

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências

*Campus* de Bauru

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência



CARLOS ALBERTO PEREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE BIOLOGIA EM ESCOLAS  
ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL DE UMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA**

BAURU

2018

CARLOS ALBERTO PEREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE BIOLOGIA EM ESCOLAS  
ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL DE UMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação para as Ciências.

Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos

BAURU

2018

Pereira, Carlos Alberto.

Formação continuada de professores de Biologia em escolas estaduais de tempo integral de uma cidade do interior paulista / Carlos Alberto Pereira, 2018  
201 f.

Orientadora: Luciana Maria Lunardi Campos

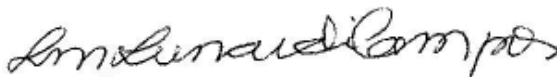
Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Ensino de Biologia. 2. Formação Continuada de Professores. 3. Educação integral. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE CARLOS ALBERTO PEREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 30 dias do mês de maio do ano de 2018, às 09:00 horas, no(a) Sala 1 do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências - UNESP/Campus de Botucatu, Profa. Dra. RENATA CRISTINA CABRERA do(a) Departamento de Biologia e Zoologia / Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Prof. Dr. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências - UNESP/Botucatu, Profa. Dra. ALESSANDRA APARECIDA VIVEIRO do(a) Departamento de Ensino e Práticas Culturais - FE / Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Profa. Dra. THAÍS GIMENEZ DA SILVA AUGUSTO do(a) Departamento de Economia, Administração e Educação / Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias - UNESP/Jaboticabal, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de CARLOS ALBERTO PEREIRA, intitulada **Formação continuada de professores de Biologia na escola de tempo integral da Rede de Ensino do Estado de São Paulo**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS



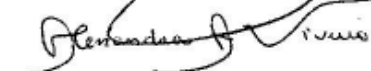
Profa. Dra. RENATA CRISTINA CABRERA



Prof. Dr. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ



Profa. Dra. ALESSANDRA APARECIDA VIVEIRO



Profa. Dra. THAÍS GIMENEZ DA SILVA AUGUSTO



Em especial, dedico este trabalho aos meus colegas estudantes da Pós-graduação da Faculdade de Ciências em Bauru, que me acolheram, incentivaram e estimularam em todas as aulas que tivemos. Agradeço pelo compartilhamento de caronas, almoços, lanches e muitos, muitos relatórios e discussões!

Dedico, também, a todos os colegas pesquisadores do grupo Formação e Ação de Professores de Ciências e de Educadores Ambientais, da Unesp de Botucatu, que propiciaram, muito mais que estudos, um imenso fortalecimento do coletivo, desencadeando novos rumos para a pesquisa na área da Educação.

Desejo, também, que este estudo sirva de exemplo para muitos que, como eu, com mais de 32 anos de carreira de magistério público, pretendem voltar à academia e reaprender sobre o ensino em nossas escolas. Acreditem: este retorno à pesquisa, depois de tantos anos longe da universidade, correndo com afazeres em secretarias, escolas e partido político, foi, para a minha vida, algo extremamente significativo. Aos que pensam em trilhar essa jornada: corram e concretizem seus ideais!

## AGRADECIMENTOS

É com muitíssima satisfação que deixo, aqui, os meus agradecimentos a todos aqueles que colaboraram e demonstraram um sentimento de profunda sinceridade, sem poupar esforços para que eu pudesse finalizar esta longa jornada. Foram tantas as contribuições, que me sinto extremamente realizado com essas atitudes de solidariedade. Tentarei, neste momento, deixar os meus sinceros agradecimentos a todos que possibilitaram a minha conquista, que, muitas vezes, pareceu tão distante, pelo tamanho do esforço empreendido no cumprimento de todos os créditos das disciplinas, com idas e vindas, leituras e participações nas reuniões do grupo de pesquisa, além da atuação em congressos e eventos da área.

Primeiramente, eu não poderia deixar de expressar o meu eterno amor à minha família, em especial à minha esposa Isabel Cristina, que soube, como ninguém, dizer aquelas palavras, resolver aquelas questões, com charme e sorriso, de profundidade inexplicável na minha vida e nos meus passos.

Agradeço, também, à minha filha, Ana Clara, que é um exemplo de superação, responsabilidade, objetividade e organização única. Você é a demonstração de que é possível resgatar as lembranças e torná-las ações efetivas e colaborativas.

A você, meu filho, Luís Fernando, que soube dar a volta, redirecionar a sua vida, conquistar as suas reais metas e nos mostrar que é possível reiniciar, transformar algo dado em destino e redefinir o nosso traçado. Você, filho, não tem ideia do enorme exemplo que representou para as vidas de seus pais; foi um exemplo de ternura tão significativo que eu não poderia deixar de registrá-lo.

Agradeço, imensamente, à minha ilustre orientadora, Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos, que, com sabedoria, sensibilidade e paciência, permitiu todo o trajeto de construção deste estudo. De maneira única, de olhar refinado, crítica e extremamente inteligente, soube me auxiliar durante estes anos, fomentando e aperfeiçoando a pesquisa. Muitíssimo obrigado pela confiança e pela dedicação ímpar.

Agradeço a você, Prof. Dr. Renato Eugênio Santos Diniz, eterno amigo, colega com quem tive a oportunidade de cruzar em instantes únicos de minha vida. Nutro, por você, respeito e admiração não só pela participação de modo especial na qualificação e na defesa desta pesquisa, mas porque conheço a sua trajetória e sei que está entre os grandes pesquisadores deste país. Agradeço, também, pela recepção no grupo de pesquisa, sugerindo, contribuindo, corrigindo e conduzindo com brilhantismo e alegria – algo inigualável!

À Profa. Dra. Renata Cristina Cabrera. Foi um prazer conhecê-la e fazer parte de alguns momentos da sua vida e da sua trajetória de pesquisa. Pesquisadora de um conhecimento apurado e crítico, de beleza única, agradeço imensamente por participar das bancas de qualificação e de defesa; suas correções minuciosas e sugestões pontuais permitiram a finalização deste trabalho.

A você, Profa. Dra. Alessandra Aparecida Viveiro, deixo os meus cumprimentos e registro a satisfação em vê-la na banca de defesa. Saiba que sinto saudades das ocasiões de aprendizado nas ações ambientais encaminhadas pelo grupo de pesquisa na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Tenho a convicção de que, muito mais do que agregar conhecimentos a esta pesquisa, sua participação deixará sugestões e contribuições que despertarão novos desafios.

À Profa. Dra. Thais Gimenez da Silva Augusto, por quem tenho muito apreço e respeito, que se dispôs a participar desta defesa, agradeço pela colaboração e sugestões que, com certeza, impulsionarão e aprimorarão toda a pesquisa.

Ao Prof. Dr. Fernando Bastos, à Profa. Dra. Eliane Cerdas Labarce e ao Prof. Dr. Lucas André Teixeira, que se dispuseram a colaborar com a defesa, meu eterno obrigado. E, em especial, a todos que incentivaram a minha volta aos estudos e à pesquisa.

“Tudo isso reforça a ideia de que, para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem” (GATTI, 2003, p. 203).



## RESUMO

No Brasil, recentemente, iniciativas diversificadas foram propostas para a implantação de escolas públicas de tempo integral. Em 2012, o governo do estado de São Paulo criou o Programa Ensino Integral (PEI/SEE/SP), inicialmente destinado às escolas de ensino médio. A formação continuada de professores é compreendida como premissa para a implantação desse novo modelo de escola, para que as inovações do modelo pedagógico sejam garantidas. Na literatura, são identificados diferentes modelos de formação continuada, dentre eles, o modelo de desenvolvimento profissional de inovação curricular e organizacional, que se baseia em pressupostos como um currículo que suscite, nos professores, a necessidade de aprendizagem de conteúdo, estratégia didática e avaliação, além da ideia de que os professores devem atuar em questões relativas ao seu trabalho e adquirir competência no aperfeiçoamento. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo analisar as ações de formação continuada do Programa de Ensino Integral de São Paulo para professores de Biologia, buscando identificar a sua aproximação com o modelo de desenvolvimento profissional de inovação curricular. O processo investigativo constituiu-se numa pesquisa qualitativa, de caráter avaliativo, e a coleta de dados foi realizada por meio da análise de documentos, de questionários e de entrevistas com todos os professores da área de Biologia de todas as quatro escolas de ensino médio integral de uma cidade do interior paulista. Para a análise dos dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo. Os resultados permitem afirmar que as ações de formação continuada oferecidas aos professores de Biologia das escolas em questão não se baseiam nos princípios de mudança curricular de desenvolvimento profissional, porém, possibilitam que esses docentes desenvolvam atividades pedagógicas de forma mais diversificada e elaborada. Em relação ao ensino de Biologia, não houve um trabalho com discussões que fossem além das propostas pelo Caderno do Professor do Ensino Médio de Pré-Iniciação Científica, nem uma adequação dos materiais didáticos ao jovem, ou uma adequação didática para desenvolvimento em grupo, com diferentes abordagens de conceitos biológicos, de forma crítica e interdisciplinar, para resoluções de problemas de contextos reais.

**Palavras-chave:** Ensino de Biologia. Formação continuada de professores. Educação integral.

## ABSTRACT

In Brazil, recently, diversified initiatives were proposed to the implantation of full time public schools. In 2012, the government of São Paulo created the Ensino Integral (full time teaching) (PEI/SEE/SP) program, initially designated to high schools. The teachers continued graduation is comprehended as a necessary premise to the implantation of this new school model, so that it guarantees the innovations of the pedagogical model. In literature, are identified different continued graduation models and among them, the model of professional development of curricular and organizational innovation, that is based on assumptions as a curriculum which generates necessities to the teachers of learning content, didactic strategy and evaluation and where the teachers act in issues related to their work and may acquire competence in furthering. This study aims to analyze the continued graduation of the full time teaching program of biology teachers, seeking to identify its relation to the professional development model of curricular innovation. The investigative process was constituted by a qualitative research, of evaluative nature and the collect of datas were performed by the analysis of the documents, questionnaires and of interviews with all the teachers of biology area and all four full high school institutions in the upstate of São Paulo city. To the analysis of data, a method of content analysis was used. The results allow to affirm that the actions of continued graduation offered to biology teachers of the state education network of full time high schools investigated don't measure to the principles of curricular changing of professional development, however, they opened the possibility to develop pedagogical activities in a diversified and elaborated way. About the biology, there was not a thematic work so that it would include discussions that would go beyond the high school teacher's book of scientific pre-initiation, adequacy of teaching materials for development in group with different approaches of biological concepts in a critical form and interdisciplinary to resolutions of problems in a real context.

**Keywords:** Biology teaching. Teachers continued graduation. Full time education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações de formação do Programa Ensino Integral .....	93
Quadro 2 – Organização dos dados .....	114
Quadro 3 – Perfil dos professores participantes .....	116
Quadro 4 – Categorização das respostas dos professores entrevistados .....	129
Quadro 5 – As ações de formação na área de Biologia .....	132

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual de matrículas em tempo integral .....	24
Figura 2 – Premissas do modelo pedagógico do Programa Ensino Integral .....	54
Figura 3 – Protagonismo Juvenil .....	55
Figura 4 – Matriz Curricular do Ensino Médio Integral .....	59
Figura 5 – Projeto de Vida como eixo centro da escola .....	61
Figura 6 – Estrutura do quadro de pessoal da escola do PEI .....	65
Figura 7 – Dimensões avaliativas .....	66
Figura 8 – Critérios de avaliação de programas de desenvolvimento profissional .....	89

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Rede Estadual de Ensino SEE/SP – Ensino Médio/2017 .....	104
Tabela 2 – Relação de professores de Biologia/ escolas de ensino médio de tempo integral .....	106
Tabela 3 – Organização dos dados .....	119
Tabela 4 – Síntese dos eixos e resultados .....	124

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Acea	Associação Cidade Escola Aprendiz
AIB	Ação Integralista Brasileira
Aice	Associação Internacional de Cidades Educadoras
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPI	Atividade de Trabalho Pedagógico Individual
AVA-Efap	Ambiente Virtual de Aprendizagem da Efap
CEL	Centro Educacional Elementar
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CET	Conferência Educação para Todos
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
Crei	Centro de Referências em Educação Integral
CTSA	Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente
DBN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DEIDHC	Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
DO	Diário Oficial do Estado de São Paulo
DRE	Diretoria Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Efap	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato Costa e Souza
EMI	Programa Ensino Médio Inovador
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GDPI	Gratificação de Dedicção Plena e Integral
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horas de Trabalho Pedagógico Individual
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MCT	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MG	Modelo de Gestão
MinC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MP	Modelo Pedagógico
Niase	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
PCA	Professor Coordenador de Área
PCG	Professor Coordenador Geral
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB	Plano para a Educação Básica
PECSP	Programa Educação Compromisso de São Paulo
PEI	Programa Ensino Integral
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Profic	Programa de Formação Integral da Criança
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNFPE	Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
Stem Brasil	Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	16
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO</b> .....	28
<b>2.1 Panorama histórico: intenções e propostas</b> .....	28
<b>2.2 Escola em tempo integral: proposta atual</b> .....	39
<b>2.3 Programa Educação Integral</b> .....	42
<b>2.4 Programa Ensino Integral – SEE</b> .....	50
<b>3 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES</b> .....	72
<b>3.1 Formação continuada de professores: pressupostos e práticas</b> .....	72
<b>3.2 Modelos de desenvolvimento profissional de professores</b> .....	78
<b>3.3 Modelo de inovação curricular ou mudança educacional</b> .....	84
<b>3.4 Formação continuada no Programa Ensino Integral</b> .....	90
<b>3.5 Formação continuada para professores de Biologia</b> .....	96
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	101
<b>4.1 Pressupostos teóricos metodológicos da investigação</b> .....	101
<b>4.2 Caracterização da pesquisa</b> .....	103
<b>4.3 Contexto da pesquisa</b> .....	104
<b>4.4 Participantes da investigação</b> .....	105
<b>4.5 Coleta de dados</b> .....	106
<b>4.6 Análise dos dados</b> .....	113
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	116
<b>5.1 Perfil profissional dos professores de Biologia e a participação desses docentes nas ações de formação continuada</b> .....	116
<b>5.2 Estratégias, princípios e metas das ações de formação continuada: o que revelam os professores</b> .....	123
<b>5.3 As ações de formação continuada e o ensino de Biologia</b> .....	128
<b>5.3.1 Estratégias nas ações de formações</b> .....	134
<b>5.3.2 Teoria, currículo e projetos escolares utilizados nas ações de formação</b> .....	137
<b>5.3.3 A natureza da ação de formação enquanto proposta de atualização científica.</b> ..	139



<i>5.3.4 Desenvolvimento das formações enquanto comunicação entre os professores, participação em grupo, cultura colaborativa e ação sobre limitação e autonomia .....</i>	144
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	153
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	158
<b>APÊNDICE A – Termo de consentimento .....</b>	171
<b>APÊNDICE B – Questionário .....</b>	172
<b>APÊNDICE C – Entrevista.....</b>	180
<b>ANEXO A – Ações de Formação de Ensino Integral em SP .....</b>	182
<b>ANEXO B – Efap.....</b>	184
<b>ANEXO C – Curso Efap .....</b>	185
<b>ANEXO D – Stem Brasil.....</b>	188
<b>ANEXO E – <i>Worldfund</i> e ICE .....</b>	190
<b>ANEXO F – Edital.....</b>	191
<b>ANEXO G – Marcos normativos e legais da EI e da Educação em Jornada Ampliada</b>	195
<b>ANEXO H – Relação de escolas do PEI/SEE/SP .....</b>	198

## APRESENTAÇÃO

Em abril de 2008, quando trabalhava na Secretaria Municipal da Educação do interior do estado de São Paulo, participei do X Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em que tive a oportunidade de conhecer propostas de construção de cidadania em cidades multiculturais e visitei os Centros Educacionais Unificados (CEUs), criados em áreas periféricas da cidade. Ao longo dessas visitas, estive presente em discussões sobre o progresso da comunidade e, especificamente, a respeito da inovação de experiências educacionais voltadas ao desenvolvimento integral de crianças e jovens, reunindo os complexos educacional, esportivo e cultural em espaço público, com múltiplas funções educativas.

Em 2012, quando atuava em outra Secretaria Municipal da Educação (SME), na região central do estado de São Paulo, fui um dos membros da reunião realizada no prédio da Secretaria Estadual da Educação (SEE/SP), com professores da Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá/SP e da Faculdade de Ciências de Bauru/SP, ambas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), com técnicos da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e com a equipe do Programa Ensino Integral (PEI) da SEE/SP. Nessa ocasião, foi discutida a instalação, programada para os próximos anos, de laboratórios escolares em instituições estaduais de ensino médio em tempo integral, atendendo às disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática.

Em novembro de 2013, participei do Seminário Nacional sobre Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, realizado em Curitiba/PR, organizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Durante o evento, foi lançado o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), com a intenção de contribuir para o aperfeiçoamento e promover a valorização da formação dos professores do ensino médio.

Em todas essas circunstâncias, tive a oportunidade de expor relatos sobre a situação dos laboratórios escolares das escolas estaduais da Diretoria Regional de Ensino do interior do estado, no sentido de colaborar com a implantação desses “novos laboratórios”, buscando evitar que eles fossem, como no passado, sucateados e ocupados por salas de aulas convencionais. É importante destacar, ainda, que, nessa época, a SEE/SP tinha a intenção de construir quatro Centros de Ciências no interior do estado, que funcionariam como polos de

formação continuada de professores dessa rede de ensino. Os Centros de Formação seriam espaços estratégicos para a formação continuada de docentes, em parcerias com as universidades públicas do estado, respeitando a rotina dos educadores e a realidade de cada unidade.

De toda forma, fui percebendo que as iniciativas de programas para oferta de ações de aperfeiçoamento profissional contínuo aumentavam e que existia um várias investigações de ações de formação continuada ofertadas aos professores no sentido de estudar as contribuições para melhoria do exercício profissional, melhoria da prática pedagógica, facilitação para atuação profissional, como uso de estratégias de formação para o trabalho, pontuações ligadas a carreira, implantação e desenvolvimento de novas tecnologias. Formações que envolviam instituições, universidades, organizações e empresas privadas na busca de mapeando de ofertas, além de financiamentos municipais, estaduais e federais em programas de formação e preocupação com os formadores e avaliação destas ações.

Enfim, nestas discussões de políticas de formação continuada fui compreendendo a educação continuada na busca de melhoria do trabalho profissional das redes de ensino. Assim, percebi que deveria existir uma adequação ou acomodação entre as ações de formação continuada ofertadas com o objetivo que se pretendia atingir em cada rede de ensino e, que existia uma série de modalidades de ações de formação continuada apresentadas na literatura. E que a oferta e objetivo deveriam estar pareadas, assim como as enzimas que promovem a hidrólise enzimática na digestão das macromoléculas, que existe especificidade, condições e local adequados que envolvem ações de formação. Procurei traçar um caminho de investigação na implantação do ensino médio integral na rede de ensino estadual a modalidade da ação de formação para área de Biologia.

## 1 INTRODUÇÃO

O tema educação integral não é novo e não se faz de consensos. Trata-se de um assunto já citado na Antiguidade grega, em escritos do filósofo grego Aristóteles, que falava largamente de uma educação para artes e treinamento, em que o homem livre deveria buscar sua própria cultura, utilizando conhecimentos no sentido de unir “teoria e prática” (GADOTTI, 2009; MANACORDA, 1989, p. 72). Já para educadores europeus como Édouard Claparède, Jean Piaget e Célestin Freinet, esse tema vincula-se a uma concepção de ser humano em suas múltiplas dimensões, caracterizando-se como um processo a ser desenvolvido ao longo de toda a vida. No Brasil, a educação integral tem sido entendida como uma extensão da jornada escolar e uma ampliação das funções sociais e culturais da escola, com base em diferentes correntes ideológicas.

Guará (2006) pontua que nenhuma norma legal abarcará todas as possibilidades de sentidos na conceituação da educação integral. Apesar disso, o que se pode destacar sobre esse termo é a sua relação com uma integralidade de aspectos cognitivos, afetivos, corporais e espirituais, numa compreensão do homem em sua totalidade, ou seja, do homem multidimensional. Trata-se de uma perspectiva humanista e ética, com base na qual a educação assume um papel central na organização e nas relações pessoais e sociais, além de se estender à vida cotidiana, de modo que as ações humanas direcionarão o processo formal de ensino. Encontra-se, portanto, na base dessa concepção, a predisposição para que se receba o educando como ser multidimensional, buscando um ponto ideal para a construção do ser integral.

Nessa visão, a educação integral aparece como “perspectiva de tempo integral”, em uma concepção de “expansão da jornada escolar” ou “implantação de um período integral” nas escolas (GUARÁ, 2006, p. 18). A Escola-Parque (EBOLI, 1971), o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo (PARO et al., 1988a), foram concebidos nesses moldes, com a expansão do horário escolar e a adição de atividades diversificadas oferecidas aos alunos. A Escola-Parque/Escola-Classe, concebida por Anísio Teixeira, e os CIEPs, projetados por Darcy Ribeiro, são considerados marcos significativos na história da educação integral brasileira. Ambos, como já observado, são projetos educacionais de aumento de jornada escolar, que se fez necessário para que a formação abrangesse as ciências, as artes, a cultura e o mundo do trabalho, por meio de desenvolvimentos físico, cognitivo, afetivo, político e

moral, possibilitando uma superação das desigualdades sociais mantidas e reforçadas na cultura escolar (MOLL, 2012, p. 129). Entretanto, a dificuldade de implantação dos programas e a sua descontinuidade, acrescidas à falta de qualidade no atendimento, à baixa frequência das crianças, à demanda social e aos contrapontos na função da escola, foram marcas que dificultaram a execução desses projetos.

Hoje, essa concepção de educação integral (GUARÁ, 2006) volta a ser enfatizada, quando se pensa que o tempo escolar ofertado está aquém da necessidade de formação da criança. Em razão de demandas por cargas horárias mais elevadas, com as mudanças nos cotidianos das famílias, muitas escolas, atualmente, passam a oferecer um período adicional para a complementação pedagógica, que, em grande parte, manifesta-se como recreação, oficinas, cursos variados, atividades esportivas, artísticas, linguísticas, passeios por museus, exposições e parques. Trata-se de uma concepção que não deixa de incorporar a ideia de prevenção ao desamparo, de proteção social e expectativa de cuidado, mesclada ao desejo de um tempo maior para o estudo, com oportunidades de aprendizagem que, de certa forma, são negadas a uma parcela da população em situação de pobreza, risco pessoal e social.

Percebe-se, então, que há uma remissão à noção de escola como um local de articulação entre atividades educacionais, culturais, recreativas e a convivência comunitária, utilizando diferentes espaços físicos. Essa perspectiva faz com que a própria escola multiplique suas funções e lança o desafio de reunir o aproveitamento do espaço escolar às relações cotidianas de trabalho e ao uso de territórios não escolares em uma jornada ampliada. Para isso, é necessário reorganizar vivências, oferecer novas oportunidades de aprendizagem, utilizar espaços de socialização, construir um diálogo com a comunidade e ser protetora, carregando uma ideia de formação completa para o ser humano (BRASIL, 2009a).

Cavaliere (2009) explica que a ampliação do tempo é tratada como um modelo de organização para a escola, no sentido de articular as instituições com projetos da comunidade e com atividades realizadas pelos alunos em turnos alternativos, e, não, necessariamente, no espaço escolar. Dessa maneira, há duas vertentes distintas: a que propõe a mudança no interior da unidade escolar, compatível com o turno integral do professor e do aluno,<sup>1</sup> e aquela que articula instituição e projeto da sociedade, oferecendo turno alternativo às aulas fora do

---

<sup>1</sup> Esse modelo previa a abertura da escola à comunidade, em movimento centrípeto à unidade escolar, a exemplo dos CIEPs/RJ (CAVALIERE, 2002c).

espaço escolar.<sup>2</sup> No primeiro modelo, há a escola de tempo integral, com um fortalecimento da unidade ocasionado por mudanças em seu interior, com base na atribuição de novas tarefas, equipamentos e profissionais; no segundo, há o aluno em tempo integral, com ênfase na oferta de atividades diversificadas aos discentes no turno alternativo ao da escola, alternando, também, instituições, espaços e agentes, a fim de proporcionar experiências múltiplas e não padronizadas.

Arroyo (2013) explica que a educação integral é aquela que envolve o entendimento do ser humano como sujeito total, enquanto sujeito de conhecimento, cultura, valores, ética, identidade, memória e imaginação, em toda a sua formação. A ideia abrange, ainda, um atendimento com base em todas as dimensões do desenvolvimento humano, expandindo o tempo a ser dedicado não apenas ao currículo escolar, mas aos aspectos da vida cotidiana que não se dão apenas na escola. Trata-se, portanto, de suprimir a noção de que fora da escola não há formação. Essa visão é, também, compactuada pela professora Bernadete Gatti (apud GUARÁ, 2006, p. 16):

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em Educação Integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A inteligibilidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

Essas definições de educação integral continuam sustentadas pela concepção de “reconstrução da experiência” associada à corrente filosófica pragmatista e ao movimento liberal reformador da Escola Nova, que, por influência de Anísio Teixeira e pensamentos de John Dewey, abarcam alguns princípios da educação integral (CAVALIERE, 2010, p. 258). Já Moacir Gadotti (2009, p. 10) prefere uma concepção segundo a qual a “educação cidadã fundamenta a educação integral”.

Coelho (2002, p. 143-144), por sua vez, discute a concepção de educação integral não nos “moldes da visão liberal da Escola Nova de Anísio Teixeira”, mas nos “pressupostos do pensamento educacional anarquista”, em que os princípios de “liberdade e igualdade” são

---

<sup>2</sup> Tal modelo corresponde à ideia de que a expansão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, dentro ou fora da escola, a exemplo do Profic/SP (PARO et al., 1988b).

fundamentais para a construção da sociedade e embasarão as práticas no ambiente escolar. A autora defende, ainda, uma concepção de educação fundamentada na formação integral do ser humano, em todas as suas extensões.

Não se pode deixar de indicar que o movimento escolanovista (AZEVEDO et al., 2010) já apontava, como princípio básico da instituição de tempo integral, um reencontro da vocação escolar com a sociedade urbana e industrializada, valorizando as atividades da prática cotidiana para o rumo democrático. Esse movimento, como explica Cavaliere (2002a, p. 251), entendia que a educação não era preparo para a vida, mas, sim, a própria vida, baseando-se no princípio de uma educação integral associada à ideia de “escola da vida completa”, para um mundo moderno e democrático, com o lema “ordem, progresso, liberdade, iniciativa, autodisciplina, interesse e cooperação”. O foco era, então, a educação do indivíduo do ponto de vista político-social, em resposta a uma laicização da educação escolar europeia, do ponto de vista científico, devido aos avanços da Biologia, da Psicologia e à nova visão sobre a criança e a aprendizagem. Do ponto de vista teórico, em razão do liberalismo moderno e da hegemonia do sistema capitalista, pregava-se uma educação na qual o indivíduo deveria alcançar a superação do antagonismo social de um Estado equilibrador, já que se entendia que a democracia era o princípio da vida organizada e a ação comunicativa deveria ser experimentada na área educacional.

Cavaliere (2002a, p. 251) também explica como os princípios de democracia, indivíduo e prática cotidiana eram parte das concepções do filósofo e pedagogo John Dewey, para quem a superação do indivíduo aconteceria com atividades reflexivas organizadas do mundo concreto e com necessidades humanas. Trata-se de uma orientação pragmática, na qual a experiência tem significado na própria vida e gera modificação do comportamento, ou seja, a experiência é aprendizagem e transformação da vida humana. Westbrook (2010, p. 26) explicita que “a escola de Dewey era, antes de tudo, um experimento sobre educação para a democracia” e, por isso, o “pragmatismo de Dewey” foi importante “expressão de ética e de sua teoria democrática”.

Ainda de acordo com Cavaliere (2002a, p. 259), a educação integral é influenciada pela maneira pragmatista, incorporando a ideia de “micro-sociedade” ao recriar a comunicação entre família, sociedade e comunidade escolar. Tal noção enxerga a escola como um local onde se realizam experiências reais e se estabelecem relações interpessoais em níveis de aprendizado científico, entre as vidas pública e privada, de forma integrada. Há, ainda, a concepção de que a “aprendizagem é indireta e se dá através de um meio social”, já que ela

ocorre por meio de vivências e não da transmissão direta e formal de conhecimentos. Além disso, a autora reforça um princípio de educação integral com base no qual é necessário um ambiente escolar que favoreça “experiências significativas”, em que o foco não é o fim, mas, sim, o trajeto para atingi-lo.

O escolanovismo tratava de uma concepção de educação integral caracterizada por um “projeto de comunidade intersubjetiva, democraticamente estruturada, que possibilitará, por meio de comunicação, a construção de alguma identidade coletiva” (CAVALIERE, 2002a, p. 261). Do ponto de vista da corrente filosófica pragmatista, a reconstrução da experiência suscita o conceito de racionalidade proposto por Jürgen Habermas, posteriormente, em sua teoria da ação comunicativa, já que se trata de uma noção que, em uma crítica explícita ao capitalismo, apresenta, conforme expõe Cavaliere, reflexões sobre a intersubjetividade mediada linguisticamente, acelerando a individualização. A autora ressalta, ademais, que, diferente de Dewey, que mantém uma abordagem progressista, Habermas acrescenta e complementa a autocompreensão tecnocrática do poder, em nome da racionalidade técnica, já que, para este último, a escola assume um espaço de troca de intersubjetividades intensas ou de “natureza comunicativa da razão” (CAVALIERE, 2002a, p. 268), enquanto Dewey trata apenas da “reconstrução da experiência”. Porém, para Cavaliere (2002a), a experiência comunicativa no desenvolvimento de uma forma democrática de vida remete-nos à questão: como é possível que uma sociedade baseada na utilização de métodos racionais produza homens despreparados para pensarem por si mesmos? Essa indagação alude à concepção de educação integral segundo a qual é preciso incorporar, ao modelo de escola, experiências significativas, complexas, que associem mecanismos públicos e gerem uma discussão sobre a própria prática educativa, ou seja, experiências, vividas na escola, que envolvam disputa, conflito e caráter político.

Tendo isso em vista, há que se destacar que, no Brasil, recentemente, foram propostas iniciativas diversificadas para a implantação de escolas públicas de ensino médio em tempo integral. O Programa Mais Educação (PME), por exemplo, lançado, em janeiro de 2010, pelo MEC, teve “por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”, definindo a educação básica em tempo integral como a “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (BRASIL, 2010, p.2).

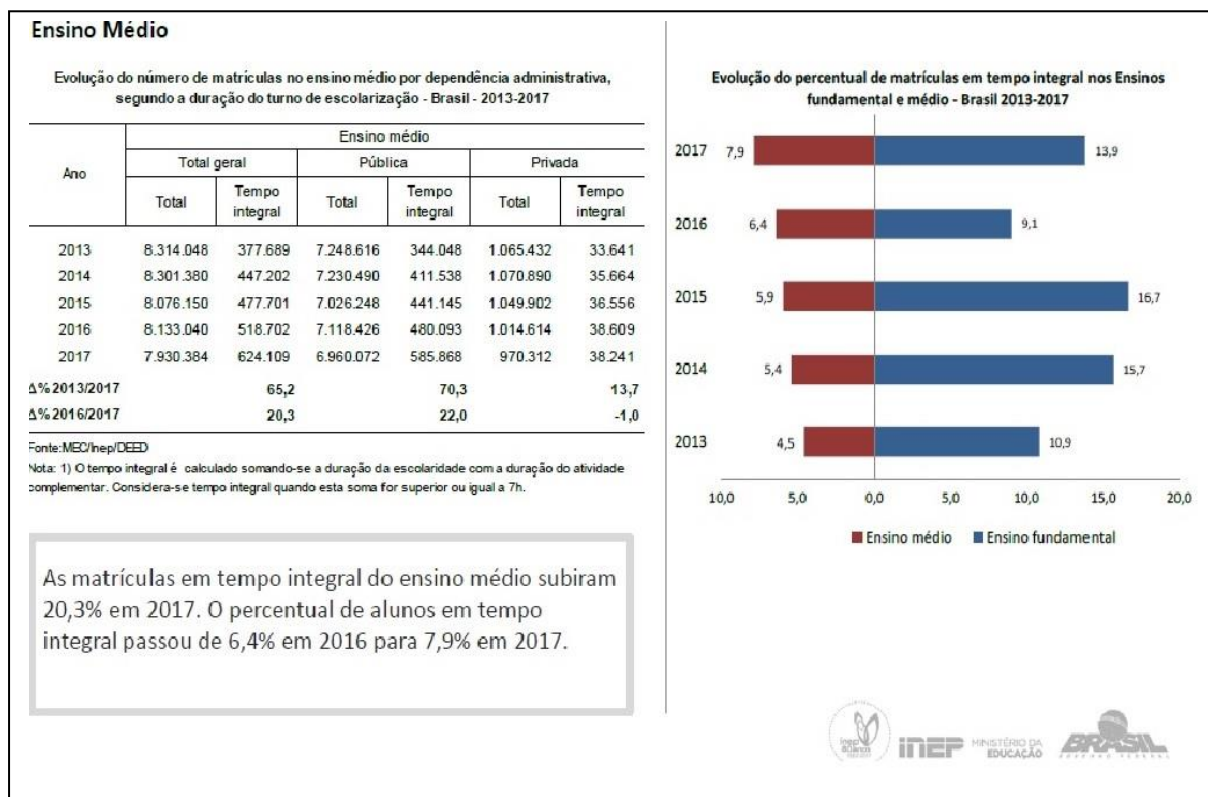


Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, como meta para o período entre 2014 e 2024, o oferecimento de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo a, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica, com o objetivo de ampliar a permanência dos alunos nas escolas públicas em “benefício da qualidade da educação” (BRASIL, 2014, p. 9). Nesse sentido, as escolas deverão oferecer atividades de acompanhamento pedagógico, como experimentação e investigação científica, entre outras.

