alunos, 266 estudam em tempo integral (manhã e tarde) e 68 na EJA (noite). Conta ainda com 27 professores, dois auxiliares de limpeza; quatro vigilantes, duas merendeiras, um porteiro, um jardineiro, uma secretária, dois coordenadores escolares e um diretor.

A estrutura escolar dispõe de vários ambientes pedagógicos (laboratórios de Matemática, Química, Física e Biologia equipados e em boas condições); laboratório de informática equipado com computadores e tablets; sala dos professores, biblioteca (pouco acervo literário), quadra esportiva coberta, estacionamento, ampla área verde, cantina e refeitório, além 12 salas de aula.

O quantitativo de professores efetivos é bem reduzido, seis, sendo o corpo docente composto em sua maioria por docentes temporários, 21 professores. Ressalta-se que deste quantitativo seis professores são público da pesquisa. Segundo os documentos pedagógicos da unidade escolar, a necessidade de renovação dos contratos e a parte burocrática atrapalham o início do ano letivo, porque os professores ainda não estão com suas lotações definidas antes da semana pedagógica, o que dificulta a participação.

É relatado também as dificuldades enfrentadas com relação ao abandono e aos índices de aprovação. O histórico dos últimos dez anos reafirma essa problemática da escola, pois em 2013 foram 56 discentes reprovados e 45 abandonos. Dados que foram trabalhados para diminuir, mas continuaram graves durante os anos seguintes até 2022, resultando em 27 reprovações e nenhum abandono, sendo superado em 2023, com zero reprovação e abandono. Estes números chamam a atenção e carecem de investigação, pois é preciso compreender como se deu uma melhoria expressiva de um ano para o outro.

Por fim, a instituição é definida em seu Projeto Político Pedagógico por seu processo educativo estar pautado em projetos, experiências e oficinas, com a

participação efetiva da comunidade escolar. A EEMTI Josefa Alves Bezerra segue representada na imagem 5:

Imagem 5 - Mosaico dos espaços da EEMTI Josefa Alves Bezerra



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Registros realizados no segundo semestre de 2024.

Observa-se que a escola tem vários espaços de convivência, mas também traz traços tradicionais nas salas de aula, como as cadeiras enfileiradas e distanciamento entre os alunos, como se cada um aprendesse somente de maneira individualizada. Os professores relatam que os espaços do refeitório, laboratórios, quadra, biblioteca e demais espaços são utilizados como sala de aula quando há desenvolvimento de

projetos, seminários realizados e atividades lúdicas, mas no dia a dia as salas de aula são dispostas de maneira tradicional.

c) Escola Estadual de Educação Profissional Rita Matos Luna

A EEEP Rita Matos Luna, instituição de ensino de ensino médio mais nova de Jucás, iniciou suas atividades em 2014. A escola nasceu como fruto de uma parceria (consórcio) entre os municípios de Cariús e Jucás, pois somente cidades com mais de 40.000 habitantes recebem instituições de ensino profissional no estado do Ceará. Assim, a criação de uma escola profissional buscou ofertar uma educação voltada ao mercado de trabalho a fim de desenvolver as duas cidades, que se distanciam por 4 km, foi concedida e entregue a construção da referida escola pelo estado.

Com uma boa estrutura arquitetônica, o espaço é equipado com auditório para 180 pessoas, biblioteca de dois andares com elevador e bom acervo, rampas de acessibilidade, piso tátil por todas as áreas externas da escola, estacionamento, anfiteatro, ginásio coberto com vestiários e banheiros, 12 salas de aula climatizadas e com armários; vários laboratórios equipados para as áreas de Matemática e Natureza, (um de Matemática, um de Química, um de Biologia e um de Física); dois laboratórios de informática equipados com 20 computadores cada; uma sala de AEE; uma secretaria; um sala de coordenação; um sala dos professores com divisórias para estudo com armários e computadores; cantina, refeitório e direção.

A modalidade da instituição é a profissional integrada, pois os alunos têm acesso à base comum curricular, à profissional e à diversificada, que é composta por Empreendedorismo, Mundo do Trabalho, Projeto de Vida e Formação para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (formação cidadã). São oferecidas 45 vagas em cada um dos quatro cursos em nível técnico: Administração; Contabilidade; Desenho da Construção Civil e Informática. Destes, historicamente, os mais concorridos são Administração e Informática, pois os alunos, para conseguirem uma vaga, passam por um processo seletivo. Este processo consiste no somatório das médias do ensino fundamental, anos finais, que gera uma nota classificatória. É respeitado, nesse processo seletivo, o sistema de cotas, contempladas por aluno residente no bairro (30%), pois ela está localizada na região de vulnerabilidade

socioeconômica do município, as cotas de escola particular (20%) e 5% para pessoas com deficiência, o restante das vagas é destinada a ampla concorrência.

Na prática, as vagas são preenchidas por um processo excludente, pois as notas são o critério de classificação, deixando parcela dos alunos que têm interesse em ingressar na instituição sem vaga. Os segmentos médios da sociedade perceberam que as escolas profissionais são diferentes das demais escolas pela aglutinação da formação geral à profissional, pelo aparelhamento arquitetônico e por articular o ingresso ao ensino superior. O objetivo fim da escola profissional fica em segundo plano, pois a maioria dos egressos não vai para o mercado de trabalho (Carvalho *et al.*, 2023).

O corpo docente é composto por 25 professores, entre base técnica e comum, e nenhum efetivo em sala, desse total apenas sete professores são participantes da pesquisa. Todos os efetivos da escola compõem a gestão. Os professores da base técnica não pertencem ao quadro da SEDUC-CE, mas ao Instituto Centro Tecnológico do Ceará - CENTEC. Os demais funcionários contabilizam 15 pessoas: dois serviços burocráticos, quatro auxiliares de cozinha, um cuidador, quatro vigilantes e quatro serviços gerais.

Em 2024, segundo dados coletados com os gestores escolares, o corpo discente é composto por 459 alunos distribuídos em 11 turmas (três de Administração; duas de Contabilidade; três de Desenho da Construção Civil e três de Informática). Os alunos pertencem aos municípios de Jucás e Cariús, tanto da zona urbana quanto rural. A escola tem um histórico de alunos medalhistas em olimpíadas e aprovações em universidades públicas e privadas, mas também há parcela do alunado que permanece na sua área de formação, pois a escola direciona o aluno ao mercado de trabalho como estagiário bolsista na sua área de formação, resultando em contratações posteriormente à conclusão do Ensino Médio.

Outra característica a ser refletida nas escolas profissionais e reforça o caráter mercadológico é a gestão democrática, pois os gestores dessas instituições não passam pela escolha da comunidade, mas por uma seleção de prova para composição de um banco de gestores e, a partir desse banco, o diretor é escolhido pelo órgão superior (CREDE/SEFOR/SEDUC-CE). Da mesma forma, os professores, mesmo efetivos, precisam assistir a um curso que eles chamam de TESE (Tecnologia

Socioeducacional) e assumir o modelo de gestão das EP, que aproxima a escola de uma empresa (Carvalho *et al.*, 2023).

O PPP (2023) da escola apresenta como proposta pedagógica adotada a tendência crítico-social dos conteúdos, preocupada com a função transformadora da educação em relação à sociedade, enfatizando também o processo de construção do conhecimento fundamentado nos conteúdos acumulados pela humanidade. Traz a proposta metodológica fundada na percepção do educando como agente de construção do seu conhecimento e o docente enquanto mediador do processo.

Embora o PPP apresente a crítica social como proposta pedagógica, os documentos norteadores das escolas profissionais, em nível estadual, falam o contrário, pois apresentam a padronização massiva dos processos formativos e o disciplinamento social quando expressam que “[...] o patamar de desenvolvimento desejado para a sociedade cearense requer o crescimento da economia” (Carvalho *et al.*, 2023). Diante disso, a intenção dos mercados é que o Estado funcione como um mediador da formação ou mesmo desenvolva o treinamento da futura mão de obra, além de desestimular o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes e professores a fim de que o mercado absorva os trabalhadores não só treinados, mas dóceis.

Apresentada a estrutura e as particularidades da EP Rita Matos Luna, seguem alguns registros dos espaços escolares em que os alunos e os docentes têm acesso no seu dia a dia:

Imagem 6 - Mosaico dos espaços da EEEP Rita Matos Luna



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Registros realizados no segundo semestre de 2024.

O modelo arquitetônico dessa instituição, apresentado na imagem 6, é moderno. No entanto, as práticas continuam antigas, pois traz o professor como o centro do processo educacional. Tanto na imagem do auditório quanto na da sala de aula essa realidade é evidente, embora não sejam os únicos espaços usados, pois foi relatado que todos os demais são usados como sala de aula: pátios, laboratórios, biblioteca, quadra e anfiteatro. Quanto à disposição das cadeiras em fila, foi relatado que antes usavam em formato de U, mas a indisciplina e a conversa excessiva dos alunos inviabilizaram a disposição antes adotada, retornando à organização de fila em dupla.

Observa-se que nas três escolas há fortes características tradicionais trazendo a sala de aula como o principal espaço de aprendizagem e em filas, podendo assim inferir que o professor é o centro do processo e esse modelo não é o mais indicado. Nóvoa (2019) pontua a urgente necessidade de acontecer uma “metamorfose” dos espaços educativos e na formação continuada docente. Esse autor explica que o caminho é a relação entre estudo, pesquisa e conhecimento a fim de ter um novo ambiente educativo. De fato, temos alunos do século XXI, conectados, mais impacientes, com dificuldade de concentração, mas também temos professores do século XX e salas de aula do século XIX.

As escolas apresentadas têm características, sujeitos, espaços e modalidades distintas, mas o FA é apresentado às três instituições da mesma maneira via CREDE e tendo como centro do processo o resultado, sem compreender os percursos e desafios de cada instituição, visto que os encontros formativos acontecem nos mesmos dias, horários e locais, sem contemplar as realidades de cada escola. O que será diferente é a compreensão de cada docente e a forma como ele se vale da formação de forma consciente ou não para desenvolver sua prática a partir da construção do conhecimento. A fim de analisar a percepção docente sobre sua formação, seguem as análises realizadas a partir dos achados desta pesquisa.

3.3 A PERCEPÇÃO DOCENTE E OS ENCONTROS FORMATIVOS: REFLEXÕES E REFLEXOS NA SALA DE AULA

Educação implica na ação entre pessoas, se for concebida no sentido de formação humana e não meramente de domínio intelectual de conteúdo. Sob essa perspectiva, é inaceitável tratar os saberes³⁶ como uma categoria independente e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os docentes e discentes estão inseridos.

Essa visão reforça a importância de compreender como os docentes percebem o FA, que pode impactar diretamente as práticas e as interações nas instituições de ensino nas quais é desenvolvida. Com o intuito de responder à questão central dessa

³⁶ Para Tardif (2014), os saberes docentes configuram-se em uma gama de saberes que são integrados à prática do professor e estão relacionados às experiências pessoais e profissionais, sendo transformadas ao longo da vida.

pesquisa, nesta subseção são apresentadas as análises das entrevistas com seis docentes (dois de cada escola) e do questionário realizado com 17 professores das três instituições públicas estaduais de Jucás-CE. Inicialmente, solicitou-se aos docentes entrevistados que falassem sobre a execução do FA nas escolas, em Jucás, a fim de investigar como acontece a participação dos professores nesse processo de formação. A partir das falas dos entrevistados (dois docentes, um de Língua Portuguesa e um de Matemática) e, afim de lhes garantir o sigilo, organizou-se o quadro 7, sendo, assim, os sujeitos foram denominados por escola e receberam nomes fictícios de grandes literatos brasileiros, para os docentes de língua Portuguesa; e matemáticos da humanidade, para os professores de Matemática, respectivamente, conforme é possível observa no quadro 7:

Quadro 7 - Nomes fictícios e tempo de experiência (FA / docência) dos professores entrevistados por escola

Escola	Tempo de experiência na escola e com a FA- Língua Portuguesa	Tempo de experiência na escola e com a FA- Matemática
EEMTI Luíza Távora	Machado de Assis – Mais de 5 anos	Pitágoras – Menos de 1 ano
EEMTI Josefa Alves Bezerra	Rachel de Queiroz- Mais de 5 anos	Arquimedes – Menos de 1 ano
EEEP Rita Matos Luna	Guimarães Rosa – Menos de dois e mais de 1 anos	Hipátia – Mais de 5 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Os nomes fictícios têm o intuito de assegurar o sigilo dos entrevistados.

Os seis docentes, mencionados no quadro 7, foram escolhidos para entrevista entre os demais professores das escolas em virtude da disciplina que ministram e do tempo de experiência que têm tanto na escola quanto de contato com o FA. Assim, em cada escola foi escolhido um docente com mais experiência e outro com menos, contemplando os dois componentes curriculares. Entende-se que a diferença de tempo e experiência pode ser relevante à investigação e auxiliar na construção de um panorama da percepção sobre o FA. Compreende-se que todas as informações apresentadas são importantes, podendo se completarem ou não, logo, nenhuma será descartada.

Observa-se que os seis entrevistados têm práticas e experiências distintas possibilitando as análises sob óticas diferentes, pois dois dos professores de Língua

Portuguesa e um de Matemática têm mais de cinco anos de experiência tanto no FA quanto na escola em que exercem suas atividades; dois docentes de Matemática têm menos de um ano de experiência no FA e na escola, e um professor dessa disciplina tem mais de 5 anos na escola e com o FA.

Quando indagados como se dá o processo de participação dos docentes no FA, Machado de Assis (2024) explica que ela se dá somente com um grupo específico de professores, no caso os professores coordenadores de área (PCA), que são escolhidos, no início do ano, pelos gestores e que têm uma carga horária diferenciada para auxiliar a gestão nos planejamentos coletivos (semanalmente) e também acompanhar os encontros formativos do FA na regional (de acordo com calendário estipulado pela coordenadoria). A carga horária das escolas regulares e EEMTI destinadas aos PCA são de 100 horas mensais para desenvolver tal atividade.

Machado de Assis (2024) apresenta a formação como “repasse” de informações e análise de resultados, ou seja, a priori o professor tem uma postura passiva diante do que lhe é apresentado. Depois o docente participa de oficinas que são “direcionadas” para suprir as dificuldades apresentadas nas análises dos resultados dos discentes. O professor entrevistado reforça que nem todas as atividades propostas são possíveis de serem realizadas na escola, alegando problemas de suporte como espaço e internet.

Infere-se, a partir da fala do docente, que os professores têm determinada “autonomia” para adaptar as atividades a eles apresentadas, mas se sentem na obrigação de tentar realizar as atividades propostas. Verifica-se aqui o controle e a padronização de um modelo apresentado pela regional e que é “reaplicado” pela escola e professores, sendo as reflexões sobre os resultados o centro do processo. Essa constatação remete a colocação de Giroux (1997) acerca da limitação e pressão exercida pelas instituições de ensino:

[...] a escola pública oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas é um poderoso instrumento para a reprodução das relações capitalistas de produção e ideologias legitimadoras dominantes dos grupos governantes (Giroux, 1997, p. 26).

É na ideologia mercadológica voltada para resultados, controle e eficácia que se verifica o modelo descrito pelo docente, sendo os professores instrumentos dessa reprodução de escola que está atrelada a índices, ficando o docente refém da sua auto coação e das técnicas apresentadas. Elas reforçam a opressão do professor nesse processo de ensino e aprendizagem, que se sentem constrangidos e até culpabilizados se sua escola não gerar os resultados esperados e estipulados.

Pitágoras declara que não tem como apresentar uma visão do FA, porque participou somente de uma formação, por ser novo na escola e na docência. A pesquisadora percebeu certo desconforto do pesquisado no ato da entrevista, tanto que ele solicitou que suas colocações não fossem gravadas, mas autorizou as anotações e utilização das mesmas. Foi relatado por ele: “A única experiência que tive foi em maio deste ano e não houve espaço para diálogo. Só foram apresentados jogos para serem replicados (Pitágoras, 2024).”

A colocação de Pitágoras expressa a vontade de ser ouvido, de dialogar sobre sua prática e mesmo de pedir ajuda nesse início de carreira, pois o professor foi bastante enfático em dizer que era sua primeira experiência na docência e como estava sendo difícil o processo de adaptação, tendo pensado em desistir em várias ocasiões. No contexto da dialogicidade, a Unesco (2022) explicita este como um aspecto fundamental da educação

[...] o ciclo contínuo de criação de conhecimento que ocorre por meio de contestação, diálogo e debate é o que ajuda a coordenar a ação, produzir verdades científicas e incentivar a inovação. É um dos recursos mais valiosos e inesgotáveis da humanidade e um aspecto fundamental da educação (Unesco, 2022, p. 10).

O relato de Pitágoras (2024) reitera lacunas na formação, sendo constatadas pela ausência de diálogo e o uso reiterado da palavra “replicado” presente na fala do docente, assim como em Machado de Assis. Acredita-se que essas percepções dos docentes se dão porque há uma preocupação, por parte da SEDUC-CE/CREDE, em fornecer suportes lúdicos e treinamentos, esquecendo-se do estímulo à reflexão e ao pensamento crítico. Freire (2024c) define o diálogo como uma postura necessária para que haja a transformação em seres criticamente comunicativos. Por conseguinte, só

se pode compreender o diálogo como momento em que os seres humanos, juntos, refletem sobre sua realidade a ponto de fazer e refazê-la.

Outro professor relatou que houve mudança no modo como os encontros aconteciam. Segundo Rachel de Queiroz (2024), da EMTI Josefa Alves, os encontros “[...] perderam o sentido”, visto que antes as provocações trazidas pelas outras escolas estimulavam reflexões e ações no professor. Ela afirmou que, nos anos de 2023 e 2024, o FA não tem proporcionado reflexão porque passou a apresentar uma estrutura mais engessada, diferente dos anos iniciais de atuação, nos quais os docentes de todas as escolas eram reunidos na regional e lá conseguiam apresentar suas experiências e conhecer o processo de ensino e aprendizagem de outras instituições, conforme a passagem a seguir:

A meu ver, antes, no início do foco na aprendizagem, as formações eram mais produtivas, porque as escolas se reuniam e eu acredito que a troca entre os pares, ela é muito válida. Então, hoje eu sinto falta desse tipo de formação, onde os professores de todas as escolas se reuniam e faziam troca de experiência, voltada para o material do foco na aprendizagem, mas cada um com uma ideia diferente e a gente voltava com uma bagagem muito maior (Rachel de Queiroz, 2024).

A partir dessa explanação, percebe-se o que Tardif (2014) ressalta quanto à prática dos professores ser reconhecida por eles como um processo de aprendizagem na qual o docente “retraduz” sua formação e realiza adaptações à sua profissão. Assim tem a possibilidade de eliminar aquilo que não lhe for útil ou o que não condiz com sua realidade, ao mesmo tempo, conserva o que pode servir a sua atuação em sala de aula.

A fala de Rachel de Queiroz (2024) reforça o entendimento de como os saberes experienciais de outros docentes se configuram como importantes para a reflexão das próprias ações do entrevistado e para a construção de novas aprendizagens. No sentido de valorizar as experiências concretas dos professores, Nóvoa (2022) é assertivo quando diz que relatos de vivências são importantes, mas não são suficientes para compreender toda a dimensão do trabalho educativo. Assim é preciso que as vivências provoquem reflexões, superando o mero relato e proporcionem um

esforço de sistematização, desencadeando ações dinâmicas, inspirando outros educadores em contextos variados.

Fazendo uma análise sobre as formações continuadas, ligadas à avaliação da aprendizagem, no Brasil e em Portugal, Felícia (2020) aponta que há estudos fazendo referência aos aspectos negativos das experiências enquanto processo de ritualização de exames, devolutivas do que foi memorizado e hierarquização dos estudantes. A mesma autora reforça a compreensão de como o caráter avaliativo é moldado por aspectos sociopolíticos e históricos.

Na mesma linha de raciocínio, Nóvoa (2022, p. 5) relata que a “[...] formação continuada permanece dominada por uma lógica de cursos e de ações que os professores devem frequentar. Hoje, nada disto faz sentido”. Nóvoa (2022) potencializa a necessidade de pensar e de praticar a formação de professores a partir de três estratégias que ligam o docente à formação com a profissão; aos espaços de formação com espaços da profissão; aos conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente. Acredita-se que isso seria possível com a formação em serviço e a partir da aproximação entre a academia e a escola, pois ainda há um distanciamento entre as teorias e as práticas.

Confirmando a possibilidade de divergência de percepção dentro da mesma escola, o professor Arquimedes (2024), da EMTI Josefa Alves, apresenta outra perspectiva dos encontros formativos ao afirmar “as formações não são somente conteudistas, mas também apresentam outras vivências, outras experiências.” O professor se referia a um dos encontros que teve como tema as relações étnico-raciais, assunto que não está relacionado à Matemática, disciplina que leciona.

Já Raquel de Queiroz (2024), da EMTI Josefa Alves, afirmou não ver sentido nesse tipo de formação, pois não tem ligação com seu componente curricular, embora afirme: “entendo a importância da temática para se chegar à igualdade racial e desconstruir o racismo existente no país”. Raquel de Queiroz (2024) também relatou a participação em um dos encontros, em que todos os professores da sua área passaram a analisar uma série de dados de anos anteriores de outras escolas, e que esse trabalho não fazia sentido para eles, em virtude de parecer mais um trabalho acadêmico para gerar estatísticas do que algo capaz impactar na sua vivência.

É possível inferir uma divergência de opinião sobre os encontros e seus conteúdos, pois para alguns professores as estratégias e metodologias a serem usadas em sala de aula são as expectativas que os levam a esses encontros, já para outros ter um leque de possibilidades que transcendem os conteúdos é o diferencial.

Freire (2024b, 45) afirma “[...] é preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos”, não se configurando errado a imitação, mas sim a passividade diante do que é apresentado, a imitação sem realizar análises ou mesmo autocrítica dos processos vivenciados. Tais análises são verificadas nas falas de Guimarães Rosa e de Hipátia (2024), da EP Rita Matos, pois ambos apresentam colocações diferentes, mas elas se complementam. Guimarães Rosa explica que sua participação se restringe em estar nos encontros na escola e de tentar realizar “replicação” do que é apresentado em sala de aula. Percebe-se na fala do entrevistado certo desconforto com o processo ao expor sua opinião sobre a formação:

A gente tenta ao máximo realizar todas as replicações do que a gente recebe, porém, o que a gente recebe, eu não acho tão válido para ser implementado. É algo ainda muito distante da realidade o que dá para se aplicar, porém, tudo o que a gente recebe, todas as informações, todas as oficinas repassadas, a gente sempre tenta adaptar para as realidades de cada turma, independente do nível, independente de série, a gente tenta fazer esse repasse, principalmente, trabalhando aqueles pontos, descritores, saberes, em que eles apresentam maiores dificuldades (Guimarães Rosa, EP Rita Matos).

Reiteradas vezes Guimarães Rosa (2024) repete termos ligados ao ensino tradicional como “replicações”, “recebe” e “repassadas”, configurando o caráter bancário desse processo e em nada favorece a reflexão crítica dos docentes e dos discentes. Já Hipátia (2024) citou que as formações são “norteadoras”, logo, infere-se haver certa escolha do professor Assim, ele pode refletir sobre o que se apresenta e escolher a melhor maneira de organizar suas aulas a partir dos conhecimentos construídos, como se comprova na fala:

Bom, as formações do Foco na Aprendizagem, primeiro elas foram institucionalizadas na nossa escola como disciplina. Então, tecnicamente as formações elas são norteadoras, porque são algumas estratégias que a gente utiliza durante as aulas de foco na aprendizagem que tem. Mas elas foram institucionalizadas como disciplina, ou seja, tem foco na aprendizagem no primeiro ano, na primeira série, segunda série e terceira série (Hipátia, 2024).

O mesmo professor relatou, na entrevista, que não utiliza o material estruturado como é solicitado, mas busca o que é melhor para os alunos adequando a realidade que lhe é apresentada. A fala de Hipátia (2024) remete ao ensinamento de Freire (2024a) sobre a ação e a reflexão, sendo estes constituintes inseparáveis da práxis, logo essa relação homem-realidade e homem mundo resultam transformação.

Hipátia (2024) apresentou um fato interessante não relatado pelos outros entrevistados, pois afirmou que a escola institucionalizou o Foco na Aprendizagem como disciplina em todas as séries, como estratégia para utilização do material estruturado e para tentar sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. No entanto, o fato de ter sido institucionalizada pela escola, de certa forma, obriga o professor a adotar estratégias relacionadas aos saberes e habilidades não consolidadas pelos alunos e analisadas nos encontros formativos a partir da plataforma do Sisedu. O mesmo docente, quando indagado sobre as contribuições do FA à sua prática relatou:

Pronto, em relação às formações e às estratégias que são apresentadas, eu consegui ter uma perspectiva mais da questão temporal de necessidades e possibilidades de aplicação. Por exemplo, as formações a partir do período pós-pandêmico, eu acho que elas tinham mais contribuições porque elas apresentavam muitas estratégias que a gente precisava utilizar tanto no ensino remoto quanto no ensino híbrido que retornou. Então, com o passar do tempo, eu observei que as formações ficaram muito voltadas para uma questão de análise e diagnóstico dos resultados que eram repassados pela SEDUC, mas que na maioria das vezes não casavam tanto com o que a gente vê na realidade da nossa escola (Hipátia, 2024).

É evidente o caráter conteudista dos encontros formativos a fim de alcançar índices estipulados dentro das estratégias de análise de resultados e das exposições dos saberes alcançados por cada instituição como práticas constantes nas reuniões das escolas. Isso tem reforçado o caráter mercadológico a que a educação brasileira e cearense tem caminhado nas últimas décadas.

Constata-se, através das entrevistas, que os encontros vão na contramão do processo reflexivo e libertador ensinado por Freire (2019a), pois vem sendo caracterizado pela padronização de ações formativas e na cobrança por metas. Por outro lado, verifica-se também que o docente não é ingênuo e sendo comprometido

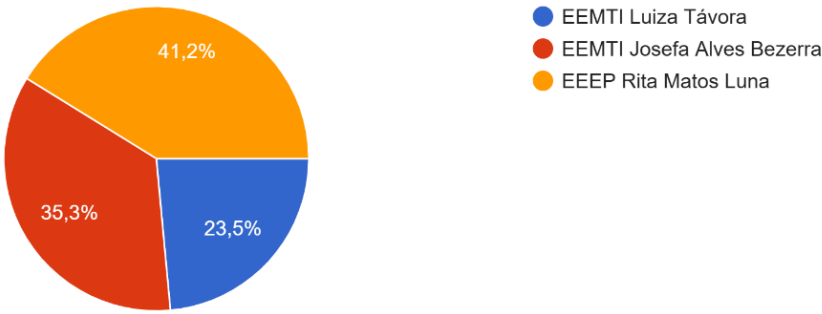
com sua profissão, logo não será um ser passivo, posto que é um ser de práxis, de ação e reflexão sobre a realidade (Freire, 2024a).

Vieira (2018), após anos de investigação em torno do pensamento crítico na educação, assevera que o pensamento crítico não se desenvolve de maneira natural e espontânea, pois requer ações graduais relacionadas a duas condições: capacidades cognitivas e disposições, traços e atitudes para pensar criticamente. Assim, com base nos relatos das entrevistas, percebe-se que há docentes reproduzindo o que lhes é apresentado, indo na contramão do processo crítico e reflexivo a fim de desenvolver sua prática, como também há docentes que participam dos encontros formativos, mas não se limitam a eles, extraíndo o que julgam importante ao discente e analisando o que pode ser realizado dentro da sua realidade, transformando em conhecimento que lhe é apresentado.

Para refutar ou confirmar o que foi identificado nas entrevistas, foi aplicado um questionário sobre o FA. A partir da análise dos questionários, realizada com 17 professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática das três escolas, foi possível traçar o perfil dos docentes da rede estadual de Jucás e compreender como eles percebem o FA. Para isso, utilizou-se dez perguntas, das quais as quatro primeiras visam conhecer melhor o sujeito pesquisado e as últimas seis compreender a percepção docente. A partir dos dados coletados, foi realizada a triangulação e construída a síntese da empiria, da triangulação e da interpretação dos achados.

Em busca de compreender a percepção docente em torno do FA, procurou-se o quantitativo máximo de professores a responderem o questionário semiestruturado, o que resultou numa boa participação dos professores das três escolas, consoante gráfico 1 que segue:

Gráfico 1 - Quantitativo de docentes participantes do questionário, por escola



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).
Nota: Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024.

A partir dos dados coletados, constata-se que 41,2% dos professores participantes são da EEEP Rita Matos Luna, 35,3% da EEMTI Josefa Alves e 23,5% dos sujeitos colaboradores da pesquisa são da EEMTI Luíza Távora. Observa-se que 77,2% dos professores do município de Jucás, participantes do FA e público alvo desta pesquisa, responderam ao questionário e apenas 22,8% não aceitaram ou não se sentiram à vontade para responder as perguntas. Segue o quantitativo total, por escola e por disciplina, na tabela 2:

Tabela 2 - Total de professores participantes da pesquisa (questionário semiestruturado)

Escola	Nº total de professores de Língua portuguesa que participam do FA	Nº total de professores de Matemática que participam do FA	Nº total de professores de Língua Portuguesa que responderam ao questionário semiestruturado	Nº total de professores de Matemática que responderam ao questionário semiestruturado
EMTI Luíza Távora	4	4	1	3
EMTI Josefa Alves Bezerra	4	3	3	3
EEEP Rita Matos Luna	3	4	3	4

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.
Nota: Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024.

Analisando por escola, verifica-se que somente na EEEP Rita Matos Luna todos os professores responderam. Nas demais escolas, alguns não participaram, no entanto, o quantitativo de respostas coletadas é suficiente para realizar a análise que

aqui se propõe, visto que há respostas de professores dos dois componentes curriculares (Língua Portuguesa e Matemática) de todas as escolas.

Os dados pessoais dos pesquisados, como nome, idade e gênero, não foram coletados, pois se julga irrelevante para a pesquisa apresentada, além de ser uma estratégia para minimizar as possibilidades de identificação dos sujeitos, na tentativa de lhes assegurar o sigilo da pesquisa, pois acredita-se que os dados citados acima identificariam mais facilmente os participantes e esse fato poderia inibir a contribuição ou mesmo tolhê-los a responderem, haja vista que apenas um dos entrevistados possui cargo efetivo.