Em 2016, após o lançamento do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016), foram publicadas a Portaria MEC nº 1.145/2016 e a Resolução FNDE nº 5/2016, com a intenção de, entre outros objetivos, apoiar a ampliação de escolas públicas de ensino médio em tempo integral, injetando recursos em conversão gradual com oferta de ações de formação continuada. Tais programas foram apresentados para fomentar uma nova concepção de educação integral, com proposta inovadora e estrutura curricular diferenciada, na qual os professores têm dedicação integral e os alunos permanecem até nove horas por dia na escola. Lançado com tom de reforma do ensino médio, este último projeto conta com investimentos de um bilhão e meio de reais para todo o Brasil e prevê o alcance de 530 unidades, com cerca de 268.000 matrículas até 2020.

Nesse cenário, o país acompanhou um aumento, em todo o território, no número de escolas de ensino médio em tempo integral (Figura 1), com um crescimento de cerca de 20,3% até o ano de 2017. De 2013 a 2017, a evolução do percentual de matrículas em instituições de ensino médio em tempo integral atingiu um valor de 585.868 matrículas, representando 7,5% em relação ao ano de 2016.

Figura 1 – Percentual de matrículas em tempo integral



Fonte: Inep (2018).

A justificativa apresentada para esse programa é a de que quanto maior o tempo escolar, maior será a qualidade de ensino, indicando que ações conjuntas, na própria escola, em atividades de saúde, esporte, cultura e assistência social, carregam um contexto inovador. O governo visou, assim, ampliar a jornada escolar do ensino médio e organizar o currículo da educação integral, na qual os alunos deverão permanecer na escola por, no mínimo, sete horas diárias.

Em 2011, o governo do estado de São Paulo lançou o Programa Educação – Compromisso de São Paulo (PECSP), que objetiva a expansão da política de educação integral como estratégia para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos. Em 2012, criou o Programa Ensino Integral (PEI/SEE/SP), inicialmente destinado às escolas de ensino médio, propondo um novo modelo de escola, com jornada integral dos alunos, currículo integrado, regime de dedicação plena dos educadores, infraestrutura diferenciada e um modelo de gestão específico, envolvendo disciplinas eletivas, reuniões e documentação rigorosa implantadas pelo programa.

Os professores interessados em participar do PEI/SEE/SP inscreveram-se para a seleção do ingresso na escola de período integral, e os aprovados passaram a se dedicar a apenas uma unidade escolar, com melhor remuneração e acréscimos salariais, além de contrato de quarenta horas semanais. Nessa instituição, os profissionais também participam de reuniões específicas da disciplina com o coordenador de área, tendo a possibilidade de substituição remunerada dentro de seu horário e participações exclusivas nas ações de formações continuadas do programa. Os professores dessas escolas seguem o calendário escolar da rede estadual, sem alterações mais significativas no bimestre ou nos critérios de progressão continuada, avaliação e promoção dos alunos.

Em relação ao ensino de Biologia, o currículo das escolas de ensino médio de período integral incorporou aulas em “Práticas de Ciências”, ofertadas aos alunos de todas as séries, que se alternam em turmas e horários para uso do laboratório em ações pedagógicas. Essa perspectiva é apresentada na proposta como “Pré-iniciação Científica – desenvolvimento de projeto de pesquisa” (SÃO PAULO, 2014b, p. 5), elencando a importância das atividades experimentais no currículo e no letramento científico, com vistas a proporcionar, aos alunos, o desenvolvimento de competências e habilidades previstas no currículo do Estado de São Paulo. O texto em questão (SÃO PAULO, 2014b, p. 33) conclui-se enfatizando que as atividades de investigação propostas no “Programa Ensino Integral e os projetos de Pré-iniciação Científica são formas de consolidar essa mudança” e continua:

Os projetos de Pré-iniciação Científica podem ter início nas aulas, articuladamente com as atividades experimentais de uma disciplina, que são desenvolvidas nos espaços de sala de aula na Base Nacional Comum ou na Parte Diversificada do Programa Ensino Integral. [...]

Essas atividades são fundamentais para que os alunos atinjam a excelência acadêmica por meio da resolução de problemas, contribuindo para a mudança de uma postura passiva e receptora de informações para uma postura ativa e protagonista, que é um dos pressupostos mais importantes do Programa. (SÃO PAULO, 2014b, p. 33-34).

Nessa direção, nota-se que o Programa entende que cumprirá com os objetivos educacionais dessa área curricular à medida que disponibilizar ambientes de laboratório para que os alunos possam realizar atividades relacionadas aos conceitos ensinados pelo professor. Outro fator de destaque no projeto, como mencionado, é a formação continuada dos docentes.

No PEI/SEE/SP, assim como no PEI/MEC, é construída uma engrenagem pontuada, e uma das partes desse eixo rotativo é representada pelas Ações de Formação Continuada de Professores, elencadas como “*starting systems*” para a iniciação e sustentação do programa,

propondo uma formação circunscrita a cursos com temáticas específicas do programa e do currículo. Tais atividades envolvem gestores e professores em ações presenciais gerais e locais, além de cursos a distância na plataforma da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP). A ação de formação continuada é compreendida como premissa necessária para a implantação do novo modelo de escola; de acordo com o programa, essa formação é o que garante as inovações do modelo pedagógico e consolida as aprendizagens “mais amplas que a formação estritamente acadêmica” (SÃO PAULO, 2014a, p. 21).

Se a formação continuada deve favorecer inovações no modelo pedagógico, faz-se necessário questionar, inicialmente, o conceito de inovação curricular. Matos (2010, p. 148) aponta que, em relação a esse conceito, há falta de “consenso entre os autores” e “ambiguidade do termo”, além de não haver “ainda a efetivação de uma cultura de inovação na educação”, sendo necessário um diálogo mais articulado entre as redes educacionais e a produção acadêmica. Resende e Rodolfo (2005) explicam que o termo “inovação” é utilizado como sinônimo de mudança, renovação, reforma, invenção planejada, sendo associado à motivação de ideias em que processos relacionados à mudança na educação são de natureza lenta. Assumimos, neste estudo, a compreensão de inovação articulada às ideias de melhoria na ação e de rupturas com a situação vigente.

Recorrendo-se à literatura, foram identificados diferentes modelos de formação continuada, dentre eles, o modelo de desenvolvimento profissional de inovação curricular e organizacional. Esse modelo baseia-se em pressupostos como um currículo que suscite, nos professores, a necessidade de aprendizado de conteúdo, estratégia didática e avaliação, além de requerer que os docentes atuem em questões relativas ao seu trabalho e possam adquirir competência no aperfeiçoamento, implicando, necessariamente, um envolvimento amplo de toda a comunidade escolar (GARCÍA, 1999).

Assim, a opção pela abordagem, neste estudo, desse modelo justifica-se pelo fato de o PEI/SEE/SP ser apresentado como um “novo modelo de escola de tempo integral”, “novo modelo de tempo integral” com “nova carreira ao professor”, em um “novo modelo de qualidade”, que tem as ações de formação continuada como uma de suas premissas básicas (SÃO PAULO, 2014a). Face ao exposto, adotou-se a seguinte indagação como questão básica de pesquisa: as ações de formação continuada de professores do Programa de Ensino Integral de São Paulo pautam-se na modalidade de desenvolvimento profissional de inovação educacional?

A investigação realizada teve como objetivo analisar as ações de formação continuada do PEI/SEE/SP ofertadas aos professores de Biologia, buscando identificar a sua aproximação com o modelo de desenvolvimento profissional de inovação curricular. O processo investigativo pautou-se na abordagem qualitativa, e a coleta de dados foi realizada por meio da análise dos documentos referentes ao PEI/MEC e ao PEI/SEE/SP, de questionários e entrevistas com todos os professores da área de Biologia das quatro escolas de ensino médio em tempo integral de uma cidade do interior paulista. Para a análise dos dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

O texto desta pesquisa está estruturado nesta introdução e em outras cinco seções, descritas a seguir:

Na seção 2, encontra-se a fundamentação relacionada à educação integral, com a apresentação de um panorama histórico e das justificativas para a implantação da escola de ensino médio em tempo integral. Expõe-se, ainda, a descrição de políticas relacionadas aos programas de educação integral do MEC e da SEE/SP, especificamente, o Programa Ensino Integral;

No texto, enumerado 3, são abordadas a formação continuada de professores, a formação continuada na escola média em tempo integral e, em especial, na área de Biologia;

A seção 4 apresenta a metodologia utilizada, caracterizando os procedimentos e referenciais de coleta e análise;

A seção 5 trata da organização e da análise dos dados coletados, procurando responder à questão de pesquisa;

Por fim, na seção 6, são apresentadas uma síntese da discussão da tese e as considerações apontadas com base nos dados levantados.

## **2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO**

### **2.1 Panorama histórico: intenções e propostas**

Segundo Cavaliere (2010), na década de 1920, em um contexto de desenvolvimento do Brasil, estabeleceu-se uma concepção de educação integral vinculada a uma sociedade em processo de urbanização e industrialização, impregnada pela desigualdade social. Nesse período, havia uma disputa entre a visão radical liberal, elitista, atrelada à higiene para a vida urbana e a ideia de uma educação integral, que incorporava ideias que iam além de alfabetizar trabalhadores para as indústrias da época – era uma noção de escola para formar cidadãos, trabalhando questões culturais.

Cavaliere (2010) analisa, ainda, duas correntes da educação integral. Uma delas é considerada como autoritária, pois incorporou princípios de uma sociedade hierarquizada, articulando-se à Ação Integralista Brasileira (AIB), fundada, em 1932, por Plínio Salgado, com influência do fascismo italiano. Essa concepção envolvia Estado, família e religião, em uma corrente filosófica com base na qual a educação escolar pretendia elevar o nível cultural da população nos aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais, para uma formação do indivíduo marcada pela moral social, em papel moralizador. Tal educação integralista pregava, também, valores como sacrifício, disciplina, compromisso e obediência aos superiores, além de propagar a morte pelos ideais. Nessa visão, o indivíduo era moldado para servir ao Estado, em uma concepção doutrinária, que entendia a formação como processo de conversão para uma verdade estabelecida, associando a dimensão religiosa à educação escolar, com características específicas da educação integral. A outra corrente, mais liberal, fundada por Anísio Teixeira, incorporou a base democrática e princípios de cooperação e participação, sendo influenciada pelos socialistas utópicos, que, desde o século XIX, assumiam a educação integral como bandeira política. Ela propagava uma educação com práticas democráticas, associadas ao movimento de renovação da escola como um dos pilares do pensamento educacional de educação integral, pois ampliava a jornada escolar nas áreas da cultura, da preparação para o trabalho e da cidadania.

A concepção de educação integral proposta por Anísio Teixeira, em resgate da “nossa sociedade e da nossa educação” (NUNES, 2010, p. 59), traz uma reflexão teórica-filosófica sobre educação que vai além da instrução, ao apresentar a condição para a vida humana, já

que sugere tarefas que, antes, cabiam à família. Essa concepção, explica Cavaliere (2010), incorporou princípios do Positivismo e pressupunha que a mudança de mentalidade dos indivíduos era necessária para construir uma sociedade democrática. Apresentava, ainda, a ideia, baseada no pragmatismo deweyano, de que as vivências do cotidiano, a reconstrução de experiências e o protagonismo dos indivíduos eram elementos significativos para a organização desse modelo de sociedade visado.

Anísio Teixeira (1962) justificava a implantação da educação integral com base em questões como: a família não acompanhava as transformações da época, e a escola deveria ampliar o seu atendimento; novos critérios de democracia exigiam que cada pessoa pudesse vir a ser um cidadão; a educação criava materiais de instrução; a instrução não é preparação para a vida; e a escola já é a vida em desenvolvimento. Com isso, explica Cavaliere (2010), em um contexto de desenvolvimento do Brasil, Anísio Teixeira pregou uma concepção de educação integral direcionada para uma sociedade em que coexistiam uma visão de escola contestadora, com funções formativas culturais, e uma escola meramente alfabetizadora. Nesse período, então, uns buscavam a qualidade e, outros, uma urgente expansão do sistema escolar.

Na década de 1930, a educação integral incorporou uma consistência teórica, enfrentando a bandeira da alfabetização e a concepção de educação curativa moralizadora, atrelada à higiene para a vida urbana, em uma ordem econômica moldada pela indústria, e à cruzada moral para libertar o povo da ignorância. Nesse sentido, a ideia de Anísio Teixeira, de compor uma educação integral na contramão desse processo expansionista do sistema escolar público vigente e da alfabetização em massa, incorporou ideias de formar cidadãos em uma proposta que fosse além do simples acesso à leitura.

Há que se destacar, também, que, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, ainda segundo Cavaliere (2010, p. 252-253), o termo “educação integral” apareceu referenciado pelo poeta francês revolucionário Alphonse de Lamartine como “direito do indivíduo a uma educação pública que alcance as diversas dimensões de sua formação”, tratando de “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral”, atrelada à ideia de uma escola que “alarga os limites e o raio de ação”. Além disso, a expressão “formação integral das novas gerações” foi incorporada a um sistema de organização escolar e instituições periescolares e pós-escolares educativas, ou “de assistência social” (CAVALIERE, 2010, p. 252-253).

A teórica discorre, ademais, que a concepção de “educação integral”, na corrente proposta por Anísio Teixeira, era entendida como uma educação que é vida, e, não, preparo para a vida, em um ambiente em que outras instituições perderam a sua capacidade educativa em meio à busca de uma escola democrática. O ensino apresentado teve como base o pragmatismo, com a compreensão de um homem que se desenvolve em ação, por movimento exógeno da aprendizagem formal, nos fundamentos filosóficos de John Dewey, segundo os quais a democracia é uma questão crucial e os indivíduos devem experienciar vidas democráticas. Essa concepção de educação integral retratou um projeto republicano na teoria pragmática de educação, baseada na reconstrução da experiência, com forte crítica ao sistema escolar vigente do período e com resquícios de uma visão moralizadora de educação, voltada para a adequação do indivíduo à sociedade. O termo assim concebido por Anísio Teixeira foi resultado de uma estratégia política para a construção de uma sociedade democrática, associada à teoria democrática de liberdade individual. Era objetivo, também, a igualdade política, com crença na possibilidade de que os indivíduos tivessem acesso aos meios de vida do mundo contemporâneo, de modo que a escola seria o processo de viabilidade.

Ainda na década de 1930, o Movimento Integralista (AZEVEDO et al., 2010) defendia uma educação em contextos de aprendizagem focados na escrita, aritmética, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação, com bandeiras pela igualdade, autonomia, liberdade e por um sistema de educação pública de ensino. Já na década de 1940, as poucas escolas eram centradas nas séries iniciais de ensino primário, e a educação formal não se afigurava como necessidade básica na sociedade. O domínio da leitura e da escrita estava restrito às famílias de maior renda, e as poucas tentativas de envolver os jovens em atividades para a ocupação do seu tempo livre eram projetos de educação vinculados a sindicatos, instituições católicas, privadas ou públicas, com enfoques em trabalho e hábitos de higiene embutidos à ideia de cidadão sadio e trabalhador, no sentido de “edificação dos modelos autoritários de cidadania” (DUARTE, 2000, p. 173).

Na década de 1950, Anísio Teixeira (NUNES, 2010), um dos mentores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, propôs a implantação de uma escola com modelo nas escolas-classe, de grandes prédios, amplos e modernos, localizados entre as quadras SQS-307/308 do Plano Piloto. Para o contraturno, foram sugeridas as escolas-parque,<sup>3</sup> a fim de complementar a aprendizagem das atividades em sala de aula.

---

<sup>3</sup> As escolas-classe e a escola-parque – esta compreende a multiplicidade das práticas educativas (teatro, biblioteca, educação física, pavilhão de trabalho, artes plásticas, jornal, rádio, banco econômico etc.), a exemplo



Durante a década de 1960, a pedido de Juscelino Kubitschek (BRASIL, 2009a), criou-se uma comissão para organizar o Sistema Educacional da capital do país, que resultou na Universidade de Brasília e no Plano para a Educação Básica, com modelo de educação integral. Isso desencadeou a construção do Centro Educacional Elementar,<sup>4</sup> destinado a receber alunos de jardim da infância, escolas-classe e escolas-parque, com atividades em turno complementar, na mesma perspectiva da década anterior.

Já a década de 1970 foi marcada como um período com planos que agregavam questões econômicas, perante os altos custos causados pela repetência da rede de ensino. Nesse momento, iniciou-se um chamado a cursos de reciclagem e atualização de professores, em implantação do serviço de supervisão e orientação educacional nas escolas, além da criação de programas de governo voltados a escolas de tempo integral para o ensino fundamental, com o objetivo de oferecer escolas com atendimento às crianças de camadas mais populares. Tal atendimento foi realizado com base em um currículo com propostas de socialização e cultura popular, em suporte às necessidades básicas da população (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

Os projetos de iniciativa de Darcy Ribeiro, nos anos 1980 e 1990, integram a concepção proposta por Anísio Teixeira ao pensamento de Paulo Freire. Propostas mais recentes, como o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), que se dizem “alternativa generalizável” e “adequadas ao mundo moderno”, pretendem, de acordo com Cavaliere (2010, p. 259), atender às “novas exigências do sistema industrial urbano”. De qualquer modo, como explica a autora, são propostas que carregam concepções de Educação Integral com traços da experiência histórica que lutava por uma escola pública para uma sociedade democrática.

Na década de 1980, no estado do Rio de Janeiro (PARO et al., 1988a, p. 19-20), houve a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), uma implantação de

---

do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) – constituem uma imagem viva em prol dos benefícios da educação integral, ou seja, do processo educativo que considera o educando na inteireza da sua individualidade, desenvolvendo todos os aspectos da personalidade e procurando afirmar os valores maiores da pessoa humana, como a liberdade com responsabilidade, o pensamento crítico, o senso das artes, a disposição da convivência solidária, o espírito aberto a novas ideias e a capacidade de trabalhar produtivamente (EBOLI, 1971, p. 5).

<sup>4</sup> O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de jardim de infância, de escola-classe, de artes industriais, de educação física, de atividades sociais, de biblioteca escolar e de serviços gerais. É, portanto, comparável a uma Universidade Infantil. O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer, a cada adolescente, real oportunidade para cultivar o seu talento e preparar-se diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior (TEIXEIRA, 1961, p. 195-199).

educação integral concebida por Darcy Ribeiro, com experiências de Anísio Teixeira e arquitetura de Oscar Niemeyer. A proposta dos CIEPs era de referência a uma “escola casa” que respeitasse os direitos das crianças. A partir de 1986, o estado de São Paulo (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991), junto a prefeituras municipais, desenvolveu o Programa de Formação Integral da Criança (Profic),<sup>5</sup> um programa de atendimento à criança em período alternativo ao de aulas, em extensão à escolaridade.

Nos anos 1990, agrega-se o conceito de cidades educadoras, cuja proposta passa por um entendimento de que as cidades criam um ambiente comunitário e educador, valorizando o aprendizado vivencial que envolve o cidadão e tirando a exclusividade do espaço escolar na aprendizagem, já que outros espaços da comunidade podem favorecê-la. Em 1993, surgiu o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), no Rio de Janeiro, vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que ligava alunos da graduação a um projeto de educação integral na cidade de Seropédica/RJ, com o objetivo de envolver a comunidade no processo escolar e no acompanhamento dos estudantes da infância à universidade (COUTINHO, 2015).

É interessante notar que, desde a proposta de cidade educadora, criada em Barcelona, na década de 1990, e disseminada pela Associação Internacional de Cidades Educadoras, pretende-se conjugar órgãos oficiais e não oficiais com um projeto político democrático que passa por uma política de articulação intersetorial, com base na qual educar um indivíduo demanda um acoplamento dos poderes públicos, em vez de se caracterizar como uma tarefa exclusiva da Secretaria da Educação. Há, ainda, a partir de então, uma articulação política entre diferentes Secretarias (de Cultura, Esporte, Assistência Social, Habitação e Planejamento), em torno de uma concepção que busca complementar a educação formal, ou seja, objetivando uma educação de tempo integral.

Em 2000, houve a experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), na cidade de São Paulo, com destaque para os atendimentos em creche, educação infantil, ensino fundamental e recreação, com experiências em convivências culturais. Em 2001, em Apucarana/PR, o Programa de Educação Integral ultrapassou o senso comum da divisão entre turnos, não se limitando à simples ampliação de horas diárias do aluno na escola, mas

---

<sup>5</sup> O Profic é originalmente gestado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e, posteriormente, no segundo semestre de 1986, encampado e adaptado pela Secretaria de Educação do Estado, sem perder, contudo, suas características distintivas (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991, p. 8).

considerando o educando sob dimensão de integralidade, com o propósito de trabalhar aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos.

Em 2002, surge o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com o objetivo de estudar o conceito de comunidade de aprendizagem, com estruturação de novas políticas públicas educacionais, transformação social da escola e do seu território, participação efetiva de agentes educativos, professores, gestores, família e comunidade na aprendizagem do educando (NIASE, 2015). Em 2006, a rede municipal de Belo Horizonte criou o Programa Escola Integrada, concebendo a educação como um processo que abrange múltiplas dimensões formativas do sujeito. Teve como objetivo a formação integral dos alunos de seis a quatorze anos no Ensino Fundamental, ampliando a jornada educativa diária para nove horas, com atividades diversificadas, de forma articulada com a proposta político-pedagógica (PPP) de cada escola. Nesse mesmo ano, a Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu implantou o programa Bairro-Escola Nova-Iguaçu, propondo uma educação que promovia o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões – corpo, mente e vida social –, como peça para a construção da cidadania e do sujeito autônomo, crítico e participativo (MEDEIROS FILHO; GALIANO, 2005).

Ademais, a partir de 2006, a Secretaria Municipal de Educação inicia a implantação de escolas de tempo integral na rede pública municipal de Goiânia/GO, partindo de uma organização curricular diferenciada, com formação humana e participação democrática. Tal ação baseava-se, também, na valorização dos professores, com ênfase no conhecimento socialmente construído em “profunda reestruturação na organização do tempo pedagógico” (VALADARES, 2011, p. 20).

Em 2008, a educação integral de Pernambuco teve início, enfatizando a educação interdimensional, a cidadania e o protagonismo juvenil para a formação de jovens, com a compreensão de que, após o ensino médio, o jovem estaria mais qualificado para a vida acadêmica e para o mundo profissional. O modelo é pautado nas quatro dimensões do ser humano (racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade), no sentido de favorecer e dividir as responsabilidades na escola (DUTRA, 2013).

De toda forma, essas experiências tentam oferecer, ao sujeito, uma formação mais completa, partindo de estratégias baseadas na integração e na ampliação do tempo e do espaço com “conteúdo de aprendizagem”. Tais propostas buscam, então, estabelecer um elo entre a escola e a comunidade por meio da escola de tempo integral, cuja ideia é a de propiciar uma

“nova proposta curricular”, promovendo uma ampliação de oportunidades educativas (POSSER; ALMEIDA; MOLL, 2016, p. 123).

Hoje, a concepção de educação integral, em muitas situações, está associada à escola em tempo integral, à qualidade social da educação ou ao desenvolvimento integral – enfaticamente, tal noção liga-se à ideia de uma escola que oferece maior tempo para a aprendizagem e tenta resolver o baixo desempenho escolar (CARVALHO, 2006). Nesse sentido, vale ressaltar, ainda, a colocação de Gadotti (2009, p. 22), com a qual concordo, de que falar em “educação de tempo integral é uma redundância”, já que nos educamos a todo momento.

Como mais um exemplo desses pontos de vista, o Centro de Referências em Educação Integral (CREI) reforça uma proposta de atendimento a todas as dimensões do desenvolvimento humano, idealizando a escola como um espaço de dinâmicas que alcancem objetos de aprendizagem para a garantia desse desenvolvimento integral dos habitantes da comunidade, que vai além de conteúdos curriculares tradicionais. O CREI conjuga, assim, a ideia de acrescentar, à educação formal, atividades complementares, que levem ao percurso para um aprendizado mais amplo do que aquele preconizado pelo currículo. Essa concepção de que, na escola em tempo integral, há a possibilidade de discussões que envolvem o sujeito para uma educação integral está associada às práticas da “Educação Cidadã, Mundo Educador, Pedagogia Intertranscultural, Programa Município que Educa”, que não deixam de apresentar questões atuais, que, de certa forma, nos trazem “uma reflexão às experiências da educação integral com o Programa Mais Educação” (GADOTTI, 2009, p. 19).

Tais experiências estão descritas na história da educação brasileira desde 1953, quando Anísio Teixeira defende uma educação integral, em escolas públicas, associada ao trabalho, à prática e à ciência (CAVALIERE, 2010). Ele propunha uma escola que não se restringisse à elite e buscasse uma política educacional com qualidade, em uma concepção ampliada de horário integral. Insistia, portanto, no ingresso das classes populares no sistema escolar e no acesso de crianças de famílias não escolarizadas. Dizia que a escola primária teria que ter um fim em si mesma, isto é, não deveria ser preparatória para a fase seguinte, indo além das letras e formando hábitos de pensar, fazer, conviver e participar de uma sociedade democrática; no entanto, essa formação não seria possível em escola de tempo parcial. Logo, Teixeira propunha que, além da jornada escolar ampliada, a duração do ano letivo deveria ser de 1.080 horas, ou 180 dias com seis horas, sendo necessário manter o número de séries escolares, prolongar o ano letivo, enriquecer o programa com atividades educacionais, preparar um novo

professor para as funções mais amplas da escola e, ainda, que as escolas passassem por modificações nos métodos e processos.

Da metade do século XX até os dias atuais, continua Cavaliere (2010), assistimos a um processo de escolarização das grandes massas da população brasileira, com esvaziamento das responsabilidades da escola, péssimas instalações, redução da jornada, multiplicação de turnos, desorientação didático-pedagógica e baixa qualidade na formação dos professores. Nos anos 1970, 1980 e 1990, houve uma urbanização desordenada, associada a políticas educacionais inadequadas, privatização do sistema, retirada da classe média da escola privada e baixa qualidade no sistema público de educação básica. Além disso, o professor passou a assumir um papel que não é típico da sua identidade profissional, incorporando responsabilidades que não são escolares, como higiene, saúde e alimentação dos alunos. Essa reunião desorganizada de novos elementos na rotina escolar levou à descaracterização da escola básica brasileira.

As políticas educacionais buscaram, então, fortalecer a relação entre a criança, a família e a escola, com ações sociointegradoras, instituindo, inicialmente, programas como o bolsa-escola, a organização de turma, a progressão escolar, o currículo ligado à saúde, ética e cultura, a autonomia nos projetos pedagógicos, o dia nacional da família, entre outros, que vigoram cada vez mais no cotidiano escolar. Essa formatação, que associou instrução escolar à integração social da população, chegou aos programas de complementação de horário escolar, que incluíram as atividades esportivas, culturais e o reforço da aprendizagem, culminando com a “ampliação das funções da escola de forma a melhor cumprir o papel sócio-integrador (sic)” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Além disso, há ainda mais desafios impostos à política educacional, como a globalização, as mudanças no trabalho, os avanços técnico-científicos, as mudanças ambientais no planeta e a pressão de organizações como o Banco Mundial. Acrescentam-se, também, a esses diagnósticos sociais, os indicadores escolares, as discrepâncias no acesso do aluno à escola e a permanência discente com baixa aprendizagem escolar, todos fatores, assim como o trabalho pedagógico dos professores, relacionados às questões de estruturas social, política e econômica. Essas condições funcionam, pois, como justificativa para a atual implantação de educação de tempo integral. Além desses motivos, que parecem ser suficientes para o convencimento quanto à ampliação do horário escolar, ainda há as justificativas relacionadas às crianças em risco social e à evasão escolar associada à pobreza e

à dificuldade de permanência em uma escola degradada, com aumento do número de alunos por turma.

Há, ademais, a crença de que a disparidade sociocultural da sociedade brasileira somente será democrática se a escola conquistar um contato politicamente produtivo entre diferentes culturas e classes, buscando a sua identidade em um convívio com a comunidade (CAVALIERE, 2002c). Para isso, a escola deverá criar um ambiente em que as crianças e os adultos vivenciem experiências democráticas e pratiquem ações pedagógicas que aflorem o cotidiano e suas realidades socialmente integradoras, evitando, assim, o rompimento entre a vida e escola.

Essa ideia, de uma convivência entre a escola e a comunidade, está associada à noção de cidade educadora,<sup>6</sup> em que os movimentos sociais reorganizaram um currículo com ênfase na autonomia do educando, em professores mediadores do conhecimento e articuladores da comunidade. Destaca-se, ainda, nessa concepção, o papel de uma gestão democrática, por parte da escola, com intensiva participação da família. Nesse contexto, a busca por um maior índice de permanência do educando em um espaço de aprendizagem deve passar por uma educação de qualidade e pela ampliação de direitos humanos e sociais, a fim de que se atinja a democracia. As propostas governamentais entendem que estas são demandas sociais e passam a articular um processo escolar com políticas sociais como garantia para sucesso do programa em questão. Esse momento político público educacional remete-nos à ideia de uma escola de tempo integral focada na participação democrática, no conhecimento socialmente construído e no diálogo com a comunidade (BRASIL, 2009a).

Sinteticamente, em harmonia com essa argumentação, Cavaliere (2007) explica que a ampliação do tempo diário na escola pode ser descrita como uma forma de alcançar melhores resultados na ação escolar e de adequar a escola às novas condições da vida urbana, da família e da mulher, além de funcionar como parte integrante da mudança na concepção sobre a educação escolar e o papel da escola na vida e na formação do indivíduo. Essas atribuições associam a ampliação do tempo escolar à qualidade de ensino, ao aumento no número de escolas, à valorização docente e à preocupação com o bem-estar das crianças de camadas sociais menos favorecidas. Essa visão entende que a ampliação do tempo escolar proporcionará a ascensão social do discente, pois relaciona a curta jornada ao baixo desempenho escolar, visto como uma marca da desigualdade social no Brasil, à medida que a

---

<sup>6</sup> Cidade Educadora, Associação Cidade Escola Aprendiz em Centro de Referência Educação Integral. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/cidade-educadora/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

escola de tempo integral aparece como a única e melhor solução para a nossa realidade. Particularmente, penso que a escola regular poderia ser de qualidade, sem ser integral, deixando as atividades sociais, culturais, de esporte e saúde em um repertório de ações focadas, realmente, em soluções sociais.

Guará (2006) acrescenta que, nessa situação, a desigualdade é entendida como um processo de apartação social decorrente da discriminação do sujeito perante a fragilidade social, acrescida das diferenças de gênero, etnia, religião e situação de extrema pobreza. Aqui, a educação integral conjuga proteção social com um pensar político para a sobrevivência digna do sujeito, no sentido de que:

Assim, a escola de período integral apresenta-se como uma solução necessária para, tirando o menor da rua, proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem e de convívio escolar que representa, ao mesmo tempo, a realização de justiça social para esta parcela da população. (PARO et al., 1988a, p. 12).

A quantidade de escolas só é suficiente, na rede pública, porque o tempo de permanência nelas dos alunos é baixa – se a jornada brasileira fosse a chilena, a norte-americana, ou, ainda, idealmente, a sul-coreana, “o déficit de escolas seria evidente e assustador” no ensino fundamental. (KERSTENETZKY, 2006, p. 20).

Atualmente, a implantação da educação integral ainda pode ser inserida no campo das políticas públicas, na unificação do desenvolvimento econômico e social, em “sentido multisetorial”, visto que cultura, assistência social, esporte e meio ambiente invadiram as chamadas “ações/programas socioeducativos” (CARVALHO, 2006, p. 8-10), já que proporcionam, às crianças, um universo mais cultural, com iniciação tecnológica e ambiental. Iniciativas de empresas privadas têm investido, expressamente, também, na educação em seu sentido multidimensional, instigadas pela baixa oferta e pelos desempenhos da educação pública nacional. Por fim, complementa Gadotti (2009, p. 39), para as organizações comunitárias, a “educação integral em tempo integral” justifica-se por seu “desenvolvimento local”, pois reconhece as “potencialidades das comunidades, integrando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas”.

Entretanto, se são identificados, por um lado, os aspectos positivos da educação integral para a vida das crianças e dos adolescentes, podem ser listados, também, alguns aspectos que, por diversos educadores e estudiosos a respeito do tema, são considerados negativos. Krawczyk (2014), por exemplo, pontua que as mudanças efetivas ocasionadas por

esse tipo de concepção são ainda muito pequenas e que, ao lado de argumentos pedagógicos, estão os assistencialistas, ou seja, diferentes setores da sociedade enxergam o maior tempo escolar como uma espécie de salvação, para manter os jovens fora das ruas e das drogas. Lúcia Velloso Maurício (2004, p. 54) segue no mesmo sentido, considerando que a escola, na prática da educação em tempo integral, seria “um depósito onde a criança fica guardada enquanto a mãe vai trabalhar para suprir a carência de necessidades objetivas e primárias”. Além disso, conforme Arroyo (1988, p. 4):

o ensino integral é pensado para as crianças das camadas populares, filhos dos trabalhadores pobres e mais especificamente as que estão em situação de abandono. Logo, como refletir sobre uma proposta social e educativa para crianças, sobretudo se são pobres e abandonadas?

Assim, uma das principais preocupações é com a manutenção desses jovens na escola e com a necessidade de uma aprendizagem significativa, não artificial, que se vincule às suas situações cotidianas. Trata-se, pois, de levar em conta um conhecimento produzido social e historicamente, e, de acordo com Ramos (2011, p. 783), “esse movimento de questionar, pesquisar, relacionar [...] não é negado às elites, mas com frequência parece estar ameaçado para a classe trabalhadora”.

Além disso, prolongar a jornada escolar significa mudar a lógica do tempo e do espaço sem, necessariamente e efetivamente, melhorar a possibilidade de aprendizagem do aluno. É preciso, então, elencar alguns questionamentos no debate educativo, tais como:

Duas horas a mais ou duas horas a menos não afeta a vida do estudante? O horário escolar é compatível com o relógio interno da adolescência? Que significa para um adolescente ficar numa instituição por tantas horas? Que projeto pedagógico poderia otimizar esse tempo escolar? Existem projetos divergentes por trás das demandas por implementação da jornada completa? (KRAWCZYK, 2014, p. 30-31).