A fim de caracterizar os sujeitos pesquisados, optou-se por focar nos dados profissionais como: escola onde exercem suas atividades; tempo de docência; tempo de contato com o FA e formação. Analisando as informações profissionais, as respostas coletadas possibilitaram estabelecer um paralelo das percepções dos professores que acompanham o FA desde o início com os que tiveram pouco contato. Não obstante, pôde-se aferir também se o professor está ou não familiarizado com as formações e as práticas de ensino defendidas pela instituição em que atua. Assim, a fim de conhecer os sujeitos em cada um dos espaços pesquisados, as análises são apresentadas por escola, em separado, e de maneira geral para caracterizar a percepção do docente no município.

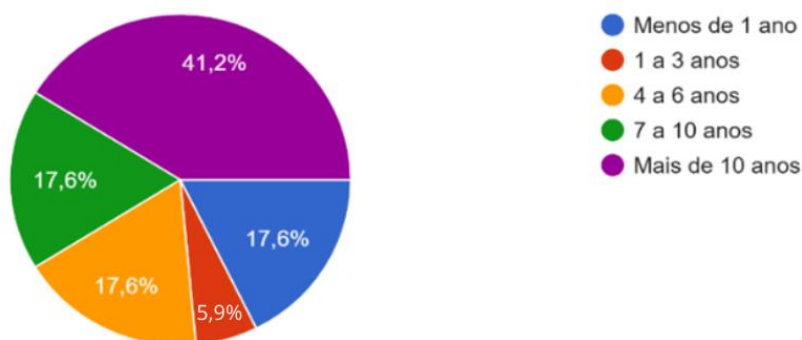
A EEMTI Luíza Távora tem o quantitativo de oito professores participantes do FA e aptos a serem sujeitos da pesquisa, no entanto, quatro não responderam ao questionário. O grupo que fez parte da pesquisa é composto por professores experientes, pois constatou-se que desse quantitativo três têm mais de quatro anos na docência e apenas um tem menos de um ano dando aulas.

Na EEMTI Josefa Alves, dos sete docentes que estavam aptos a responder o questionário, apenas um não respondeu. O resultado aponta que os professores têm uma vasta experiência na docência, pois cinco entrevistados têm mais de dez anos de atividade e apenas um tem entre quatro e seis anos lecionando.

Já na EEEP Rita Matos Luna, observa-se o quantitativo de dois professores que iniciaram sua carreira esse ano, logo têm pouca experiência, e os demais, cinco entrevistados, são experientes: um tem mais de dez anos, dois têm entre sete e dez

anos e um entre quatro e seis anos. O gráfico 2 traz a síntese das escolas e apresenta um panorama do tempo de docência dos professores de Jucás que participam do FA:

Gráfico 2 - Tempo de experiência docente dos sujeitos pesquisados

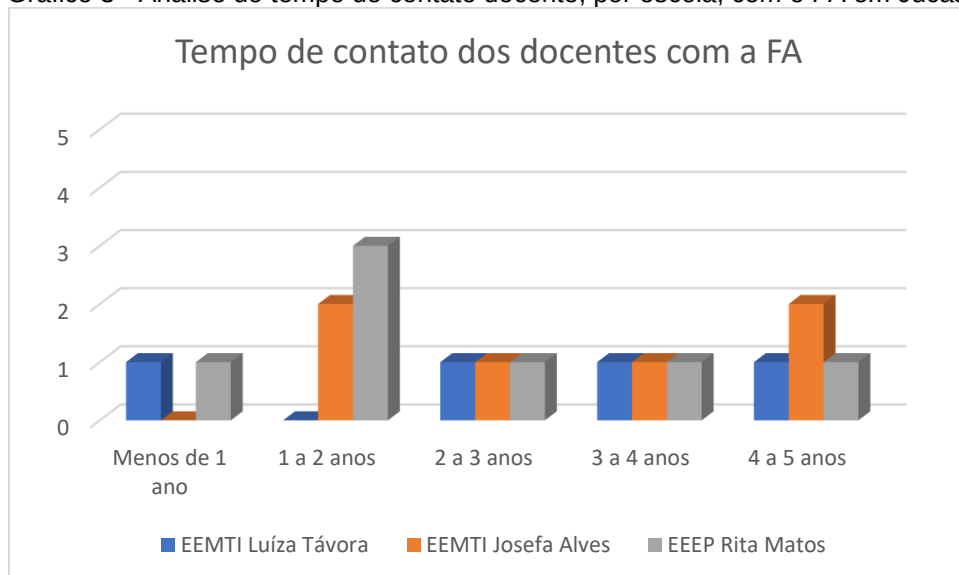


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Nota: Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024.

O gráfico possibilita afirmar que 76,4% dos sujeitos pesquisados têm quatro anos ou mais de docência, logo, infere-se que eles têm vasta experiência como professor. Fato esse que não implica em amplo conhecimento sobre o FA, pois existe a possibilidade de terem lecionado em escolas particulares, municipais ou mesmo em outra rede estadual. Dessa forma, fez-se necessário indagar qual tempo de contato dos professores com o FA, sendo sintetizado no gráfico 3:

Gráfico 3 - Análise do tempo de contato docente, por escola, com o FA em Jucás-CE

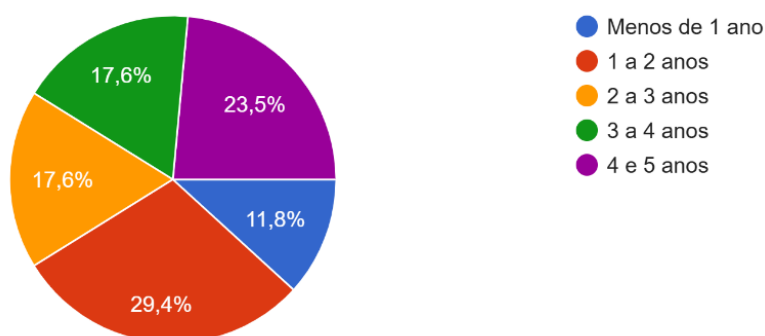


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota: Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024.

A partir dos dados expostos, pode-se afirmar que a EEMTI Luíza Távora apresenta um docente que acompanha o FA desde sua implantação, um tem somente um ano de contato com a iniciativa e os demais de dois a quatro anos de experiência. Na EEMTI Josefa Alves, apenas dois têm pouco tempo de contato, dois acompanham desde o início e os outros dois docentes têm entre dois e quatro anos. Na EEEP Rita Matos, todos os professores de Língua Portuguesa têm pouco contato com o FA, variando de menos de um ano a menos de dois anos. Na mesma escola, apenas um docente acompanha o FA desde o início. Observa-se que em ambas as escolas há uma variação de professores novatos e veteranos no programa, podendo, assim, trazer olhares distintos e enriquecer a pesquisa, logo todos são importantes. O gráfico 4 traz a síntese de todas as escolas e mais uma vez comprova essa variação:

Gráfico 4 - Panorama dos docentes do município de Jucás que têm experiência com o FA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

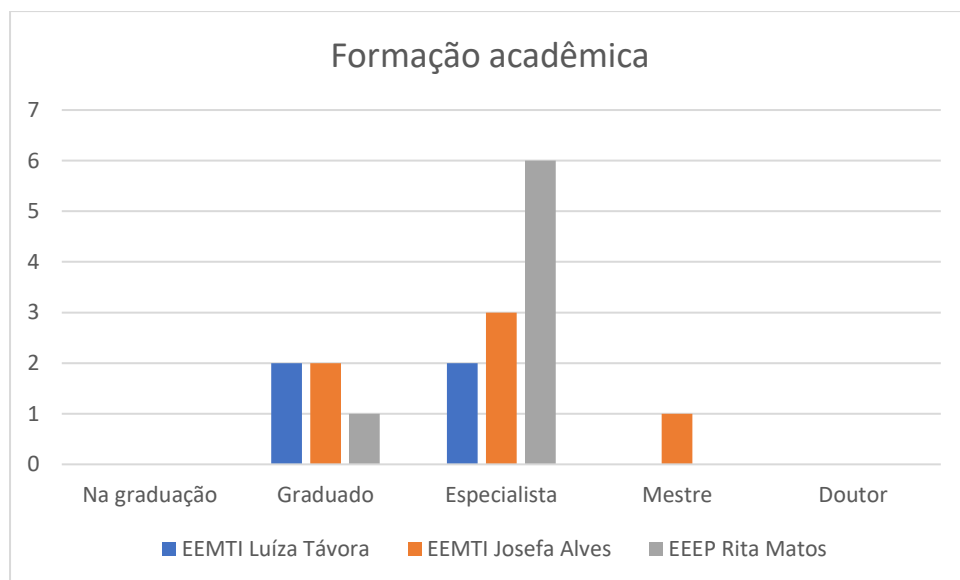
Nota: Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024.

Levando-se em consideração que o FA teve início em 2020 e cinco anos de efetiva atividade nas escolas, pode-se atribuir como pouco tempo de contato aos docentes que têm menos de dois anos e mais experiência com o FA aos que têm dois anos ou mais. Partindo dessa premissa, verifica-se que a maioria dos entrevistados (58,7%) tiveram mais contato e logo mais experiência com o programa.

Para finalizar a caracterização dos docentes, indagou-se sobre sua formação acadêmica. Na EEMTI Luíza Távora, metade dos entrevistados tem somente a

graduação e a outra metade é especialista. Na EEMTI Josefa Alves, dois docentes são graduados, três possuem especialização e um mestrado. Na EEEP Rita Matos Luna, um sujeito tem somente graduação e seis são especialistas, como é possível verificar no gráfico 5 que segue:

Gráfico 5 - Formação dos docentes de Jucás-CE que participam do FA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota: Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024.

Afere-se que a maioria dos entrevistados (64,7%) tem especialização na sua área de atuação, cinco docentes (29,4%) têm a formação mínima exigida para ministrar aulas no ensino médio, a graduação, e apenas um professor é mestre. Os dados revelam a carência e necessidade de aproximar os professores da produção científica, escancaram o distanciamento que existe entre as escolas e as universidades, reforçando a urgência de promover formação continuada em nível de pós-graduação (*lato e stricto*).

Em países como Portugal, França, Itália e Espanha a graduação mínima exigida para o docente ministrar aulas é o mestrado. Essa conquista é fruto do Tratado de Bolonha³⁷, que impulsionou a criação de mestrado profissional para os licenciados.

³⁷ O Tratado de Bolonha é o resultado da criação de um projeto unificado de Educação Superior na Europa. Em 1999, 29 países europeus se alinharam para garantir a mobilidade de discentes e de

A partir desse tratado, a França e demais países signatários passaram a aprimorar seu sistema de formação de professores e a atuar de forma a articular melhor as experiências do chão da escola com pesquisas em educação. Tal prática possibilita a articulação entre a teoria e a prática (Carvalho; Brocanelli; Silva, 2019). Acredita-se que diminuir a distância entre teoria e prática educacional é uma necessidade, com vistas a melhoria da qualidade da formação de professores, podendo acarretar uma melhor estruturação da carreira e seu reconhecimento profissional.

Finalizando a caracterização dos entrevistados, verifica-se uma representação de professores das três escolas e das duas áreas de conhecimento que se propôs a estudar (Língua Portuguesa e Matemática), sua maioria (76,4%) tem mais de quatro anos na docência, 58,7% têm experiência de mais de dois anos com o FA e 64,7% são especialistas na área em que atuam.

A segunda seção do questionário busca compreender a percepção dos docentes sobre o FA e sua contribuição para o desenvolvimento do processo crítico e reflexivo essencial para o conhecimento. Na perspectiva crítica, Freire (2024b, p. 50) afirma que “o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”. Com base nessa premissa e nas dez características que diferenciam a consciência crítica da consciência ingênua, apresentadas pelo mesmo autor (2024b, p. 53) e sintetizadas no quadro 8, foram realizadas as análises dos dados empíricos.

Quadro 8 - Características da consciência segundo Freire (2024b) (continua)

Nº	Características da consciência crítica	Características da consciência ingênua
01	Anseio de profundidade na análise de problemas;	Revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas;
02	Reconhecer que a realidade é mutável;	Há uma tendência a considerar que o passado foi melhor;
03	Substitui situações ou explicações mágica por princípios autênticos de causalidade;	Tende a aceitar formas gregárias ou massificada;
04	Procurar verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões;	Subestima o homem simples;

docentes a fim de garantir uma formação acadêmica que seria baseada no seguinte modelo: dois anos de licenciatura; dois de mestrado e três de doutorado. Há críticas que apontam o modelo como uma política neoliberal de competitividade econômica nas políticas de educação superior a partir desse tratado, no entanto, acredita-se que a possibilidade de internacionalização e de continuidade acadêmica são maneiras de difusão do conhecimento, melhoria do currículo e das aprendizagens (Cachapuz, 2020).

Quadro 8 - Características da consciência segundo Freire (2024b) (conclusão)

Nº	Características da consciência crítica	Características da consciência ingênua
05	Ao se deparar com um fato, fazer o possível para livrar-se de preconceitos;	É impermeável à investigação. Satisfaz-se com a experiência;
06	Repele posições quietistas;	É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo.
07	Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas;	Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo;
08	É indagadora, investiga, força, choca;	Apresenta fortes compreensões mágicas;
09	Ama o diálogo;	Diz que a realidade é estática e não mutável.
10	Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos”	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Os dados coletados da obra Educação e Mudança, Freire (2024b).

As seis últimas questões do questionário foram divididas em três perguntas abertas e três com opções de escolha, acompanhadas de justificativas e com a possibilidade de inserir sugestões, permitindo, assim, que o docente discorra³⁸ sobre a temática. Logo, as respostas dos docentes foram analisadas com base na teoria freireana (Quadro 8), sem excluir outros teóricos, e com a interpretação da pesquisadora para composição da síntese.

Com o intuito de tentar assegurar o sigilo dos docentes, cada um foi denominado por P, seguido de um número sequencial e da escola a que pertence. Quando indagados sobre o que compreendem por formação continuada, os professores das três escolas, de maneira geral, percebem seu processo formativo continuado como “aperfeiçoamento” das práticas docentes. Essa inferência pode ser feita a partir das falas dos professores. Inicialmente, P1, da EEMTI Luíza Távora, explica a formação continuada como:

É um processo de aprendizagem permanente que visa atualizar e aprimorar conhecimentos e habilidades profissionais, principalmente voltado para professores e educadores. É realizada por meio de cursos, oficinas, workshops e outras atividades, visando melhorar a prática e acompanhar as mudanças na área (P1, EEMTI Luíza Távora, 2024).

³⁸ Todas as respostas do questionário foram transcritas da forma como foram escritas pelos entrevistados, mantendo inclusive eventuais desvios à norma culta.

A explicação remete à subjetividade do professor no processo formativo, pois em sua definição P1 traz o termo “aprimorar conhecimentos” definindo, assim, a formação continuada e apresentando-a como uma maneira de assumir sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá. Nessa perspectiva, a partir dos conhecimentos que ele já traz, construirá novos, sem a condição redutora de aplicar conhecimentos somente produzidos por outros (Tardif, 2014). Observa-se ainda na resposta de P1 que ele está aberto a mudanças quando explicita “visando melhorar a prática e acompanhar as mudanças na área”, sendo possível inferir que o docente reconhece que a realidade é mutável.

Analisando as respostas dos professores da EEMTI Josefa Alves, entende-se que a maioria dos docentes internalizaram a formação continuada como atrelada à melhoria das práticas em sala de aula e à transformação do ser professor, consoante falas que seguem:

Entendo que é uma categoria de formação que visa aprimorar os conhecimentos, no sentido de dar continuidade ao processo, eliminando possíveis dificuldades no processo” (P9, EEMTI Josefa Alves, 2024);
 Processo de estudo e aprimoramento da sua prática pedagógica (P14, EEMTI Josefa Alves, 2024);
 Curso e experiências educacionais (P13, EEMTI Josefa Alves, 2024);
 A formação que ocorre ao longo do ano de forma contínua, a fim de auxiliar os professores na execução das aulas no dia a dia, dentro da sua área de atuação (P16, EEMTI Josefa Alves, 2024).

A maioria das respostas convergem para a prática docente, no entanto, uma das falas chamou a atenção, pois o professor P13, da EEMTI Josefa Alves, equiparou a formação continuada a “cursos e experiências educacionais”. Afere-se que a definição do docente é ingênua, pois reduz a formação continuada a momentos específicos que podem ou não contribuir ao conhecimento do docente, mas por si só não é condição do processo transformador que a consciência crítica pode gerar. Tal afirmação do professor, bem como afirma Freire (2024b), tende a um simplismo, ou seja, não condiz com as características da consciência crítica.

Provavelmente a afirmação é reflexo do que ele vem acompanhando nos últimos anos enquanto participante do FA, pois são oferecidos cursos voltados aos componentes curriculares dos docentes assim como nos encontros são apresentadas metodologia e sugestões de aulas lúdicas contemplando os saberes e habilidades das

avaliações externas. Assim, o entendimento do docente vai de encontro à premissa de Freire (2024, p. 25) quando versa que “o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis”. De tal maneira, o professor, ao somente realizar “cursos e ter experiências profissionais”, não amplia os conhecimentos do homem nem do mundo, assim ele seria facilmente reduzido a um mero objeto da técnica.

Na EEEP Rita Matos Luna, o entendimento sobre formação continuada está atrelado a “aperfeiçoamento”, consoante cinco dos sete entrevistados explicaram:

É um processo contínuo do desenvolvimento profissional. É se manter atualizando na busca do aperfeiçoamento da prática docente, visando a competitividade no mercado de trabalho (P1, EEEP Rita Matos Luna, 2024);
 Seria a reformulação de conhecimentos específicos para a docência em determinada área, agregando novas metodologias e ferramentas que viabilizem melhorias no processo de ensino-aprendizagem (P2, EEEP Rita Matos Luna, 2024);
 Uma sequência de estudos que possibilitam a ampliação de conhecimentos que aperfeiçoam a prática pedagógica (P5, EEEP Rita Matos Luna, 2024);
 Entende-se como um estímulo ao aprofundamento de conhecimentos e a ampliação das habilidades (P6, EEEP Rita Matos Luna, 2024);
 Entendo como formação continuada a capacitação contínua, como o próprio nome sugere. O docente precisa-se estar em constante aperfeiçoamento para que assim possa adequar suas práticas pedagógicas. Incluindo assim cursos, capacitações, formações e especializações profissionais (P7, EEEP Rita Matos Luna, 2024);
 É a formação contínua e aperfeiçoamento contínuo do profissional, afim de buscar a excelência na profissão (P8, EEEP Rita Matos Luna, 2024);
 Estar em constante evolução buscando se aperfeiçoar na área de atuação (P10, EEEP Rita Matos Luna, 2024).

É possível inferir o reconhecimento da realidade mutável, consoante em P1 “se manter atualizado” e em P2 “reformulação de conhecimentos. Assim como é possível em P2 verificar a autorreflexão em perceber-se enquanto ser inacabado, estando em constante necessidade de busca pelo conhecimento quando afirma “agregando novas metodologias e ferramentas que viabilizem melhorias”. As narrativas remetem ao Quadro 8, no item 6, que aponta como característica da consciência crítica aquela que “repele posições quietistas” e o fato do professor entender a formação continuada como a busca por essa atualização e reformulação de conhecimentos apresenta sua postura inquieta.

De um modo geral, constata-se que, em todas as escolas, há uma espécie de consenso aproximando o entendimento da formação continuada ser um aperfeiçoamento dos conhecimentos que os docentes já têm, podendo ser científico

e experiencial, mas que resulte na melhoria da prática. Os ensinamentos de Freire (2024b) explicitam que o conhecimento não pode ser reduzido à opinião (*doxa*) que o indivíduo tem da sua realidade, fazendo-se necessário o professor alcançar o saber (*logos*). De tal forma, compreende-se que somente o esforço intelectual não seja o suficiente para alcançar o movimento de traduzir essa essência da realidade, pois o docente é provocado pela ação para refletir e retornar a ação, devendo o mesmo ser sujeito de transformação e não objeto dela (Freire, 2024b).

Observada essa ligação entre a formação docente e a prática do professor, solicitou-se que os entrevistados discorressem sobre as contribuições do FA percebidas por eles. As respostas nas três instituições foram semelhantes, assim, elas apresentaram alguns pontos que, segundo os sujeitos pesquisados, têm auxiliado o docente como: estratégias de identificação das necessidades dos alunos; uso de metodologias ativas; melhor preparo das aulas; alinhamento dos educadores e compreensão dos descritores. No entanto, uma das respostas chama a atenção, pois, embora aponte contribuição, também apresenta pontos que precisam ser revistos e refletidos quanto ao FA:

As contribuições que Foco na Aprendizagem desempenha na prática é algo ainda muito superficial, visto a grandiosidade dessa ação para as avaliações externas. Os materiais estruturados contribuem significativamente na prática docente, porém não são o suficiente. Visando ainda a necessidade de aulas diversificadas que possam ser mais atrativas aos alunos, haja visto a desmotivação que possuem para esse tipo de aula (P7, da EEEP Rita Matos, 2024).

A fala do docente evidencia como ele necessita de suporte e está aberto ao novo, como por exemplo o uso do material didático estruturado citado, mas também revela a compreensão sobre o objetivo fim do FA para alcançar resultados, no caso, as metas das avaliações externas. Assim, apresenta uma postura inquieta, tornando-se crítica ao afirmar que são necessários muito mais do que materiais, encontros formativos e o esforço do docente para alcançar o que as instituições superiores esperam (resultados). O professor precisa se desdobrar para chamar a atenção do aluno, valendo-se de mais tempo para planejar aulas diversificadas. Tal entendimento, vai ao encontro de reivindicações da categoria como mais tempo extraclasse, mais recursos e a valorização do seu ofício.

Nesse contexto, buscando aprofundar as reflexões relacionadas ao FA e sua influência na prática docente, os professores responderam aos seguintes questionamentos: “Quais ações do Foco na Aprendizagem têm auxiliado a reflexão sobre sua prática? Cite quais ações têm proporcionado tais reflexões?”.

Na escola EEMTI Luiza Távora, observa-se haver um equilíbrio nas respostas trazidas pelos professores e elas se concentraram em torno de dois eixos específicos: avaliação diagnóstica e formação continuada, ressaltadas as atividades diversificadas, conforme as falas que seguem:

Sim, o "Foco na Aprendizagem" auxilia na reflexão da prática. O uso de diagnósticos iniciais destaca a importância de adaptar o ensino às necessidades dos alunos, permitindo um planejamento mais eficaz (P3 da EEMTI Luiza Távora, 2024);
A avaliação diagnóstica nos trás muitas informações e dados dos nossos alunos (P4 da EEMTI Luiza Távora, 2024)
Principalmente a questão da recomposição das aprendizagens, o material é bastante positivo (P11 da EEMTI Luiza Távora, 2024)
Sim, principalmente na diversificação de atividades (P15 da EEMTI Luiza Távora, 2024).

Todos os entrevistados da EEMTI Luiza Távora apontam reflexões que giram em torno da prática, desde o planejamento das aulas e das atividades contemplando as necessidades diagnosticadas dos discentes até a possibilidade de realizar aulas diversificadas, auxiliando o processo de aprendizagem.

Já na EEMTI Josefa Alves, as respostas apontam mais especificamente para a aprendizagem do aluno:

Nem todos os alunos estão no mesmo nível de aprendizagem e por isso não aprendem de igual modo. (P14, da EEMTI Josefa Alves, 2024);
As ações são muito voltadas para as práticas que já desenvolvo na minha sala de aula, mas novas ideias e sugestões sempre são bem-vindas. Uma das ações mais positivas é a dinâmica na sala de aula, nos faz refletir sobre as diversas possibilidades de aprendizagem (P16, da EEMTI Josefa Alves, 2024).

Os relatos apontam que o professor tem atuado, refletido e percebido a realidade apresentada a ele, compreendendo as diferentes possibilidades de aprendizagem e as particularidades do aprender discente. Esse movimento condiciona-o a descobrir certa mudança de percepção, o que não muda por si só a

estrutura da escola ou da aprendizagem dos alunos, mas faz o docente descobrir sua presença criadora e potencialmente transformadora da realidade (Freire, 2024b).

Na EEEP Rita Matos, há reflexões variadas, algumas corroboram com o que as demais escolas trazendo a avaliação diagnóstica como auxiliar no processo de identificação das aprendizagens não consolidadas dos discentes e a possibilidade de realizar correções de rota, como citam P5 e P8, respectivamente:

Sim. O eixo das avaliações, pois permitem uma análise individual dos níveis de aprendizagem dos educandos, assim facilitando o direcionamento de atividades (P5 da EEEP Rita Matos, 2024).

Sim. Pois no programa sempre temos ideias novas as quais podemos inserir na sala de aula e potencializar o aprendizado do aluno (P8 da EEEP Rita Matos, 2024).

P8, ao apresentar como contribuições do FA a possibilidade de trazer “novas ideias” e “potencializar o aprendizado do aluno”, assume o compromisso com a cognoscibilidade do discente. Mesmo que o programa de alguma forma busque a padronização da aprendizagem através dos materiais e das sugestões de metodologias, percebe-se na fala do professor essa consciência crítica que só é possível através do diálogo. Shor e Freire (2024c) compreendem que o docente conhece o objeto estudado melhor que o aluno, logo, é fundamental essa relação epistemológica entre as cognoscibilidades do professor e do aluno, pois é a partir do diálogo que o docente e os discentes re-conhecem e conhecem o objeto estudado. Em contrapartida, também houve professor que questionou as contribuições:

As contribuições ainda são irrisórias visto a proporção da prática. Nossos alunos não se sentem atraídos a essas aulas e com isso o docente precisa-se desdobrar-se para se trabalhar os saberes e prender a atenção dos alunos. Buscando assim aulas mais atrativas. Com isso, a ação Foco na Aprendizagem precisa mostrar maior apoio a estas práticas (P7 da EEEP Rita Matos, 2024).

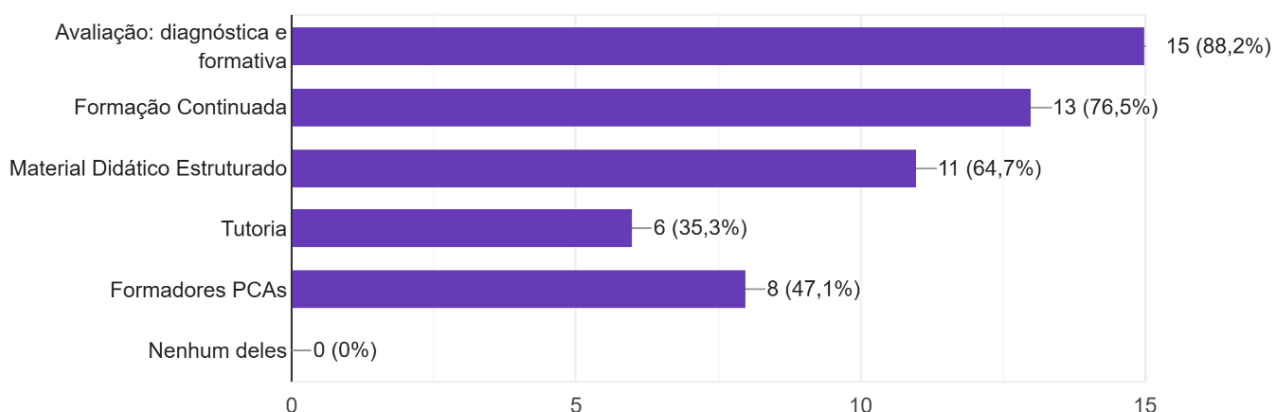
Nesse trecho, o professor apresenta as contribuições como “irrisórias”, expressando sua insatisfação e o esforço empregado durante o processo. Percebe-se também que o professor explicita seu empenho e dedicação como não suficientes diante das exigências e reforça a necessidade de ajuda, seja metodológica, pedagógica ou institucional. Para Freire (2024b, p. 54) uma das características da

consciência crítica é “repelir toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceitar a delegação das mesmas”. Assim, o relato de P7 não pode ser entendido como uma tentativa de transferir a responsabilidade de seu ofício a outras instâncias, mas de chamar a atenção às dificuldades enfrentadas e apresentar sua realidade. O relato do professor pode ser associado ao item 8 do quadro 8 (Freire 2024), pois força, choca e tem uma postura indagadora na sua fala, comprovando características da sua consciência crítica diante do que lhe é indagado.

De maneira geral, pode-se inferir que os docentes percebem as contribuições a partir de uma mesma linha de raciocínio, estando ela atrelada às avaliações e, a partir dos resultados, planejam e organizam suas práticas a fim de alcançar as aprendizagens ainda não consolidadas pelos discentes. Por outro lado, também reconhecem que há muito mais a ser feito, assim como o potencial do FA poderia ser maior do que aquilo que vem entregando, pois o professor precisa de mais suporte.

Como já foi apresentado na seção anterior (seção 2), o FA atualmente é dividido em cinco eixos. Com a intenção de compreender a percepção docente sobre as contribuições do programa, buscou-se investigar qual dos eixos é mais significativo à prática docente, o que pode ser verificado no gráfico 6:

Gráfico 6 - Eixos do FA que mais contribuem com a prática docente



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota: Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024.

Para essa pergunta, o pesquisado poderia marcar quantas opções quisesse, pois a ideia não era quantificar o eixo mais importante, mas entender a graduação de

significado de cada eixo à prática do professor e a seu processo formativo. Dessa maneira, pode ser observado que o eixo com mais destaque foi o das avaliações. Este parametriza o trabalho do professor, direcionando os planejamentos e também evidencia uma cobrança de si mesmo em torno de resultados. Entende-se que o docente tem anseio na análise de problemas, pois acredita que a realidade é mutável a partir do seu trabalho.

A formação continuada dos docentes foi classificada por eles mesmos em segundo plano, fato que chama a atenção, pois as avaliações diagnósticas e formativas figuraram como o eixo mais importante dentre as ações desenvolvidas pelo FA, conforme gráfico 7 a seguir:

Gráfico 6 - Eixos do FA considerados mais significativos à prática docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024.

Em todas as escolas, há professores que percebem os cinco eixos como importantes à sua prática, mas, por outro lado, a maioria dos sujeitos (11 pessoas) optou por excluir um ou mais eixos. As respostas revelam que 15 docentes apontam a avaliação diagnóstica como mais relevante e 13 optaram por formação continuada.