É necessário, portanto, cuidar para não entulhar o sistema educacional com tantas inovações desacompanhadas de uma discussão crítica, já que presenciamos, ao longo dos últimos trinta anos, o advento de um grande número de leis, emendas e decretos promulgados que não ocasionaram em mudanças efetivas e satisfatórias. Há, assim, a elaboração uma legislação surreal para uma rede de ensino em que as supostas soluções nunca chegam de fato.



## 2.2 Escola em tempo integral: proposta atual

A escola de tempo integral exige uma reorganização do tempo escolar, com uma alteração da rotina diária dos alunos, numa lógica pedagógica elencada pela instituição, para a formação integral do educando. A ampliação da jornada escolar implica numa revisão de estratégias pedagógicas para o ensino, com estímulo das competências das crianças dessa escola (CAVALIERE, 2007).

Guará (2006) explica que, dentre os diversos programas e as diferentes modalidades de sistema de ensino de educação integral, quesitos como horário e espaço de aprendizagem estão sempre envolvidos, assim como alguns elementos que, sinteticamente, elencamos a seguir:

- a) integralidade: integração de conteúdo, disciplinas, projetos e programas que envolvam múltiplos sujeitos sociais;
- b) combinação: articulação de ações entre políticas intersetoriais, intergovernamentais e agentes sociais que assegurem a integralidade e evitem o isolamento;
- c) cooperação: colaboração para superar divergências, interesses políticos setoriais e preconceitos, procurando aceitação das metas estabelecidas na combinação;
- d) integração: sustentabilidade técnica e política de professores, educadores e instituição, para envolver todos num compromisso ativo de participação e nos objetivos que promovam ações públicas de educação integral;
- e) sincronização: realização conjunta de ações, credibilidade social para a busca de autonomia dos envolvidos, definições de papéis e responsabilidade das organizações e pessoas;
- f) conjugação: articulação do ensino formal com outros espaços de aprendizagem (biblioteca, museus, parques, centros esportivos, centros de informática, igrejas, centros comunitários), criando uma rede de aprendizagem;
- g) articulação: fomentação de núcleos socioeducativos, articulando escolas próximas para tecer uma rede de recursos e favorecer o desenvolvimento das crianças em atividades da comunidade, com contato diversificado entre os alunos;
- h) vinculação: aproximação do currículo ao contexto de vida com a comunidade e a organização social, no sentido de experimentar inovações metodológicas que atendam aos grupos específicos de modo mais flexível.

Carvalho (2006) discute que os elementos da educação integral devem ser organizados para mesclar a racionalidade da vida cotidiana com saberes sistematizados, diversos espaços de aprendizagem, socialização, capacidade de estabelecer trocas e exercícios de tolerância para a pluralidade, a fim de criar uma riqueza de possibilidades contempladas pela escola de formação contínua do cidadão na sociedade democrática. Para tanto, segundo Gonçalves (2006), é necessário que a escola apresente componentes essenciais, tais como a ampliação da jornada escolar; a variação do espaço da própria escola; articulação com atividades extracurriculares, como cursos de idiomas, práticas físicas, artes, visitas a instituições e museus, para o enriquecimento curricular; reflexão sobre a função social da escola, no sentido de conscientizar sobre as relações de poder da sociedade, ressaltando as relações democráticas; criação de conjunto de atividades e exercícios na busca da autonomia progressiva do aluno; e estruturação de um projeto pedagógico que fortaleça as relações do cotidiano, com participação da comunidade em gestão democrática.

Note-se que tais elementos estão entrelaçados, já que mais tempo exige mais espaço e, conseqüentemente, mais atividades integradas em um currículo que esteja em sintonia com a comunidade e o cotidiano social. Estão, ainda, atrelados à gestão e ao projeto pedagógico, para garantia dessa formação do sujeito. Em contrapartida, a escola de tempo integral terá, também, de enfrentar o custo por aluno, que é maior que custo por aluno na escola convencional, envolvendo escolhas de famílias, crianças, extensão do horário, alimentação, manutenção, contratação profissional e custos adicionais no ensino:

Mudanças para a melhoria da educação dependem de financiamentos, conhecimento científico, recursos metodológicos disponíveis, formação profissional básica, formação contínua dos educadores, acompanhamento de resultados de indicadores, domínio de leitura e escrita dos alunos, participação de pais e comunidade, ambiente escolar desafiador para aprendizagem, favorecimento de processo de socialização e convivência humana. (GUARÁ, 2006, p. 24).

Há, ainda, as questões legais que serão necessárias para solidificar a ampliação do tempo da jornada escolar, a crescente participação da comunidade e a interação entre educação e proteção social do sistema público. Além disso, a institucionalização pode ocasionar em uma tentativa de prover, em um único local, todas as necessidades das crianças (escolarização, esporte, artes, religiosidade, assistência, saúde), podendo levá-las à massificação (disciplinarização como estratégia educativa).

De qualquer modo, é importante notar, aqui, a confusão gerada entre termos como “educação integral”, “horário integral”, “ampliação da jornada horária” ou realização de “atividades complementares à jornada básica escolar”. A escola de tempo integral, entre outros objetivos, deve buscar o foco na cidadania e criar rotinas de estudos e pesquisas, cultivando hábitos alimentares e de higiene e suprimindo a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares. É objetivo desse tipo de instituição, ainda, ampliar a aprendizagem dos alunos e estendê-la para além da rotina de sala de aula das escolas convencionas, mas de forma integrada, coordenada com um currículo não fragmentado, mas coeso, que não apenas acrescente horas e ações didáticas de maneira fracionada. Assim, espera-se que a escola de tempo integral proporcione “estudos complementares, atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas”, que potencialize o “desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras” (GADOTTI, 2009, p. 13, 29-30, 38).

Nessa direção, entende-se que esse modelo de escola deve ser organizado como uma pequena comunidade, que atue como centro social e cultural. Um modelo que incorpore princípios como experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; fenômenos da vida pública que ocorrem fora da escola; injunções sociocomunicativas locais e específicas que afetam a população da escola; múltiplas dimensões psicológicas e sociais que recepcionam cada indivíduo; e regras definitivas que envolvam o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado. Tais princípios precisam estar nas orientações curriculares, no discurso dos professores e nas práticas do cotidiano escolar, para dar sentido à concepção educacional democraticamente elaborada de educação integral.

Gadotti (2009, p. 11) pontua, também, que a escola de tempo integral deve superar o “currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas”, pois este “isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem”. Trata-se de uma concepção contemporânea de educação integral, com base na qual a escola é um ambiente em que experiências sociais são reconstruídas dentro de um projeto político e cultural que visa a emancipação dos indivíduos para o aperfeiçoamento democrático.

Há, ainda, que se destacar a perspectiva de Coelho (2002), que não defende uma escola em tempo integral de dupla jornada, em que tarefas e metodologias são repetidas, mas, sim, uma escola com uma concepção de educação integral, fundamentada na formação

integral do ser humano, em todas as suas dimensões, e alicerçada em atividades variadas, que incluem esportes, cultura, trabalho, artes etc. A teórica apoia, portanto, uma educação com metodologias diversas, que ocupem todos os espaços do ambiente escolar. Além disso, continua a autora, é importante salientar que essa escola em tempo integral deve buscar uma educação integral que proporcione diversas oportunidades aos alunos, professores, funcionários e à comunidade, em espaço aberto para manifestações. É necessário, também, ainda segundo Coelho (2002), que tais ações não se limitem à instituição escolar, mas envolvam atividades culturais, de saúde, práticas ligadas ao mundo do trabalho, ao lazer e a esportes variados, contribuindo para a construção da cidadania de todos.

### **2.3 Programa Educação Integral**

O Programa Educação Integral (PEI) (BRASIL, 2009a) foi instituído pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como base o Programa Mais Educação (PME) (BRASIL, 2007). Ele foi apresentado no Fórum Mais Educação, constituído por membros de vários ministérios, educadores, educandos, artistas, esportistas, ambientalistas, cientistas e gestores sociais, em um debate sobre direitos das crianças, adolescentes e jovens e sobre projeto pedagógico, infraestrutura, ampliação do tempo de formação e ações de formação dos profissionais. A ideia era articular políticas sociais em espaços escolares e prática pedagógica na educação. Em 2008, a Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania apresentou o texto de referência para o início de constituição de um corpo básico do PEI.

Como observado, o PEI derivou do Programa Mais Educação, com a seguinte trilogia em cadernos: Gestão Inter Setorial no Território, Educação Integral e Rede de Saberes Mais Educação. O caderno de Gestão Inter Setorial preocupou-se com a estrutura organizacional e operacional. O segundo caderno trouxe textos produzidos pelo grupo de trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, enquanto o terceiro apresentou caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas, sugerindo diálogo entre a escola e a comunidade (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c).

O PEI associa a educação a outros serviços públicos, com o objetivo de expandir a ação educativa na inclusão social, em gestão democrática com amparo legal na Constituição

Federal, na conjunção dos artigos 6 e 205, que fazem referência à formação integral do homem, entendendo-a em uma concepção de direito à educação integral. Da mesma maneira, o Programa apoia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial nos artigos 1º, 2º, 34º e 87º, que reiteram princípios constitucionais e preveem a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino regular para o regime de tempo integral, a critério da escola, associada aos processos formativos da vida familiar, convivência, trabalho, movimentos sociais e manifestações culturais. Especificamente, o artigo 34º refere-se à jornada escolar, na qual a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola em atividades intraescolares e extraescolares. Esse artigo prevê a ampliação do ensino fundamental para tempo integral, valorizando experiências extraescolares, que podem ser desenvolvidas por instituições parceiras, como organizações do sistema público de ensino e outras da própria comunidade, em interface entre educação e proteção social (BRASIL, 2009b, p. 21-26).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) também complementa a obrigatoriedade do acesso à escola e a permanência na instituição, além de reconhecer o desenvolvimento integral do adolescente, que requer uma forma especial de proteção, e propor um sistema articulado e integrado do qual a escola deve fazer parte. Além disso, o Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001) faz referência a esse tipo de ensino ao enfatizar a possibilidade de formação integral da pessoa, colocando esse processo como uma das metas da educação básica, com a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, ao menos, sete horas diárias. Tal mudança ocorreria no sentido de promover a participação da comunidade, incentivar os Conselhos Escolares e diminuir a retenção para alunos de baixa renda.

O próprio Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado por lei e decreto em 2007, junto ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visou constituir dispositivos da educação integral com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação no Programa Mais Educação. Dessa forma, o Fundeb ampliou as possibilidades de educação integral para a educação básica nacional, com a distribuição de recursos associados a políticas públicas voltadas à universalização da educação com qualidade, com destaque para o seu artigo 10, parágrafo 3º, que regulamenta a educação básica de tempo integral, e para o Decreto 6.253/2007 (BRASIL, 2007), que considera como educação básica em tempo integral a

jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias e cria o Financiamento da Educação Integral.

Por sua vez, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação conjuga a União, estados, Distrito Federal, municípios, famílias e comunidades a fim de assegurar a qualidade da educação básica. Em seu artigo 2º, inciso IV, aponta diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar enquanto possibilidade de combate à repetência e adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial. Dessa forma, há um aumento das possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola e uma busca pela qualificação dos processos de ensino quanto à participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas que visam múltiplas atividades sociais ao educando. Por fim, o PME (BRASIL, 2009a) fomenta o PEI ao articular projetos de ensino com ações da Presidência da República e de diversos ministérios, a saber: da Educação (MEC), da Cultura (MinC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME), da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCT) e do Meio Ambiente (MMA). Com isso, introduzem-se políticas públicas para a intervenção na garantia dos direitos da criança e do adolescente quanto à melhoria ao desempenho escolar e à permanência na escola. Assim, o PEI amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando uma educação cidadã por meio de atividades socioeducativas em contraturno.

O PEI se apresenta, então, como uma percepção da educação associada ao processo educativo na condição de ampliação do desenvolvimento escolar, como a garantia para atingir a qualidade da educação básica. O programa estabelece que a relação entre a aprendizagem dos adolescentes nas suas vidas em comunidade e o conjunto sistematizado de conhecimentos em currículo escolar deve acontecer em práticas cotidianas articuladas, ou seja, o saber acadêmico e a vida em sociedade precisam estar interligados. Nesse projeto, o tempo qualificado é aquele em que se desenvolvem atividades educativas que contribuem para a formação do aluno, na intenção de superar um currículo fragmentado, conjugando a extensão do tempo (quantidade) com a sua intensidade (qualidade), em atividades que constituirão a jornada ampliada na escola (BRASIL, 2009a).

Para tanto, a escola é apresentada como um espaço de aprendizagem, fornecedora de ferramentas para o auxílio do uso público da razão, “tanto aquelas associadas ao conhecimento científico quanto as associadas às convenções sociais” (BRASIL, 2009a). Ela é

uma comunidade de aprendizagem, uma comunidade humana<sup>7</sup> organizada com projeto educativo e cultural próprio para educar crianças, em um esforço formado por atores, saberes sociais e contextos de políticas socioculturais. Salienta-se, ainda, que toda essa comunidade tem direito à igualdade na formação do cidadão, com base no diálogo<sup>8</sup> como ferramenta eficaz, já que a construção da esfera pública se dá a partir da construção e da ressignificação dos espaços públicos e sociais, graças à leitura, à escrita e, sobretudo, à livre discussão. A escola é vista, também, como uma instituição com o dever de estimular a concepção de cidadania e criar uma dimensão centrada na participação, social e crítica, em rituais de ensino e aprendizagem. É esse ambiente que exige novas configurações para enfrentar os desafios contemporâneos, o que implica agregar novos conceitos e assumir novas posturas dialógicas, articuladas a novos acordos sociais.

Além disso, o programa vê a necessidade de modificação nos espaços, tempos e saberes da escola, na perspectiva da institucionalização da esfera pública, estabelecida por meio de relações políticas, para se tornar um “princípio organizacional do ordenamento político democrático” (BRASIL, 2009a, p. 29), com a “institucionalização da aprendizagem” por meio da escola. Já a proposta político-pedagógica (PPP), para que seja consolidada, deve contemplar princípios, ações compartilhadas e intersetoriais na direção de um sistema de comunicação com estudantes, profissionais da educação, gestores e outros. A ideia é, portanto, desenvolver um currículo que crie um debate entre pesquisadores da área em torno das metas do desempenho escolar, da avaliação de desempenho, dos conteúdos escolares em suas diferentes áreas do conhecimento e das bases epistemológicas, com pesquisas e produção do conhecimento para fomentar uma organização didática e pedagógica. Essa organização passa, também, pela formação de professores e pelas condições da escola como local de trabalho (BRASIL, 2009a, p. 28).

O programa ainda propõe a participação social na orientação, articulação e decisão de assuntos públicos, traçando um compromisso coletivo entre o grupo escolar e a comunidade, para assegurar uma educação que estimule os direitos humanos e o exercício da democracia. O projeto apresenta, ademais, conhecimentos do mundo contemporâneo pautados em questões da relação com a natureza, na perspectiva de sustentabilidade ambiental, e da construção de

---

<sup>7</sup> “Comunidade humana” é definida como um grupo de pessoas que compartilham algo, em certa área geográfica, formada por pais, moradores, funcionários, instituições privadas e públicas que assumem alguma função para o desenvolvimento integral dos estudantes.

<sup>8</sup> Diálogo ocorre quando todos os agentes educativos da escola são afetados positivamente pela prática comunitária, liberdade, autonomia e pelo movimento da vida cotidiana (FREIRE, 1996 apud BRASIL, 2009a, p. 31).

uma sociedade democrática como garantia de acesso, usufruto, produção e difusão dos diferentes espaços sociais da cidade.

Moll (2000, p. 56) explica que a socialização da escola desencadeia uma “ruptura do processo de sociabilidade e de aprendizagem no convívio com as comunidades”, em que o papel da comunidade constitui-se como um enfrentamento por uma escola que se rompe gradativamente do ensino formal e do sistema escolar. A ideia é que a quebra da dicotomia entre aulas acadêmicas e atividades complementares somente acontecerá se a distância entre a escola e comunidade for diminuída. A autora entende que questões culturais, os saberes, as práticas e as crenças da comunidade estimulam o diálogo com a educação e criam condições para o desenvolvimento de práticas em que os estudantes serão “sujeitos produtores de significados”. Para ela (2004, p. 107), é na comunidade que “estar com os outros” implica acolhida, presença física e simbólica.

A fragilidade do diálogo entre a escola e a comunidade está entre as principais causas dos altos índices de fracasso por parte dos estudantes, que muitas vezes ainda são vistos como simbolicamente lentos, imaturos, dispersos, desorganizados, indisciplinados e portadores de dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se que o desempenho escolar não se relaciona exclusivamente com habilidades cognitivas, mas com a adequação do sistema escolar, a distância/aproximação cultural entre a escola e os estudantes, o respeito entre aluno e professor e a atitude de gestores e educadores que reproduzem uma prática geradora de preconceitos e discriminações durante ações cotidianas (ABRAMOVAY, 2004).

Vale ressaltar, ainda, que a concepção de educação integral propõe que a instituição escolar, ainda que privilegiada, não seja o único espaço para a construção de aprendizagens. Assim, visitas a museus, parques, espaços socioculturais, monumentos, ruas, praças e outros lugares são capazes de consolidar projetos de aprendizagem como produto de planejamento, projeto integrado, projeto pedagógico e atividades com a comunidade. Além disso, o tempo é referido como um importante aspecto desse tipo de abordagem, já que garantirá a realização de todas essas atividades. Logo, a sua ampliação e a permanência das crianças e dos jovens no espaço escolar orientarão as ações que podem ser realizadas no próprio turno, em contraturno, em turno inverso, em turno complementar ou em atividades extras (MOLL, 2000).

É importante destacar, no entanto, que o aumento do tempo não é necessário para a realização de atividades apenas com alunos que têm baixo desempenho nas diversas disciplinas curriculares, mas, sim, para que as práticas sejam repensadas com “significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados” (BRASIL, 2009a, p. 36),



constituindo-se novas organizações curriculares. Desse modo, a organização escolar não pode se restringir à divisão de turnos entre um horário formal e um tempo não instituído nos compromissos educativos dos alunos. A proposta sugerida é, portanto, de uma nova organização curricular, que estruture melhor o saber escolar, com um projeto político-pedagógico construído coletivamente, no qual a escola possa articular as atividades pedagógicas aos princípios sociais da comunidade em que ela está inserida.

No entanto, a escola brasileira voltada às classes populares sempre dispôs de poucas horas diárias, pouco espaço, poucos profissionais e quase nenhuma difusão cultural. Além disso, há uma excessiva fragmentação na utilização do tempo, uma oferta de atividades em vários espaços e profissionais mal preparados, todas características de um assistencialismo desconectado de um projeto político-pedagógico (CAVALIERE, 2009).

Com relação a isso, O PEI apresenta propostas de valorização dos profissionais em ações como o regime de dedicação exclusiva, a adequação do espaço para melhoria do trabalho profissional, o oferecimento de materiais lúdicos, científicos e tecnológicos, interdisciplinaridades do currículo e modificações estruturais e físicas para atendimento da rotina escolar. Essas ações requerem uma maior participação social dos Conselhos da Educação e incluem, também, a presença da gestão democrática, o que, em correspondência com maior participação social, implicará a avaliação dos profissionais envolvidos nessa gestão, por fiscalização de desempenho e acompanhamento dos recursos financeiros e administrativos (BRASIL, 2009a).

Para acompanhar a viabilização destas e de outras ações propostas pelo programa, tais como a ampliação do número de escolas, reestruturação dessas instituições e reorganização dos tempos, espaços e ações de formação de professores, o governo implantou o Sistema Nacional Articulado,<sup>9</sup> que observaria, também, a execução de outros programas de políticas de educação pública. A intenção, com isso, era disseminar as concepções da educação integral e conduzir políticas educacionais como garantia de melhor desenvolvimento humano, com efetivação dos direitos sociais, políticos e humanos dos cidadãos, promovendo a formação para a cidadania. Essas perspectivas devem contribuir, ainda, para o entendimento de intersetorialidade<sup>10</sup> e governança<sup>11</sup> como características de políticas públicas e orientar a

---

<sup>9</sup> O Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (SAVIANI, 2010, p. 381).

<sup>10</sup> O termo intersetorialidade requer a setorialidade como elemento de disputa por recursos e espaços para a construção de políticas públicas eficazes e eficientes (SPOSATI, 2006 apud BRASIL, 2009b, p. 43).

formulação de uma proposta de educação integral na qual o aluno é o elo entre os agentes públicos e a sociedade civil – e é nele que será concretizado o direito à educação de qualidade. Essa interação, ressalta Cavaliere (2009, p. 61), entre instituições sociais e outros agentes educacionais é fundamental para o “enriquecimento da vida escolar”, porém, expõe os “perigos da fragmentação” e a “perda da direção”, podendo aprofundar ainda mais a “precarização da educação”.

Outra questão a ser destacada é a ideia de redes, que envolve uma perspectiva de formação na qual a escola é o local para potencializar a comunidade, em um ambiente social para aprendizagem, à medida que o entorno da escola deve fazer parte desse processo. Para isso, será preciso reconhecer o espaço educativo (praça, rua, parque, biblioteca, clube, teatro, cinema, associação de bairro, pátio etc.) como possibilidade para convivências educacionais. Na prática, trata-se de pensar a educação como exercício cotidiano, em que o sujeito do diálogo une as experiências vivenciadas para a superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, o PEI elenca o projeto político-pedagógico como eixo educativo de mobilização entre a escola e as redes socioeducativas – comunidade, organizações não governamentais, universidades, empresas, movimentos sociais e instituições formais e não formais. Dessa forma, essa mobilização em rede implica colocar a criança, o jovem ou o adulto como membro participativo na escola, no bairro ou em espaços parceiros (BRASIL, 2009a).

Tendo isso em vista, Cavaliere (2009, p. 61) considera que o programa só será efetivado como processo de incorporação de políticas públicas na perspectiva de redes socioeducativas se a educação integral formular argumentos que possam ser visualizados pela diversidade de sujeitos e oportunidades educativas. A autora pontua que essa inclusão de novas funções para a instituição escolar, em que são acordadas e incorporadas as experiências culturais da população, a democratização e a valorização do lugar da infância na sociedade, implica um “direito a uma educação” na qual a vida democrática deveria ser muito bem exercida.

Especificamente para o ensino médio, há, ainda, o Programa Ensino Médio Inovador (EMI) (BRASIL, 2009e), voltado para a disseminação de ciência, cultura e tecnologia, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (BRASIL, 2012). O programa tenta articular projetos escolares das escolas médias com metas curriculares discutidas na própria instituição escolar. Trata-se de um projeto do MEC, alinhado ao Plano

---

<sup>11</sup> O termo governança envolve a capacidade de coordenação do Estado entre as distintas políticas e os diferentes interesses em jogo (SANTOS JÚNIOR, 2001 apud BRASIL, 2009b, p. 43).

Nacional de Educação 2014/2024 (BRASIL, 2014), que fortalece os sistemas de ensino estaduais no desenvolvimento de propostas curriculares de escolas de ensino médio.

O EMI tem como objetivo principal desenvolver propostas curriculares inovadoras e, para isso, disponibiliza apoio técnico e financeiro de forma mais dinâmica e flexível, direto com as escolas, voltado para atender às expectativas dos estudantes em suas regiões. O programa busca promover uma formação integral dos estudantes, com vistas para o protagonismo juvenil, difundindo atividades pedagógicas para a educação científica, a valorização da leitura e da cultura, em uma oportunidade de utilizar novas tecnologias e metodologias emancipadoras. Ele promove e financia ações nas escolas com a intenção de incorporar, gradativamente, ao currículo, a ampliação da jornada, com base em uma perspectiva da educação integral, estimulando várias práticas pedagógicas que qualifiquem os currículos nas escolas de ensino médio. As escolas que se inscrevem devem elaborar projetos (Proposta de Redesenho Curricular) e, quando selecionadas, recebem apoio técnico e financeiro pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (BRASIL, 2016).

Em outra perspectiva, Ciavatta e Ramos (2011, p. 27-28) têm defendido que o programa carrega uma “estrutura secular de sociedade de classes” e evidencia uma “disputa de recursos públicos” com traços de “implantação do capitalismo”, pois força uma travessia acidentada para o ensino médio integral. As autoras apontam que se trata de uma política que explicita contradições de diferentes programas, forçando uma conversão atrelada ao financeiro, o que leva as escolas a optarem pelo ensino médio integral, enquanto o governo federal garante uma “hegemonia de seu pensamento”, certificada pela efetividade financeira.

Nessa linha, Frigotto e Ciavatta (2011) explicam que o programa em questão cria uma divergência nos pressupostos e objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, quando não incorpora os pressupostos filosóficos e educacionais que sustentam a formação integrada. Os autores enfatizam que se trata de uma centralidade na educação em sua dimensão econômica, tomando o mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana e criando-se um currículo centrado na pedagogia das competências, com organização curricular fragmentada, caracterizada pela precarização da formação. Os autores entendem que a proposta de enfoque no ser humano ignorou as exigências da produção econômica e do local do qual os sujeitos sociais tiram seus meios de vida. Prega-se, então, um currículo centrado na concepção de formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Nesse confronto, essas políticas educacionais para o ensino médio são pautadas pela dominância do pensamento empresarial e com “ideário educacional da década de 1990”, que “não só continua, mas se aprofunda na perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentária das demandas do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 633). Em todo caso, pode-se observar que o PEI/MEC tem relação direta com as propostas dos estados. Direcionaremos, a partir de agora, o olhar para o Programa Ensino Integral do estado de São Paulo.

#### **2.4 Programa Ensino Integral – Secretaria Estadual de Educação Estado de São Paulo**

Desde 1986, o governo do Estado de São Paulo desenvolve programas de atendimento à criança em horário alternativo ao das aulas regulares, com o Programa de Formação Integral da Criança (BRASIL, 1990). Segundo documento da SEE/SP (SÃO PAULO, 2012a), em 2006, iniciou-se a criação de metas de políticas educacionais na perspectiva de “educação para todos” (BRASIL, 2000), com o propósito de repensar o atual modelo de escola, o papel do jovem no século XXI, as mudanças pedagógicas, o currículo, a carga horária e a carreira do professor. Assim, a SEE/SP deu início, na rede de ensino básico, ao Projeto de Escola em Tempo Integral (ETI), no modelo do Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, com a intenção de melhorar os resultados educacionais e buscar por um “processo democrático, descentralizado e sistemático da gestão escolar” (SÃO PAULO, 2012a, p. 6).

Em 2011, o Programa Educação Compromisso de São Paulo foi melhor estruturado e criou-se o Programa de Ensino Integral, com o propósito de formar um “novo modelo de escola” e melhorar a “carreira do magistério”. Em 2012, o programa iniciou as suas atividades com dezesseis escolas em onze diretorias de ensino, objetivando desenvolver uma escola de ensino médio para formação de adolescentes e jovens no exercício da cidadania e no mercado de trabalho.

Dessa forma, segundo a SEE/SP, procurou-se atender a uma política educacional no sentido de redefinir o papel da escola como “instituição democrática, inclusiva” (SÃO PAULO, 2012a, p. 9), tendo como meta promover a permanência e o sucesso dos alunos e contribuir para a inclusão social dos adolescentes e jovens em “plena formação como cidadãos”. Para isso, foi adotada a estratégia da tríade de “acesso, permanência e sucesso”, com a intenção de aprimorar normas, diretrizes, projetos e ações que assegurassem a melhoria da qualidade de ensino e o cumprimento da política educacional.

O Programa de Ensino Integral, primeiramente, implantou o Regime de Dedicção Plena e Integral (GDPI) para o professor, depois, introduziu diretrizes educacionais para melhores condições de acesso e permanência dos alunos na escola, ampliando o tempo do ensino, em uma proposta curricular de formação integral que explorasse os aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais. Tais ações foram formatadas com base nas concepções dos Quatro Pilares da Educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (BRASIL, 2010) –, da Educação Interdimensional e da Pedagogia da Presença e Protagonismo Juvenis, organizadas em um Modelo Pedagógico e Gestão de Escolas, em conformidade com a Política Educacional da SEE. Foram baseadas, ainda, no Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI, na Carta Constitucional de 1988, na Conferência Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) (SANTOS, 2015).

O Programa previa a democratização da educação, escola universal de qualidade e acesso de todos aos recursos culturais, diversificando a metodologia de ensino e utilizando novas tecnologias em respeito à condição humana. Em determinado contexto social e histórico, propôs-se a ampliação das oportunidades educacionais em espaços que possibilitem trocas de experiências em um “novo desafio da Educação Paulista”, em busca de “conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências” direcionadas à qualidade de vida, convivência solidária, leitura e integração num mundo em transformação (SÃO PAULO, 2012a, p. 9).

A implantação do Programa enfatiza a busca pela qualidade na educação, destacando que esta só será atingida com a ampliação da jornada diária escolar; há, portanto, uma estratégia baseada na concepção de que oferecer mais tempo escolar garantirá a elevação dos indicadores de aprendizagem dos alunos. Essa noção acrescenta, ainda, o tempo de dedicação dos docentes como algo importante para atender às condições de trabalho necessárias e garantir um maior tempo de dedicação ao ensino, o cumprimento do currículo com diversidades pedagógicas e o “aprimoramento da formação dos profissionais”. Segundo o documento que rege o programa, o elemento temporal é fundamental para o “desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino” em “abordagens de avaliação” e, conseqüentemente, “recuperação da aprendizagem dos alunos” (SÃO PAULO, 2012a, p. 11-12).

O Programa Ensino Integral tem como premissas a jornada integral, o modelo pedagógico e o modelo de gestão, que fornecem instrumentos para planejamento,

gerenciamento e avaliação pela comunidade escolar. Nesse processo, inclui-se o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDIP), que estabelece a dedicação profissional, no qual os educadores deverão responsabilizar-se por orientar os alunos em seu desenvolvimento pessoal, operacionalizar apoio social, material e simbólico para a elaboração de projeto pessoal dos alunos, a fim de ajudar a superar as dificuldades nas atividades. Com base no RDIP, os educadores devem atuar em regime de dedicação exclusiva (40 horas semanais) e não podem exercer outra atividade remunerada (pública ou privada), ganham gratificação de 75% do salário base (GPDI) e devem executar funções de planejamento, gestão de resultado, tutoria e substituição de ausências. Esses profissionais passam por critérios de elegibilidade, com exigências estabelecidas para credenciamento e seleção de professores por meio de etapas preestabelecidas. Acrescentam-se, a essas prerrogativas, as ações de formação continuada para permanência no programa e a infraestrutura diferenciada, com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de Ciências, Biologia/Química e Física/Matemática, sala multiuso e programa ACESSA ESCOLA (SÃO PAULO, 2012b).

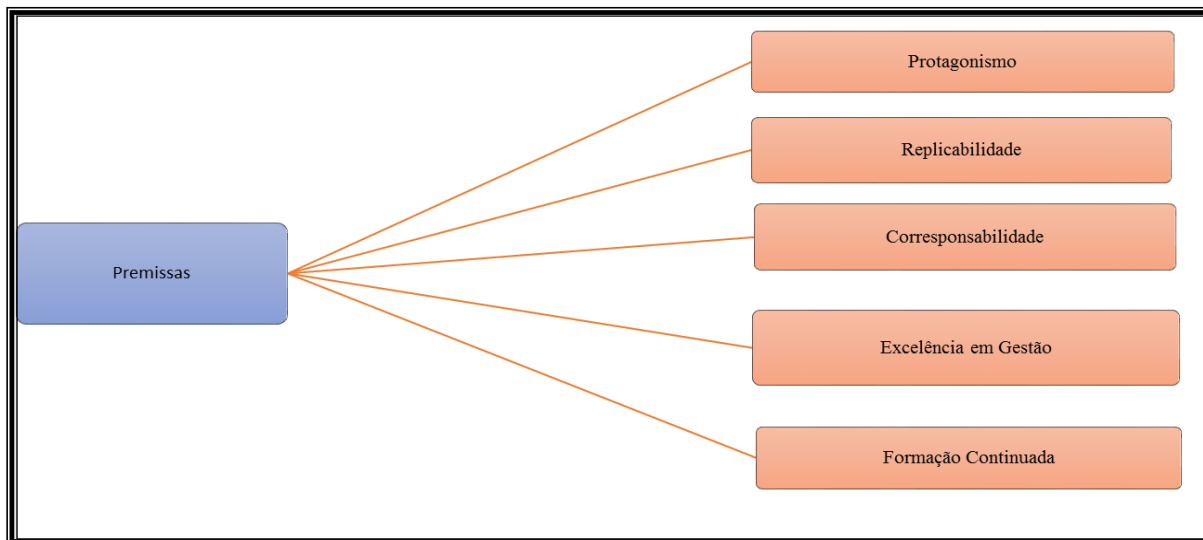
O RDPI envolve prerrogativas de lidimidade nos critérios de seleção de profissionais para o ingresso no programa. O professor passa por entrevista com perguntas mais pessoais e políticas do que necessariamente sobre o envolvimento com as premissas do programa. De todo modo, a “forma de atribuir aulas” conforme edital elaborado e publicado “mudou significativamente o quadro de professores”, chegando a ser pontuado como algo que envolveu um “certo apadrinhamento, por parte de uns diretores” (CASTRO, 2009, p. 129). Outro fato a ser destacado, explica Moura (2015, p. 30-32), é que, nesse caso, tem se exigido, dos professores das Escolas de Ensino Integral, “novas competências que extrapolam sua formação acadêmica”; pelo fato de atuarem “em regime de dedicação plena e integral de 40 horas em uma única unidade escolar”, além de atividades de sala, devem desenvolver “atividades relacionadas à gestão e atividades transversais que permeiam o currículo oficial”. Além disso, os professores têm que buscar “atualizar seus conhecimentos, desenvolver novas metodologias, criar novas estratégias” em muitas disciplinas diferentes da de sua formação. Ademais, esses profissionais ainda são encarregados de uma “orientação do Projeto de Vida destes alunos”, propondo “atividades que valorizem a prática do Protagonismo Juvenil”, além da necessidade de serem “parceiros em Clubes Juvenis”. Nesse sentido, explica a autora, o professor é “engolido por tarefas e cobranças, mergulhadas na vida cotidiana”, atividades “completamente alheias aos processos históricos e sociais de formação de indivíduos críticos e participativos”.

Considero que as prerrogativas e normativas do programa geram “desconforto” aos demais professores da rede, entendendo que esses “benefícios” não deveriam ser de exclusividade do PEI, mas estendido às demais escolas regulares desse sistema de ensino, embora, como elucidam pesquisas apontadas por Moura (2015), a dedicação exclusiva dos professores “não garante uma melhor condição de trabalho”. A autora acrescenta (2015, p. 32) que, nessas condições, o “docente encontra-se num profundo processo de intensificação do seu trabalho”, à medida que vai “assumindo responsabilidades que fogem daquela apresentada quando da sua formação acadêmica”.

Vale destacar, aqui, que as premissas do modelo pedagógico estão sustentadas nas perspectivas de Educação Interdimensional, Pedagogia da Presença, Quatro Pilares da Educação para o Século XXI e Protagonismo Juvenil, todos operacionalizados em um Currículo Integrado. Tais princípios estão, também, legalmente amparados pela Lei de Diretrizes e Bases (Artigo 2º) e pela Constituição Federal (Artigo 3º) (LOPES; SERRA, 2014).

O modelo pedagógico proposto (SÃO PAULO, 2014a), instituído pela Lei Complementar número 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar número 1.191, de 28 de dezembro de 2012, ancora-se nas premissas de protagonismo, replicabilidade, corresponsabilidade, excelência de gestão e ações de formação continuada, articuladas com o modelo de gestão (Figura 2). Entre esses princípios, o protagonismo juvenil pode ser definido como um processo no qual o jovem é sujeito das ações quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades nas várias aprendizagens que colaboram para torná-lo autônomo, solidário, competente e preparado para desenvolver seu projeto de vida. Para Moura (2015), a incorporação das quatro premissas do programa (Educação Interdimensional, Pedagogia da Presença, Protagonismo Juvenil e Quatro Pilares da Educação) no contexto da rede estadual de ensino é mais um ponto em que os professores precisam “dominar conhecimentos”, mantendo-se atualizados. Isso é entendido, pela autora, como outro fator que destaca o quanto, nesse projeto, os professores “não perpassam unicamente os conteúdos relacionados à sua disciplina” (2015, p. 32), indo além de seus afazeres de rotina escolar. Trata-se de tarefas acrescidas às atividades do professor, que relatará, em suas falas, sobre uma excessiva carga de afazeres burocráticos e preenchimento de relatórios, abstraindo suas ações pedagógicas de sala de aula.

Figura 2 – Premissas do modelo pedagógico do Programa Ensino Integral



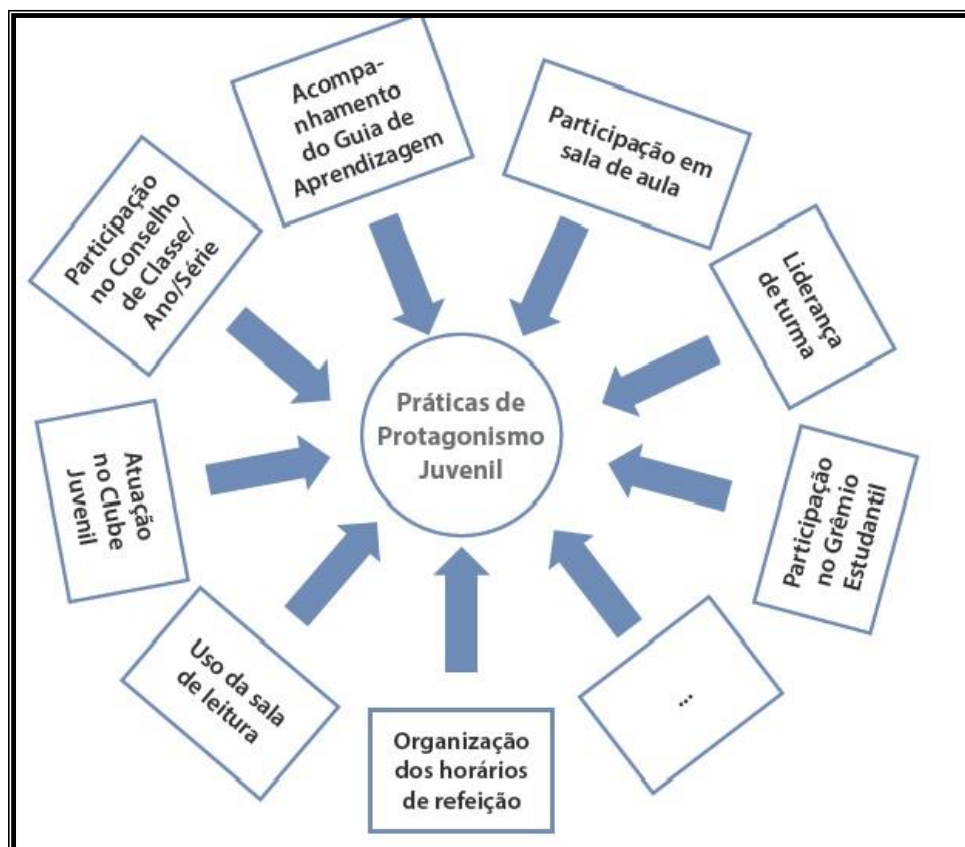
Fonte: São Paulo (2014a, p. 15).

A etimologia do termo “protagonismo” remonta ao termo *protagonistés*, que se referia o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. Algumas restrições ao termo justificam-se com base em tal origem semântica, havendo aqueles que preferam usar “participação”, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem atribuir destaque a um protagonista singular (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413-414). Já “juvenil” refere-se ao jovem como aquele que deve experimentar oportunidades, participar, ser ouvido e receber orientação dos educadores, que devem desenvolver as capacidades de agir, tomar decisões e responder pelos próprios atos.

Trata-se, portanto, de “princípios educativos que sustentam o modelo”, incluindo estratégias metodológicas como disciplinas eletivas, acolhimento para sensibilização dos estudantes, avaliação, nivelamento, orientação de estudos e atividades experimentais (SÃO PAULO, 2012a, p. 14). As práticas oferecidas, conforme indicado na Figura 3, devem proporcionar, ao jovem, melhores condições de enfrentar e resolver problemas que o desafiam, com uso de elementos como líderes de turma e clubes juvenis. Faz-se relevante destacar, aqui, que os professores, nesse processo de execução do programa, “poderão assumir a culpa pelo não cumprimento de todas as tarefas requeridas”, criando, para si, “uma incompetência que não é real”, relacionada, sobretudo, à sobrecarga de trabalho. Nesse contexto, esse professor “não consegue perceber a sua situação” e acaba por assumir uma “responsabilidade pelo não cumprimento das tarefas, sem notar a intensificação de seu trabalho” (MOURA, 2015, p. 31).



Figura 3 – Protagonismo Juvenil



Fonte: São Paulo (2014a, p. 27).

O modelo de gestão integra-se ao pedagógico, no sentido de articular ações educativas e acompanhar o trabalho pedagógico que acontece na escola. Trata-se de um modelo que visa atender aos alunos, estruturar princípios, orientação e execução das premissas do programa de ensino integral. Ele está associado a instrumentos como plano de ação, programa de ação, guias de aprendizagens e agenda bimestral, todos acompanhados pelas “ações de formação dos integrantes do magistério” e direcionados aos indicadores e às metas educacionais atreladas às disciplinas do próprio programa da SEE/SP, que “tem como Visão de Futuro ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo” (SÃO PAULO, 2012a, p. 36, 2014). O plano de ação procura evidenciar a identidade da escola, a realidade do entorno, a atividade econômica e histórica e desenvolver ações do contexto político, para a formatação da Visão de Futuro. Essa identidade deve ser construída em conjunto com a Missão, sem perder os

Valores Educacionais,<sup>12</sup> mas orientando e impulsionando todo o trabalho coletivo em cada unidade escolar, de forma que seja:

um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica, no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (SÃO PAULO, 2012a, p. 35).

O plano envolve as premissas já, aqui, destacadas – protagonismo juvenil, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade e replicabilidade. Entende-se que o protagonismo juvenil engloba ações da escola para o projeto de vida; as novas tecnologias de informação e comunicação despertarão, nos educandos, o gosto pelos estudos. Enquanto isso, a excelência em gestão formará ferramentas de gestão com premissas de corresponsabilidade, para a formação de cidadãos éticos, superando a comunidade, de maneira que eles sejam protagonistas do projeto de vida. Já a replicabilidade sustenta as inovações educacionais e tecnologias para melhorar a qualidade de ensino na rede.

Dessa maneira, o plano de ação (SÃO PAULO, 2012a) estabelece prioridades e estratégias para que as escolas alcancem o ensino de qualidade em um caráter processual, na metodologia PDCA (do inglês: *Plan, Do, Check, Act* – planejar, fazer, verificar e agir), indicando os objetivos gerais para as comunidades escolares e o planejamento estratégico como premissas do modelo de gestão. Ele estabelecerá resultados qualitativos para cada ano letivo na formação do aluno, comparando o rendimento escolar e apontando indicadores, para que as metas atinjam os objetivos propostos.

Já a estrutura administrativa deve organizar a escola, demonstrando o fluxo das decisões, da execução e dos resultados de aprendizagem dos alunos. É sua tarefa, ainda, operacionalizar nas áreas de conhecimento e segmentos da escola, definindo papéis em um ambiente compromissado e colaborativo:

A Organização Administrativa do PEI terá a equipe gestora com diretor de escola, vice-diretor de escola, professor coordenador geral, professor coordenador de área de conhecimento, professor de sala de leitura e docentes com licenciatura plena. (SÃO PAULO, 2012c).

---

<sup>12</sup> Tais valores são: ensino de qualidade, valorização de educadores, gestão escolar democrática, engajamento, compromisso da rede, alunos e sociedade de entorno do processo de ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania (SÃO PAULO, 2012a, p. 36).

O programa de ação refere-se à atuação do profissional alinhada às diretrizes do PEI, em registros individuais, de maneira que seja acordada aos planos formativos de autodesenvolvimento e operacionalizada em processos traçados para as escolas. Quando houver mais de um professor para a mesma disciplina e/ou professores que atuem em mais de uma disciplina, o plano deverá ser construído conjuntamente. Tal plano será iniciado por meio de uma discussão coletiva, com finalização do documento pelo professor, que levará o texto à coordenação de área e à coordenação geral, sendo consolidado pela direção da escola. O documento deve se apresentar na seguinte estrutura: introdução; definição das atribuições e atividades; condições para exercício das atividades; metas e ações; organização; recursos orçamentários e fatores críticos e apoios necessários (SÃO PAULO, 2012a).

O docente, após o término do programa de ação, deve elaborar o guia de aprendizagem, ao qual os alunos terão acesso a cada bimestre, entendendo que o processo de definição a ser acordado passará pelo Currículo do Estado de São Paulo, em respeito aos princípios orientadores e ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais. Além disso, o guia deverá incentivar a resolução de problemas em trabalhos em grupos, de modo cooperativo.

Segundo o documento de referência do programa (SÃO PAULO, 2012a, p. 37), o modelo de gestão está relacionado à formação continuada da equipe escolar, entendida como um “processo permanente de aperfeiçoamento profissional”, comprometido com o “autodesenvolvimento na carreira”, no qual a “educação a distância” é considerada como uma “forma eficaz” para “complementar a formação”, em um componente de “replicabilidade” do modelo. A intenção é alinhar o planejamento à prática docente e aos resultados educacionais pela metodologia do ciclo PDCA, em que o plano de ação diz respeito à identidade da escola, associado ao programa de ação, ao guia de aprendizagem e à agenda bimestral, em uma gestão que permita o desenvolvimento do modelo pedagógico:

Plano de Ação é um documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor da Escola Estadual do Programa Ensino Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados. [...] Programa de Ação é um documento a ser elaborado pelos Gestores, Professor Coordenador Geral, pelos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento e pelos professores, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido. [...] Guia de Aprendizagem é um documento elaborado semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes

de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias. [...] Agenda Bimestral é um documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre o nível central e a escola, onde serão indicadas as datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação da Escola e nos Programas de Ação da equipe gestora e professores. (SÃO PAULO, 2012b, p. 3).

Em síntese, o plano de ação seria o futuro e o programa de ação consistiria na execução do que foi previsto no plano de ação, acompanhado de avaliação diária e sistemática. Caberá, enfim, ao gestor ajustar os rumos daquilo que foi traçado no programa (SÃO PAULO, 2012a).

No modelo pedagógico do Programa Ensino Integral, atrela-se o currículo ao desenvolvimento de orientação de estudo, ao projeto de vida, à preparação acadêmica e ao mundo do trabalho. Trata-se de um modelo em que se encontram práticas de vivências cujo objetivo é desenvolver a autonomia dos estudantes em questões sociais, frente às exigências dos valores do mundo do trabalho na sociedade moderna. Ele tem como princípio a noção de que, para formar jovens, é preciso realizar atividades que gerem iniciativas e, para isso, são necessárias práticas pedagógicas diferenciadas, com metodologias diversificadas nos processos de planejamento e avaliação.

Segundo Pessente (2016, p. 97), o Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo deveria contar “com menos ações individuais, mais ações colaborativas, além das Disciplinas Eletivas, e [investir] na formação do professor” e da “equipe de educadores da escola”, pensando uma educação “num âmbito global [em que se] pode ensinar e aprender o tempo todo”. Ainda de acordo com a autora, o programa é “realmente inovador e, do ponto de vista docente, traz novas perspectivas de atuação”, pois exige um “olhar mais apurado para as mudanças sociais, culturais, econômicas, e, principalmente, para a formação de professores”. No entanto, diz a pesquisadora, parece haver uma dificuldade no entendimento dos educadores em relação ao programa, já que, quanto à “premissa protagonismo”, criou-se um “grande entrave ao desenvolvimento e participação em outros processos formativos”, o que dificulta a participação dos professores nas ações de formação. De toda forma, esse modelo de gestão deve ser desenvolvido em ações colaborativas com a equipe gestora, e, não, individualmente, centrada apenas no professor, como tarefa aditiva.

Na parte diversificada do Currículo Integrado, incluem-se as disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, Disciplinas Eletivas e Práticas de Ciências, totalizando até oito horas na jornada semanal dos estudantes (Figura 4).

Figura 4 – Matriz Curricular do Ensino Médio Integral

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aula				
			1ª	2ª	3ª	CH	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640	
		Educação Física	2	2	2	240	
		Arte	2	2	2	240	
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	6	640	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	3	2	280	
		Física	3	2	2	280	
		Biologia	2	2	3	280	
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	240	
		Geografia	2	2	2	240	
		Filosofia	2	2	2	240	
		Sociologia	2	2	2	240	
	<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM</b>			<b>29</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>3.560</b>
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240	
Disciplinas Eletivas		2	2	2	240		
Prática de Ciências		4	4	0	320		
<b>TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA</b>			<b>8</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>800</b>	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Orientação de Estudo	4	2	2	320		
	Projeto de Vida	2	2	0	160		
	Preparação Acadêmica	0	2	4	240		
	Mundo do Trabalho	0	0	2	80		
<b>TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>			<b>6</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>800</b>	
<b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA</b>			<b>43</b>	<b>43</b>	<b>43</b>	<b>5.160</b>	

Fonte: São Paulo (2012b, p. 7).

Em relação ao campo dedicado às atividades complementares, a Orientação de Estudo configura-se como uma disciplina cuja proposta é desenvolver atividades voltadas à elaboração de resumos, resenhas, fichamentos e esquemas, com o objetivo de acompanhar a trajetória escolar do aluno. A Orientação de Estudo faz-se, assim, peça para a aprendizagem e a apropriação, por parte do aluno, das diferentes formas de estudo e práticas de linguagem em cada conteúdo de ensino, assegurando-lhe que, para estudar, será preciso que os seus objetivos sejam claros, de modo que a “disciplina da matriz curricular do Ensino Integral como estratégia de aprender a estudar é condição primordial para o desenvolvimento da autonomia de nossos estudantes” (SÃO PAULO, 2012a, p. 30). Nessa orientação, é necessária a colaboração dos professores das diferentes disciplinas, para que os estudantes se apropriem de hábitos que favoreçam a pesquisa de informação, a realização de seminários entre os alunos e debates sobre temas abordados na aula. Porém, com relação ao novo currículo, vale

salientar que pesquisas apontam que os professores exigem mudanças diante da “dificuldade em fazer com que os alunos aprendam” e do fato de que a secretaria “ignorou na sua elaboração o papel fundamental dos professores”, em uma situação em que é “impossível esperar colaboração de quem se tira a autonomia” (BORTOLETTO-SANTOS, 2013, p. 245).

Conforme indicado no documento (SÃO PAULO, 2012a), o projeto de vida compõe as atividades complementares do currículo, englobando atividades pessoais e profissionais – no ensino médio,<sup>13</sup> o projeto é acrescido de orientação de estudo, preparação acadêmica, mundo do trabalho e protagonismo juvenil. O projeto de vida é um meio de motivar os alunos para situações educativas nas quais os educadores têm a tarefa de apoiar o aluno em um projeto escolar dentro das premissas formativas voltadas ao mundo do trabalho. Trata-se de atividades e um plano para que cada aluno materialize o seu projeto em um documento. Tal documento deve ser construído com condições fornecidas pela escola e exercer participação no processo de ensino e aprendizagem. Ao ingressar no projeto, o aluno passa por uma atividade de acolhimento, em que será recepcionado por jovens dos anos finais do ensino médio. Os estudantes receberão as primeiras orientações acerca dos princípios do ensino integral por meio de dinâmicas de grupo, no sentido de refletir sobre o que esperam da vida. Ao final, serão capazes de escrever um rascunho do projeto de vida, com os seus primeiros sonhos, marcando o início colaborativo da escola e do aluno:

acolhimento é a primeira etapa da construção do projeto de vida dos alunos ao ingressarem no Ensino Integral, sendo a primeira atividade pedagógica no calendário escolar, onde vivenciarão os princípios educativos dos quatro pilares da educação, conceitos e metodologia de Protagonismo Juvenil e iniciarão o Projeto de Vida. Trata-se de atividades e dinâmicas de grupo para despertar valores da formação do cidadão autônomo, competente e solidário. (SÃO PAULO, 2012a, p. 21-22).

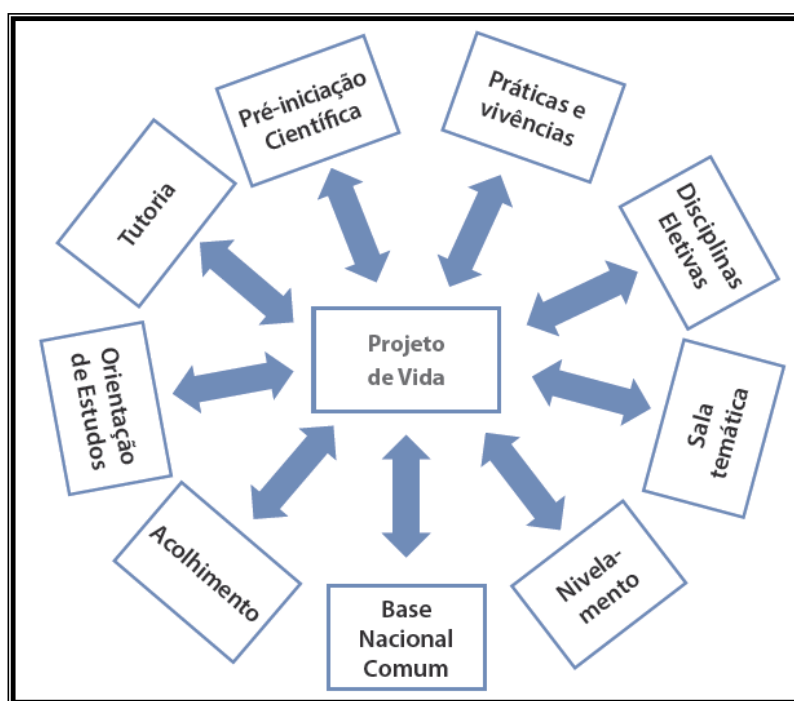
Nessa etapa, os educadores deverão incentivar os alunos a concretizarem os seus sonhos, para o futuro do trabalho, e a escola deverá oferecer apoio para que esses anseios sejam atingidos, sendo necessário identificar o nível de conhecimento e de habilidades do estudante, com avaliações diagnósticas das lacunas na formação individual desse aluno. Posteriormente, de acordo com o que é esperado para cada ano/série, realizar-se-á o processo de recuperação (nivelamento). Os jovens deverão perceber, aí, que o alcance dos seus sonhos está em consonância com as atividades escolares, de forma que os seus anseios devem se

---

<sup>13</sup> Nessa fase de ensino, por opção, o aluno poderá frequentar aulas de Preparação Acadêmica, focadas em exames seletivos de Instituições de Ensino Superior (SÃO PAULO, 2012a, p. 21).

tornar metas da própria escola e da equipe gestora. Trata-se de “atuar em atividade de tutoria” para acompanhar o “projeto de vida dos alunos” e fomentar/articular atividades didáticas. Essa orientação tem, então, por objetivo auxiliar os alunos na construção adequada dos seus projetos de vida (Figura 5), que deverão articular escolhas existenciais e sociais a noções de gerenciamento, para a organização dos seus estudos (SÃO PAULO, 2012c, p. 8).

Figura 5 – Projeto de Vida como eixo centro da escola



Fonte: São Paulo (2014a, p. 23).

A avaliação da escola é entendida como um instrumento para a melhoria do processo educacional e da aprendizagem, priorizada nas políticas educacionais enquanto ponto de ampliação dos tempos e espaços permanentes do aluno na escola. Essa ampliação está baseada em algumas concepções como buscar referências para qualificar o fazer, ensinar ou aprender; indagar a função social da escola como garantia de relevância social; buscar sentido e significado nas orientações de decisões; sustentar decisões a favor da qualificação da ação de ensino; possibilitar a ampliação e a qualificação dos procedimentos de ensino; e redirecionar as estratégias para atender às necessidades específicas dos alunos.

Um dos objetivos do programa, como já observado, é incentivar os alunos a criarem os seus projetos de vida. Para tal, os estudantes dependem dos seus rendimentos acadêmicos, de habilidades e competências, de tal maneira que acompanhar os conteúdos oferecidos é

garantia de um ensino efetivo. Nesse caminho, a avaliação diagnóstica em Leitura, Língua Portuguesa e Matemática para o processo de nivelamento, “estratégia para aquisição dos conhecimentos adequados”, deve ser aplicada em toda a rede estadual, no início de cada semestre, com base no Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2015). Esse processo deve aferir habilidades das séries anteriores, sendo aplicado na entrada e na saída de cada ano escolar, para que sejam feitos um comparativo de resultados e uma orientação no planejamento dos professores, que iniciarão o nivelamento dos conhecimentos até então não adquiridos (SÃO PAULO, 2012a, p. 26).

O nivelamento prevê estratégias para o agrupamento de alunos com base em habilidades, competências e dificuldades, o monitoramento de ganhos de aprendizagem, a atribuição de tempo específico, grupos produtivos, aluno monitor e monitoria do professor. Esse processo permitirá, além disso, a definição das atribuições dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dos coordenadores de área, do coordenador geral e do diretor, em sentido de monitoria, validade e garantia da execução do Plano de Nivelamento. Tal plano fornecerá, ainda, elementos para as aulas de Orientação de Estudo.

Plano de Nivelamento é um instrumento elaborado para subsidiar e orientar as ações do nivelamento da escola a partir de relatórios dos resultados apresentados na avaliação de entrada e para a equipe escolar organizar os trabalhos de nivelamento. (SÃO PAULO, 2012a, p. 27).

Essa avaliação sistemática tem como objetivo garantir o acompanhamento multidisciplinar permanente em caráter individualizado. Isso assegurará a reorientação pedagógica de acordo com as necessidades de aprendizagem, permitindo verificar a evolução no domínio das ações, para o processo de nivelamento das aprendizagens.

Quanto à seção do currículo intitulada Parte Diversificada, pode-se destacar que, nela, estão inclusas Disciplinas Eletivas em espaços investigativos, em consonância com a Jornada Integral do currículo integralizado,<sup>14</sup> dentro de uma matriz flexível e diversificada.

Disciplina Eletiva é um dos componentes da Parte Diversificada da Matriz Curricular prevista em seu artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que devem promover o enriquecimento, ampliação e diversificação dos conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum, considerando a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico,

---

<sup>14</sup> Carga horária discente: conjunto de horas dos diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum, Parte Diversificada e as Atividades Complementares (SÃO PAULO, 2012c).



respeitando as especificidades das áreas do conhecimento, oferecendo espaço para experimentação, linguagens plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar expressão, comunicação e interpretação de ideias e produção cultural. (SÃO PAULO, 2012a, p. 28-30).

As disciplinas eletivas são de organização semestral, oferecidas no mesmo horário do período de aulas, elaboradas por grupos de professores das diferentes disciplinas e apresentadas em conjunto de opções. Os temas livres tratarão de assuntos relevantes e aprofundarão questões abordadas nos conteúdos da Base Nacional Comum do currículo, inspirando-se no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, segundo o qual os professores devem fazer um plano de trabalho em que o fechamento das disciplinas culmine com a realização de um evento apresentado à escola, tendo em vista a integração de alunos de diversas séries/anos (SÃO PAULO, 2014a, p. 28-29).

Já a disciplina Prática de Ciências, situada na parte diversificada da matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, faz parte das atividades experimentais e de laboratório. A disciplina é apresentada como aquela que irá melhorar o desempenho dos estudantes, ao possibilitar a manipulação de equipamentos em laboratório e a comparação em relação a gráficos e tabelas, além de contribuir para a aprendizagem baseada no ensino por investigação. A proposta para a disciplina é reforçada pela concepção de ensino por investigação como algo fundamental para a alfabetização científica, transformada na capacidade de formular hipóteses, explicações, elaborar procedimentos na investigação e trabalhar com argumentos científicos. Pontua-se, ainda, que o laboratório é um ambiente de aprendizado do conhecimento científico com metodologia apropriada, e, não, um simples reforço das aulas teóricas. A proposta apresenta a disciplina Práticas de Ciências como forma de despertar o interesse pela ciência, motivar o estudo e a observação, ajudando na formulação de hipóteses para o ensino de conceitos científicos, além de auxiliar a compreensão da natureza da ciência e do papel do cientista na relação Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA). A prática possibilita, ademais, de acordo com o programa, explorar habilidades manipulativas e trabalho em grupo, estimulando, também, a criatividade (SÃO PAULO, 2012a).

Outra característica dessa proposta é a divisão do laboratório destinado às escolas do Ensino Médio em Tempo Integral em Laboratório de Física, Matemática e Robótica e Laboratório de Química e Biologia. Além disso, na matriz do Ensino Médio em Tempo Integral, a atividade nomeada como Práticas de Ciências é definida com carga de 320 horas de

formação, em um total de 5.160 horas, distribuídas em três anos letivos. Já na matriz do Ensino Fundamental, essa prática recebeu o título de “Práticas Experimentais”, para qual é atribuída 160 horas, em um total de 6.240 horas, distribuídas nos quatro anos finais.

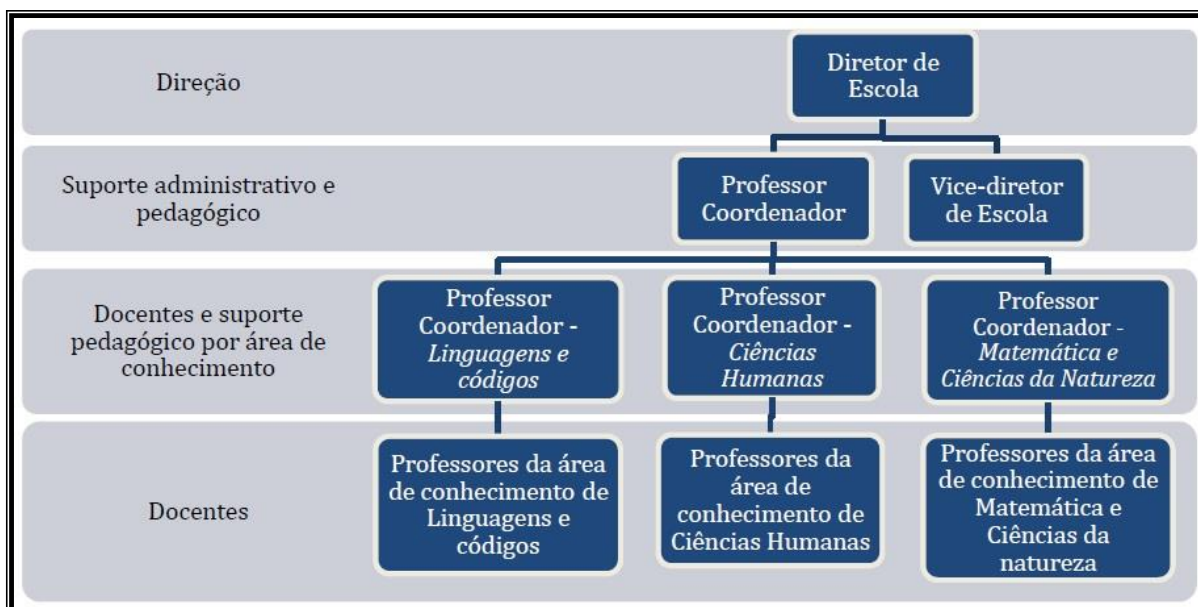
Cabrera (2015, p. 169), em extenso estudo sobre a inserção de laboratório no contexto de políticas educacionais do estado de Mato Grosso, observou que as “políticas implantadas” nascem “fadadas ao fracasso” e criam um “assentimento que o professor estabelece em relação aos programas”. A autora enfatiza que as relações entre essas políticas e o trabalho dos professores de Biologia se enveredam para intenções ligadas ao contexto da sociedade capitalista. Além disso, no geral, ainda segundo a pesquisadora, os trabalhos sobre políticas educacionais na área do ensino de Biologia estão centrados na avaliação das reformas que atingem os currículos dessa disciplina e dos cursos de formação de professores. Tais reformas não são “dissociadas do movimento econômico e político” da sociedade e os “projetos educacionais implementados trazem no seu bojo a concepção de escola e de professor alinhados ao desenvolvimento do modo de produção capitalista”.

Em relação aos Recursos Humanos, estão englobados, nestes, diversos profissionais, reformulação e criação de funções, adequando-as ao Modelo de Gestão (Figura 6). Dentre esses atores, destaca-se a função do professor coordenador por área de conhecimento (a saber: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza), semelhante à figura do coordenador, mas com responsabilidade específica em determinada área. Esse componente apresenta a vantagem de facilitar o apoio aos professores da área e o reforço à coordenação geral em trabalhos interdisciplinares. As atribuições específicas (de acordo com a Resolução SE 22/2012, artigo 3º, que define a atribuição do professor coordenador de área) dessa função são:

- a) Executar o projeto político-pedagógico de acordo com o currículo, programa de ação e guias de aprendizagem;
- b) Orientar as atividades dos professores em Horas de Trabalho Coletivo (HTC) e Horas de Trabalho Individual (HTI);
- c) Orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;
- d) Organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;
- e) Participar de produção didático-pedagógica em conjunto com os professores;
- f) Avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica;
- g) Elaborar, anualmente, o plano de ação, com as metas a serem atingidas.

O professor coordenador de área (PCA) poderá, ainda, ser chamado para substituição de docente e de professor coordenador geral, em casos excepcionais. O PCA, que passa pelo processo seletivo<sup>15</sup> para ingresso no PEI, preenchendo os requisitos mínimos para ingresso, deverá ser escolhido entre os pares no início do ano letivo.

Figura 6 – Estrutura do quadro de pessoal da escola do PEI



Fonte: São Paulo (2012c, p. 3).

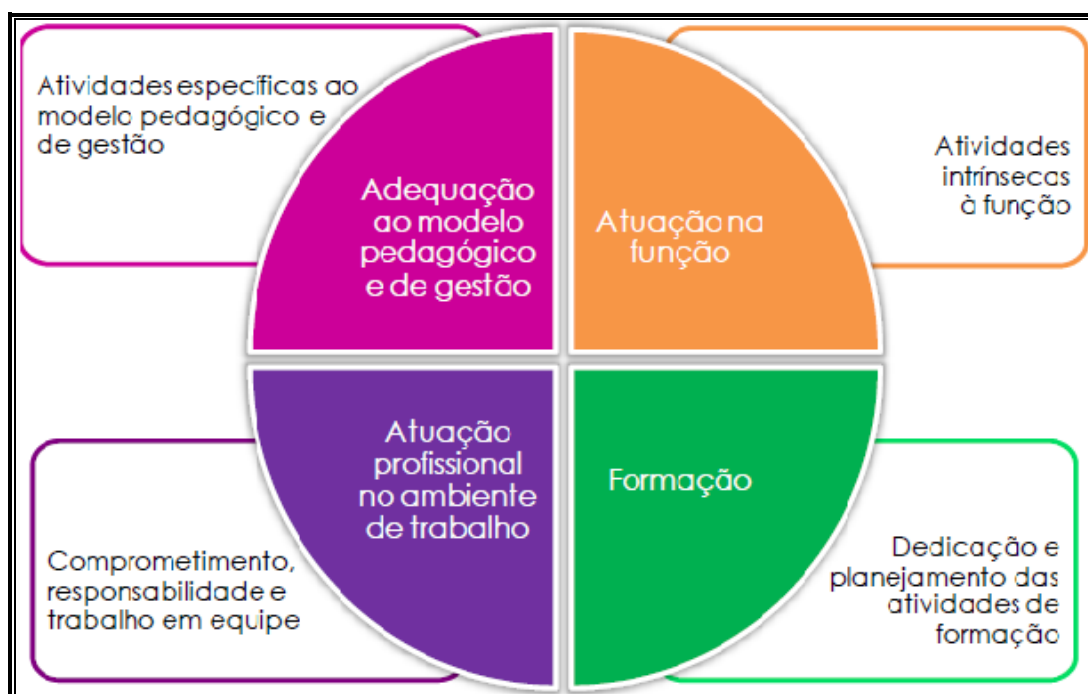
As funções profissionais desses novos modelos de gestão e pedagógico são para “garantir o efetivo funcionamento da proposta”, de modo que devem ser “desenvolvidas intensas e contínuas ações de formação” como garantia das competências e habilidades da prática docente, promovendo maior desempenho para o enfrentamento das dificuldades profissionais e, conseqüentemente, traçando as “necessidades de formação” (SÃO PAULO, 2014c, p. 15-16). Porém, Santos (2016, p. 116-117) entende que a SEE/SP faz uso de uma “racionalidade técnica e autoritária para a formação dos professores em serviço”, à medida que altera quadros de trabalho e ocasiona trocas de professores, criando propostas que reforçam o “professor como protagonista do processo de mudança”, sem quantificar toda a “eficácia das orientações do Estado”.