Os números citados revelam a utilização dessas avaliações como parâmetros para os docentes desenvolverem seu trabalho e mesmo direcionar seus estudos, planos de aula e dinâmica nas escolas. Atribui-se os dados encontrados ao fato de os professores sofrerem pressão por resultados e à coação exercida pelo estado em

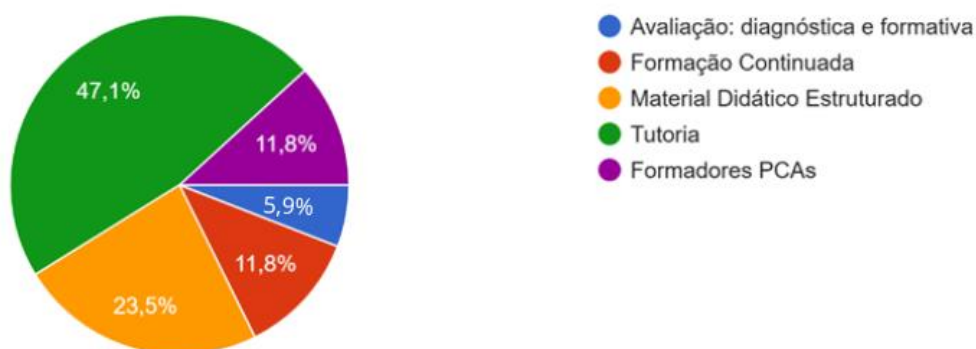
torno dos índices e metas refletidos no cotidiano escolar, gerando tensões que aqui são entendidas como

[...] o movimento de ação e reação dos sujeitos envolvidos no processo educacional diante de situações postas diante deles e que os impelem a reagir, tomando atitudes que são uma reação direta ou indireta, mas nem sempre explícita, ao ato que a causou. São elas que contribuem para a delimitação de fronteiras entre o que é aceitável, ou não, e que definem seus comportamentos no âmbito profissional (Amorim, 2023; p. 4).

Ao construir o roteiro do questionário, a pesquisadora teve o cuidado de buscar elementos que comprovassem o entendimento do pesquisado, pois as questões 8 e 9 são complementares e fundamentais nesse papel de análise, sendo possível perceber contradições ou mesmo confirmar a percepção do professor em torno do que lhe é perguntado.

Quando questionados quanto ao eixo menos relevante no trabalho do professor que participa das formações do FA, dois eixos chamaram a atenção: Tutoria e Material Didático Estruturado. A Tutoria somou 47,1% das respostas, seguida do MDE com 23,5%, consoante se verifica no gráfico 8:

Gráfico 7 - Percepção docente quanto ao eixo menos relevante do FA à prática docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024.

As questões oito e nove foram analisadas em conjunto e, a partir disso, observa-se o eixo Tutoria sendo citado por seis professores como importante e como sendo capaz de contribuir para a prática docente. Em contrapartida, outros oito sujeitos afirmaram que a Tutoria não tem colaborado com a prática, logo tem sido

menos relevante. A priori, pode parecer uma contradição, mas, na verdade, as justificativas revelam que a percepção deles em torno da Tutoria está relacionada ao modo como vem sendo implantada nas escolas, com curto tempo de atuação dos tutores e um baixo custo de bolsa oferecida aos alunos universitários. Compreende-se que o eixo tem potencial, se ajustes forem realizados e que ele pode contribuir tanto à prática docente quanto ao alunado, como exposto pelos docentes entrevistados:

O tempo que os tutores trabalham é muito reduzido (P4, EEMTI Josefa Alves);
 Não tem acompanhamento assíduo para o professor de sala (P11, EEMTI Luiza Távora);
 Pelo curto período de contrato e a dificuldade de criar um vínculo com os educandos (P1, EEEP Rita Matos);
 Todos os eixos são relevantes. Apenas uma observação sobre a tutoria: seria interessante iniciar no primeiro semestre (P5, EEEP Rita Matos).

Importa salientar que há uma contradição quanto ao percentual de 11,8% para formação continuada no gráfico 8, pois a pesquisadora encontrou uma inconsistência nas respostas de um dos entrevistados, sendo suficiente para não validar esse percentual. Na questão anterior (questão 8), um dos sujeitos respondeu que a formação continuada era um dos eixos mais relevantes e na questão seguinte afirmou que a mesma formação continuada era o menos relevante. Em sua definição de formação continuada afirmou se tratar de “aperfeiçoamento”. Assim, a informação é contraditória e por isso não deve ser contabilizada, logo considerou-se apenas um docente que percebe a formação continuada como menos relevante.

Já a justificativa do entrevistado para atribuir a formação continuada como menos relevante foi “visando que essas formações não atingem os demais professores” (P7, EEEP Rita Matos). O docente refere-se à formação e ao formato implantado nos últimos anos, por não conseguir atingir os docentes no “chão da escola”, porque se limitam aos PCA, na CREDE 16.

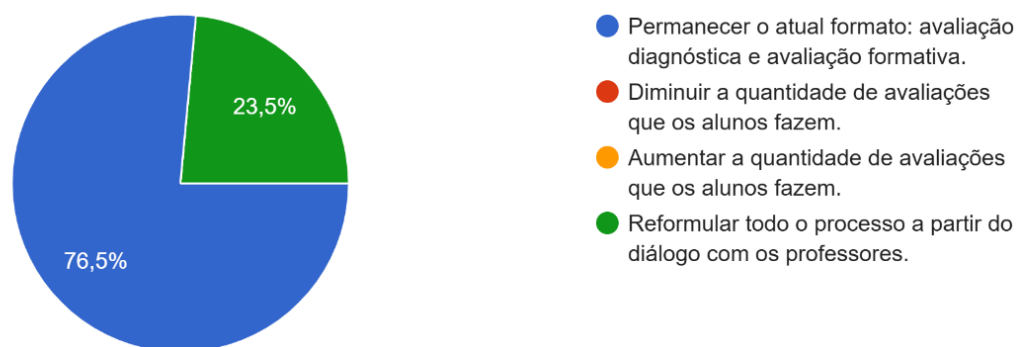
O segundo eixo mais citado, quando se indaga o menos relevante, é o MDE, com 23,5%, ou seja, quatro pessoas percebem que o material não tem auxiliado sua prática. Em contrapartida, 64,7% (11 entrevistados) afirmam que o MDE tem sido significativo à prática do professor. Para compreender essa aparente contradição, é fundamental analisar a fala dos professores: “Com base na necessidade de melhoria

deste material” (P8, EEEP Rita Matos); “Geralmente o material não condiz com o nível de aprendizagem dos alunos” (P10, EEEP Rita Matos) e “A elaboração de materiais práticos” (P13, EEMTI Josefa Alves). Logo, constata-se que as colocações são em torno da necessidade de melhoria do material e não de sua irrelevância.

Com o intuito de verificar a percepção docente acerca dos eixos do FA na atualidade, elaborou-se a última questão e mais abrangente desta pesquisa. Ela apresenta aos sujeitos os eixos do FA, no ano de 2024, e intenta realizar uma reflexão quanto ao passado e ao presente da formação continuada experienciada por eles, podendo, ainda, a partir das percepções dos professores, projetar as ações futuras. Dessa maneira, foram apresentadas alternativas de resposta e também o espaço ao diálogo e sugestões.

O primeiro eixo analisado foi o da Avaliação Diagnóstica e Formativa. Os 17 respondentes tiveram a opção de expressar sua opinião através das quatro possibilidades: “permanecer o formato atual: avaliação diagnóstica e formativa”; “reduzir a quantidade de avaliações que os alunos fazem”; “aumentar a quantidade de avaliação que os alunos fazem” e “reformular o processo a partir do diálogo com os professores”, conforme gráfico 9 a seguir, obteve-se o seguinte resultado:

Gráfico 8 - Percepção docente acerca do eixo Avaliação Diagnóstica e Formativa



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024.

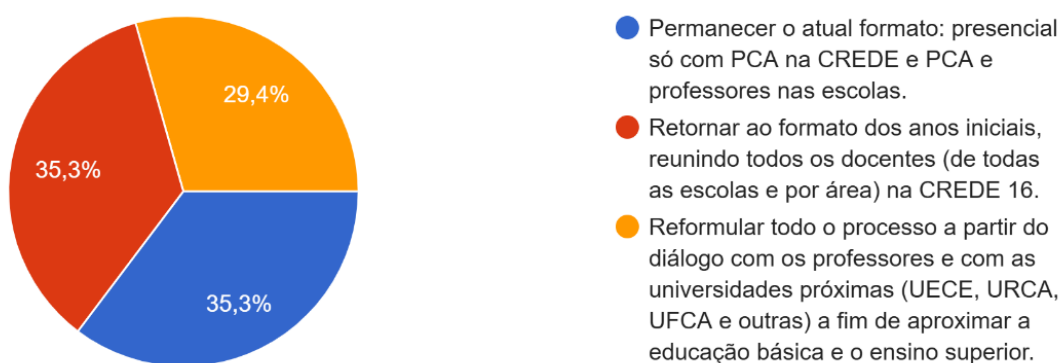
Duas opções contemplam a percepção dos professores que são participantes desta pesquisa. A maioria (76,5%, equivalente a 13 professores) expressou que o atual modelo é satisfatório. Tem-se como exemplo a fala de P11, da EEMTI Luiza

Távora: “Essas avaliações são suficientes para verificar a situação do aluno”. Os outros 23,5% (quatro docentes) manifestaram a vontade de participar e discutir mudanças acerca do eixo. De maneira geral, os docentes das três escolas têm o mesmo entendimento.

O segundo eixo analisado na décima questão é a Formação Continuada. Para ele, foram elaborados os seguintes itens: “permanecer o atual formato: presencial só com PCA, na CREDE, e PCA e professores na escola”; “retornar ao formato dos anos iniciais, reunindo todos os docentes (de todas as escolas e por área) na CREDE 16”; reformular todo o processo a partir do diálogo entre os professores e as universidades próximas (UECE, URCA e UFCA) a fim de aproximar a educação básica e o ensino superior”.

O resultado evidencia uma divisão de opiniões com percentuais iguais de 35,3% dos professores que percebem o atual formato como mais satisfatório e aqueles que gostariam que o formato anterior voltasse a ser executado como nos anos iniciais, com todos reunidos na CREDE 16. Seguido de 29,4% dos professores que entendem como necessário o diálogo e a aproximação entre o ensino superior e as instituições de educação básica, como se verifica no gráfico 10:

Gráfico 9 - Percepção docente acerca do eixo Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024.

Dos docentes com mais tempo de atuação no FA, quatro sujeitos optaram pelo retorno dos encontros formativos na CREDE 16, como aconteciam nos anos iniciais. Algumas das justificativas foram: “Acredito que quando se tinha partilha de todos os

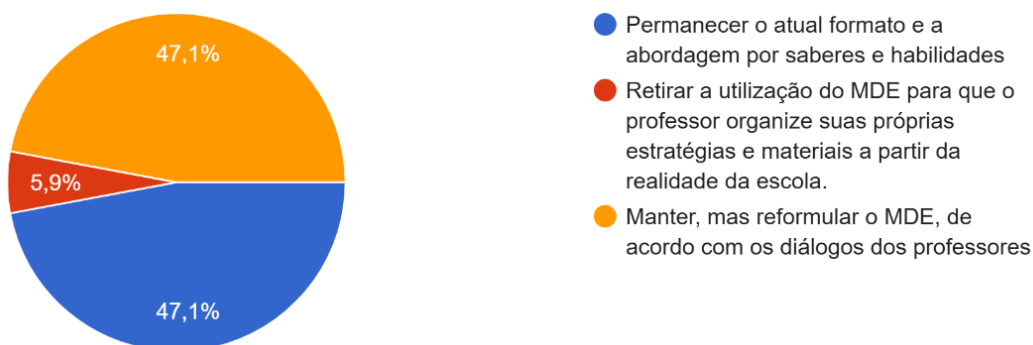
professores tinha mais proveito” (P11, EEMTI Luiza Távora); “A formação com presença de professores torna-se mais efetiva.” (P15, EEMTI Luiza Távora).

Para Freire (2019a), o homem não aprende de maneira isolada, mas mediatizado pelo mundo e em comunhão com outros homens. Quando se limita a participação para apenas um grupo específico, abre-se a oportunidade para um discurso autoritário, não oportunizando uma liberdade que parte da singularidade dos sujeitos para expor sua subjetividade. Dessa maneira, acredita-se que seria mais dialógico e produtivo se os encontros com os formadores PCA continuassem, mas que também houvesse encontros com todos os docentes, a fim de que eles pudessem conhecer outras realidades, mas também tivessem suas realidades concretas contempladas e lhes fossem oportunizados expor suas subjetividades.

Realizando um paralelo entre a formação continuada e as orientações das políticas educacionais, é relevante levar em consideração as especificidades e demandas de cada localidade a fim de não gerar uma homogeneização da educação. Pacheco e Camargo (2023) criticam as orientações da UNESCO (2014), pois afirmam haver uma padronização da educação, logo, não contemplam a realidade das escolas nem as condições de trabalho do docente.

O terceiro eixo analisado é o do Material Didático Estruturado (MDE). Para ele, foram atribuídas três opções: “permanecer o atual formato e abordagem por saberes e habilidades”; “Retirar a utilização do MDE para que o professor organize suas próprias estratégias e materiais a partir da realidade da escola” e “Manter, mas reformular o MDE, de acordo com os diálogos dos professores”. O resultado constata que o MDE tem sua importância na rotina do professor, mas também apresenta a necessidade de atualização ou reformulação, como nos mostra o gráfico 11 que segue:

Gráfico 10 - Percepção docente acerca do eixo Material Didático Estruturado



Fonte: Elaborado pela autora.

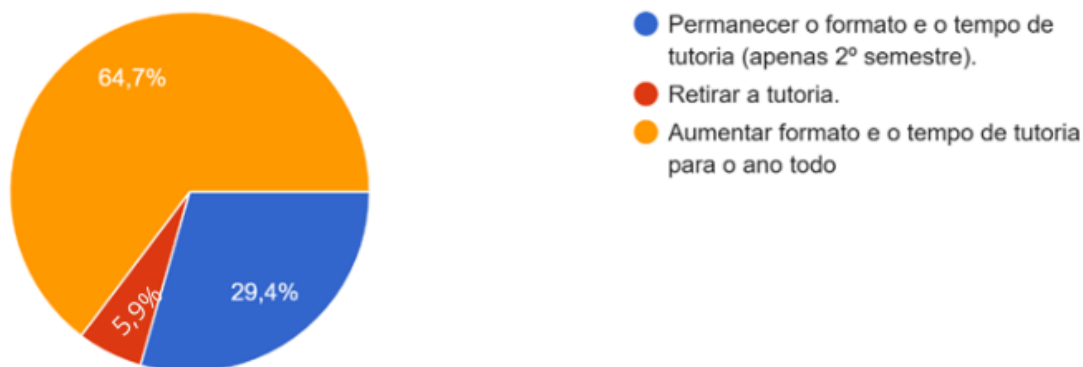
Nota: Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024.

Dos 17 respondentes, um entende que o MDE deve ser retirado da execução do FA e o professor deve organizar seus materiais. Tal resultado reforça a necessidade de ajuda ao docente na rotina escolar, pois 94,1% (16 indivíduos) optam pela manutenção do material, mesmo que reconheçam a necessidade de serem realizadas melhorias. Uma das características da consciência crítica elencadas por Freire (2024b, p. 54) é que o indivíduo, “face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.”

Não houve divergências internas nas escolas, mas entre escolas sim. Na EEMTI Luíza Távora e na EEMTI Josefa Alves, optaram por manter o formato atual de maneira quase unânime. Entende-se que o estilo de material por saberes e habilidades já está consolidado nas avaliações externas, pelas quais os professores são cobrados e a mudança do material poderia trazer uma descontinuidade do trabalho que vem sendo realizado há muitos anos. Na Rita, todos optaram pela manutenção do MDE, mas reforçam a necessidade de reformas no material, logo, o entendimento geral é por permanecer com a utilização do MDE.