A avaliação dos profissionais da equipe deve passar por dimensões como a adequação do exercício profissional ao modelo pedagógico e de gestão, atividades intrínsecas à função,

<sup>15</sup> Como previsto na LC 1.164/2012, artigo 9.

comprometimento, responsabilidade e atuação profissional, além de dedicação e planejamento das atividades de formação. Ela abrangerá, ainda, a atuação do educador, envolverá alunos, colegas educadores e equipe gestora, todos em contato com o avaliado e os seus planejamentos das aulas, a sua participação, assiduidade e o seu trabalho colaborativo, conforme apresentado na Figura 7.

Figura 7 – Dimensões avaliativas



Fonte: São Paulo (2012c, p. 16).

Enfim, trata-se de um modelo que envolve atuação profissional, adequação pedagógica, função docente e dedicação nas formações continuadas, tendo a avaliação como aspecto formativo e colaborativo, em que os estudantes, o professor coordenador de área e o coordenador geral analisam e avaliam os docentes. A avaliação (LOPES; SERRA, 2014, p. 87-88) é, então, usada como “forma de monitoramento e responsabilização por resultados”, para que a qualidade seja mensurada com indicadores qualitativos e o PEI tenha como eixo uma “gestão voltada para o resultado escolar”.

É importante considerar, nesse contexto, que uma estrutura descentralizada pode representar uma solução parcial de “difícil administração em grande escala” e, portanto, é fundamental que a escola seja “mais democrática possível” e atenda aos “novos saberes do

conhecimento”, definindo a sua “identidade institucional” como local público para o desenvolvimento das crianças e dos jovens da comunidade (CAVALIERE, 2009, p. 61).

No Programa Educação Integral, as ações de formação continuada são apresentadas numa perspectiva de processo permanente de aperfeiçoamento da atividade profissional, como garantia para atingir o tão esperado ensino de qualidade. Na proposta, elas devem ser construídas no cotidiano escolar, de forma contínua, por meio de reflexão com a prática escolar. O Programa pressupõe que os educadores reflitam sobre as concepções de educação integral e busquem as possibilidades de mudanças na implementação dessa proposta, de tal forma que as ações permitam discutir o funcionamento escolar, os conhecimentos escolares e, conseqüentemente, os seus papéis dentro da instituição. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2015). Pressupõe, ainda, que só ocorrerá a superação dos “modelos educacionais vigentes” e a construção dessa nova proposta se forem oferecidos novos conteúdos em tempos e espaços escolares, utilizando diferentes modalidades de ensino, em articulação com o projeto político-pedagógico (PPP). Será necessário, ainda, para isso, que os “cursos de formação continuada” sejam realizados pelos sistemas de ensino na própria escola, tratando das exigências específicas do programa (BRASIL, 2009a, p. 37).

As ações de formação continuada deverão abordar o currículo como forma de sobrepujamento da fragmentação dos conteúdos escolares, ligando as atividades pedagógicas em sala de aula à vida familiar, ao bairro e à cidade, sem se limitar aos espaços tradicionais da escola, em um processo de valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos. A formação deverá organizar o currículo, os conteúdos escolares, o tempo e o espaço em contexto da produção de conhecimento e da pesquisa científica, fortalecendo a escola e a comunidade na composição do PPP, com participação do conselho de escola. Deverá, ainda, evidenciar o papel do coordenador pedagógico como articulador da relação entre a escola e a comunidade, superando o reducionismo técnico, com vistas a um novo modo de vivenciar as dimensões administrativas e pedagógicas no planejamento da educação (BRASIL, 2009a). Essas ações de formação precisam, também, tratar do projeto político-pedagógico, devendo preocupar-se com o planejamento das atividades cotidianas da escola, possibilitando a interação com a comunidade por meio de visitas programadas e atividades extraclases. Tal planejamento deve, ademais, contextualizar objetivos, em atuação sistêmica, a fim de permitir a construção de critérios de avaliação do planejado, respeitando o aprendizado de todos na escola.

Segundo documento que versa sobre essa questão (BRASIL, 2009a), a qualidade social deverá ser tratada nas ações de formação continuada como um requisito indispensável à democratização da gestão, que supere a divisão social do trabalho e práticas autoritárias. Assim, a participação social nos conselhos escolares, grêmios estudantis e associação de pais será potencializada, com projetos escolares que estimulem a formação de conselhos de idosos, mulher, movimentos negros e de artistas, além de agregarem a vivência democrática e sociocultural para a formação completa do aluno. As ações de formação continuada precisarão, também, ocorrer de forma que valorize o profissional, permitindo a dedicação exclusiva e a qualificação, repensando espaços físicos e condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas para essa nova realidade. Tais ações deverão valorizar a nova organização da jornada de trabalho dos professores, composta por períodos de estudo, acompanhamento pedagógico, preparação de aulas e avaliação da organização da vida escolar.

A revitalização dos demais funcionários que trabalham na instituição é outro ponto que precisa ser considerado. Ela pode ser feita com cursos que estão inseridos nessa nova filosofia, como parcerias sindicais por meio de expansão do programa nas áreas profissionais de gestão, infraestrutura, multimeios didáticos e alimentação escolar. É válido ponderar, ainda, a respeito da isonomia das carreiras e salários dos profissionais da educação, já que a sua ausência dificulta os avanços na qualidade educacional. A formação deverá resgatar, também, os princípios de equidade, direito público, prestação de serviço do Estado e o agente público no Estado brasileiro, destacando a importância social dos educadores.

Por fim, as ações de formação continuada deverão propor a “formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral” (BRASIL, 2009a, p. 39), incluindo um debate com profissionais associados aos ramos de cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente e ciência e tecnologia. O programa sugere a construção de um “Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação”, para orientar novos currículos acadêmicos e aferir cursos de ingresso dos profissionais nas redes de educação básica com estágios acadêmicos. Sugerem, também, um debate entre os programas de educação integral e os estudantes de Pedagogia e licenciaturas, tornando-se um “laboratório permanente” para atuação de futuros profissionais e intenso contato com crianças e jovens. Isso possibilitaria trocas de experiências e aprimoramento de conteúdos programáticos, teóricos e práticos ao longo do processo.

Nessa perspectiva, Moll (2012, p. 142) enfatiza que as ações de formação continuada são um “tema estruturante para a consolidação” da educação integral, no sentido de

“construção de uma pedagogia da práxis”, que possa interligar o sistema de ensino, a escola e a universidade, envolvendo todos da instituição escolar. Maimone e Vieira (2009) também relatam que esse novo regime favorece processos de interação social, ofertados em grupos operativos constituídos na formação continuada de professores da escola de tempo integral.

Branco (2012) reforça que as ações de formação continuada da escola integral fazem parte do contexto das formações continuadas da educação em geral, já que os professores que atuam na escola integral, como os demais, aprendem, também, com as suas práticas. A autora explica que, de acordo com algumas referências, muitos aprendizados na licenciatura quase não se aplicam ao contexto escolar da educação básica, já que o ambiente acadêmico cria uma falsa representação dos saberes profissionais sobre a prática docente. Além disso, a ação desses professores passa por um poder político centralizado, que molda a escola com uma legislação que, inclusive, determina o conteúdo a ser ensinado e de quais formações continuadas participar, dificultando, assim, o trabalho docente. Dessa maneira, as formações continuadas que não levam em conta o contexto estrutural e político e não criam uma reflexão coletiva na escola pouco contribuem para a autonomia profissional.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à necessidade de que as ações de formação continuada de professor aconteçam na própria escola, em meio aos seus problemas e em confronto com a prática, para que haja a construção de estratégias e instrumentos pedagógicos a fim de uma nova dimensão do trabalho escolar. Tais ações proporcionariam uma articulação entre teoria e prática, uma troca de experiências entre professores e a apropriação dos saberes docentes, além de permitirem a construção de um Projeto Político Pedagógico mais contextual e com maior envolvimento de toda a comunidade escolar. Nesse panorama, Branco (2012) enfatiza que a formação continuada possibilitará uma reorganização interna das escolas, contribuindo para uma reflexão coletiva entre os pares, saberes e práticas, a caminho da construção de autonomia e interação profissionais.

Dessa forma, Branco (2012, p. 253-256) explica que a formação continuada de professores, perante as condições da implantação do PEI, contribuirá para que os docentes incorporem, aos “conhecimentos adquiridos na prática”, a sua “ação”, reforçada pelos conhecimentos teóricos, que dão significado à experiência. Isso deve ocorrer pelo fato de essa formação propiciar uma busca por “soluções para os principais problemas de sua prática pedagógica”.

Ainda sobre essas ações, Coelho (2002, p. 141-142) indica o fator tempo como “*ethos* profissional”, associando-o à falta de disponibilidade profissional, no ambiente de trabalho e

fora dele, para a formação continuada, pois o professor exerce dupla jornada em várias instituições, o que diminui consideravelmente o tempo para estudos, planejamento e avaliação. Nesse sentido, a autora alinha três questões que permitirão o avanço da categoria de profissionalização na formação continuada, a saber: a valorização profissional (concurso público em forma de legitimação do trabalho docente), o piso salarial (remuneração acima do piso em faixas que justifiquem o esforço de titulação) e condições adequadas de trabalho (com PPP implantado pela instituição). Quanto a isso, o profissional da escola de tempo integral passa por um processo seletivo na rede, possui remuneração diferenciada, inclusive atrelada a ganhos salariais e formação continuada, além de um novo ambiente de trabalho, com melhores condições didáticas e pedagógicas.

Dessa forma, Coelho (2002, p. 141-142) acredita que a “extensão do tempo na mesma escola” proporcionará, ao professor, uma “reflexão sobre aquela prática, constituindo seu *ethos* enquanto articulador das atividades educativas” nesse ambiente. Por conta disso, a autora defende uma escola integral com projeto de formação continuada, em uma política que incorpore a formação no horário de trabalho, com condições para o exercício profissional. Além disso, como fundamenta Imbernón (2010, p. 40), se a formação não for acompanhada de “mudanças contextuais, trabalhistas, de promoção de carreira, de salário”, criará uma “identidade enganadora” e não conseguirá transformar o profissional ou ser inovadora.

Ainda a esse respeito, pesquisas realizadas no ensino da Matemática em escolas de tempo integral enfatizam que a “matemática continua sendo ensinada de forma tradicional”, já que “o aluno decora a tabuada e realiza exercícios mecânicos” e, quando os estudantes são “submetidos a atividades problemas”, “não conseguem resolver”, mesmo com tempo e espaços que podem ser articulados (rua, casa, cinema e clube). Por isso, as pesquisas apontam a “necessidade do professor integral se capacitar para educar integralmente” e de que “ações de formação continuada” provoquem os professores a fim de que estes “despertem em seus alunos a criticidade, a reflexão” e a ânsia de “mudar o mundo que o[s] rodeia[m]” (LOBATO; MENDONÇA; PEREIRA, 2012, p. 11).

Para finalizar esta seção, é válido resgatar a fala das pesquisadoras Bragança e Perez (2016, p. 1178-1179), que relatam sobre as “potencialidades da escola em tempo integral para a formação”, definindo esse tipo de instituição como um local que favorece as “vivências mais profundas do currículo”, devido ao oferecimento de maior tempo, espaço, “interação entre os sujeitos escolares” e “convivência e lazer da comunidade”. As autoras apontam, ainda, que, do ponto de vista legal, há “garantia da formação como parte constitutiva do



trabalho docente”, à medida que, em narrativas, os professores indicam que os “múltiplos cenários da escola” potencializam a formação e permitem uma “reflexão crítica e positiva sobre o trabalho docente”.

### 3 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

#### 3.1 Formação continuada de professores: pressupostos e práticas

A busca pela qualidade de ensino de uma escola comprometida com a cidadania passa pela formação de professores, que assumirá um “aspecto especificamente crítico e importante” no processo de implantação de ações de renovação das escolas ou de suas práticas pedagógicas. (CANDAU, 1997, p. 51). Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 55) considera que a “educação só mudará se os professores mudarem” e se as mudanças acompanharem seus contextos, repercutindo na prática e instituição.

Candau (1997, p. 51), vinte anos atrás, indicou que as ações de formação continuada dos professores na perspectiva clássica davam ênfase à “reciclagem”, na qual o profissional volta à universidade para ingressar em um curso de aperfeiçoamento, especialização ou pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*), em cursos promovidos pela Secretaria da Educação (municipal ou estadual) ou para participar de simpósios, seminários, congressos ou encontros educacionais. Em síntese, tratava-se de envolver o profissional de ensino em espaços conhecidos como “*locus* de produção do conhecimento”. Incluem-se, também, nessa perspectiva clássica, cursos de especialização, presencial ou a distância, cursos oferecidos pelo MEC ou por empresas. Enfim, esta era definida como uma perspectiva clássica, pois carregava uma visão de “dicotomia entre teoria e prática”, na qual alguns produzem o conhecimento, estão atualizados e são responsáveis pela socialização com os demais.

Imbernón (2010, p. 27-31) também considera que as ações de formação continuada ainda são como práticas de “pura transmissão de conceitos”, baseadas em “processos acadêmicos sem contextualização com a cidadania, meio ambiente, diversidade e tolerância”, além de não despertarem uma atitude positiva no sistema educacional. Ele explica que, se as ações de formações continuadas são criadas para responder às situações que supunham ser comuns aos professores, elas acabam provocando o surgimento de situações descontextualizadas da realidade escolar e ficam à margem de qualquer solução educativa. Muitas formações do modelo “treinamento” que ocorrem em forma de cursos, seminários e oficinas especializadas repercutem nas práticas educativas dos professores sem uma reflexão crítica e de forma ilusória quanto à solução de problemas.

Candau (1997), no final da década de 1990, utilizando o termo “formação continuada”, indicou que encarar o aperfeiçoamento contínuo como algo ativo, mobilizador, que amplie o universo de preocupações e potencialize a realidade educacional com propostas relevantes e atuais faz necessário respeitar a cultura escolar e dar ênfase a ritos e símbolos que fazem parte do dia-a-dia da escola, incorporando a prática educacional às diversidades cultural, étnica e de gênero. A autora considerou essencial a criação de ações de formação que tratam do contexto atual, abordando questões políticas, sociais e educacionais, articulando debates críticos entre os professores, nas diferentes dimensões da profissão docente., . Nesse sentido, ela propôs três eixos de análise fundamentais para se repensar as ações de formação continuada:

- a) que o *locus* da formação continuada de professores seja deslocado da universidade para a própria escola, pois é no cotidiano que o docente aprende, reestrutura o aprendizado e aprimora a sua formação. Percebe-se a importância de superar o modelo clássico, evitando, no entanto, uma prática repetitiva e equivocada. Esta deve dar lugar a uma prática reflexiva, que identifique os problemas e procure soluções, envolvendo todo o corpo docente. A formação continuada deve articular-se com o cotidiano escolar, intervindo na prática pedagógica concreta, oferecendo espaços e tempos institucionalizados com supervisão e orientação, partindo das necessidades reais dos professores;
- b) o processo de formação deve ser fundamentado no saber docente. É fundamental valorizar este último nos âmbitos das práticas de formação continuada, de modo que os saberes que embasam o trabalho cotidiano e o conhecimento do meio brotam da experiência e se incorporam à vivência individual e coletiva, formando uma cultura docente;
- c) a formação continuada não pode ignorar a realidade e promover situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração diferentes etapas do desenvolvimento profissional. Para isso, é necessário que haja uma reflexão sobre a vida profissional dos professores em uma ótica menos unitária, que reconheça que o processo deve ser heterogêneo e respeite os diferentes momentos de exercício profissional, os professores iniciantes, professores estabilizados, aqueles com uma gama de questionamentos e os que estão próximo da aposentadoria. Ou seja, é necessário que haja uma formação que respeite o ciclo profissional dos docentes,

rompa com modelos padronizados e explore diferentes modelos de desenvolvimento profissional, criando necessidades específicas.

Um elemento importante para a revisão de ações de formação continuada é o conceito de “desenvolvimento profissional de professores”, que valoriza o caráter contextual, organizacional, e dirige os professores a uma “forma de implicação e de resolução de problemas escolares” (GARCÍA, 1999, p. 136-137), conforme discutido por García (1999) e Imbernón (2010).

García (1999) analisa a formação continuada em quatro instâncias: escola, ensino, currículo e quando os próprios professores integram os saberes didáticos, contribuindo para a formação profissional em cada componente curricular. Na primeira situação, a escola é entendida como lugar-comum para a mudança, e a formação deve ser assumida por formadores e administradores educativos, que precisam interagir como liderança instrucional, de modo que impulsionem as mudanças e inovações na rede e criem uma cultura de colaboração partilhada entre os profissionais de ensino.

Na segunda instância, o desenvolvimento profissional exige uma gestão democrática e participação no ensino, de modo que se possa atuar em projetos de aperfeiçoamento, a fim de desenvolver autonomia nas questões profissionais, organização curricular e participação nas decisões. A autonomia é fundamental para criar uma ponte entre o desenvolvimento profissional e a escola, além de enfatizar que a prática e a autoavaliação são necessidades formativas.

A terceira instância de desenvolvimento profissional envolve a inovação do currículo na prática das propostas curriculares formuladas por outras organizações e instituições, externas à escola. Tenta-se mostrar, aos professores, características de materiais em uma concepção segundo a qual o docente é colocado como agente de desenvolvimento curricular e as atividades de formação assumem papéis centrais na aquisição de conhecimentos, como agentes de melhorias no âmbito do espaço escolar, ensino e currículo. Aqui, o desenvolvimento profissional facilita a aquisição de competências como as práticas de ensino em uma estrutura na qual o professor assume o papel de uma espécie de perito do conhecimento. Isso pode assegurar, também, ao docente, um domínio de novas estratégias didáticas, em função do aparecimento de novas perspectivas de análise de ensino com reformulação do conteúdo. Dessa forma, essas ações envolvem mudanças na concepção do professor em contexto real de ensino.

Quanto ao quarto caso, observa-se que o professor, enquanto pessoa, sujeito que aprende, tem uma ocupação profissional carregada da herança histórica que se caracteriza pelas burocratização, proletarização e intensificação de controle profissional. Ao mesmo tempo em que, nesse contexto, a autonomia e a capacidade de tomar decisões são diminuídas, aumentam-se as tarefas, em escassos incentivos ao longo da carreira. Tal prática fomenta o isolamento e cultiva a predominância de uma cultura do individualismo, em detrimento de ações colaborativas. Assim, enfatiza García (1999), o desenvolvimento profissional deve vir acompanhado de melhorias de condições de trabalho, maior autonomia e ações de coletividade.

Dessa maneira, explica o autor, o desenvolvimento profissional de professores está associado ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e do próprio docente. Esse processo deve ser concretizado de forma que as relações de formação e concepção do professor se estruturam conceitual e pragmaticamente em consonância com as teorias e estratégias adequadas, para facilitar a aprendizagem no ambiente escolar. Assim, estas representam necessidades que devem ser analisadas em três situações: planificação, desenvolvimento e avaliação. Em cada uma delas, cria-se um ciclo de formação, que abrange o início do processo, o estabelecimento de metas, a criação de estratégias, a organização de objetivos, a classificação do programa em formal/informal e a avaliação. Essas necessidades podem, ainda, ser agrupadas em: normativa, imposta pela política educativa; percebida, associada à deficiência percebida pelos professores; expressa, referente à exigência do programa; e relativa, resultado da comparação de diferentes grupos.

Na etapa da identificação das necessidades, os aspectos individuais, coletivos e da totalidade escolar vão assumindo posições mais centradas na escola, à medida que os professores as identificam de forma construtiva e reflexiva. Para García (1999), os tipos estabelecidos de necessidades, relativas aos alunos, professores, ao currículo e à organização da própria escola, frequentemente, são levantados por meio de questionários sobre os objetivos e a função da escola, o nível escolar, os conteúdos, os recursos e resultados da educação. As questões sobre esses aspectos devem estar centradas em valores e metas, objetivos escolares, relação entre professores, clima escolar, liderança, direção, tomada de decisões, comunicação, valorização, avaliação, mudança na escola, método de ensino e atividades do professor. Ademais, acrescenta o autor, além do questionário, existem outras estratégias que permitem verificar as necessidades formativas, como a entrevista em grupo, a

identificação da prática, de necessidades observáveis e não percebidas, a reunião em grupo, reunião formal, acompanhamento profissional e autoavaliação (GARCÍA, 1999).

Já a planificação do desenvolvimento profissional é uma tarefa complexa, perante a variedade de modelos existentes, e requer uma adaptação, de acordo com as circunstâncias. Entre os modelos de planificação de currículo estão os modelos tecnológicos, que são sempre amplos, vagos e de difícil avaliação, com estratégias e atividades fechadas, e não se enquadram no modelo reflexivo, indagador, deliberativo. Em oposição aos tecnológicos, existe a planificação de abordagem deliberativa, que reconhece os diferentes pontos de vista e o compromisso do sujeito com o projeto, respeitando os princípios democráticos da ação. A planificação deliberativa é entendida como um processo com metas, planificação de custos, avaliação e responsabilidade profissionais, tanto a curto quanto a longo prazo (GARCÍA, 1999). Ainda a esse respeito, o autor explica que a planificação colaborativa é uma maneira de sensibilizar os professores quanto à responsabilidade do currículo, além de possibilitar o desenvolvimento de autonomia, requerendo tempo e assessoria de especialistas.

Entre os diferentes modelos de planificação, podem ser apontados alguns princípios que orientam o trabalho dos profissionais responsáveis pela formação: realidade (atende aos problemas reais sentidos); racionalidade (permite uma reflexão sobre a prática); sociabilidade (adota condições por consenso); publicidade (acesso às diferentes modalidades); intencionalidade (mostra as metas e objetivos); organização (estabelece passos claros no processo); seletividade e decisão (estabelece critérios para escolha); e hipoteticidade (faz pensar no caráter do plano). Apesar disso, é importante reforçar que, como ressaltam Caldwell e Spinks (2005), a planificação da formação profissional não pode ser compreendida como plano fechado, mas, sim, como um processo que atenda aos professores que necessitam de mudanças significativas e melhorar os seus conhecimentos.

A avaliação do desenvolvimento da formação profissional deve ser estruturada em questões que ajudem a clarificar o discurso quanto à formação e provoquem uma reflexão sobre a função da avaliação, o que avaliar e que tipo de informação deve ser recolhida em cada objetivo. Em primeiro lugar, é preciso que a avaliação se responsabilize por cada um dos profissionais de todo o programa formativo. Em segundo, ela deverá permitir melhorar os programas e a atividade formativa. Em terceiro, ela requer a responsabilização do professor pelo próprio processo formativo. Finalmente, a administração educacional deve analisar o programa de formação em função do custo-benefício (GARCÍA, 1999).

Imbernón (2010, p. 27-31) considera que é preciso deixar a “tradição formadora” e as “preconcepções sobre formação”, adotando uma “nova forma de ver o ensino e a formação docente”, que contribua para a construção de uma sociedade mais digna e justa. Assim, as ações de formação continuada de professores como respostas às soluções educacionais sempre devem fazer parte de um projeto de mudança junto à instituição, na medida em que a “prática teórica” e a “teoria-prática” se destaquem e provoquem uma reflexão sobre a ação educativa. O teórico aponta, ainda, uma série de elementos que envolvem a formação continuada de professores e se desdobram para ações com os profissionais na unidade escolar do docente, tais como:

- a) o conhecimento científico com influência na cultura, arte e comunidade social;
- b) as formas de convivência refletindo na forma de pensar, sentir e agir;
- c) mudanças no meio de comunicação de massa e tecnológica;
- d) a sociedade multicultural e a imposição de um diálogo entre cultura e convivência na diversidade;
- e) a transmissão de conhecimentos por outras instâncias socializadoras;
- f) as diferentes formas de acessar o conhecimento e requerer novas habilidades;
- g) uma crescente desregulação do Estado;
- h) a educação deve ir além das matérias científicas e incorporar aspectos socioculturais da comunidade, trabalho em grupo e tomada democrática.

Para ele, as ações de formação continuada deveriam incorporar esses elementos a fim de interferir diretamente na aprendizagem cotidiana dos alunos. O autor observa, ainda, que essas ações devem ser oferecidas aos professores com “apoio de assessor externo”, mas inseridas no contexto de sala de aula. O teórico comenta que, atualmente, os professores recebem “pouco retorno sobre suas aulas”, sempre marcado pelo “individualismo e pela crença” de que somente a posição autoritária permite acesso aos alunos (IMBERNÓN, 2010, p. 32). Acrescenta, ademais, que as ações de formação continuada devem inserir requisitos organizacionais, de forma sistêmica, junto a mudanças do sistema, para que possa atingir pontos das normas colegiadas à prática. Também de acordo com essa concepção, tais ações precisam de gestores esforçando-se para que as práticas sejam modificadas, de gestão e transformações curriculares no ensino que contribuam para melhorar a aprendizagem e, enfim, de formação continuada adequada, que acompanhe e incorpore a prática docente. Elas devem, em contraste às formações continuadas dos modelos vigentes, provocar mudanças nos

ambientes social e pessoal, incorporar novas tecnologias e multiculturalização em novos modelos organizacionais, mostrando a inadequação do sistema educacional atual.

### **3.2 Modelos de desenvolvimento profissional de professores**

García (1993, p. 193) considera que o modelo de desenvolvimento profissional deve ser entendido como um processo no qual os docentes aprendem conhecimento, competência e atitudes em certo ambiente (escola, universidade ou centro de formação). Isso implica uma “planificação, execução e avaliação dos processos formativos tendentes a melhorar a competência profissional dos professores”, por isso, é preciso avaliar, de forma racional e ordenada, as ações formativas executadas na rede de ensino.

Chantraine-Demilly (1997, p. 142), ao enquadrar as ações de formação continuada de professores em categorias formal e informal, possibilita a reflexão sobre diferentes modelos de formação. A categoria formal reúne ações que trazem procedimentos quanto à aprendizagem delegada a uma “instância especializada de organização”, enquanto a segunda refere-se a “saberes comportamentais” em situação profissional. A autora explica que elas podem ser organizadas em quatro tipos de formação:

- a) universitária: caracteriza-se pela transmissão de saberes por profissionais que constroem e difundem os saberes teóricos;
- b) escolar: ocorre com pessoas contratadas, que transmitem, aos formandos, um conjunto de saberes organizados externamente, com base em um programa oficial. Esses profissionais não são, no entanto, responsáveis pelo programa que ensinam; trata-se da escolaridade obrigatória e institucional;
- c) contratual: está relacionada ao contrato de formação no qual a estrutura emprega um formador ou uma empresa comercial para transmitir saberes de natureza diversa;
- d) interativa-reflexiva: são formações acompanhadas de projetos ou grupos de investigação-ação, e os professores trabalham, coletivamente, determinada atividade reflexiva e teórica, em momentos de ação/reflexão, para a constituição de novas competências profissionais.

Ainda segundo Chantraine-Demilly (1997), esses quatro tipos de formação continuada podem sofrer variações, dependendo do dispositivo organizacional de negociação e ações programadas. Assim, as formações podem ser apresentadas de forma mista; pode



haver, por exemplo, formações integradas, ou em centros de formação, que, muitas vezes, enquadram-se em um modelo contratual escolarizado. Estas podem envolver uma empresa privada, com viés de relação cliente-fornecedor, em serviços de diagnóstico, estágio e avaliação, sendo organizada, para tanto, uma formação interna em um sistema educativo, com iniciativas que contem com um grupo de profissionais permanente, o que a enquadraria como formação de organismo externo. A teórica pontua, ainda, que o “trabalho do formador é largamente influenciado pelo modelo de relação simbólica” em que ocorre a formação, dependendo da negociação dos conteúdos, do modo de avaliação, plano de formação e do tipo de intervenção que ocorre na escola (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1997, p. 149).

García (1999, p. 147) identifica dois modelos de desenvolvimento profissional: treino profissional e apoio profissional. O treino profissional é desenvolvido por especialistas com o objetivo de trabalhar competências docentes em ações como discussão em grupo, simulação, demonstração, apresentação e leitura. Já o apoio profissional foca na atividade individual como estratégia para o desenvolvimento profissional, com ações de intercâmbio de classe, rotação no trabalho, grupo de estudo, investigação-ação, mentores e avaliação de professores. Segundo o autor, os modelos de formação são postos em função do papel do professor nas estratégias para o alcance dos objetivos de cada desenvolvimento profissional proposto. Nesse contexto, os diagnósticos sobre o desenvolvimento de conhecimento e método de ensino, o isolamento de professor, a incapacidade para adaptar a mudança, a disposição para melhorar o ensino e a avaliação é que determinarão as modalidades para cada formação. García (1999) comenta seis modelos de desenvolvimento profissional:

- a) autônomo: ocorre quando os professores da rede de ensino decidem aprender por si mesmos, obtendo conhecimentos que acham essencial para o seu crescimento profissional. Assim, realizam, por conta própria, cursos a distância, especialização, mestrado, doutorado ou extensão, para aprofundamento de determinados temas. Essa modalidade elenca pontos positivos e associa a ocupação oficial a uma atividade de formação – professores não satisfeitos com os cursos oferecidos, professores protagonistas da sua própria formação –, mas, também, aspectos negativos, como a falta de envolvimento com o grupo profissional, impedindo o aprofundamento e a reflexão sobre questões mais complexas que envolvem a unidade escolar;
- b) com apoio profissional: trata-se de formação docente com abordagem ligada à prática tecnológica. Proporcionará, aos docentes, o desenvolvimento de

competências metacognitivas, como conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática, inclusive em questões éticas, criando uma autoconsciência pessoal e profissional. As estratégias dessa formação englobam aquelas que requerem observação, análise do ensino na classe, análise de linguagem, construção pessoal e conhecimento. Abrangem, ainda, redação e análise de casos, análise de biografias profissionais, de construção pessoal e teorias implícitas, do pensamento por meio de metáforas e análise do conhecimento didático de conteúdo em árvores ordenadas, além de envolverem apoio profissional mútuo (*coaching*), diálogo profissional e supervisão clínica como estratégia reflexiva;

- c) centrado na escola: aborda a formação com base em uma perspectiva dialética, que reconhece que a escola não pode mudar sem o compromisso dos professores e que os professores não podem mudar sem o compromisso da instituição. Aqui, há o objetivo de alterar a prática escolar, ou seja, a escola é a unidade de mudança e de desenvolvimento profissional; é o local onde surgem os problemas e onde eles têm que ser resolvidos. Essa formação necessariamente contará, para o seu êxito, com algumas condições, como a necessidade de liderança dos gestores e o clima organizacional entre membros escolares e professores. É preciso garantir o uso de estratégias para o desenvolvimento do projeto na escola, baseado na preparação e negociação da participação, revisão, instrumentação e mobilização de recurso, institucionalização e manutenção da formação. Faz-se necessário que esses aspectos organizacionais da escola aconteçam como mudança sistemática no ambiente, como valores institucionais que permeiam a relação humana com a estrutura de organização em estratégias de desenvolvimento da própria formação. Tudo isso deverá ser orquestrado em dimensões como valores, crenças e objetivos, metas e práticas instrucionais, clima instrucional, normas e expectativas, liderança, estratégias de decisões, poder de controle, grau de mudança, tarefas e prazos, incentivo e recompensas. É importante, ainda, perceber que os diferentes níveis estruturais, como MEC, secretarias estaduais da educação, diretorias regionais de ensino e secretarias municipais da educação devem coincidir com a versão assumida, na escola, pelos gestores escolares, valorizando a importância da formação como política de implantação curricular;
- d) com cursos de formação: é um modelo que, durante muito tempo, foi sinônimo de formação profissional, muito reconhecido e difundido, com elevada porcentagem

de atividades em várias instituições, envolvendo vários grupos de pessoas. É organizado em um período específico, com atividades estruturadas, realização de tarefas estabelecidas, que “levam a uma nova compreensão e mudança da conduta profissional” (LOUCKS-HORSLEY et al., 1987, p. 34 apud GARCÍA, 1999, p. 178-179). Eles têm características bem definidas, como presença de um profissional especializado e determinação do conteúdo a ser ministrado com um plano de atividades claro. Trata-se, segundo os autores supracitados, de cursos fundamentados em condutas didáticas a serem colocadas em prática pelo professor e em processo de treino em relação de custo-benefício, entre outros pressupostos. Acrescenta-se, ainda, que esse modelo desenvolve uma transmissão informal, verbal, aos professores, sobre componentes como apresentação da teoria, demonstração de competência, prática em situação simulada, retroações estruturada e não estruturada, além de assessoria durante a aplicação. Os cursos envolvem, ademais, a ideia modelo da comunicabilidade didática, com pressupostos de uma aprendizagem receptiva, em um ensino expositivo, de curta duração, podendo servir de ponto de partida para outras modalidades formativas;

- e) por investigação: modalidade formativa associada ao movimento de investigação-ação, que tem como base “uma espiral de pessoas que se compõem de um ciclo de planificação, ação e produtos acerca dos resultados da ação” (WALLACE, 1987, p. 99 apud GARCÍA, 1999, p. 182). O objetivo é que o professor seja capaz de refletir sobre a sua prática docente, identificar, diagnosticar problemas e sugerir possibilidades de intervenção em determinadas situações, por meio de metodologia apropriada. Trata-se, explica o autor, de uma formação na qual o professor teoriza acerca dos problemas práticos em determinadas ocasiões, ou seja, faz uma autorreflexão. Seria uma investigação qualitativa em que o processo surge da prática problemática do professor, que funciona como o fio condutor de toda a investigação. Há, ainda, a investigação em trabalho colaborativo, num modelo centrado na prática das situações; nesse tipo de ação, os professores trabalham em conjunto e tomam decisões democráticas, em ações comuns. Além disso, continua o autor supracitado, algumas investigações podem ser elencadas em diferentes níveis, como investigação conceitual, indagação oral, estudo de classe e ensaios do professor. Os níveis podem coexistir em diferentes plataformas metodológicas,

dependendo da relação e do desenvolvimento proposto para a escola e os professores;

- f) de inovação curricular: inclui atividades nas quais os professores incorporam um currículo e redesenham o programa. Esse modelo implica uma melhor qualidade da educação, aumentando a autonomia da escola na solução de problemas. Uma das vantagens dessa modalidade é a criação de um equilíbrio entre as necessidades formativas individuais e coletivas, em benefício do trabalho dos membros da equipe escolar e da organização da escola. Esse tipo de formação pode ser executada tanto no próprio ambiente escolar quanto em centros de formação de professores.

Para García (1999), os modelos podem complementar-se, desde que ocorra clareza nos objetivos propostos em relação ao grupo de professores, currículo e escola em que serão integrados os diferentes componentes da formação e do aperfeiçoamento dos professores. O autor explica, também, que os processos de desenvolvimento profissional envolvem política educativa, instituições de formação, materiais utilizados, modelo curricular, cultura organizacional da formação, forças sociais, professores – individualmente ou em grupos – e avaliação do desenvolvimento profissional dos docentes. A avaliação pode ocorrer em oito situações, a saber: entre grupos de diferentes escolas, que participam em função de seus interesses; com professores realizando, individualmente, atividades de autoformação; com docentes que, individualmente, refletem e inovam as suas salas; com professores que observam e analisam o seu ensino; em análise feita por um grupo de professores da mesma escola; com grupos de diferentes escolas, que se reúnem em seminários; com uma totalidade de professores que analisa a formação na escola; com desenvolvimento de projetos em centros educativos.

Pesquisas mais recentes sobre formação continuada de professores têm mostrado que “a maioria das iniciativas do poder público, no âmbito da formação continuada de professores da educação básica, apresenta-se de forma desarticulada, que pouco considera os saberes dos professores, a heterogeneidade de seus processos formativos” e que “utilizam-se, em sua grande parte, de um modelo tradicional de formação”, em que o “professor é visto como aquele que não sabe, que deve receber os conhecimentos de alguém mais capacitado que ele” (VERDUM, 2010, p. 147). Nessa direção, Ferreira e Santos (2016, p. 13) explicam que a formação continuada tradicional não é “suficiente para a transformação da prática pedagógica”, de maneira que, atualmente, são necessárias ações formativas mais reflexivas e que vêm ao “encontro das necessidades dos professores”. Os autores reconhecem que “não é

tarefa fácil conjugar perspectivas de formação que atendam aos interesses institucionais e docentes”, mas, atualmente, a formação mais “sintonizada com as necessidades dos professores” é mais efetiva e permite melhor “articular a teoria e a prática para a resolução de problemas relativos ao ensino e à aprendizagem”. Desse modo, as formações terão mais ressonância para a “melhoria da qualidade do processo educativo”.

Gentilini e Scarlatto (2015, p. 15) discutem que as atuais políticas de formação continuada “não têm sido adequadas para enfrentar a complexidade dos problemas educacionais” e que, nas últimas décadas, várias iniciativas “tentam preencher a lacuna de formação inicial por meio de formação continuada”, com propostas que envolvem novas tecnologias e cursos a distância, em substituição ao espaço de formação de cursos presenciais. Os autores comentam, além disso, que o governo tem considerado a formação continuada como algo imprescindível, permanente e “mais eficiente para manter os professores atualizados sobre as mudanças na educação”.

Neste estudo, defendo, assim como Imbernón (2010, p. 47), que é necessário abandonar a ideia tradicional de que a “formação continuada de professores é atualização científica, didática e psicopedagógica” e implementar ações de formação que auxiliem os professores a descobrirem a teoria, fundamentando-os para provocar mudanças e implantar inovações. Nesse sentido, opto, nesta pesquisa, por abordar o modelo de formação identificado como “inovação curricular”, pelo fato de o PEI apresentar várias referências a novos modelos de ensino, de gestão, a um novo currículo e uma nova relação trabalhista, em busca de melhor qualidade de ensino. Esse tipo específico de formação continuada pode ser, então, um caminho para que docentes incluam, em suas práticas, atividades que favoreçam um redesenho do PEI, implicando uma melhoria nas escolas desse programa.

Trata-se, aqui, de destacar, como descrito na literatura, ações de formação continuada que possibilitem uma melhoria na qualidade da educação e têm como objetivo aumentar a autonomia da escola, procurando solucionar os problemas de contextos reais do funcionamento escolar. Cabe, a esta pesquisa, portanto, apresentar uma descrição dessa modalidade de inovação curricular, no sentido de entender que as necessidades das ações formativas podem beneficiar o trabalho dos membros da equipe escolar e a organização da escola. É função, ainda, deste texto, além de se constituir como objeto desta tese, ressaltar se, de fato, essa melhoria ocorreu. Assim, passaremos a explorar as ações de formação continuada na modalidade de inovação curricular.

### 3.3 Modelo de inovação curricular ou mudança educacional

A inovação curricular, de acordo com Michael Fullan e Allan Pomfret (1977 apud GARCÍA, 1999, p. 167), implica o desenvolvimento profissional de professores em atividades que envolvem o apoio da administração, o conjunto de professores, uma agenda de mudança, assessoria aos docentes e apresentação das inovações. Isso é necessário para que sejam superadas questões como: teoria inadequada à implantação; tendência de solução rápida; falta de continuidade da administração; poucos recursos; problemas de gestão, liderança e autonomia do projeto; falta de apoio técnico; limitação do conhecimento de professores; mudança contínua na escola; excesso de tarefas; incompatibilidade com requisitos do projeto; incapacidade de compreensão das estruturas organizacionais da escola; e incapacidade de negociar relações com grupo.

Para os autores (FULLAN; POMFRET, 1977 apud GARCÍA, 1999), o desenvolvimento de inovação curricular deve, necessariamente, relacionar-se com o desenvolvimento profissional dos professores, com base em uma formação centrada na escola (unidade de mudança), que proporcione autonomia dos docentes e enfatize a sua importância nessa mudança, incluindo o apoio externo à implantação do projeto. Nesse sentido, a eficácia da ação de formação continuada pode influenciar o trabalho cotidiano dos professores e, para que isso ocorra, é preciso considerar o objeto de mudança pretendido pela formação, a natureza do tipo de ensino, os saberes profissionais do professor e as estratégias da mudança.

Sobre isso, Chantraine-Demailly (1997) analisa que o *objeto de mudança*, na formação continuada, é a suposta melhoria da qualidade do sistema de ensino ou do produto do sistema educacional. Essa formulação é carregada de imprecisão, porque, no âmbito do ensino, não é fácil distinguir a atividade de trabalho, o produto e os efeitos sociais da ação formadora.

Já a *natureza do ensino* é resultado de ações complexas, realizadas em ambientes interativos, com dimensões espaciais, temporais, relacionais, organizacionais, linguísticas, e instrumentais, envolvendo a natureza temporal do professor, que age e interage com os seus parceiros. A natureza das prestações de ensino está associada a uma rede de intercâmbio entre ações de improvisação, negociação, reprodução, redefinição de tarefas, representação, estruturação e ausência de autores.

Os *saberes profissionais do professor* estão associados às competências éticas, saberes científicos, saberes didáticos, competências dramáticas relacionais (corporais, como o saber se movimentar e a colocação da voz, comportamentais, domínio da agressividade, improvisação,

decodificação de sinais corporais, entre outros), saberes e saber-fazer pedagógicos (relacionados ao trabalho na sala, meios de ensino e metodologias) e competências organizacionais (relativas à organização profissional, comunicação, ao trabalho coletivo e à relação com o meio.). É necessário entender que a lógica da ação de formação deverá contribuir para os domínios ligados à atuação docente, com uma perspectiva de desenvolvimento profissional e colaboração com a sedimentação da proposta pedagógica.

Por último, explica a autora supracitada, as *estratégias de mudança* estão associadas à maneira como a instituição enxerga o papel da formação e a questão de melhoria da qualidade de trabalho. Nesse contexto, as estratégias de organização, produtividade e qualidade de trabalhos implicam uma melhoria da qualificação e das competências, uniformização dos produtos, técnicas e procedimentos, além do desenvolvimento de um modo de produção coletiva das prestações, de maior controle de prestação e produto e de modificação do contexto.

É preciso entender que as “estratégias de mudança das práticas, através do recurso da formação, não são equivalentes, nem quanto à concepção do trabalho do professor e transformações necessárias, nem quanto à concepção dos motivos que levam os indivíduos e os grupos a modificar as suas práticas” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1997, p. 157). Apesar disso, Chantraine-Demailly (1997) aponta que as estratégias menos eficazes são, certamente, as que manifestam uma incoerência que pode anular os efeitos potenciais da ação de formação ou uma incoerência quanto à estratégia da mudança e à natureza da relação simbólica em que se mobiliza o dispositivo da formação. A teórica afirma, além disso, que as reformas educacionais sempre estão atreladas à ação de formação continuada e precisam ser estruturadas de forma coerente, para que sejam acompanhadas de mudanças contextuais e trabalhistas, não devendo ser uniformes, transmissoras de teorias descontextualizadas e fundamentadas em um educador inexistente e ideal.

Ao direcionar a formação continuada de professores para a busca de novas perspectivas, Imbernón (2010) indica que as ações de formação atreladas às reformas educacionais devem ser estruturadas, coerentes com as mudanças propostas, incluir questões trabalhistas e tratar contextualizar a teoria quanto aos problemas práticos. O autor entende que essas ações de formação devem buscar novas perspectivas e aproximar a prática dos processos emocionais e atitudinais dos professores, atrelando os conhecimentos pedagógicos às mudanças de poder na escola, à relação com a equipe e à comunicação entre toda a comunidade escolar. O teórico enfatiza que as ações de formação devem incorporar elementos

como a reflexão de todos sobre a prática, criação de rede de comunicação entre professores e autonomia na formação. É preciso, ainda, que elas partam de projetos da escola, por meio de situações educacionais problematizadas por análise do grupo, promovam a participação de todos, sejam subjetivas, combinem as atualizações científicas e técnicas, incentivem a cultura colaborativa e modifiquem os contextos de organização, gestão e relação do poder. Com isso, poderão inovar as práticas formadoras, indo além dos documentos oficiais e projetos de formação.

Ainda de acordo com o autor, as ações de formação continuada devem provocar mudanças na atuação do professor, ser críticas e contextualizadas quanto a questões sociais. Para isso, são necessários requisitos organizacionais, como normas colegiadas para a prática, gestores enfáticos sobre as mudanças e alterações curriculares a serem incorporadas à prática docente. Imbernón (2010) pontua, ademais, que as ações de formação continuada devem insistir em mudanças nos ambientes social e pessoal dos alunos, incorporando novas tecnologias, relações familiares e multiculturalização de diferentes modelos organizacionais do sistema educacional.

Em síntese, nas colocações do autor, podem ser identificados alguns princípios básicos da ação de formação continuada definida como inovação curricular:

- a) ser descentralizada, gerar mudanças organizativas na escola, criar um clima de trabalho mais reflexivo e crítico, envolver os membros escolares nas tomadas de decisões, repensar a relação de poder na própria instituição e dar ênfase às reais necessidades dos professores, num projeto de formação coletiva para as escolas;
- b) ser direcionada aos docentes, para que estes sejam capazes de gerar conhecimentos pedagógicos atrelados às mudanças com relação ao poder, à equipe, à comunicação e à própria comunidade, provocando repercussões na qualidade da instituição;
- c) possibilitar um aperfeiçoamento contínuo;
- d) como já destacado, anteriormente, neste texto, uma das premissas desse tipo de ação é a de incorporar elementos como a criação de rede de comunicação entre professores; autonomia na formação; avanço na formação por meio de projetos na escola; potencialização de formação que promova a reflexão e a participação; promoção de formação mais subjetiva, de autoconceito e diálogo; problematização de situações educacionais levantadas em análise do grupo; combinação entre atualizações técnicas e científicas, em vertente pedagógica; mudança dos contextos de organização, gestão e relação do poder;



- e) basear-se em situações problemáticas e estar centrada em dificuldades práticas, ligadas às necessidades de cada escola, mediante um projeto de “ação-reflexão-ação” para a unidade de mudança proposta;
- f) trazer autonomia e condições de mudança, para que haja uma reconstrução da cultura escolar. Deve-se garantir, no projeto, um papel mais ativo para o professor, além de uma reformulação na avaliação e nas estratégias dos programas de inovação educacional;
- g) romper com procedimentos de individualismo e buscar ações formativas que desenvolvam uma cultura colaborativa, envolvendo o grupo docente em uma metodologia ancorada no trabalho coletivo. As ações devem visar estratégias de trabalho em grupo, que se iniciem com base em necessidades coletivas e que proponham atividades participativas. Nessa direção, ressalta-se a necessidade de que a prática seja aprimorada mediante a reflexão interativa sobre situações-problemas, compartilhando problemas, fracassos e sucessos. É essencial, ainda, a elaboração de projetos de trabalho conjunto, identificando resistências e conflitos entre colegas na instituição escolar;
- h) favorecer a crítica da prática pedagógica, conforme seus pressupostos ditos “novos” e modificadores da realidade, rompendo com a cultura personalista e potencializando a “autoestima coletiva” e a “colaboração nos processos de gestão” (IMBERNÓN, 2010, p. 69);
- i) levar em conta a identidade, os valores e as práticas sociais dos profissionais. Ela não deve ser desenvolvida com a finalidade de doutrinar o professor, mas de assumir as condições e as consciências de sujeitos diferenciados, que trabalham juntos e têm uma identidade profissional coletiva. É preciso, portanto, focar em situações práticas e no alcance de saberes que permitam alterar o “eu de forma individual e coletiva” (IMBERNÓN, 2010, p. 69-78);
- j) suscitar, nos docentes, uma reflexão sobre o seu trabalho, direcionando-os às questões sobre a identidade docente, identidade individual e coletiva. Assim, os professores poderão propor melhorias em seu desenvolvimento profissional, buscando a autonomia e favorecendo o trabalho, a estruturação de níveis de participação, a carreira, o clima de serviço e a legislação;
- k) abranger os contextos sociais, familiares e econômicos em que a instituição educacional se encontra, pois a comunidade (de prática, formadora, de

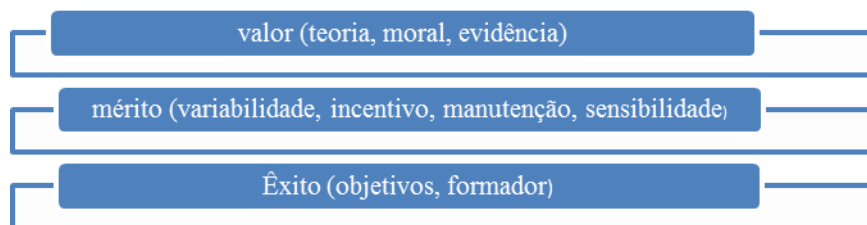
aprendizagem e de conhecimento) é um componente importante para que se desenvolva um ritmo democrático e intercultural, já que ela influencia os docentes – conscientizar-se sobre isso auxiliará o desenvolvimento dos processos educacionais;

- l) respeitar a comunidade enquanto rede dinâmica, na qual se concretizam as ações políticas, educacionais e a aproximação sociocultural que envolvem e estreitam muitas soluções de problemas práticos;
- m) adotar posturas abertas e flexíveis, utilizando o próprio espaço escolar num projeto educativo que envolva participação ampla dos membros escolares;
- n) propiciar uma estrutura organizativa mais próxima às instituições de ensino e que favoreça as trocas de experiências entre as escolas. Essa nova estrutura deve possibilitar que os professores planejem, executem e avaliem a sua própria formação.

É válido ressaltar, portanto, que esse modelo “mais do que atualizar um professor e ensiná-lo”, deve criar condições de discussão nos próprios ambientes, para que os docentes aprendam com a prática e entendam que o espaço de “atualização” é o espaço de reflexão. Isso implica modelos políticos que envolvam as ações de formação e entendam que os “formadores deveriam se constituir como equipe pedagógica em uma escola de formação de professores integral” (IMBERNÓN, 2010, p. 96).

Outro aspecto importante que envolve as ações de formação continuada é a sua avaliação, seja de maneira formativa (ao longo da formação) ou somativa (ao final do programa). A opção entre esses dois tipos de avaliação terá repercussões no sujeito a que o projeto se destina, de acordo com o que nos explica García (1999). Além disso, as dimensões avaliadas têm uma relação com as metas a serem alcançadas e com o caráter ético dessas metas. A avaliação pode ser realizada de modo que responda às questões ligadas às metas da ação de formação, como um diagnóstico de necessidades, uma avaliação de planificação ou de desenvolvimento. Nesse sentido, a qualidade do programa proposto é que deverá direcionar a perspectiva multidimensional e incluir, no processo de apreciação, os aspectos de iniciação, prática, acompanhamento e clareza dos objetivos propostos. Enfim, a avaliação não deverá se limitar a recolher informações de identificação, mas, sim, prever a forma de análise de dados e o modo como essa análise se relaciona com o aperfeiçoamento dos professores. A análise de dados deve ser bem definida, com critérios claros e combinada com as funções do tipo de dados que se pretende estudar (Figura 8).

Figura 8 – Critérios de avaliação de programas de desenvolvimento profissional



Fonte: Fenstermacher e Berliner (1995 apud GARCÍA, 1999, p. 215).

Nessa linha, as ações de formação continuada devem avaliar a busca de “informações em processos reflexivos” sobre as suas práticas, lidando com os “processos de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de conceitos das disciplinas”, à medida que as estratégias usadas pelas ações devem produzir “conhecimento na forma de investigação desses processos”. Essas ações devem objetivar a “compreensão por parte dos professores de suas práticas”, numa busca, ressalta-se, por uma “natureza colaborativa entre membros de sua unidade”. Trata-se, aqui, de um reconhecimento mais específico das “práticas sem soluções padronizadas”, possibilitando um “maior desenvolvimento” da “autonomia profissional” dos docentes (IMBERNÓN, 2010, p. 32-40).

O Programa Melhoria do Ensino Público, iniciado em 1996, que tinha como objetivo melhorar o ensino das redes, apontou que as estratégias realizadas devem envolver a “valorização dos processos contextuais e organizacionais” em suas “dimensões coletivas e individuais em relação à mudança do ensino”. Nesse sentido, a implantação das ações continuadas possibilitou, aos professores, “reflexões em diferentes momentos e níveis” e “compreensão da aprendizagem em situações concretas de ensino”, com um “posicionamento frente às situações de planejamento” que exigem novos planos e “direcionamento não evasivo na sala de aula frente à avaliação”. Ademais, as ações de formação continuada de professores foram avaliadas em suas questões contextuais e organizacionais, suas dimensões escolares, suas práticas e relações profissionais (MIZUKAMI, 2013, p. 40-45).

Ainda a esse respeito, Imbernón (2010, p. 32-40) reforça que as ações atreladas aos programas de inovação educacional deveriam ir além das “boas intenções ou palavras em documentos” e aprender, de fato, sobre a prática docente. Isso é necessário, em especial, pelo fato de que, como comenta o autor, nessas formações, “a maior parte dos professores recebe pouco retorno sobre sua atuação em sala de aula”.

Em contexto atual, a “política de formação continuada de professores tem se tornado uma política de descontinuidade”, que deveria respeitar a formação inicial docente, em vez de “reiniciar, sempre partindo do zero”, como se os professores não tivessem formações prévias. Essa formação deveria, ainda, provocar uma “reflexão sobre a formação do indivíduo no mundo contemporâneo em transformação”, para que esse sujeito não fique “à mercê das exigências do mundo globalizado frente à necessidade de formação para a cidadania na cultura globalizada” (FERREIRA, 2004, p. 1240).

Resende e Fortes (2005) acrescentam que a ausência de um agente de mudança, o distanciamento entre teoria e prática, a falta de conhecimento acerca dos processos educativos e a excessiva centralização dificultam a implantação desses programas inovadores nas redes de ensino, ainda que o professor seja, frequentemente, responsabilizado por essa dificuldade. Os autores comentam, também, que o formato e a cultura da organização, o mau planejamento de projetos, o excesso de burocracia e a falta de participação dos professores em atos decisórios juntam-se aos demais problemas para o estabelecimento dos programas de inovação educacional.

Imbernón (2006, p. 21) acrescenta que ações de formação continuada em meio a processos de inovação educacional implicam, necessariamente, uma “descentralização e um controle autônomo em condições adequadas”. Tais ações requerem, ainda, uma constante colaboração ao longo do seu processo de organização, especificamente quanto às condições profissionais, que não devem ficar à margem da administração educativa.

### **3.4 Formação continuada no Programa Ensino Integral**

Os programas PEI/MEC e PEI/SEE/SP apontam para a necessidade de realizar ações de formação continuada para a implantação dos modelos de escola de tempo integral. No PEI/SEE/SP, as ações de formação continuada estão atreladas ao modelo de gestão e apresentam diversos instrumentos, em diferentes níveis de atuação, com a intenção de promover um gerenciamento interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem, articulado ao modelo pedagógico em que as ações de formação continuada serão baseadas. Estas devem ocorrer, como explicita o documento de referência do programa:

por meio de Orientações Técnicas, com convocação pelos órgãos centrais e regionais, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho dos

servidores envolvidos, com uma carga horária de, no mínimo 6 (seis) e, no máximo, 8 (oito) horas de atividades diárias. (SÃO PAULO, 2012b, p. 6).

Segundo a proposta, as ações de formação continuada envolverão membros da SEE/SP, as Diretorias Regionais de Ensino e os Supervisores de Ensino, para “orientar a elaboração” do Plano de Ação na Escola, “definir os resultados esperados pela escola com metas e indicadores” e “orientar sobre proposta pedagógica” e “sobre as estratégias comuns”. Essa equipe passará a elaborar agenda de acompanhamento, consolidar relatório com resultados, analisar ações de revisão das estratégias, acompanhar resultados da escola, definir ações de melhorias e verificar e apoiar as questões administrativas e o planejamento pedagógico, além de introduzir ações de melhorias (SÃO PAULO, 2012a, p. 46). Tais ações funcionarão para que o educador adentre um “processo de aperfeiçoamento profissional” e de “autodesenvolvimento na carreira”; têm por objetivo “formar continuamente todos os educadores” vinculados ao PEI, entendendo que a sua participação deverá ocorrer em formações específicas e cursos oferecidos aos profissionais envolvidos. Ressalta-se, ainda, que a prioridade dessas ações é de “formar os educadores no conteúdo e método proposto no modelo pedagógico”, além de tratar de questões próprias do programa, como os princípios educativos da escola de tempo integral, os quatro pilares da educação e as noções de educação interdimensional, pedagogia da presença e protagonismo juvenil (LOPES; SERRA, 2014, p. 89).

No modelo pedagógico desse PEI, as “ações de formação continuada focadas no desenvolvimento” foram pensadas de forma que envolvessem os profissionais. Para isso, inclui-se, nesse modelo, o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), que garante a participação efetiva dos profissionais, de acordo com uma “perspectiva de autodesenvolvimento com base no contexto” e segundo a previsão do “Modelo de Gestão de Desempenho” (SÃO PAULO, 2014a, p. 13).

O texto em questão continua enfatizando que as ações de formação continuada são direcionadas aos profissionais que integram o PEI e devem oferecer ferramentas para o entendimento do “significado e [d]a abrangência da ação” que envolvem o modelo pedagógico. Para isso, é preciso que os profissionais identifiquem o foco da “ação pedagógica desenvolvida na escola” e consigam criar “subsídios para a realização da ação”, independentemente da temática trabalhada. Especificamente, alguns cursos oferecidos aos professores da área de Biologia na Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa

Souza” (Efap) objetivam subsidiar os professores de Biologia para que intensifiquem as práticas experimentais, de forma que estas se constituam como atividades de ensino por investigação. Há, ainda, uma orientação quanto à organização e à elaboração de procedimentos para o uso do laboratório como ferramenta de apoio à aprendizagem, discutindo o manejo e o gerenciamento desse espaço importante da escola média em tempo integral.

Sobre essas ações de formação de professores no estado de São Paulo, entre elas, as da Efap, pode-se dizer que se “configuram principalmente por um caráter de homogeneização de práticas e saberes”. Nelas, o Estado tem o “controle sobre a formação que o professor recebe”, sem “margem a outros tipos de saberes que os professores venham a construir”, e impõe um “modelo único e ideal de professor”, em prol dos seus interesses (PRADO; SILVA; BIOTO-CAVALCANTI, 2016, p. 6729).

Com relação ao programa voltado para os professores de Biologia, nota-se que a programação das aulas era voltada, principalmente, para a utilização do laboratório na disciplina Prática de Ciências, com a participação de professores das áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, dividindo o uso dos laboratórios “seco” e “molhado”, como designaram os docentes. O denominado “seco” é para uso das disciplinas Física e Matemática, enquanto o segundo funcionava para as disciplinas Biologia e Química.

Essas aulas também foram oferecidas pela plataforma *on-line* da Efap, em cursos a distância. Os professores realizavam os cursos fora do ambiente escolar e, posteriormente, apresentavam os certificados na ocasião da avaliação anual, no final do ano letivo, preenchendo fichas sobre a sua atuação em ações de formação profissional. Com base nos dados dessa ficha, os profissionais receberam conceitos relacionados à produção na unidade, podendo ser dispensados do programa. Os cursos ainda estão disponíveis na plataforma AVA-Efap, que aceita inscrições em períodos determinados e segue um andamento estabelecido em módulos e avaliações. Entre os cursos disponíveis na plataforma, estão os oferecidos pelo Programa Ensino Integral (Quadro 1).

### Quadro 1 – Ações de formação do Programa Ensino Integral

Ação Formativa Ensino Integral: Aprofundamento nas Metodologias e Práticas Pedagógicas e de Gestão
Curso Acolhimento – 1ª Edição/2015/2016/2017
Curso Eletivas – 1ª Edição/2015/2016/2017
Curso Manejo e Gestão de Laboratório – 1ª Edição/2015/2016/2017
Curso Modelo de Gestão – 1ª Edição/2015
Curso Modelo de Gestão II – 1ª Edição/2016/2017
Curso Orientação de Estudos – 1ª Edição/2015/2016/2017
Curso Pré-Iniciação Científica – Ensino Fundamental e Médio – 1ª Edição/2016/2017
Curso Pré-Iniciação Científica – Ensino Fundamental e Ensino Médio – 2ª Edição/2017
Curso Preparação Acadêmica – 1ª Edição/2015/2016/2017
Curso Projeto de Vida – Educação para Valores – Ensino Fundamental – 1ª Edição/2015/2016/2017
Curso Projeto de Vida – Ensino Médio – 1ª Edição/2016/2017
Curso Projeto de Vida – Ensino Médio – 2ª Edição/2017
Curso Protagonismo Juvenil – 1ª Edição/2015
Curso Protagonismo Juvenil e suas Metodologias – 1ª Edição/2016/2017
Tutoria – 1ª Edição/2017
Tutoria – 2ª Edição/2017
Ensino Integral: Introdução ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão
1ª Edição/ 2014
2ª Edição/ 2014
1ª Edição/ 2016/2017

Fonte: São Paulo (2017).

Gentilini e Scarlatto (2015, p. 15), como citado, aqui, anteriormente, entendem que as formas atuais de qualificação docente são insuficientes diante dos problemas educacionais. Nesse sentido, os autores usam o conceito adorniano *halbbildung*<sup>16</sup> para se referirem ao modelo hegemônico de formação continuada e a um contexto em que a deficiência na formação inicial docente apresenta-se como obstáculo para a melhoria da qualidade de ensino, à medida que o governo encara a formação continuada como algo imprescindível e permanente, “mais eficiente para manter os professores atualizados sobre as mudanças na educação”.

Além disso, os teóricos, em uma discussão sobre mudança e inovação educacional em sua dimensão cultural – afetando valores, comportamentos e objetos educacionais –, concluem que há situações em que até termos como “aula”, “sala de aula” ou “hora-aula” impõem certo limite à transmissão do conhecimento. Insere-se, aí, a questão do limite de tempo e espaço, que precisam ser ampliados, mais flexíveis, além do estreito limite da “hora-aula”; nesse contexto é que, então, o quadro negro dará lugar às lousas digitais, aos *laptops*, *tablets*, à internet, às redes sociais e a uma infinidade de empresas de *softwares* educativos.

<sup>16</sup> O conceito adorniano de *halbbildung* (semi-informação) é usado como fundamento para uma crítica às iniciativas de introdução das novas tecnologias na educação e ao modelo hegemônico de formação continuada, representado pela educação a distância, que pretende adequar a formação inicial docente à “sociedade da informação e do conhecimento” (PARENTE; VALLE; MATTOS, 2015, p. 16).

Nesse elo criado entre qualidade de ensino e materiais didáticos tecnológicos, entre produtividade e qualidade do trabalho do professor, as ações de formação continuada fogem do tradicional e buscam uma organização curricular que propicie mudanças na atuação dos professores. Dessa forma, tais ações apresentam diversas estratégias ligadas a tempo e espaço extraclasse e flexibilidade no cotidiano dos docentes, para a melhoria da sua prática.

A despeito disso, a plataforma AVA-Efap não deixa de ser uma importante ferramenta para o processo formativo dessa rede ensino que possui um número significativo de educadores e escolas. Esse instrumento poderia ser aproveitado sendo mais aberto aos professores em suas formações, com tutores regionais, que transformassem essa importante ferramenta em algo mais veemente e real para o professor. A AVA-Efap poderia ser algo menos estanque, mais fluido e permeável às discussões, à reaprendizagem e às oportunidades de reflexão sobre dúvidas reais dos docentes, como um nicho que fomentasse a troca de informações entre o grupo de professores de Biologia, por exemplo, conforme exposto nas próprias premissas das ações de formação. Essa perspectiva seria, inclusive, facilitada pela influência do avanço tecnológico na atualidade.

Estão, também, entre as ações de formação de professores no estado de São Paulo, as do programa Stem Brasil, que oferece, aos docentes, formações com uma metodologia que estimula as atividades práticas para os currículos das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. O programa propõe-se a incentivar os professores a realizarem atividades práticas que ajam como facilitador do aprendizado de conceitos teóricos. Nessas ações formativas, o papel do professor é de um facilitador, que desenvolve, com os seus alunos, habilidades para o mundo do trabalho, focadas em informação, resolução de problemas, comunicação e relacionamentos. Os formadores do programa Stem Brasil se comprometem a visitar as escolas e manter uma plataforma *on-line*, a Comunidade de Aprendizagem Virtual (CAV), em que disponibilizam vídeos, fotos, experiências, práticas e esclarecimento de dúvidas. Assim, ressalta-se, os formadores têm foco no aumento do número de atividades práticas nas escolas parceiras.

O programa em questão faz parte da organização norte-americana *Worldfund*, que se propõe a construir um futuro capacitando professores e líderes na América Latina, com a colaboração do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e das empresas Shell, Boeing, A. Lopes Muniz – Advogados do Brasil, Arconic e Bentley (WORLDFOUND, 2017). A organização atua em todo o Brasil, com 181 – o maior número no país – escolas no estado de São Paulo. De acordo com a própria SEE/SP, cerca de 84% das escolas participantes do



programa tiveram um aumento de 20% nas notas de matemática. A *Worldfund* também monitora os indicadores do Enem e da Prova Brasil, comparando resultados das escolas que aderiram ao programa.

Adrião e Garcia (2014, p. 110) alertaram sobre as “tendências de privatização da educação pública” incorporadas em políticas educacionais no Brasil. De acordo com as teóricas, exemplos desse caminho são os programas que articulam uma “gestão privada das escolas públicas”, com supostos possíveis bons resultados, como veem, as autoras, na parceria do programa governamental Programa Educação-Compromisso de São Paulo, lido como uma ampliação de mercado na escola pública. Adrião e Garcia referem-se, também, à parceria entre ICE e Stem Brasil, responsáveis pela reforma do ensino médio no estado de Pernambuco, com base no modelo estadunidense de *charter schools*. Essas instituições, destaca-se, recebem fundos públicos para operarem com autonomia em diferentes distritos escolares. As autoras acrescentam, ainda, entre essas tendências, o Ensino Médio Integral ofertado como ponto de desigualdade, canalizando insumos dessa política educacional que mitifica a gestão privada:

O modelo proposto para o Ensino Médio Integral tem como ponto de partida a seleção de professores e alunos, de sorte que um eventual sucesso dessas escolas estaria diretamente relacionado a este mecanismo inicial e reforçado pela discriminação positiva que resulta da canalização de mais e melhores insumos. Mais uma vez os alunos trabalhadores, em geral os que mais insucesso têm no tradicional modelo escolar existente, se veem destinados a frequentar escolas com menos recursos e piores condições de funcionamento. (ADRIÃO; GARCIA, 2014, p. 120).

Nessa direção, Gentilini e Scarlatto (2015) apontam uma tendência de oferecimento de uma formação continuada que questiona o locus da própria escola e impõe a necessidade crescente de utilização de material didático tecnológico. Trata-se de uma formação a distância que alimenta uma visão de semi-informação, incorporando pretextos numa visão utilitarista, apropriada ao mercado de trabalho e às suas demandas atuais. Essa tendência abandona a visão de formação que motiva o professor e o faz pensar de forma crítica, proporcionando uma compreensão histórica dos fatos e a busca por autonomia profissional, numa dimensão cultural da ciência.