O quarto eixo é a Tutoria e para ele foram elaboradas três possibilidades de respostas: “Permanecer o formato e o tempo de tutoria (apenas 2º semestre)”; “Retirar a tutoria” e “Aumentar o formato e o tempo de tutoria para o ano todo”. As respostas explicitam que o modelo que vem sendo implantado nos últimos anos não tem contribuído para prática docente, mas que pode sim contribuir, caso mudanças sejam realizadas, conforme se verificam nos percentuais do gráfico 12:

Gráfico 11 - Percepção docente acerca do eixo Tutoria



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024.

Apenas um docente (5,9% dos entrevistados) percebe a retirada da tutoria como positiva. Segundo P11, ela é “desnecessária” em sua escola, ficando os outros 16 entrevistados com a opinião dividida entre começar as ações da tutoria logo no início do ano (64,7%, 11 entrevistados) e manter o formato atual (29,4%, cinco docentes).

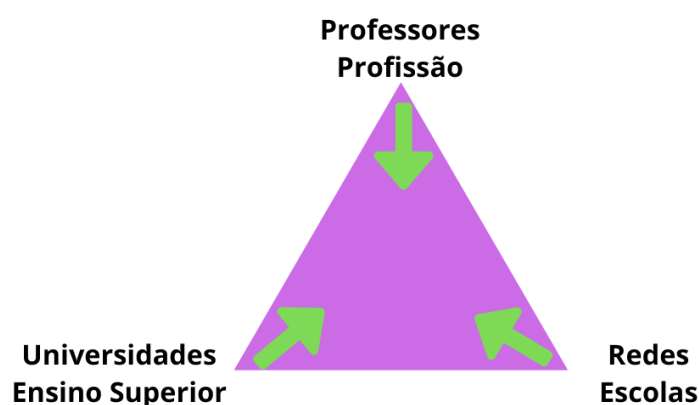
Uma das sugestões apresentadas é pertinente e leva a reflexão quanto à execução do eixo, pois P4 cita que é necessário “Mais tempo para os tutores e uma melhor remuneração” (P14, EEMTI Josefa Alves), levando-se em consideração que há uma seleção, e ela vem acontecendo tardiamente, tendo que ser realizadas várias chamadas porque o tempo e a bolsa não são atrativos aos estudantes universitários, isso reforça a necessidade de mudança.

Na mesma perspectiva de integração e de aproximação entre as universidades e as escolas, Nóvoa (2019) cita o Complexo de Formação de Professores (CFP), criado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ). O CFP é um modelo organizado para trabalhar tanto a formação inicial quanto a continuada de professores da educação básica. Ele tem funcionado em parceria com 16 escolas e a articulação do CFP está norteada pela: horizontalidade de responsabilidades e saberes; pluralidade de ações, de sujeitos e de espaços e integração de ações de formação.

No que se refere à horizontalidade de responsabilidades e saberes, busca-se atribuir às instituições corresponsabilidade pela elaboração e gestão dos planos de

trabalhos, sendo os profissionais respeitados e legitimados pelo seu ofício em cada unidade escolar. Quanto à pluralidade de ações, o CFP busca incluir atividades de pesquisa, ensino e extensão através da participação de docentes, estudantes e gestores das escolas parceiras. Por fim, a integração das ações e formações têm o intuito de potencializar as produções e os saberes, minimizando o distanciamento entre a academia e as escolas. A união dessas instituições é representada por Nóvoa (2019) como o triângulo da formação, consoante figura 8 abaixo.

Figura 8 - Triângulo da formação



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Informações coletadas da obra de Nóvoa (2019).

Ao observar o triângulo da formação (figura 10) e realizar um paralelo com a realidade do FA no Ceará, percebe-se um distanciamento entre a academia e as escolas. Mesmo sabendo que o FA vem sendo desenvolvido em parceria com o Cientista Chefe da UFC, as instituições da educação básica ficam à margem da produção científica, quando comparadas à produção científica nas universidades e mesmo no incentivo a pós *stricto sensu*.

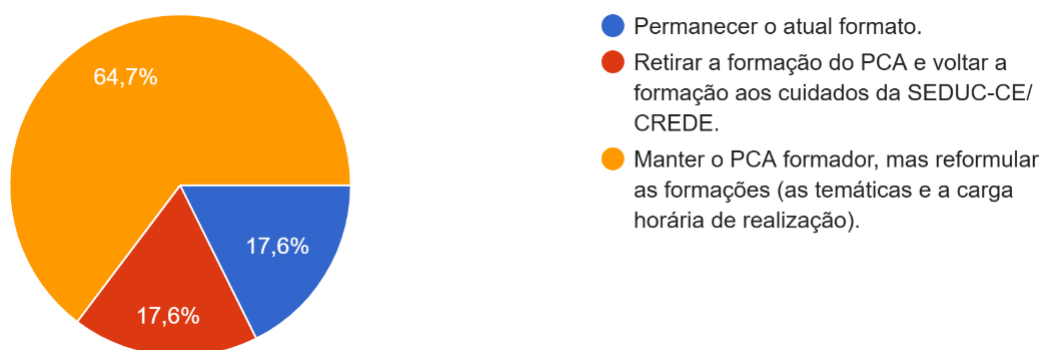
Dessa maneira, seria possível ampliar as parcerias entre instituições de nível superior no interior do estado do Ceará como a UECE, a UVA e a URCA que têm campus em polos importantes no interior. Ao fazer essa aproximação, ampliariam as oportunidades de tornar as escolas e os professores produtores de pesquisas, que ficam, em sua maioria, a cargo das universidades. Outro aspecto importante, embora não seja objeto dessa pesquisa, é a baixa procura por licenciaturas e um possível

“apagão” da docência que se vislumbra em um futuro próximo, por isso, a necessidade urgente de valorização da profissão docente.

Acredita-se que essa articulação entre a formação inicial, nas universidades, e a continuada, no chão da escola, pode um dia se concretizar enquanto formação permanente, longe de apresentar algo pré-definido ou mesmo um modelo a ser seguido, mas que traga na sua essência a concepção de docentes como sujeitos do seu processo formativo, sempre levando em consideração as teorias freirenas da práxis e do diálogo.

O quinto e último eixo analisado é o de Formadores PCA. Para tal eixo, havia três possibilidades de resposta: “permanecer o atual formato”; “Retirar a formação do PCA e voltar a formação aos cuidados da SEDUC-CE/CREDE” e “Manter o PCA formador, mas reformular as formações (as temáticas e a carga horária de realização)”. Todas as opções foram contempladas pelos pesquisados, mas a resposta mais expressiva foi manter o PCA formador, com reformulações, conforme se observa no gráfico 13:

Gráfico 12 - Percepção docente acerca do eixo Formador PCA



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024.

As respostas apontam para uma reflexão dos docentes que veem a figura do professor formador PCA como significativa, diferente de formadores que não conhecem a realidade das escolas. A justificativa de P11 em manter o PCA formador reforça a importância de outros saberes que os professores trazem e constroem durante a docência: “É importante a participação do PCA, mas com alguns encontros

sendo com todos os professores”. Para Tardif (2014), o saber docente está a serviço do trabalho, pois a relação desse profissional com os saberes não é estritamente cognitiva, mas também são relações mediadas pelo e no trabalho que ele desenvolve. Dessa forma, essas relações fornecem elementos para enfrentar e solucionar problemas no cotidiano escolar.

Para Tardif e Lessard (2014), os professores, principalmente aqueles em início de carreira, atribuem como benefícios para sua função docente o suporte dos profissionais mais experientes, seja no apoio moral, encorajamento ou mesmo pedagógico. Dessa forma, a opção dos docentes por manter o Formador PCA pode ser justificado por esse apoio que os demais professores (principalmente os novatos) têm dos mais experientes.

Diante do que foi apresentado, esta seção propôs analisar a percepção docente sobre o FA e se ele btem contribuído para o processo crítico necessário ao conhecimento. Desse modo, entende-se como atividade inerente ao ser professor a busca constante da construção e reconstrução de conhecimentos, não enquanto receptores, passivos e objetos, mas enquanto sujeitos do processo. A educação não pode ser vista, vivida e sentida como estática, logo, os professores e alunos que vivem a educação devem transformar-se.

Nesse sentido, não se pode ser ingênuo e não perceber que a finalidade educativa e a função das escolas, no fim do século XX e início desde, estão relacionadas aos embates globalizados, sob orientações filosóficas, valorativas e estão longe de serem neutras, uma vez que estão impregnadas de ideologias e interesses ligados às classes dominantes.

Por outro lado, para alcançar uma educação de qualidade, são depositados nos sujeitos desse processo o peso para que ela se efetive, através de técnicas variadas de mensuração e obtenção de “bons” resultados em avaliações de larga escala que, muitas vezes, pautam a formação desse profissional. Não obstante, também é recorrente certa responsabilização dos professores pelos resultados alcançados, deixando em segundo plano as condições para que exerçam seu ofício, como condições adequadas de trabalho, planos de carreira, valorização pecuniária, reconhecimento social e políticas públicas de formação continuada.

Para Santos *et al.* (2024), é necessário o incentivo à consciência crítica e ativa, pois a partir dela pode-se interpretar as injustiças e as precariedades existentes. Da mesma forma, essa consciência possibilita perceber os desajustes do sistema, oferecer propostas de regulação, expor as mudanças que se almeja e propor projetos e ações. Caso isso não aconteça, teremos uma educação insuficiente e propícia a uma falsa ordem.

A partir da pedagogia apregoada por Freire (2024a) enquanto movimento de comunicação para transformação, reforça-se a ideia da importância da consciência crítica para a formação continuada docente e para a educação como um todo. Nesse sentido, os relatos apresentados evidenciam o entendimento de alguns docentes diante do processo em que as escolas estudadas estão pautadas, ou seja, sob uma perspectiva de currículo rudimentar e ligadas à preparação para o trabalho, visando as competências e as habilidades, não correspondendo, assim, às necessidades de uma formação emancipadora. Para sintetizar as respostas encontradas na pesquisa, foi organizado o quadro 9, a seguir, com a associação de evidências das características da consciência crítica (Freire 2024b) que são perceptíveis nos relatos coletados na pesquisa de campo.

Quadro 9 - Relatos dos professores com evidências da consciência crítica (continua)

Evidências da consciência crítica a partir dos relatos	
Pois no programa sempre temos ideias novas as quais podemos inserir na sala de aula e potencializar o aprendizado do aluno (P8, EEEP Rita Matos, 2024).	Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida que são válidos.
As ações são muito voltadas para as práticas que já desenvolvo na minha sala de aula, mas novas ideias e sugestões sempre são bem-vindas. Uma das ações mais positivas é a dinâmica na sala de aula, nos faz refletir sobre as diversas possibilidades de aprendizagem (P16, EEMTI Josefa Alves).	
A correção de rotas nos possibilita uma reflexão sobre nosso plano. Nem sempre uma ação planejada surge um efeito imediato (P1, EEEP Rita Matos, 2024).	Reconhece que a realidade é mutável. Procura verificar ou testar descobertas. Está disposto às revisões.
As contribuições ainda são irrisórias visto a proporção da prática. Nossos alunos não se sentem atraídos a essas aulas e com isso o docente precisa-se desdobrar-se para se trabalhar os saberes e prender a atenção dos alunos. Buscando assim aulas mais atrativas. Com isso, a ação Foco na Aprendizagem precisa mostrar maior apoio a estas práticas (P7 da EEEP Rita Matos, 2024).	É indagadora, investiga, força, choca.

Quadro 9 - Relatos dos professores com evidências da consciência crítica (conclusão)

Evidências da consciência crítica a partir dos relatos	
As contribuições que Foco na Aprendizagem desempenha na prática é algo ainda muito superficial, visto a grandiosidade dessa ação para as avaliações externas (P7 da EEEP Rita Matos, 2024).	É indagadora, investiga, força, choca.
Seria a reformulação de conhecimentos específicos para a docência em determinada área, agregando novas metodologias e ferramentas que viabilizem melhorias no processo de ensino-aprendizagem (P2, EEEP Rita Matos, 2024)	Repele posições quietistas.
O docente precisa-se estar em constante aperfeiçoamento para que assim possa adequar suas práticas pedagógicas (P7, EEEP Rita Matos Luna, 2024).	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Nota: Construído a partir da análise da empiria e teoria adotada (Freire, 2024b).

Verifica-se que há docentes que percebem o seu potencial transformador da realidade, o que por si só não muda a realidade das escolas, mas a capacidade de perceber uma realidade histórico-cultural. Por outro lado, há uma constante ação-reflexão-ação em torno da formação continuada, principalmente da prática docente e para a política educacional imposta com foco em resultados. Acredita-se que formar o docente e oferecer-lhe mais e melhores condições de formação continuada, tanto em caráter legal como pedagógico, é uma maneira de se tornar resistência na luta por uma educação humanizadora, emancipadora e dialógica.

Não se pode negar que a educação e a formação continuada têm seguido um cunho neoliberal, reforçada pela atual BNCC e BNC-Formação, sob uma perspectiva de currículo rudimentar e ligada à preparação para o trabalho, visando as competências e as habilidades, não correspondendo, assim, as necessidades de uma formação emancipadora (Libâneo, 2023).

Por fim, compreende-se, através das evidências encontradas nos relatos dos sujeitos pesquisados, que alguns docentes têm consciência crítica da realidade educacional vivenciada em sua localidade e que o FA, por meio dos seus sistemas de formação continuada e eixos, transfere para a prática docente uma vertente que massifica a formação, o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno através do preparo para as avaliações externas e foco nos resultados. Ademais, para que o docente alcance a consciência crítica, é necessário que ele tenha acesso à formação

continuada que permita ir além de cartilhas predefinidas, tomando consciência da sua realidade e da possibilidade de mudança e afastando a consciência ingênua.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve início mediante a necessidade de compreender a percepção dos docentes da rede estadual do Ceará, que trabalham no município de Jucás, sobre o Foco na Aprendizagem. Esse é um dos micro eixos que compõe o programa Ceará Educa Mais do governo estadual, que segundo as diretrizes estaduais, tem como objetivo melhorar a educação cearense. Essa necessidade de conhecer melhor o Foco na Aprendizagem, a partir da percepção docente, ocorreu devido o programa permanecer em atividade há cinco anos e estar oportunizando formação continuada aos professores. Embora haja regulamentação em torno da formação continuada, é importante compreender como ela tem acontecido e, principalmente, como os sujeitos participantes a percebem.

Tal compreensão foi alcançada a partir de uma pesquisa de campo com 17 professores, de três escolas estaduais (EEMTI Luíza Távora; EEMTI Josefa Alves Bezerra e EEEP Rita Matos Luna), do referido município que participaram do Foco na Aprendizagem em 2024 e, através de seus relatos, provocações e explicações, foi possível perceber a realidade em torno da formação experienciada pelo docente e se ela tem despertado nesses profissionais a consciência crítica ou a ingênuo.

A consciência crítica é aquela que é promotora da responsabilidade, da profundidade analítica e revisionista. Já a consciência ingênua é marcada por dogmas, acrítica e leva ao fanatismo. Assim, para comprovar se o docente tem ou não a percepção crítica diante da sua realidade, buscou-se responder a seguinte questão: como os docentes percebem a formação continuada do Foco na Aprendizagem?