Tendo isso em vista, pode-se notar que os princípios da ação de formação continuada em modalidade de mudança curricular, como descrita por Imbernón (2006, 2009, 2010), irremediavelmente, não aparecem nos relatos dos docentes quanto às discussões durante as

ações de formação. Ou seja, concepções como a modificação dos contextos de organização e gestão, apresentação de perspectivas de discussão e problematização sobre situações educacionais e o favorecimento de ações que vão além das propostas apresentadas no PEI não são levadas em consideração.

Quanto à questão que envolve o objeto deste estudo – a modalidade de desenvolvimento profissional as ações de formação continuada expressam –, é preciso reforçar que as estratégias de mudanças curriculares estão associadas à maneira como a SEE/SP aborda a questão de melhoria da qualidade do trabalho (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1997). Essas estratégias têm uma ligação, ainda, com o lugar que as ações de formação ocuparão nesse processo de alterações. Dessa maneira, quando se observam as ações de formação continuada sendo executadas, para alguns, em São Paulo, para outros, na Diretoria Regional de Ensino, no período noturno ou fora do horário de serviço, a grande maioria delas sendo ofertadas na educação a distância – Efad –, em que sequer as tarefas podem ser executadas em horário escolar ou de reuniões, há de se convir que estas situações que envolvem a execução das ações de formação continuada obliteram a melhoria na qualidade de ensino.

### **3.5 Formação continuada para professores de Biologia**

Algumas pesquisas sobre formação continuada na área de Biologia indicam que ela deveria ser oferecida em parceria entre a SEE e as universidades, que há muito “interesse desses professores em participar de ações” e que os docentes valorizam o “saber sistematizado produzido pelas universidades”. Tais pesquisas também apontaram que o “tempo de duração de um curso de formação continuada” deveria ser de “um ano” e que as ações de formação são algo como “uma formação complementar”, destinada a “lidar com problemas pontuais”. Tais ações precisam, ainda de acordo com as pesquisas, de “troca de experiências entre profissionais de ensino”, funcionando como algo “contínuo e permanente”, já que a formação inicial é insuficiente para escola atual (OLIVEIRA; BASTOS, 2008, p. 200-201).

Diniz et al. (2007) explicam que os professores participantes das ações de formação continuada sempre destacam aspectos positivos das ações, enxergando-as como meio de atualização sobre temas específicos da Biologia, temáticas pedagógicas e do currículo. Os autores comentam, ainda, que, segundo esses relatos, as ações permitem a troca de

experiências entre os docentes e o conhecimento de novas possibilidades didáticas para a sala de aula.

Oliveira e Bastos (2008) entendem que as ações de formação continuada em Biologia necessitam buscar e consolidar um quadro teórico de referências que favoreçam a compreensão das abordagens atuais de ensino, em termos teóricos-metodológicos, epistemológicos, psicológicos e sociais. De acordo com os autores, é preciso, ainda, um tratamento diferente às situações experimentais, até mesmo quanto à presença de material adequado e ao uso de material didático, mesmo que rotineiro, nas novas abordagens. Os teóricos ainda destacam a necessidade de um espaço para expor as ideias, perguntar o que não se sabe e entender a própria trajetória por meio da compreensão da trajetória do outro, proporcionando uma autoformação, consolidando saberes emergentes e frutíferos da prática profissional e compondo um corpo de conhecimentos que levam a um exercício autônomo da profissão docente.

As pesquisas sobre a formação continuada de professores da área em questão também apontam o desenvolvimento de um “processo contínuo de formação” como necessidade constante, no sentido de oferecer um “aperfeiçoamento profissional” para uma busca de “novas práticas”. Isso proporcionaria uma melhoria no ensino, de modo que a formação contínua constitui-se como um “requisito da profissão docente” (BONZANINI; BASTOS, 2011, p. 536).

Além disso, Campos e Diniz (2001) ressaltam a importância das ações de formação continuada para a compreensão do docente quanto à sua profissão, pois essas ações atuam como um processo reflexivo, ao permitirem que o professor trabalhe saberes que valorizam a sua própria experiência profissional. Já Marandino (1997, p. 177) cita alguns problemas das ações de formação continuada associadas às mudanças curriculares, entre eles: necessidade de “acompanhamento sistemático” das ações de formação; dificuldade dos professores em transpor aquilo que aprenderam nas formações, sem uma reflexão mais significativa sobre a sua prática.

Outros pesquisadores afirmam que os “programas de formação continuada” não conseguem produzir “uma melhoria significativa no ensino”, já que muitos educadores que participam dessas ações “dificilmente transferem para a sala de aula o conteúdo que lhes foi apresentado” (PACCA; HORII, 2012, p. 735). Além disso, alguns autores, ao explicarem sobre as ações de formação continuada da “subárea de Biologia”, indicam a influência de “fatores de grande abrangência”, que vão desde os “internos da área” até os “associados a

políticas públicas”. Consideram, ainda, que, apesar da grande “diversidade de posições entre os pesquisadores”, grande parte das pesquisas já se constitui como um “amplo quadro configurativo de representações” de elementos para reflexão e material para elaboração e execução dessas ações de formação para as redes de ensino (ALMEIDA; NARDI, 2013, p. 335).

Para Briccia e Carvalho (2013, p. 499), os projetos de ações de formação continuada associados ao modelo Ensino por Investigação, na área de Biologia, permitem que o docente trabalhe com conteúdos específicos como “aspectos do trabalho cotidiano em sala de aula”. Dessa forma, os professores podem construir uma reflexão na “formação” e se envolver em uma “busca pela formação pelo próprio docente”, diminuindo a “insegurança com o trabalho”.

Trivelato e Tonidandel (2015, p. 111) consideram que ações pautadas na perspectiva de Ensino por Investigação incentivam que “características próprias da Biologia” liguem os alunos às atividades de laboratório, aproximando-os da “natureza da ciência” e colaborando para a “construção de argumentos científicos” da Biologia. As autoras ainda propõem uma inversão na “maneira de olhar a formação continuada”, tratando-a como “fonte primária” dos problemas enfrentados pelos professores e do modo como eles resolvem os “problemas e dificuldades” enfrentados em exercícios diários na sala de aula, sugerindo novos impulsos para a formação. A maioria dos cursos de formação continuada tem “ajudado a manter essas resistências”, sendo necessário “modificar” essas concepções para “adaptar-se às mudanças requeridas pelos novos paradigmas sociais” (FREITAS; VILLANI, 2002, p. 215-217).

A implantação de programas educacionais envolve ações de desenvolvimento profissional que acontecem na diretoria regional de ensino, em escolas ou universidades. Os “formadores” têm o desafio de “implementar programas” para que os profissionais possam aprender “novos paradigmas” e melhorar o ensino; nesse sentido, é primordial uma “melhor atenção” à “formação dos formadores de professores” (RODRIGUES; ABIB, 2010, p. 201). Muito além dos “conhecimentos e técnicas”, é preciso construir uma “relação intersubjetiva” com os professores e os formadores das formações continuadas, destacando a sua “singularidade”, de modo que seja possível formar um “professor reflexivo em sua prática cotidiana” (ALTARUGIO, VILLANI, 2010, p. 385).

Acrescentando à discussão, Cabrera (2015, p. 124), em estudo já citado, constatou a não participação dos professores no processo de aquisição desses laboratórios. Os anseios de tais profissionais não foram, então, contemplados, e muitos desses docentes ainda entendem

que o “laboratório não atende à realidade da escola”, apesar de enxergarem a formação continuada como um caminho para superar alguns problemas no trabalho com essa nova ferramenta na escola.

Silva e Bastos (2012, p. 185) explicam que as ações de formação continuada “são imprescindíveis para não serem replicados conteúdos e modelos de ensino ultrapassados” e para “promover o desenvolvimento profissional de professores” de forma que estes percebam que o domínio do “conhecimento científico” favorecerá uma “participação crítica na realidade social”. Nesse sentido, as ações de formação continuada devem provocar mudanças nas atitudes dos professores (CACHAPUZ et al., 2000, p. 133-134) e, para que isso aconteça, essas ações precisam considerar aspectos como:

- a) a falta de uma formação epistemológica em história da ciência aumenta as dificuldades dos professores em suas práticas em sala de aula;
- b) os professores devem construir uma “consciência da disciplina” que ensinam e pensar seus conteúdos em inter-relações com as outras disciplinas;
- c) os materiais didáticos não podem ser apresentados sem discussão entre os docentes e não podem ser entregues aos alunos sem que os professores entendam os significados expressos e implícitos do material;
- d) a formação é uma ligação de “vaivém” constante, para atingir índices de qualidade profissional;
- e) a formação científica interdisciplinar requer uma leitura mais aberta dos currículos e temas científicos;
- f) os desafios constroem-se em situações-problemas vindos de contextos pertinentes aos alunos;
- g) os conteúdos científicos devem ser tratados com argumentação e confronto de ideias;
- h) a perda da visão centrada em conteúdos ocasionará, lentamente, processos formativos mais definidos.

Enfim, reforça-se, os autores supracitados colocam que as ações de formação científica dos professores devem ser interdisciplinares, mobilizar saberes socialmente relevantes, valores e atitudes capazes de gerar soluções. Devem, ainda, propiciar a resolução de conflitos com base em várias vivências do cotidiano e envolver todo o grupo de professores, motivando-os e incluindo-os no currículo da rede de ensino.

Bastos (2009, p. 58-59) também lembra que as ações de formação continuada devem ser bem estruturadas, pois envolvem características da educação escolar e, assim, devem iniciar-se com “uma reflexão a respeito das propostas” da própria organização escolar. Em sequência, é preciso decidir quais “processos formativos” essas ações devem valorizar e implantar, já que a falta de delineamento da implantação de projetos pode somar-se a outros problemas, como a formação pedagógica, escassez de docentes e precariedade de infraestrutura (laboratório, equipamentos e instituições parceiras).

Campos (2009, p. 260) acrescenta que o ensino de Biologia “não pode ser entendido como uma atividade simples”. Isso porque exige, do professor, “domínio de conhecimentos biológicos” e abrange aspectos como a “formação do professor”, as condições de trabalho, os saberes profissionais, a autonomia, a relação de poder na escola, organização, lógica da instituição, escassez de materiais e os conteúdos a serem transmitidos.

Nesse sentido, considerando-se que o PEI traz uma nova realidade aos professores de Biologia, pelas inovações que propõe, com implicações diretas às ações de formação continuada e ao proposto no modelo de desenvolvimento profissional de inovação curricular, investigamos as ações de formação continuada para professores de Biologia de escolas estaduais de ensino médio de tempo integral. Buscamos, nesse processo, como já explicitado neste texto, identificar a aproximação entre essas ações e o modelo de desenvolvimento profissional de inovação curricular.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1 Pressupostos teóricos metodológicos da investigação

Em meados da década de 1960, surgiram “estudos etnográficos”, entre os quais estão aqueles com foco nas perspectivas de professores, na vida em escolas e na relação com a comunidade, buscando “integração escolar e questões étnicas” (ESTEBAN, 2010, p. 83-84). Esses estudos foram somados aos esforços já iniciados em métodos e análise de dados qualitativos de aspectos educacionais.

Durante essa década, buscou-se, também, avaliar os impactos de programas, no campo da educação, apoiados por profissionais, que buscavam melhorar a qualidade de ensino. Iniciou-se, com isso, um processo de avaliação de projetos curriculares em grande escala, centrada em “modelos experimentais”, nas “perspectivas positivista e pós-positivistas” e na “perspectiva técnica” (ESTEBAN, 2010, p. 90-91).

Diante da inadequação desse enfoque avaliativo e em busca de “valorizar os contextos sociais” com os quais essas avaliações estavam envolvidas, preparou-se o caminho para a implantação da “perspectiva qualitativa na avaliação”, envolvendo os seus aspectos político, contextual, filosófico e metodológico (ESTEBAN, 2010, p. 91). Trata-se de uma perspectiva na qual a “ação subjetiva” fundamenta o conhecimento e em que os fatos interpretados estruturam os significados, possibilitando uma compreensão com base na relação entre sujeito e objeto. Tal compreensão considera as aceções e os valores da cultura, propiciando “diversos significados” para cada pessoa, de acordo com o contexto e o conhecimento prévio de cada indivíduo; é o ato de “interpretar e compreender” (MARIGO; BRAGA, 2011, p. 49).

Assim, a pesquisa educacional alude a um processo pelo qual se aprende o modo de vida de um grupo, envolvendo “conhecimentos e procedimentos” para se chegar aos “contextos educacionais” da investigação. Nesse sentido, na pesquisa, os dados coletados não estão estruturados ou codificados em um sistema fechado de categorias, mas, sim, relacionam-se aos pontos de vista dos agentes pesquisados e investigados (ESTEBAN, 2010, p. 160).

Na perspectiva qualitativa, a pesquisa avaliativa educacional contribui para a descoberta de fenômenos educacionais, além de possibilitar e orientar “programas educacionais”. Ela é, ainda, utilizada para identificar uma orientação relacionada à “eficácia de organizações e programas educacionais”, seja de “algum elemento, do processo ou de um programa” (ESTEBAN, 2010, p. 183-184), objetivando esclarecer o valor do fenômeno

educacional no processo sistemático. Isso é desenvolvido por meio de uma indicação de evidências não relacionadas meramente à intuição, mas que delineiam a execução e a efetividade dos elementos norteadores de um programa ou planejamento.

Esse tipo de investigação “deve ser concebido com uma autêntica estratégia de pesquisa sobre os processos educacionais”, com o objetivo de facilitar, orientar e informar a tomada de decisão envolvida na adoção de uma “determinada política educacional”. Nessa abordagem, o enfoque metodológico sustenta-se em critérios que superam a dicotomia entre quantitativo e qualitativo na pesquisa educacional (ESTEBAN, 2010, p. 183-184).

O modelo de avaliação de programa tem como base fundamentos epistemológicos ligados ao modelo subjetivista, com uma concepção da realidade na qual o sujeito tem “conhecimento estritamente vinculado aos valores, crenças e às atitudes das pessoas imersas na realidade”. O objetivo, nesse sentido, é “captar a singularidade das situações”. Ademais, os métodos de pesquisa avaliativa de caráter qualitativo concentram-se em análises de questões e circunstâncias que rodeiam a ação de formação continuada, vista como base para as “mudanças mais globais no âmbito institucional e comunicativo”. Trata-se de conteúdos da avaliação que se expõem de “maneira aberta e flexível” (ESTEBAN, 2010, p. 94).

Fernandes (2011, p. 203-204) acrescenta que o método de avaliação de programa depende do contexto em que a avaliação ocorre e das “concepções pragmáticas dos avaliadores” ou de “quem encomenda a avaliação”. Porém, explica o autor, avaliadores que “perfilhem epistemologias” mais críticas podem recorrer a avaliações de “diferentes grupos” de participantes, em um recorte “etnográfico”, e construir um estudo com “recurso mais ou menos intenso em entrevistas, observações e a todo tipo de artefato”. Nesse tipo de avaliação, explica Fernandes, o pesquisador imerge em uma análise de programa com uma preocupação em compreender os diferentes pontos de vista dos “diferentes intervenientes e os significados que atribuem às realidades e aos fenômenos” inerentes do programa investigado. O autor comenta, ainda, que nem sempre as questões utilizadas diretamente pelos aplicadores do programa têm resultados conclusivos, pois as avaliações diretas posteriores à intervenção, ou à ação formativa, estão relacionadas a uma variedade de situações sutis, mais ou menos explícitas, impregnadas em uma cultura educacional. Assim, é de suma importância que os pesquisadores busquem uma “outra visão das coisas”, investigando os participantes ativos, em forma de *stakeholders*, nesse processo de avaliação.

Nessas avaliações, entende-se que as ações de formação continuada foram utilizadas como ferramenta para a melhoria do sistema de ensino e para a mudança educacional, com



efeitos, também, sobre a cultura escolar e o cotidiano da escola. Dessa forma, esse objeto de mudança passa, ainda, pela organização da política social da instituição e pela interação entre as ações e as práticas profissionais, de forma que as melhorias na qualidade do ensino devem envolver estratégias de mudança (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1997).

Além disso, foi preciso investigar questões referentes à natureza das prestações de ensino, que, conforme explicado por Chantraine-Demailly (1997, p. 152), tratam de atos complexos que envolvem os ambientes interativos escolares e se cruzam nas dimensões espaciais, temporais, relacionais, organizacionais, linguísticas e instrumentais. A autora explica, ainda, que estratégias de mudanças educacionais de rede de ensino que utilizam ações de formação continuada devem tratar das concepções e dos motivos que levam os indivíduos e os grupos a modificarem as suas práticas. Tais mudanças, necessariamente, passam pelo plano individual e pelo plano coletivo, sendo manifestadas nas situações e estratégias desenvolvidas nas ações de formação executadas.

Enfim, é necessário entender que as ações de formação continuada ofertadas na modalidade de mudança educacional são estruturadas a fim de melhorar os aspectos organizacionais da instituição e uniformizar os procedimentos, para que todos os professores disponham de plano qualificado de ensino e sejam estimulados a aplicá-los. Os docentes devem, também, ter controle dos procedimentos pedagógicos cotidianos, de modo que possam operacionalizar coletivamente exercícios que estimulem a qualidade, a inovação do grupo profissional e as interações sociais.

Com base em todas essas considerações, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa avaliativa educacional, cujo objeto abrange as ações de formação continuada realizadas para a implantação do Projeto Ensino Integral. Os participantes deste trabalho, professores de Biologia, foram compreendidos como aqueles que assumiram “um papel de cooperação com os participantes e as pessoas que implementam o programa” (ESTEBAN, 2010, p. 188).

## **4.2 Caracterização da pesquisa**

O campo de pesquisa para este trabalho foi uma comunidade delineada. Essa comunidade é representada por todas as unidades escolares de ensino médio, de uma cidade do interior paulista, inseridas no Programa de Ensino Integral da rede pública estadual da SEE/SP.

O percurso desta pesquisa foi iniciado com a busca por documentações e arquivos relacionados às propostas de tempo integral do MEC. Posteriormente, houve uma pesquisa pelos arquivos referentes ao PEI/SP, até, finalmente, a chegada aos informantes em coleta de campo. Os documentos do PEI/SP, especificamente sobre as ações de formação continuada da área de Ciências da Natureza, com o componente curricular de Biologia, são elementos centrais deste trabalho.

O trabalho de campo nas escolas envolveu as seguintes fases: seleção dos informantes e das fontes de dados; delimitação dos tipos de estratégias para a coleta de informação e para os registros; trabalho de campo, propriamente dito, e análise da informação. Seguimos, aqui, as observações de Esteban (2010, p. 162-163), segundo a qual todo o processo de trabalho de campo correspondente à demarcação do ambiente, preparação da documentação, pesquisa e conclusão deve ser realizado com base em um modelo cíclico. Incorporamos, também, na investigação, alguns indicadores de ações de formação continuada descritos em documento oficial (BRASIL, 2004). Entre eles, estão os referentes às condições de trabalho dos docentes e à sua participação nas ações de formação.

### 4.3 Contexto da pesquisa

A rede de ensino estadual do estado de São Paulo conta com cerca de 3.450 escolas de ensino médio, entre as quais, hoje, há cerca de 309 escolas de ensino médio integral, implantadas, gradativamente, desde 2014. Na cidade do interior paulista investigada, existem dezoito escolas de ensino médio regulares, sendo quatro de ensino médio em tempo integral. Atuam, nessas instituições, cerca de 49 professores, conforme indicado na Tabela 1.

Tabela 1 – Rede Estadual de Ensino SEE/SP (Ensino Médio/2017)

Modalidade	Estado SP		Cidade	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estabelecimentos de ensino	3.450	309	18	04
Alunos matriculados	1.408.926	98.107	5.408	940
Docentes	85.888	8.517	421	49

Fonte: Inep (2018).

Verifica-se, na tabela, que o número de escolas de ensino médio em tempo integral representa 8,9% do total de estabelecimentos de ensino, com 9,9% de docentes da rede estadual paulista. Já na cidade do interior paulista investigada, as escolas de tempo integral representam cerca de 22,2% do total de dezoito unidades, envolvendo um montante de 11,6% dos professores.

As quatro escolas de ensino médio em tempo integral investigadas (total existente na cidade) foram designadas como E1, E2, E3 e E4. Duas delas estão localizadas em bairros periféricos. Entre as outras duas, uma encontra-se em um bairro central e, a outra, no centro mais antigo da cidade. As duas unidades recém-construídas em bairros extremamente periféricos, em extremos da cidade, foram entregues, pelo Secretário da Educação do estado de São Paulo, nos anos 2014/2015. A outra instituição é uma antiga escola e funcionou vários anos como Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino. Mais recentemente, foi transformada em escola de tempo integral, localizada em um bairro próximo ao centro da cidade. Já a última unidade é uma escola com prédio antigo, situado em região central, no antigo centro da cidade, e aderiu ao PEI em 2017. Estas duas últimas unidades dispõem de transporte para os seus alunos, já que não são localizadas em bairros próximos das residências dos estudantes, e, praticamente, já não têm demandas de matrículas. Esse fator causa, inclusive, certa estranheza, já que tais escolas ferem as premissas do PEI ao não atenderem a uma clientela com necessidades sociais mais evidentes.

#### **4.4 Participantes da investigação**

Participaram, deste estudo, os sete professores de Biologia ligados às quatro escolas de tempo integral da cidade em questão. Isso equivale a dizer que todos os professores de Biologia das escolas de tempo integral desse município participaram, conforme indicado na Tabela 2.

Tabela 2 – Relação de professores de Biologia/escolas de ensino médio de tempo integral

<b>Número de professores de Biologia</b>	<b>Escola</b>
<b>3</b>	E1
<b>2</b>	E2
<b>1</b>	E3
<b>1</b>	E4

Fonte: São Paulo (2016).

Os professores entrevistados passaram por um processo de seleção profissional, conforme edital, realizado pela Diretoria Regional de Ensino da cidade. Dessa forma, tais docentes reúnem características profissionais que se identificam com o programa de inovação educacional investigado. É importante destacar, também, que eles participaram das ações de formação continuada para a implantação do Programa Ensino Integral.

#### **4.5 Coleta de dados**

Para investigar as ações de formação continuada destinadas aos professores de Biologia, foi preciso estudá-las, a fim de que a pesquisa não se restringisse ao mero retrato. Assim, a coleta de dados foi realizada por meio de análise de documentos, entrevistas gravadas em áudio e questionário escrito, visando garantir o máximo de descrição, explicação e compreensão do objeto pesquisado, com uma obtenção de dados “condicionantes e interpostos nas estruturas sociais pelas relações humanas” (MARIGO; BRAGA, 2011, p. 51).

A perspectiva de metodologia qualitativa em educação avaliativa envolve métodos “predominantes mistos e ecléticos” (ESTEBAN, 2010, p. 185-186), como questionários, entrevistas, pesquisas (enquetes) e observações. Todos esses métodos devem ser utilizados “em perguntas que tentam responder” a questões relacionadas à parte do programa que pode ser melhorada e à organização, necessidades e efetividade desse programa.

Duarte (2004, p. 214) explica que “as entrevistas não são a única maneira de se fazer pesquisa qualitativa”, de modo que o pesquisador pode adotar outros métodos, a exemplo dos questionários. Nesse sentido, o uso de mais de um instrumento entre o “material empírico” resulta em uma fonte rica e densa para o pesquisador.

Tendo isso em vista, a análise de documentos desta pesquisa buscou identificar elementos que favorecessem uma análise crítica dos pressupostos e das circunstâncias que nortearam a ação de formação, reconhecendo-se que o programa está condicionado a um modelo teórico (ESTEBAN, 2010, p. 188). Neste estudo, foram analisados os seguintes documentos:

- a) Programa Educação Integral/MEC:
  - *Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*;
  - *Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*;
  - *Texto referência para o debate nacional*;
  - *Gestão intersetorial no território*;
- b) Programa Ensino Integral/SEE/SP:
  - *Diretrizes do Programa Ensino Integral/2012*;
  - *Diretrizes do Programa Ensino Integral/2014*;
  - *Pré-Iniciação Científica – Ensino Médio*;
  - *Informações básicas*;
  - *Tutorial de Recursos Humanos*;
  - *Informações gerais*;
  - *Orientações de adesão*;
  - *Manual do aluno*.

As entrevistas e os questionários foram realizados durante os anos 2015, 2016 e 2017, à medida que as escolas foram implantadas e os professores de Biologia contratados. Das quatro unidades em análise, a primeira foi inaugurada pelo Secretário da Educação do estado de São Paulo, causando uma grande repercussão na área dessa Diretoria Regional de Ensino, o que despertou o interesse pela pesquisa. No ano seguinte, houve a construção de outra unidade escolar, e as demais foram transformadas em escolas em tempo integral à medida que eram autorizadas pela SEE, por isso, os questionários e entrevistas foram coletadas gradativamente, ao longo desses anos.

A proposta foi de realização do questionário em um segundo momento, posterior às entrevistas em áudio, de forma que, sempre, após a gravação com todos os professores da unidade escolar, retornávamos a essa instituição para coletar os dados com o questionário escrito. Isso aconteceu, como já observado, conforme as escolas aderiam ao programa, não

havendo, portanto, um momento apenas para entrevistas em áudio e, posteriormente, apenas com os questionários.

Atualmente, na Diretoria Regional de Ensino referente a essas escolas, as quatro unidades em análise são as únicas que trabalham com ensino médio em tempo integral, conforme já indicado na tabela 1. Além disso, o questionário foi entregue a sete professores dessas quatro instituições de ensino médio em tempo integral. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento (Apêndice A).

Uma cópia impressa do questionário foi encaminhada aos diretores e coordenadores de cada uma das quatro unidades e, só após autorização, cópias foram entregues aos professores de Biologia nas próprias escolas, em horários de Atividade de Trabalho Pedagógico Individual (ATPI), e devolvidos às direções das instituições. Os questionários respondidos foram recolhidos, posteriormente, com os diretores de cada uma das escolas. Optamos por essa dinâmica para que o professor pudesse responder às questões em horário que lhe fosse mais apropriado. Influenciou, também, no modo da coleta, o fato de os professores só responderem aos questionários se os diretores autorizassem sua participação na pesquisa.

Os questionários, de acordo com Marigo e Braga (2011), servem como instrumento de coleta do pesquisador, pois visam a obtenção de resultados mais uniformes, permitindo uma separação mais imediata dos dados e uma complementação das informações de acordo com o objetivo da pesquisa. Sua utilização foi necessária, assim, para ampliar a compreensão dos dados e apurar o entendimento das ações de formação continuada ofertadas aos professores das escolas de tempo integral da rede estadual de ensino. O questionário foi constituído por quatro eixos (APÊNDICE B):

- a) perfil profissional – questões sobre idade, sexo e experiência profissional no magistério e no PEI;
- b) participação nas ações de formação continuada – questões sobre participação nas ações de formação continuada, especificamente na cidade de Águas de Lindóia/SP, São Paulo/Stem Brasil, Diretoria de Ensino, Efap e outras formações;
- c) formas das ações de formação continuada – questões divididas em oito subitens: geral, específico e pedagógico, teoria e prática, relação com a prática, gestão escolar, professor e coletivo e espaço livre;
- d) geral – questões sobre estruturação da formação, incorporação de questões trabalhistas, autonomia na realização, participação e exploração de mais temáticas além das apresentadas no programa:

- conhecimento específico e pedagógico: questões referentes a pontos de interseção entre atualização de temáticas científicas (Biologia) e questões teóricas, em enfrentamento às práticas cotidianas;
- teoria e prática: questões relativas à combinação entre os problemas cotidianos da escola e o trabalho de acordo com as teorias referentes à formação continuada, na modalidade inovação educacional;
  - relação com a prática: questões sobre incorporação de elementos de reflexão na prática escolar, mudanças reais na escola, problematização de situações reais de contextos escolares e discussão dessas questões em grupo;
- relação com a gestão escolar: questões sobre elementos de mudança na organização e gestão escolares, com relação a poder, equipe e comunidade;
- professor(a): questões referentes à experiência e ao exercício profissionais, além de se relacionarem, ainda, ao respeito à operacionalização da vivência do profissional na área;
- coletivo: questões sobre a criação de uma rede de comunicação e incentivo colaborativo entre os participantes da ação escolar;
- espaço para relatos livres dos participantes da entrevista.

As entrevistas foram pré-agendadas, realizadas individualmente e na própria escola, durante os anos 2015 e 2016, gravadas em áudio e, depois, transcritas. A respeito dessa forma de coleta, deve-se destacar que a entrevista utilizada em pesquisas permite a investigação de fatos, opiniões, condutas atuais e passadas, motivos conscientes e inconscientes, com o “objetivo principal” de “obtenção de informação” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195). Ela pode ser desenvolvida para averiguação de determinados fatos, opinião ou sentimentos, para descoberta de plano de ação ou para sistema de condutas, possibilitando que os dados sejam entendidos com o objetivo de contribuir para o relacionamento entre os atores envolvidos na ação de pesquisa (MINAYO, 2003).

Szymanski, Almeida e Brandini (2004) acrescentam que a entrevista é um instrumento utilizado em pesquisas qualitativas como solução para a compreensão dos significados subjetivos e para a busca de tópicos complexos a serem investigados. As autoras consideram, ainda, que o caráter de interação de uma entrevista decorrente de um processo reflexivo influencia o tipo de informação coletada, não se separando da emoção e, inclusive,

interferindo no linguajar durante a entrevista. As teóricas explicam, também, que a entrevista é fundamental para a interação humana, já que envolve um jogo de percepção, expectativas, sentimentos e preconceitos, e as informações buscadas são processadas entre um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos que transparecem durante a conferência. Sobre isso, as autoras comentam:

a fala do entrevistado, às vezes a simples escuta, atenta e respeitosa, é interpretada com “ajuda”, ainda mais se ocorrer desenvolvimento de consciência do entrevistado a respeito de um tema importante e na sua experiência. (SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2004, p. 18).

Na entrevista, o entrevistador possui algumas informações e, ao mesmo tempo, procura outras, enquanto o entrevistado tem um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos do entrevistador e organiza suas respostas para a situação em questão. A intencionalidade do entrevistador deve ir além da simples busca por informações, criando uma situação de confiabilidade. A conferência torna-se um momento de organização das ideias e o discurso caracteriza um recorte da experiência no qual o processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, criando um intercâmbio contínuo entre significados, crenças, valores, emoções e sentimentos. As ideias, os conhecimentos, significados e conceitos vão sendo construídos nessa interação, formando um movimento reflexivo no qual a narração exige que o entrevistado organize um pensamento de forma inédita para ele mesmo. Assim, a entrevista é um encontro interpessoal, no qual as subjetividades dos protagonistas constituem um momento de construção de um novo conhecimento, enquanto a reflexividade é uma ferramenta de auxílio à construção de uma horizontalidade e de contorno das dificuldades inerentes ao entrevistado e ao entrevistador. Ainda sobre esse tipo de coleta, o pesquisador Cruz Neto (2003, p. 57) comenta:

a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Trata-se, portanto, de uma “técnica de comunicação verbal”, que funciona como meio de coleta de informações sobre um tema científico. Em geral, a entrevista poderá ser



“estruturada e não-estruturada”. A entrevista estruturada pressupõe “perguntas previamente formuladas”, já na não estruturada, o informante “aborda livremente o tema proposto”. Há, também, a modalidade semiestruturada, que funciona como uma articulação das duas primeiras (MINAYO, 2003, p. 57-58).

Na entrevista de modalidade semiestruturada, parte do roteiro não é rígido, distanciando-se de um questionário engessado, o que permite, ao pesquisador, fazer novas intervenções e adaptações provenientes das respostas obtidas. Ela “configura-se como uma das técnicas mais utilizadas em pesquisa qualitativa” e pode ser aplicada em “diferentes momentos para avaliar as variações das respostas” (MARIGO; BRAGA, 2011, p. 58).

Esse tipo de entrevista é semidirigida, sendo realizada de modo que busque informações nas falas do entrevistado, com os objetivos claros e organizados. Szymanski, Almeida e Brandini (2004) consideram que essa coleta deve ser organizada para que evite comportamentos verbais e não verbais, para que a integridade do entrevistado não seja ameaçada, em uma interação que inclua conteúdo e relação interpessoal, respeitando a história do entrevistado e inserindo-se em seu ambiente sociocultural. Esses níveis de significados de interação e flexibilidade são interpretados como apoio afetivo, pois trazem à tona fatos específicos da história de vida do entrevistado. Uma simples escuta, atenta e respeitosa, é interpretada no sentido de ocorrer o desenvolvimento da consciência do entrevistado a respeito do tema tratado, o que não inviabiliza a entrevista como fonte de informação, pois cria condições para obtenção de dados mais fidedignos, caminhando para a compreensão daquilo que se pretende revelar:

Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas (CRUZ NETO, 2003, p.58).

Marconi e Lakatos (2003) organizam os tipos de entrevistas de acordo com o propósito do entrevistador, em modalidades como estruturadas, não-estruturadas e painel. As não estruturadas podem ser do tipo entrevista focalizada (há um roteiro de tópico), clínica (organizadas em perguntas) e não dirigida (liberdade total). As autoras entendem que todas as modalidades das entrevistas têm vantagens e limitações, que vão desde a vantagem de conseguir informações precisas até a influência inconsciente do entrevistado.

Para esta pesquisa, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, entendendo que, com esse instrumento de coleta, poderíamos ouvir, dos próprios participantes das ações de formação, informações sobre o que esperavam, em que contexto esses processos aconteceram e uma reflexão crítica de cada um deles quanto à contribuição das ações para as suas práticas em sala de aula. O roteiro da entrevista (Apêndice C) foi organizado com base em um contato inicial com o entrevistado (aquecimento, questão desencadeadora, expressão da compreensão e síntese) e, em outro momento, com a formulação das perguntas, que abrangeram seis temáticas. Cada temática apresentava questões e esclarecimentos ao entrevistado quanto ao assunto da pesquisa, e, posteriormente, trazia aprofundamento e devolução ao pesquisador, de forma reflexiva. Na definição das temáticas, houve uma preocupação em incluir pontos referentes às práticas e ao cotidiano dos professores de Biologia, com a intenção de provocar uma reflexão sobre quais eram as expectativas ligadas à influência das ações de formação na sua atuação nas unidades do ensino médio do PEI.