Entende-se que a consciência é indissociável do conceito de liberdade. Assim, para analisar a compreensão docente, partiu-se do pressuposto de que os professores possuem criticidade e estão atentos aos processos de reflexão-ação-reflexão sobre sua prática. Além disso, acredita-se que o docente, ao adotar uma postura crítica, pode contribuir para a construção de uma escola democrática, participativa e engajada na formação continuada, desde que essas posturas sejam estimuladas e desenvolvidas.

Os dados levantados sobre a caracterização dos docentes respondentes apresentaram também uma realidade semelhante a nacional no tocante à

escolarização dos professores. Mesmo com leis federais (PNE- 2014/2024 e PEE-CE – 2016/2024) que regulamentam e incentivam a formação continuada, a maioria dos docentes carecem das mais variadas condições para se especializarem e mesmo produzirem ciência ligada à educação, pois há incentivos a cursos rápidos e em sua maioria a distância, sendo-lhes atribuídos o nome formação.

A partir da caracterização dos sujeitos pesquisados foi possível entender a carência e a necessidade de aproximar os professores da produção científica, escancarando o distanciamento que existe entre as escolas e as universidades, reforçando a urgência de também promover formação continuada em nível de pós-graduação (*lato e stricto*).

A pesquisa possibilitou perceber como os professores compreendem o Foco na Aprendizagem relacionando sua formação continuada à prática do docente, bem como foi possível identificar que a formação tem se dado de forma a ‘treinar’ os mesmos para a compreensão do nível cognitivo dos discentes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esse processo de ‘treino’ vem desprovido de elementos críticos e formativos não contribuindo para o conhecimento. Outra percepção é a de que o Foco na Aprendizagem tem massificado o trabalho em torno de resultados como se isso fosse o fim e não um possível ponto de partida dentro do processo de aprendizagem.

Foram analisados ainda os eixos do Foco na Aprendizagem de maneira separada e percebe-se que as avaliações diagnósticas têm uma importância na prática docente que se sobrepõe à formação continuada. Isso se comprova quando 15 docentes apontam a avaliação diagnóstica como mais relevante entre os eixos e 13 optaram por formação continuada. Pode-se compreender que os números citados revelam a utilização dessas avaliações como parâmetros para os docentes desenvolverem seu trabalho e mesmo direcionar seus estudos, planos de aula e dinâmica nas escolas. Atribui-se esses dados ao fato de sofrerem pressão por resultados e à coação exercida pelo estado em torno dos índices e metas refletidos no cotidiano escolar.

Quando indagados sobre o eixo Formação Continuada ser satisfatório ou se queriam uma reformulação com maior participação dos professores, obteve-se uma divisão de opiniões com percentuais iguais de 35,3% para aqueles que apontam o

atual formato como mais satisfatório e aqueles que gostariam que o formato anterior voltasse a ser executado como nos anos iniciais, com todos reunidos na CREDE 16. Tendo ainda 29,4% dos professores que percebem a aproximação entre o ensino superior e as instituições de educação básica como necessária.

Sobre o Material Didático Estruturado, dos 17 respondentes, um entende que o MDE deve ser retirado da execução do Foco na Aprendizagem e o professor deve organizar seu material. Esse expressivo resultado de 94,1% reforça a necessidade de ajuda ao docente na rotina pedagógica, bem como eles percebem que o material disponibilizado tem auxiliado, mas também reforçam a necessidade de serem realizadas melhorias, como adequação às escolas diversas e alunos diversos e atualizações, pois muito exercícios e conteúdos têm se repetido durante os anos.

Na investigação em torno da Tutoria, um docente (5,9% dos entrevistados) assinalou sua retirada como positiva. Já os demais percebem a importância da Tutoria, mas têm percepções distintas quanto a sua implantação e a execução, pois 64,7% afirmam que seria mais produtivo para a escola, ao docente e aos alunos se ela acontece durante o ano todo.

Visando à articulação e à aproximação entre a formação inicial, nas universidades, e a continuada, no “chão da escola”, a Tutoria pode se concretizar enquanto formação permanente, longe de apresentar algo pré-estabelecido ou mesmo um modelo rígido, mas que efetive a concepção de docentes como sujeitos do seu processo formativo, levando em consideração as teorias freirenas da práxis e do diálogo.

O último eixo foi o Formador PCA. Para esse eixo 64,7% percebem a manutenção do PCA formador como positiva, mas manifestam a necessidade de reformulações. Esse resultado aponta para uma reflexão dos docentes que veem a figura do professor formador PCA como significativa, possivelmente porque esses formadores também conhecem a realidade das escolas em que atuam.

Tais percepções, evidenciadas nos relatos de alguns docentes, apresentaram posicionamentos que repelem atitudes quietistas, são muitas vezes indagadores e apresentam abertura ao novo sem repelir o velho somente por essas características, mas os aceitam a partir da análise de suas validades. Isso mostra que têm consciência crítica da realidade em que estão inseridos. Em contrapartida, há professores que se

posicionaram de maneira mais passiva e superficial com percepções simplistas da formação continuada.

Ressalta-se, ainda, a importância da triangulação para o processo interpretativo dos dados coletados, pois a análise deles em conjunto com a teoria da consciência crítica e a interpretação da pesquisadora possibilitaram uma visão da percepção dos docentes que vai além de números, mas que pode se converter em possibilidade de diálogo com os órgãos hierarquicamente superiores ligados à educação cearense, assim como propor mudanças e até mais investigações sobre o Foco na Aprendizagem, no sentido de oportunizar formação que contribua ao processo crítico dos docentes.

Os relatos comprovam que o Foco na Aprendizagem auxilia nas práticas do docente no sentido de buscar estratégias para alcançar resultados estatísticos, mas está aquém de contribuir com o processo crítico necessário ao conhecimento, pois o objetivo fim do programa é gerar resultados quantitativos e não oportunizar ao docente os caminhos para que ele chegue ao conhecimento sob a vertente crítica, com o intuito de transformar a realidade a sua volta e a si mesmo.

Por fim, esta pesquisa contribuiu para a discussão sobre a formação continuada experienciada pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática que participaram do Foco na Aprendizagem, em Jucás, Ceará. No entanto, neste estudo não foi possível lançar um olhar sobre os demais docentes que trabalham com outros componentes curriculares e que também são alvo do programa, consequentemente percebeu-se a necessidade de compreender melhor o Foco na Aprendizagem a partir dos percepção dos professores dos demais componentes curriculares e isso pode ensejar pesquisas futuras, incentivar a aproximação dos professor a fim de conhecer mais sobre as políticas públicas de formação continuada que são recentes e ainda não contemplam as necessidades da categoria, assim como ampliar a participação docente na construção de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Klaudia. Mazé dos Bandolins. **Música do Ceará**, 13 nov. 2012. Disponível em: <https://musicadoceara.blogspot.com/2012/11/maze-terra-dos-bandolins.html>. Acesso em: 01 dez. 2012.

AMORIM, Simone S.; KRESS, Tricia; KRUEGER-HENNEY, Patrícia. Aprendizado transnacional sobre filosofia da educação de Paulo Freire: projeto colaborativo de ensino e pesquisa Brasil-Estados Unidos *In*: Vasconcelos, Maria L.M.C.; Brito, Regina P. **Presença e atualidade do pensamento de Paulo Freire**: vozes em diálogos pelo mundo. São Paulo: LiberArs, 2021.

AMORIM, Simone Silveira. O processo de profissionalização docente em Sergipe no século XIX: professores primários em foco. *In*: **XI Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2023, São Paulo. Cultura e educação: memória e resistência. São Paulo: PUC-SP, 2023. v. 1. p. 1546-1557.

ARAÚJO, Djerson da Silva. Patativa de Jucás. **Blog de Jucás**, Jucás, 08 set. 2009. Disponível em: <http://jucas-ce.blogspot.com/p/imagens.html>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ARRAIS, F. T. T; SILVA, M. L. G. Foco na aprendizagem: a formação de professores de língua portuguesa e os impactos na compreensão leitora dos alunos. **Revista DoCentes**, v. 8, n. 23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/920>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018** - Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84261-base-nacional-comum-curricular-ensino-medio-bncc-em>. Acesso em: 20 abr. 2024

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 4/2018, de 17 de dezembro de 2018** - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84261-base-nacional-comum-curricular-ensino-medio-bncc-em>. Acesso em: 20 de abr. 2024

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base / Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018.

CACHAPUZ, António. O Processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural. **Sér.-Estud.** vol. 25, n. 53. Campo Grande jan./abr 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000100103. Acesso em: 10 jan. 2025

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Mestrado Profissional para Professores da educação Básica –ProEB**. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Criada área de avaliação para programas de formação de professores**. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/criada-area-de-avaliacao-para-programas-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CARVALHO, Ana Paula Monteiro de; QUEIROZ, Fabio; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. Relação capital-estado e a preparação da força de trabalho nas escolas estaduais de educação profissional. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação**

profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas: vol. 2. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 139-160, 2023 Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/397/3925/7061?inline=1. Acesso em: 03 jan. 2024.

CEARÁ. **Plano Estadual de Educação.** Lei n. 16.025/2016. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 28 set. 2023.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação do Ceará. **Parecer 299/2020, dia 10 de novembro de 2020.** Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/2992020-1.pdf> Acesso em 13 mai. 2024.

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Ceará. **Lei ordinária n. 17648, de 8 de setembro de 2021.** Reconhece como destacada relevância histórico-cultural do estado do Ceará a banda de música Padre Pio, no município de Jucás. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-17648-2021-ceara-reconhece-como-destacada-relevancia-historico-cultural-do-estado-do-ceara-a-banda-de-musica-padre-pio-no-municipio-de-jucas>. Acesso em: 8 set. 2024.

CEARÁ. **Documento Referencial Curricular.** Disponível em: www.ced.SEDUC.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/02/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 8 fev. de 2024.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, 10. ed., São Paulo, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023.

DEZIN, N. **O ato de pesquisa: uma introdução teórica aos métodos sociológicos.** Routledge: Londres, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandez. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0224639.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2023.

IPECE. **Ceará em mapas interativos.** Disponível em: <http://mapas.ipece.ce.gov.br/i3geo/interface/gm.phtml?&84ig9u5d0otje67aii6a3ki8h4>. Acesso em: 15 de jun. 2024.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Formação do Estado e civilização. 2. ed. Tradução: Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Edição digital, junho de 2012, Editora: Zahar, 2012.

FELÍCIO, Helena M.S. Formação de professores em Brasil e Portugal: uma revisão de literatura na perspectiva do diálogo luso-brasileiro. **Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 489-505, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1008>. Acesso em: 22 dez. 2024

FELIPE, Fabiana A.; Silva, Dayane S.; Costa, Áurea C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/abstract/?lang=pt> Acesso em: 05 set. 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed., São Paulo: Terra e Paz, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**/ Ensaios. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 57 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 51 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024b.

FREIRE, Paulo; Shor, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024c.

FREITAS, S.; MOLINA, A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Iturama, v. 15, n. 13, **Pedagogia em Foco**, p. 62-81, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/115516140/423-libre.pdf?1717179843>. Acesso em: 11 nov. 2024.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 17, n. 53, 2017, p. 721-737, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

GONÇALVES, Suzane R.V.; MOTA, Maria R. A.; ANADON, Simone B. Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento** (ANFOPE), 2020. Disponível em: <https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/20>. Acesso em: 10 set. 2024.

GONSALVES, J. P. **Formação continuada de professores de matemática da educação básica**: um estudo sobre a iniciativa foco na aprendizagem 2021. 95f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri: Atlas, 2021.

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

HAN, Byung – Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Gustavo Gilli, 2013.

HYPOLITO. Álvaro Luiz Moreira. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos CEDES**. Campinas, v.35, n. 97, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBxtWzyDKPwx8N3LL9f74pM/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 06 jan. 2024.

HYPOLITO. Álvaro Luiz Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 09 mai. 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Jucás (CE)**. In: **ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. v4.6.56 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/jucas.html> . Acesso em: 12 out. 2023.

INEP. **Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional da Educação - PNE**. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiOGY5NWUyMDMtYzc0Mi00Y2Y5LTk3MmEtNThjMjY2NjNWExliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9> Acesso em: 12 jan. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Novo ensino médio no Brasil**: o que mudou e como se preparar, Instituto Ayrton Senna 2023. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/novo-ensino-medio/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw9IayBhBJEiwAVuc3fqABHJAEDiUeWAdVqD

srMv3xbXtVXpgTa-cJHHFVYUEkJJXxOLIQWxoCUGkQAvD_BwE. Acesso em: 13 mai. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ – PECE. **IPECE** informe / Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) / Fortaleza – Ceará: Ipece, 2023. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/ipece-informe/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

JUCÁS, Prefeitura Municipal, **Santuário Nossa Senhora do Carmo**. Disponível em: <https://jucas.ce.gov.br/santuario-de-nossa-senhora-do-carmo/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

LEÃO, Andréa Borges; LANDINI, Tatiana S. **10 Lições sobre Norbert Elias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022.

LIBÂNEO, FREITAS. José Carlos; Raquel A. Marras da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico] – Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LOWY, Michael. **Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil**. In: JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). Por que gritamos golpe: para entender o impeachment a crise. p. 55-59. São Paulo: Boitempo, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social** - Teoria, método e criatividade. 26 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO; ASSIS; SOUZA. Maria Cecília de Souza; Simone Gonçalves; Edinilsa Ramos. **Avaliação por Triangulação de Métodos: abordagem de métodos sociais**. Editora Fiocruz, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Minayo/publication/33024173_Avaliacao_por_Triangulacao_de_Metodos_Abordagem_de_Programas_Sociais/links/571d440308ae6eb94d0e50a0/Avaliacao-por-Triangulacao-de-Metodos-Abordagem-de-Programas-Sociais.pdf?origin=publication_detail. Acesso em: 12 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passo e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.17; n.3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 17, p. 1-12, abr. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82>. Acesso em: 16 out. 2024.

MOREIRA, SILVA. Antônio Flávio Barbosa; Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação profissional. [Entrevista concedida a] Maria Lúcia Resende Lomba e Luciano Mendes Faria Filho. **Revista Educar**, Curitiba, v. 38, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222>. Acesso em: 01 set. 2024

NOGUEIRA, C.S.N; FERREIRA, M.F. Programa Foco na Aprendizagem em Língua Portuguesa: um relato de experiência sob a perspectiva da formação entre pares. In: **VII CONEDU**, 2022, Maceió. Anais. p. 821-845 – 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91121>. Acesso em: 25 mai. 2024.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval; NÓBREGA, Luciano; CAVALCANTE, Marcele Alves dos Santos. O uso das metodologias ativas de aprendizagem na formação do professor: das universidades para a prática nas escolas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 8, 7 mar. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/8/o-uso-das-metodologias-ativas-de-aprendizagem-na-formacao-do-professor-das-universidades-para-a-pratica-nas-escolas>. Acesso em: 15 dez. 2024.

PACHECO, Eduarda de Assunção; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A formação de professores do Brasil e no Chile na perspectiva da UNESCO em uma revisão de literatura. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 2, ago. 2023. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2140>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PEREIRA, A. M. S.; CORTES, G. R. O. Itinerários Formativos Na BNCC: sentidos em mídias digitais. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 11, n. 2, p. 185–214, 2022. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/download/938/816>. Acesso em: 09 set. 2024.

ROCHA, Mônica Alencar; AMORIM, Simone Silveira; CARMO, Claudiuscia Mendes. A formação continuada no contexto do PNE (2014-2024): uma análise de resultados e de projeções entre o Brasil e Ceará. **Colloquim Humannarum**, Presidente Prudente, v. 21, p. 1-16 jan./dez., 2024. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4915>. Acesso em: 13 jan. 2025

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa; REIS, Geilson de Arruda; KEHLER, Gabriel dos Santos; COIMBRA, Andréa Gracio; TOLEDO, Marcelo Penteado; ALVES, Adriana Teixeira; SARAIVA, Ana Cristina Gonçalves Teixeira; CAMPOS Jr., José de Sousa; SOUSA Jr; José Airton de Sousa; RODRIGUES, Theresa Rachel Mendes da Silva; MARTINS, Patrícia Lunardi; SILVA, Antonio Marcos Firmino; PARUQUE, Armando Julião; RIBEIRO, Eliane do Socorro Oliveira; SANTOS, Álef Mendes. Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. **Revista observatório de la**

economía latinoamericana. V. 22, n. 9, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6729>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SECCHI, Leonardo; NUNES, Gissele Souza de Franceschi; CHAVES, Thiago José de. O Plano Nacional de Educação: análise do processo de construção de uma política pública tipicamente brasileira. **Administração Pública e Gestão Social**, Viçosa, v. 13, n. 4, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21118/apgs.v13i4.11584>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351568433010>. Acesso em: 05 dez. 2024.

SECULT-CE, **Banda Musical Padre Pio**. Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/20690/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

SEDUC-CE. **Ceará Educa Mais**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/ceara-educa-mais>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SEDUC-CE. **Foco na Aprendizagem**. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/foco-na-aprendizagem-2/>. Acesso em: 5 mai. 2023.

SEDUC-CE. **Foco na Aprendizagem: Ensino Médio**. 21 jan. 2020. Apresentação do Power Point. Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/04/Plano-Foco-na-Aprendizagem_21jan2020.pdf. Acesso em: 5 mai. 2023.

SILVA, Ana P. S.; Souza, Carliane V. Material Didático Estruturado Indígena Língua Portuguesa: foco na aprendizagem - Caderno 1. Fortaleza: **SEDUC**, 2023.

SILVA, Anair A. F.; ROCHA, Juliano G. Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada: um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, vol.23, n. 3 jul.-set., 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/61499>. Acesso em: 01 set. 2024.

SILVA, M. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, E271803, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/>. Acesso em: 02 set. 2024.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SUSSEKING, M. L. A BNCC e o “novo” ensino médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos Da Escola**, 13(25), 91–107, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980/pdf>. Acesso em: 09 set. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 9 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TUZZO, Antoniaci. BRAGA, Claudomilson. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: 18 dez. 2024.

UNESCO – **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: comissão internacional para os futuros da educação. UNESCO, Boadilla del Monte, 2022.

VERISSIMO. Danilo Saretta. Fenomenologia da percepção: fundamentos teóricos e cenários de investigação. **Psicologia em Pesquisa**. UNESP, v.15, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349955498_Fenomenologia_da_percepcao_fundamentos_teoricos_e_cenarios_de_investigacao/link/608eb51e458515d315efa721/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxxpY2F0aW9uIn19. Acesso em: 15 jun. 2024.

VIEIRA, Rui Marques. **As comunidades online na formação do pensamento crítico em didática das ciências**. Educação e Formação – cadernos didáticos, n.1, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2018. Disponível em: <https://bibliografia.bnportugal.gov.pt/bnp/bnp.exe/registo?2019697&cl=en>. Acesso em: 30 out. 2024

XIMENES, Priscilla A. S.; MELO, Geovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva - **Estudos RBEP**, 2022.

WEBER, Silker. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XjFKb8R5jCFPS4j8GCmFQGx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 jan. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO - PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA QUE PARTICIPAM DO FOCO NA APRENDIZAGEM (FA) EM JUCÁS-CE

PESQUISADORA: Mônica Alencar Rocha

CURSO: Mestrado em Educação

ORIENTADORA: Profa. Dra. Simone Silveira Amorim

Obs.: As informações pessoais não foram solicitadas para tentar minimizar a possibilidade de identificação dos entrevistados.

Seção 1: Informações gerais do docente e dos espaços laborativos.

- 1.** A que instituição o docente pertence?
☐ EMTI Luiza Távara
☐ EMTI Josefa Alves Bezerra
☐ EEEP Rita Matos Luna
- 2.** Qual seu tempo de experiência na docência?
☐ Menos de 1 ano
☐ 1 a 3 anos
☐ 4 a 6 anos
☐ 7 a 10 anos
☐ Mais de 10 anos
- 3.** Qual seu tempo de contato com o FA?
☐ Menos de 1 ano
☐ 1 a 2 anos
☐ 2 a 3 anos
☐ 3 a 4 anos
☐ 4 e 5 anos

4. Qual seu nível de formação acadêmica?

() Ainda na graduação

() Graduado

() Especialista

() Mestrado

() Doutorado

Outro (especificar): _____

Seção 2: Percepção docente acerca da sua formação continuada.

5. O que você entende por formação continuada? Explique.

6. Descreva as contribuições do FA para sua prática docente.

7. As ações do FA têm auxiliado a reflexão sobre sua prática? Cite quais ações têm proporcionado tais reflexões? (Caso positivo, citar, no mínimo, uma ação e uma reflexão a partir do FA).

8. Atualmente o FA tem sido dividida em cinco eixos: Avaliação; Formação Continuada; Material Didático Estruturado; Tutoria e Formadores PCAs. Na sua opinião, qual(quais) desses eixos favorece(m) a construção do conhecimento necessário para sua prática?

() Avaliação: diagnóstica e formativa

() Formação Continuada

() Material Didático Estruturado

() Tutoria

() Formadores PCAs

() Nenhum deles

Justifique:-----

9. Qual dos eixos abaixo você julga menos relevante a sua prática?

() Avaliação: diagnóstica e formativa

() Formação Continuada

() Material Didático Estruturado

() Tutoria

() Formadores PCAs

Justifique:-----

10. Analise as opções sobre cada eixo do FA e marque, a partir da sua percepção, a alternativa mais coerente quanto à execução dele. Caso nenhuma das opções contemple sua opinião, sugira o que seria mais adequado.

Eixo 1: Avaliação: diagnóstica e formativa

() Permanecer o atual formato: avaliação diagnóstica e avaliação formativa.

() Diminuir a quantidade de avaliações que os alunos fazem.

- () Aumentar a quantidade de avaliações que os alunos fazem.
- () Reformular todo o processo a partir do diálogo com os professores.
- () Sugiro: _____

Eixo 2: Formação continuada

- () Permanecer o atual formato: presencial só com PCA na CREDE e PCA e professores nas escolas.
- () Retornar ao formato dos anos iniciais, reunindo todos os docentes (de todas as escolas e por área) na CREDE 16.
- () Reformular todo o processo a partir do diálogo com os professores e com as universidades próximas (UECE, URC, UFCA e outras) a fim de aproximar a educação básica e o ensino superior.
- () Sugiro: _____

Eixo 3: Material Didático Estruturado (MDE)

- () Permanecer o atual formato e abordagem por saberes e habilidades.
- () Retirar a utilização do MDE para que o professor organize suas próprias estratégias e materiais a partir da realidade da escola.
- () Manter, mas reformular o MDE, de acordo com os diálogos dos professores.
- () Sugiro: _____

Eixo 4: Tutoria de Língua Portuguesa e Matemática

- () Permanecer o formato e o tempo de tutoria (apenas 2º semestre).
- () Retirar a tutoria.
- () Aumentar formato e o tempo de tutoria para o ano todo.
- () Sugiro: _____.

Eixo 5: Formadores PCA.

- () Permanecer o atual formato.
- () Retirar a formação do PCA e voltar a formação aos cuidados da SEDUC-CE/CREDE.
- () Manter o PCA formador, mas reformular as formações (as temáticas e a carga horária de realização).
- () Sugiro: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO D ENTREVISTA



UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO - PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA APLICADA COM PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA QUE PARTICIPAM DO FOCO NA APRENDIZAGEM EM JUCÁS-CE

PESQUISADORA: Mônica Alencar Rocha

CURSO: Mestrado em Educação

ORIENTADORA: Profa. Dra. Simone Silveira Amorim

Obs.: Entrevista aplicada com seis docentes: três de Língua Portuguesa e três de Matemática das escolas EEMTI Luíza Távora, EEMTI Josefa Alves Bezerra e EEEP Rita Matos Luna.

1) Descreva como as formações da FA têm sido implantadas na sua escola?

2) O Foco na Aprendizagem foi criado com o intuito de fornecer a formação continuada aos docentes. Apresente seu posicionamento quanto ao FA e explique se ela tem ou não contribuído com a prática docente.

3) Descreva sua participação enquanto docente nos encontros formativos do FA. Tendo a oportunidade de contribuir, informe o que você mudaria, acrescentaria ou retiraria nas formações?

**APÊNDICE C – MODELO DE DECLARAÇÃO ASSINADO PELAS INSTITUIÇÕES
AUTORIZANDO A PESQUISA**

Declaração da Instituição
Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Tiradentes - UNIT

Declaramos, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado "Formação continuada e o "Foco na Aprendizagem", no Ceará: experiências exitosas e contradições a partir do olhar docente. ", sob a responsabilidade da pesquisadora Mônica Alencar Rocha sob orientação de professora Dra. Simone Silveira Amorim, que a _____, pertencente a SEDUC-CE, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), além de zelar para que a pesquisadora cumpra os objetivos do projeto, por meio de acompanhamento do curso de origem da pesquisadora e relatório semestral enviado ao CEP/UNIT.

De acordo e ciente,

Aracaju, 19 de dezembro de 2023.

(Assinatura do responsável da Instituição)

Nome
completo: _____

CPF: _____

Cargo: _____

APÊNDICE D – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **Percepção docente: a formação continuada e o Foco na Aprendizagem** que é desenvolvida pela pesquisadora **Mônika Alencar Rocha, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Tiradentes - UNIT**, sob a responsabilidade da Prof^a Simone Silveira Amorim, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Tiradentes (CEP-Unit/SE) sob o Número do CAAE:_____.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, portanto, serão providenciadas duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e por você, como participante de pesquisa ou responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção este documento, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este documento para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

Os **objetivos** do presente estudo são **compreender** a percepção docente acerca do Foco na Aprendizagem (FA) no município de Jucás-CE. A fim de alcançar o objetivo proposto, tem-se como objetivos específicos: **descrever** o FA e os processos utilizados para sua implantação na Região Centro-Sul, CREDE 16 e **analisar**, a partir da percepção dos docentes de Jucá-CE, se o FA tem contribuído para o processo crítico necessário ao conhecimento. A finalidade deste trabalho é contribuir para entender e verificar como ocorrem as formações continuadas dos docentes, que são de suma importância para que se possa contribuir com a qualidade do ensino e das condições dos trabalhadores da educação na referida região. Ouvir os professores é fundamental, pois estes são os que têm a melhor compreensão das dificuldades encontradas e a superar

Você está sendo convidado (a) **a participar da pesquisa para aferir a percepção docente na implantação e execução do Foco na Aprendizagem, nesse processo será realizada pesquisa com questionário semiestruturado, disponibilizado via Google Forms, e entrevista com tempo médio de duração de 30 minutos**, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas. Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em **sigilo** absoluto. Informamos que há **riscos** de você se sentir emocionalmente fragilizado(a) e incomodado(a) com algumas perguntas, uma vez que você relatará as suas experiências pessoais e dificuldades na sua área de trabalho. Caso isso ocorra, você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o (a) façam sentir-se incomodado (a). Qualquer risco não descrito aqui, ou seja, não previsto, mas que possa ocorrer em decorrência da natureza desta pesquisa, será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

Esclarecemos que sua participação neste estudo é voluntária e, portanto, você não é

obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano ou penalidade. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Mônika Alencar Rocha, Rua Apolônio Batista, 61, Planalto, Jucás-CE; CEP: 63580-000;
monikaarochaaraujo@gmail.com

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos e ao ressarcimento das despesas decorrentes da pesquisa. No entanto, **o pesquisador irá ao local (Escola) para realizar a pesquisa (entrevista) o que não trará custo ao pesquisado e o questionário semiestruturado também será disponibilizado online, sem custos ao participante.**

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unit SE, de segunda a sexta-feira de 08:00h às 12:00h e de 14:00h às 17:00h na Av. Murilo Dantas, 300, bloco F, térreo – Farolândia – CEP 49032-490, Aracaju-SE. Telefone: (79) 32182206 – e-mail: cep@unit.br.

O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Tem como finalidade avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura do(a)
pesquisador(a)

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Jucás, ____ de ____ de 2024

Assinatura do participante ou responsável legal

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE TIRADENTES -
UNIT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada e o "Foco na Aprendizagem", no Ceará: experiências exitosas e contradições a partir do olhar docente.

Pesquisador: MÔNICA ALENCAR ROCHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77837724.2.0000.5371

Instituição Proponente: SOCIEDADE DE EDUCACAO TIRADENTES S/S LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.915.659

Apresentação do Projeto:

Desenho:

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa de caráter exploratório, descritivo e documental, mediante interpretação de conceitos e relação

entre os dados coletados, a partir da aplicação de questionário semiestruturado e entrevistas abertas. Para isso será utilizada a triangulação a fim de

garantir a fiabilidade da pesquisa, que pretende compreender os alcances e limites da formação continuada (Iniciativa Foco na Aprendizagem - IFA),

no município de Jucás-CE, a partir do olhar docente.

O marco temporal é 2020-2024, justificado pelo período em que foi implantada a IFA até a presente data.

Estima-se que 28 pessoas (25 professores

e 3 professores/coordenadores) serão os sujeitos da pesquisa, que abrangerá apenas os professores de Português e Matemática das escolas lócus

da pesquisa.

A efetivação da amostra se dará através do formulário estruturado e adesão dos mesmos à participação da pesquisa mediante assinatura do TCLE

(em anexo). Toda fundamentação, assim como a aplicabilidade do questionário semiestruturado e entrevistas abertas (em anexo) propõem obter

resultados relevantes para o objetivo do estudo e novas reflexões sobre o tema proposto.As

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 6.915.659

fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Para os projetos que receberem situação de parecer PENDENTE, o pesquisador terá um prazo de 30 dias para proceder aos ajustes e reencaminhar os documentos para o CEP/Unit. Findo este prazo o projeto será arquivado pelo CEP/Unit, e desta forma o pesquisador deverá realizar um novo procedimento de submissão.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2289401.pdf	21/02/2024 13:44:27		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_SEMIESTRUTURADO.pdf	21/02/2024 13:43:04	MÔNICA ALENCAR ROCHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_da_escola_3.pdf	21/02/2024 13:42:19	MÔNICA ALENCAR ROCHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_das_escolas1_2.pdf	21/02/2024 13:41:43	MÔNICA ALENCAR ROCHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES.pdf	21/02/2024 13:40:51	MÔNICA ALENCAR ROCHA	Aceito
Outros	ENTREVISTA_ABERTA.pdf	21/02/2024 13:37:30	MÔNICA ALENCAR ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_LIVRE_ESCLARECIMENTO_CLE_CEPS_UNITassinado.pdf	21/02/2024 13:33:40	MÔNICA ALENCAR ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	21/02/2024 13:33:19	MÔNICA ALENCAR ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	21/02/2024 13:29:41	MÔNICA ALENCAR ROCHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br