As temáticas foram: o perfil do professor (contato inicial); processo de seleção do professor para ingresso na escola de período integral; formação continuada realizada pelo professor na escola de período integral; temáticas das ações de formação continuada; formação continuada e a prática profissional; e metas e perspectivas das formações continuadas. As entrevistas foram realizadas no tempo reservado para estudos e/ou reuniões, previamente agendadas e autorizadas pelos gestores das quatro unidades escolares. Foi necessário, na maioria dos locais de coletas, fazer ligações, agendamentos, ir e vir várias vezes, para conversar com a direção da unidade, explicar e comprovar a participação, expor os objetivos e todo o material que envolveria a entrevista. Isto se fez necessário tanto para o contato com os gestores quanto, depois, para o contato com os entrevistados. Além disso, muitos agendamentos tiveram que ser remarcados, por vários motivos.

Algumas entrevistas, por falta de espaço adequado à gravação, aconteceram em diferentes locais na mesma escola, às vezes, iniciando em um laboratório e terminando em outro, ou, muitas vezes, ocupando salas de aula vazias. Inclusive, em uma das entrevistas, foram usados três espaços diferentes. As entrevistas duraram, em média, de quatro a cinco horas, se considerarmos que houve interrupções para os intervalos das aulas dos alunos, mudança de sala, espera de reuniões e tempo de deslocamento dentro da unidade. As entrevistas, sem contar tais empecilhos, tiveram, em média, entre uma e duas horas de gravação.

Muitas vezes, os entrevistados retomavam, em suas falas, a prática diária da escola. Dessa forma, apesar da intencionalidade da condução do entrevistador, assuntos e questões principais foram discutidos em crivos estratégicos da conversa, que, indiretamente, provocavam situações de reflexão. Ademais, uma arguição mais direta do entrevistado foi solicitada em poucas vezes durante as entrevistas.

Todas as entrevistas iniciaram-se com uma conversa com o entrevistado, explicando cada uma das questões e permitindo que o entrevistado interagisse com as questões. A gravação em áudio foi realizada após esse contato inicial. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, com conferência de fidedignidade. Enfim, os dados coletados pelos diferentes instrumentos foram relacionados e interpretados.

#### **4.6 Análise dos dados**

Inicialmente, os dados obtidos com os questionários e as entrevistas foram organizados separadamente e, em um segundo momento, foram reunidos.

A organização inicial dos dados obtidos por meio do questionário deu-se em três eixos:

- a) perfil profissional: quanto a sexo de cada professor, idade, tempo profissional no magistério e tempo de atuação na escola de tempo integral;
- b) participação nas ações de formação continuada: indicação sobre as ações de que participou e considerações sobre qual foi a contribuição, de cada uma delas, para a prática profissional;
- c) ações de formação continuada da área: reunião de dados relacionados às questões pedagógicas da área, à relação entre teoria e prática, à gestão, ao professor e ao coletivo.

Na organização inicial dos dados da entrevista, buscou-se identificar ideias, contextos e aspectos mais relevantes, relacionados às ações de formação para implantação do programa. Posteriormente, fez-se necessário identificar temas centrais nas entrevistas, mesmo que não respeitando a sequência das respostas dos entrevistados. Os temas identificados foram de relações entre:

- a) O professor e o programa;
- b) As ações de formação continuada e o programa;
- c) As ações de formação continuada e a prática profissional.

Assim, articulando-se os dados dos questionários e das entrevistas, foram elaborados seis eixos de análise, conforme indicado no quadro 2.

A análise foi realizada por meio de reagrupamentos, segundo critérios elencados na literatura, para a modalidade de inovação educacional.

Quadro 2 – Organização dos dados

<b>Organização dos dados</b>		
<b>Questionários</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Eixos de Análise</b>
Perfil Profissional	Relação do professor com o programa	Desenvolvimento das ações enquanto comunicação entre os professores/limitação e autonomia/participação em grupo/cultura colaborativa
Participação nas ações de formação continuada	Relação entre as ações de formação continuada e o programa	Currículo e projeto escolares utilizados
Ação de formação continuada da área	Relações entre as ações de formação continuada e a prática profissional	Natureza das formações enquanto proposta de atualização científica/vertente Ensino por Investigação
		Estratégias nas ações de formação teórica

Fonte: O autor.

Posteriormente, com base na análise dos dados, categorias foram elaboradas, redimensionadas e distribuídas, a fim de que o problema, a localização temporal e as causas da investigação fossem apresentadas (BARDIN, 1977). Essa categorização é utilizada como operação para classificação e reagrupamento segundo critérios definidos, que permitem reunir um grupo de elementos por razão comum. A categorização pode ser utilizada por análise de valores reunidos em categorias ou subcategorias, como, por exemplo, valores relativos à mudança de ensino, que envolvem significados da participação em aperfeiçoamento individual, pois carregam marcas e mecanismos operatórios específicos da mudança no ensino (BARDIN, 1977, p. 117).

Além disso, continua Bardin (1977), a análise de conteúdo pode incidir em um tipo de interpretação controlada, quando são abordados assuntos teoricamente passíveis de interferência, pois eles colaboram para uma análise que fomenta informações suplementares

de um grupo de indivíduos emissores que se expressam em certa representatividade de uma dada ação. Nesse caso, as mensagens constituem-se como um ponto da investigação, pois sistematizam o estudo, para que o pesquisador comece a compreender os significados das falas do emissor, que, aos poucos, vão se estruturando em determinado cenário e embasando as outras significações que podem estar escondidas. É preciso extrair esses valores em sentidos que movam a descrição da experiência desse grupo de indivíduos e recriem argúcias sobre temáticas/ações inconscientemente recalcadas em discursos que vinculam valores dessas mensagens.

Moraes (1999, p. 2) acrescenta que a análise de conteúdo é uma “metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”, em que é possível conduzir descrições de forma sistemática e reinterpretar as mensagens, para atingir a compreensão do significado em um patamar além da simples leitura. O autor enfatiza que, mais do que uma técnica, trata-se de uma “abordagem metodológica com características próprias” e é muito utilizada na compreensão de abordagens qualitativas, pois permite o aprofundamento dos fenômenos investigativos.

Tendo isso em vista, a análise de conteúdo, nesta pesquisa, foi realizada para que abordasse a investigação das informações complementares nas falas dos entrevistados e permitisse a compreensão dos dados científicos advindos da participação dos entrevistados nas ações de formação continuada. Tal abordagem permitiu, portanto, a compreensão, interpretação e alinhamento dos pressupostos simbólicos dos relatos desses professores de Biologia.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos serão apresentados em três eixos temáticos, a saber:

- perfil profissional dos professores de Biologia e a participação desses docentes nas ações de formação continuada;
- estratégias, princípios e metas das ações de formação continuada: o que revelam documentos e os professores;
- as relações entre as ações de formação continuada e o ensino de Biologia.

### 5.1 Perfil profissional dos professores de Biologia e a participação desses docentes nas ações de formação continuada

Os professores serão identificados com a letra P, seguida por um número de 1 a 7. Eles são formados, em sua maior parte, em Biologia, em instituições privadas, há mais de quinze anos. Possuem tempo médio de formação inicial de quatro anos. Um deles também cursou Pedagogia e os demais fizeram cursos de especialização.

O Quadro 3 sintetiza os aspectos relacionados ao perfil dos participantes.

Quadro 3 – Perfil dos professores participantes

Entrevistados	Sexo	Idade (anos)	Formação/course Instituição	Experiência magistério (anos)	Participação no PEI (anos)
P1	F	+ 40	Ciências Biológicas (Instituição privada)	15 a 20	2
P2	M	+ 40	Ciências Biológicas (Instituição pública estadual)	15 a 20	2
P3	M	+ 40	Biologia (Instituição privada)	05 a 10	3
P4	F	+ 40	Biologia (Instituição privada)	15 a 20	3
P5	F	26 a 35	Biologia (Instituição privada)	05 a 10	3
P6	M	+ 40	Ciências Físicas (Instituição pública estadual)	20 a 25	1
P7	F	+ 40	Ciências Biológicas (Instituição privada)	15 a 20	1

Fonte: O autor.

Verifica-se que a maior parte dos participantes tem a idade superior a quarenta anos, o que pode revelar um perfil que envolve um amadurecimento profissional. São professores concursados na rede estadual, efetivos, com mais de cinco anos de magistério. Percorreram um período de trabalho em caráter temporário e, depois, efetivaram-se na rede de ensino estadual. Eles trabalharam em várias unidades escolares na própria cidade e em outras cidades paulistas, inclusive na capital, lecionando várias disciplinas, do ensino fundamental ao médio, entre as relacionadas na área de Ciências da Natureza, como Matemática, Física e Química.

Quanto à experiência profissional, cerca de quatro deles atuam no magistério por entre quinze e vinte anos, um atua por entre vinte e vinte e cinco anos e dois atuam por entre cinco e dez anos. A maioria deles possui grande tempo de experiência profissional.

Em relação à participação no Programa Ensino Integral, apenas três docentes estão no programa desde o início da implantação. Os demais foram incluídos à medida que as escolas aderiam ao programa e/ou eram construídas, o que ocorreu ao longo de três anos desde a implantação do programa na cidade investigada.

Todos os professores passaram por um processo seletivo para ingressarem no PEI e lecionarem nessas unidades escolares. Entre os sete, os professores P1, P3 e P7 já trabalhavam nas unidades que foram integradas ao programa. Dessa forma, apesar de participarem da seleção, já aderiram ao programa pois optaram por permanecer na unidade em que já eram efetivos na rede de ensino.

Os profissionais aprovados no exame de seleção tiveram que se inscrever no programa nos moldes do edital, participaram de todas as etapas e exigências desse processo seletivo, inscreveram seus currículos *on-line* e estudaram as premissas do PEI, conforme o edital publicado.<sup>17</sup> Foram entrevistados pelos superiores de ensino, que, entre outros aspectos, analisaram critérios para seleção profissional como: número de afastamentos/licenças em serviço, faltas justificadas e injustificadas, relação entre professor e aluno e garantia minuciosa de cumprimento rigoroso de horário de trabalho. Os supervisores, entrevistadores, também abordaram questões sobre o comportamento com alunos, em seus aspectos éticos/profissionais, e domínio de sala. Muito pouco foi averiguado, nesse processo, quanto à formação inicial na área de Biologia, ou especialização na disciplina, mas houve preocupação com a disponibilidade para futuras substituições de profissionais das áreas de Matemática, Física ou Química.

---

<sup>17</sup> Comunicado Programa Ensino Integral – DERA, publicado no Diário Oficial Poder Executivo – Seção I, São Paulo, 126 (204), p. 128.

As inscrições para o PEI foram devidamente registradas em página *on-line* da diretoria de ensino, assim como o edital e a documentação exigida. Todas as inscrições deferidas foram lançadas e publicadas. Posteriormente, as entrevistas também foram lançadas *on-line*, e, finalmente, a relação com os deferidos aprovados foi publicada em lista na página *on-line* e no diário oficial do governo do estado de São Paulo. Durante o ano letivo, esses classificados poderiam ser chamados para assumirem os cargos, caso houvesse desistência, respeitando sua ordem de classificação:

eu fiz uma entrevista com a supervisora, com a representante da escola de tempo integral, e elas me perguntaram algumas coisas relacionadas à minha carreira, ao meu modo de trabalho e à maneira com que eu trabalhava com os alunos. A seleção era assim, para ver se eu tinha o perfil do professor da escola de tempo integral, porque tem que ter um perfil diferente. (P6).

Em nenhum momento da entrevista houve relato, por parte dos entrevistados, sobre aspectos relacionados à formação inicial de cada um ou a cursos complementares que fizeram durante suas carreiras, sequer sobre os cursos de pós-graduação da área de ensino ou a participação em congressos científicos, trabalhos apresentados em seminários, ou qualquer aspecto quanto à formação acadêmica de cada professor. Todos os participantes relataram que não podem faltar ao trabalho na rede de ensino e/ou licenciar-se por qualquer motivo. Além disso, mesmo não admitindo diretamente, percebe-se que os problemas de ordem disciplinar de seus alunos estão submetidos a alguns atos quanto às relações de trabalho.

Em relação à participação nas ações de formação continuada, os sete professores de Biologia entrevistados relataram que participaram de várias ações de formação, organizadas desde o seu ingresso no Programa. Segundo a entrevista e os questionários, as ações de formação continuada para os professores de Biologia nas escolas de ensino médio do PEI ocorreram, principalmente, na implantação das duas primeiras unidades e continuaram, em outras situações, para as duas unidades finais, que optaram pela adesão ao programa.

Tais ações aconteceram com certa sincronia em todo o estado, de forma que, inicialmente, nas primeiras unidades implantadas no estado de São Paulo, as formações ocorreram em encontros presenciais nas cidades de Águas de Lindóia e São Paulo. Depois, à medida que novas unidades foram incorporadas ao programa, foram oferecidas, aos gestores e aos professores das áreas curriculares, formações presenciais na Diretoria de Ensino e, na modalidade a distância, na plataforma Efab. Elas foram realizadas, ao longo de uma semana, na cidade de Águas de Lindóia e em encontros na própria DER, principalmente para os



professores das últimas unidades a aderirem ao programa. Em ambas as formações, foram fortemente trabalhadas as propostas de funcionamento da escola de tempo integral, em aspectos de gestão e curriculares, como relatado por um professor:

A primeira capacitação nossa foi em Águas de Lindóia, foi uma destas regiões, foi a primeira, foi em Águas de Lindóia, que a gente ficou uma semana e, então, eles mostraram para nós a escola, trouxeram alunos de Pernambuco, a gente teve contato com todo mundo que veio, que trouxe a escola e a gente percebeu que eram capacitações que você entendesse que era a escola de tempo integral. (P6).

As ações de formação continuada na área aconteceram, também, mensalmente, na cidade de São Paulo, durante um ano. Cada professor participou por, aproximadamente, oito horas diárias, com programação de atividades oferecidas pelo programa Stem Brasil. Dados relativos à participação nas ações de formação estão organizados na Tabela 3:

Tabela 3 – Participação nas ações de formação continuada

<b>Número de professores</b>	<b>Ações</b>	<b>Local/ Duração</b>
4	Apresentação do Programa de Ensino Integral	Cidade de Águas de Lindóia, durante cerca de uma semana
4	Ações de formação continuada na cidade de São Paulo, tratando de temáticas do ensino de Biologia, mais especificamente sobre atividades experimentais	Cidade de São Paulo, oferecidas uma vez por mês pelo programa Stem Brasil
5	Ações de formação oferecidas pelos supervisores	Diretoria Regional de Ensino da cidade investigada
5	As formações de temáticas mais específicas	Diretoria Regional de Ensino da cidade investigada
7	Formação relacionada ao funcionamento do Programa Ensino Integral, que envolve todo o currículo	Plataforma da Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza – Efap

Fonte: O autor.

Quanto à participação nas ações de formação em Águas de Lindóia, três professores entenderam que as ações ofertadas muito contribuíram para o entendimento do programa. Um deles entendeu que houve uma contribuição parcial para o entendimento do programa, e três não participaram dessas ações, já que, como a adesão das unidades aconteceu de forma gradativa, a partir de 2014, somente os professores das escolas que iniciaram naquele ano

tiveram a oportunidade de participar. Depois, foi oferecida uma ação de formação continuada na própria DER, para os professores das escolas que aderiram gradativamente ao programa, conforme indicado na transcrição abaixo:

aqui na Diretoria, todo o pessoal que entra eles dão esta formação, acho que são três dias para falar sobre o programa, do projeto, dos objetivos, das prerrogativas, você tem que saber das preparações. Então, quando você chega, você recebe estas formações iniciais para conhecer o programa, geralmente são três dias. (P7).

Em relatos, os professores entrevistados elencaram pontos positivos dessas ações, afirmando que elas permitiram o entendimento das premissas do programa, da excelência em gestão e dos princípios do ensino em tempo integral. Para eles, todo curso de formação continuada contribui para a formação profissional e é fundamental para o enriquecimento das aulas.

Temos também o nosso horário de estudo, dentro das reuniões de área, o horário de formação continuada. Nós estudamos os princípios do ensino integral. Todo este curso de formação continuada, ele contribui para a nossa formação. Porque já dizia Paulo Freire que o ser humano é inacabado, então a nossa formação enquanto professor é fundamental no enriquecimento das nossas aulas. (P1).

As ações de formação continuada ofertadas na cidade de Águas de Lindóia somam de forma bem positiva. Foram ações que iniciaram toda a discussão sobre o PEI, em conjunto com os profissionais do estado de São Paulo que, de fato, tiveram oportunidade de participação. De toda forma, para os participantes que já percorreram mais vários anos de magistério, é a primeira vez que participam de uma ação dessa plataforma, já que, há muito tempo, não havia formação com discussões a respeito das políticas adotadas pela SEE/SP – as DERs tinham diminuído, quase zerando, as ações de formação continuada, diante do percentual que havia nas antigas Oficinas Pedagógicas. Assim, é salutar que os professores de Biologia entrevistados elenquem a experiência da formação como positiva e fundamental para o entendimento do PEI.

Apesar dos relatos dos professores entrevistados, Silva (2013, p. 8), investigando formações continuadas, aponta que essas ações são centralizadas e não garantem a “qualificação necessária para se dar conta de uma jornada em torno da formação integral”, muito menos os “princípios previstos pelo Programa Mais Educação”. A autora, analisando as

ações de formação continuada, a organização curricular e as condições de trabalho docente, constatou que a “ampliação da jornada escolar”, “formação continuada e o trabalho docente foram constrangidos pelas fragilidades do Programa” e são “escassas as ações no sentido de formar, valorizar e profissionalizar o corpo docente”.

A coleta de dados da pesquisa foi atrelada ao reconhecimento de que as atividades experimentais na Pré-iniciação Científica do PEI seguem a tônica de Ensino por Investigação e de que essas ações de formação continuada são descritas como “ações de formação dos integrantes do Quadro do Magistério das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2012b, s/p.). Estas podem ser realizadas por órgãos centrais, Diretoria Regional de Ensino, ou na plataforma *on-line* da Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza, em horário de trabalho do servidor ou em disposições na legislação que disciplina o programa.

Já a respeito das ações de formação oferecidas pelo programa Stem Brasil, três entrevistados apontam que essas ações ofereceram boa contribuição, um indica que a contribuição foi parcial, e três não participaram. A formação também só foi oferecida aos professores das primeiras unidades a aderirem ao PEI. Ela ocorreu durante o primeiro ano letivo, uma vez por mês, na cidade de São Paulo, onde os educadores permaneciam em processo de formação por cerca de oito horas, num total de dez encontros anuais. Estava relacionada à área de Biologia, a atividades práticas que envolvem as disciplinas do ensino médio em tempo integral, especificamente a disciplina Prática de Ciências, da parte diversificada do currículo.

Os professores entrevistados elencaram pontos afirmando que a formação para uso do laboratório na disciplina Prática de Ciências ofertada pelo programa Stem Brasil, em São Paulo, auxiliou no trabalho. Tais docentes indicaram, também, as seguintes questões: as formações foram voltadas para o laboratório de Biologia; houve um elo entre o laboratório e o currículo; possibilitaram entender melhor a situação de aprendizagem e associá-la à vida cotidiana; envolveram trabalho diversificado e prazeroso, com capacitações dinâmicas; não eram dirigidas; suscitaram, nos professores, muitas ideias para aplicação na sala de aula. Os entrevistados apontaram, ainda, que as formações eram bem “abertas”, mostravam algumas experiências e as relacionavam com a prática, com a apostila do aluno e com o currículo. As ações abrangiam turmas de Física, Química, Matemática e Biologia, que, apesar de separadas, eram integradas. Os professores ficavam praticamente o dia todo, uma vez por mês. Segundo relatado, eles faziam experiências, interagiam e trocavam informações, davam dicas uns aos

outros, elogiavam posicionamentos, faziam sugestões quanto ao desenvolvimento com o aluno do ensino médio, estudando posicionamentos didáticos, e sugeriam desafios.

As formações oferecidas na própria DRE funcionaram presencialmente, em uma das salas da DRE, fora do horário de serviço, geralmente à noite e/ou em períodos alternativos ao trabalho, são realizadas pelos supervisores de ensino, com a contribuição de alguns membros da Oficina Pedagógica de temáticas sobre o PEI e sua organização. Além disso, há algumas ações com formadores-membros da Oficina Pedagógica das áreas de Matemática e Biologia, envolvendo temáticas de alguns aspectos do currículo. Entre os entrevistados, três consideraram tais ações como muito importantes, um atribuiu contribuição parcial, dois não participaram e um optou por não avaliar. Resumidamente, os professores entrevistados se referiram às formações como: curso na Diretoria Regional de Ensino, curso, curso presencial, cursos que duravam três meses, orientação técnica, atividades dirigidas, atividades para casa, atividades de pesquisa, trabalho final, “direcionado ao ensino de matemática”, cursos a distância, presencial de contato direto, curso de respostas imediatas, curso para troca de experiência e “informação traz segurança”.

Chamon (2006) já havia chamado a atenção para a instrumentação das ações de formação continuada que se referem ao desenvolvimento do sistema educativo que busca resgatar o “identitário do professor” e procuram capturar uma lógica com base em objetivos do professor, quando trabalham aquisição de novos conhecimentos, buscam a qualidade, a melhoria na prática em sala de aula, em algo mais prático e que atualiza os conhecimentos já adquiridos. A presença desses instrumentos na formação reforça as lógicas epistêmica (conteúdos), sócio profissional (adaptação à atividade) e psicológica (evolução individual). Entendo que se trata de um posicionamento bem interessante, que deveria ser adotado na própria DER, já que o contato com o professor é próximo, devendo, sim, servir de ponto para a consolidação da aprendizagem, em particular, no Ensino de Biologia. Deveria ser acompanhado, ainda, de discussão das atividades didáticas trabalhadas e de uma busca por crescimento e superação profissionais, com um trabalho formativo pautado em situações reais de ensino, e, não, em generalidades e senso comum. Essa proposta deve aliar, ainda, um tratamento do conteúdo da disciplina Biologia em que o professor precisa, realmente, lidar com seus alunos do ensino médio, em contexto de sala de aula.

Voltando aos casos em análise, as ações de formação continuada ofertadas pela Efap englobaram cursos oferecidos *on-line*, com certificação digital e carga horária específica, de acordo com o tema inscrito, em que o professor participava de sequências de programas e

realizava exercícios associados aos conteúdos programados. Porém, os educadores não podiam participar durante o horário de escola, devendo fazê-lo fora da instituição, em período noturno e/ou finais de semana. Essas ações foram relacionadas ao uso do laboratório para a disciplina curricular Práticas de Ciências. Cinco entrevistados entenderam que elas contribuíram para a sua prática no programa, e dois entenderam que houve uma contribuição parcial para a disciplina de Prática de Ciências. Em relatos, os professores de Biologia entrevistados realizaram afirmações como: cursos da EFAP tratam de questões pedagógicas; cursos de metodologia são diferencial para a sala de aula; cursos *on-line* devem ser feitos em casa e, não, na escola; cursos em que “tem que ir lendo e, depois, responder os questionários”; cursos de nota média; curso com outras dinâmicas; curso de prática de laboratório para o ensino médio; curso de segurança de laboratório, voltado para Química; módulo direcionado para didática do laboratório; curso que estimula as experiências; curso investigativo; com etapas de experimento investigativo; com problematização de assunto; estimula levantar hipóteses; material que estimula a leitura, produção de texto e resumo; curso direcionado para a disciplina Prática de Ciências; curso “de computador” não tem interação; curso com testes de exercícios; curso sem prática, nem discussão; curso em que não há contato com tutor, trata assuntos de forma mais dificultosa. Quanto ao oferecimento de outras ações de formação da área, os sete não participaram de formações além das oferecidas pela SEE/SP.

Tendo isso em vista, cabe destacar que os argumentos sobre as ações de formação estão muito relacionados, conforme Lima (2015, p. 140), com a “ideia de educação em tempo integral” e com o “desejo de ressignificar e reestruturar a escola na organização do currículo e no trabalho pedagógico”. Pode-se dizer, inclusive, que essa motivação dos sujeitos revela a insuficiência dos “tradicional modelos de organização do trabalho educativo”. Todo esse panorama de particularidades relacionadas às ações de formação continuada acontece devido à falta de fundamentação teórica da proposta e aos argumentos políticos impostos pelo programa na implantação dessas escolas, defendidas como possibilidades de oferecer mais atividades para o aumento de tempo e atendimento escolar.

## **5.2 Estratégias, princípios e metas das ações de formação continuada: o que revelam os professores**

As respostas dos professores quanto às ações de formação continuada foram organizadas em quatro eixos, conforme descrito a seguir:

- a) geral: estruturação, questões trabalhistas, autonomia, participação e programação;
- b) conhecimentos pedagógicos: quais conhecimentos foram tratados;
- c) relação com a prática: se as ações incorporam elementos novos, trouxeram mudanças, incentivaram grupos, discutiram situações reais, ou ignoraram a realidade escolar;
- d) gestão escolar: se foram discutidos elementos de mudança de poder na gestão e nas questões pedagógicas.

Nesses itens, foram identificados subitens. Os resultados foram organizados na Tabela 4.

Tabela 4 – Síntese dos eixos e resultados

<b>Eixos</b>		<b>Concorda</b>	<b>Nem concorda, nem discorda</b>	<b>Discorda</b>
<b>GERAL</b>	Estruturação	06	01	-
	Aborda assuntos trabalhistas	04	-	03
	Autonomia	04	01	02
	Participação	06	-	01
	Além dos documentos	03	02	02
<b>CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS</b>	Dimensão pedagógica	06	01	-
<b>RELAÇÃO COM A PRÁTICA</b>	Incorpora elementos/reflexão	07	-	-
	Traz mudanças/escola	06	01	-
	Incentiva problematização/grupo	06	01	-
	Sugere situações reais/discussão	07	-	-
	Ignoram a realidade	02	-	05
<b>GESTÃO ESCOLAR</b>	Elementos/mudança poder	03	03	01
	Sugestão/mudança poder	04	03	-
	Pedagógico/mudança poder	05	03	-

Fonte: O autor.

Em relação ao eixo geral, seis professores consideraram as ações de formação bem estruturadas/organizadas, e apenas um não discordou nem concordou com essa consideração. Já quatro compreendem que as formações incorporaram questões trabalhistas, e três deles discordaram, dizendo que as formações não levaram em conta a experiência profissional dos professores com maior tempo de serviço. O respeito dessas ações às vivências em seus

diferentes momentos de experiência profissional e à troca de saberes entre os professores foi indicado por todos os sete entrevistados. Mas, quando, mais especificamente e diretamente, questionou-se se as ações trabalharam pontos específicos em que professores iniciantes e aqueles com mais tempo de magistério puderam trocar informações, três concordaram e quatro nem concordaram, nem discordaram. Quanto à autonomia, quatro concordaram que houve autonomia, enquanto um deles nem concordou, nem discordou, e dois discordaram, dizendo que as ações não permitiram uma maior autonomia na prática. Quanto à possibilidade de participação durante as formações, seis professores concordam que houve participação, e um discordou. Quanto aos assuntos abordados nas formações, três professores acharam que houve abordagem de questões para além dos documentos oficiais, dois discordaram, e dois deles nem discordaram e nem concordaram. Com relação a essas questões, um entrevistado comentou:

foi bom, mas ainda fica faltando muita coisa, a manutenção, veja, nós temos laboratório, seco e molhado, mas eles precisam de muita manutenção e não está tendo manutenção, então, é duro usar sem manutenção. Então, isto influencia, porque nem que eu vejo nas formações eu consigo fazer. Ainda que nossa escola é prioritária. E em relação às outras escolas de tempo integral, nossos laboratórios são excelentes. Então, mas ainda falta manutenção. (P7).

Quanto à investigação do eixo identificado como “conhecimentos pedagógicos”, seis professores entrevistados concordaram que, nas ações de formação, houve combinação e atualização científica, com questões de dimensão pedagógica para a área de Biologia. Apenas um deles optou por nem discordar, nem concordar. Ficou evidenciado que os professores entrevistados qualificaram como boas as ações de formação continuada, por agregam questões pedagógicas de forma atual, visto que eles não vivenciaram o laboratório no contexto escolar, e o uso do laboratório é visto como atualização científica. Um comentário interessante sobre as ações é o que segue:

como está mencionando aí, eu acho que agrega um pouquinho de cada, para melhorar, para melhoria, para atualização, para novas relações profissionais, para mudança. Porque como é um projeto novo, bom agora já não é tão novo, mas, inicialmente era um projeto novo, em 2013, pois muitos professores não tinham conhecimento do funcionamento de um laboratório, pois você via todos os instrumentos, todos os aparelhos que a gente tem, então ajudou bastante neste sentido de formação também. (P5).

No eixo sobre a relação com a prática escolar, quanto à questão de problemas cotidianos analisados do ponto de vista teórico, sete indicaram que foram tratadas questões de abordagem teórica. No entanto, quando houve o questionamento sobre o distanciamento das teorias em relação aos problemas cotidianos, três discordaram e, entre os demais, dois concordaram e dois optaram por não concordar nem discordar. Houve, assim, uma contradição com a questão anterior, na qual todos indicaram a abordagem teórica, enquanto, posteriormente, nem todos optaram pela descontextualização teórica.

Para os professores de Biologia entrevistados, a situação vivenciada nas ações de formação continuada que decorrem do uso didático no laboratório é um elo que une o currículo e as questões do cotidiano numa abordagem teórica. Eles reduzem o currículo às ações que podem ser trabalhadas no laboratório, não conseguem diferenciar atividade de contexto cotidiano numa perspectiva mais crítica e não entendem suas práticas dentro de uma abordagem teórica que englobam todo o ensino. Para o entrevistado P1, o uso do laboratório é um elo, um coagulador de contexto teórico, uma prática reflexiva de contexto real, capaz de contemplar toda a situação de ensino de sala de aula:

são todos estes cursos contemplam a nossa área de atuação, porque você consegue casar uma atividade de laboratório com o currículo, então você consegue atrelar, é um elo o laboratório com o currículo. Então o aluno consegue entender melhor o seu, a sua situação de aprendizagem e, também, ele consegue associar a vida cotidiana dele, então fica uma situação prazerosa, um trabalho diversificado. (P1).

No eixo referente à gestão/democratização da unidade escolar, verificou-se a presença de elementos referentes à reorganização da unidade, à relação entre gestão e gestores e à gestão escolar. Na investigação, três concordaram que essas formações continham elementos relacionados à organização e a mudanças de contexto do poder, enquanto três discordaram dessa questão. Na investigação sobre o fato de as ações tratarem e sugerirem (ou não) mudanças de contextos na relação da gestão escolar, quatro concordaram que houve sugestão de mudança e três nem concordaram, nem discordaram. Já em relação à articulação entre conhecimentos pedagógicos e questões de mudança com a equipe gestora, quatro deles concordaram que houve articulação entre questões pedagógicas e mudança na gestão durante as formações, enquanto três nem concordaram, nem discordaram. Quanto aos participantes das ações de formação continuada entenderem que houve uma troca de informações sobre o



PEI, quatro concordaram, mas três nem concordaram, nem discordaram que tenha havido troca de informação entre professores nas ações de formação continuada.

As tarefas que os entrevistados relataram realizar diariamente, em seu contexto na escola, reforçam situações entendidas nas ações de formação, em que elaborar documentos/relatórios na própria escola entrelaça-se com termos utilizados no PEI, como excelência de gestão, corresponsabilidade, nos quais não está claro que se trata de alteração na relação de poder e/ou mudança na gestão escolar para algo mais comunitário e de equidade, que envolve conselhos escolares e participação na resolução de questões da administração escolar. Na fala do professor P1, o preenchimento de relatório é atrelado ao domínio de conhecimento e à atividade trabalhada na ação de formação, algo reforçado na formação, intitulado no PEI e praticado no chão da escola, o que, de fato, não significa alteração do poder de gestão e/ou troca de informações reais de ensino/aprendizagem na área de Biologia:

Então, olha, é, dentro da nossa formação continuada nós desenvolvemos aqui na escola o programa de ação, que é um documento que todo o professor tem que elaborar no início do ano. O programa de ação é um documento que norteia o trabalho do professor, dentro dele, nós temos as premissas, as cinco premissas que nós temos. A primeira, que seria o protagonismo, segunda, a formação continuada, dentro da formação continuada, nós temos o domínio do conhecimento e contextualização, e nós temos também a disposição ao autodesenvolvimento contínuo. A outra premissa é a excelência em gestão, que é o comprometimento, que tem como competência o comprometimento como processo e resultado. Outra premissa que é corresponsabilidade, que tem como competência o relacionamento e corresponsabilidade. E a quinta premissa que é a replicabilidade, que tem como competência solução e criatividade, difusão e multiplicação. (P1).

Tendo em vista essas informações, é importante destacar que as ações de formação no PEI devem negociar conteúdos, avaliação e todo o plano de formação com todos os professores envolvidos, de modo que o participante possa fazer uma intervenção na escola. O formador deve interagir com os formandos, para que aquele perceba as dificuldades que este irá enfrentar em sua escola e o modo como esse enfrentamento deverá ocorrer. Além disso, tais ações devem ser sempre baseadas em situações-problema, discutindo as práticas do cotidiano, para que o formando tenha ferramentas e as conheça, desencadeando um processo reflexivo sobre todos os aspectos de determinada situação, desde o aluno, prática pedagógica, até a relação com o poder. As práticas devem ampliar a visão do professor, permitindo uma reflexão ampla a respeito do processo de mudança que se espera na escola.

Essa abordagem é necessária para que os professores possam responder aos ocorridos escolares de forma autônoma, tranquila e contextualizada, garantindo a autonomia como parte da cultura escolar. O profissional jamais poderá agir de forma individualista, mas, sim, discutir, sempre, com o grupo, os problemas ocorridos no contexto escolar – isto deve ser uma prática enfatizada nas formações. As ações têm o compromisso de criar estratégias para que o professor entenda que o trabalho coletivo é a solução dos problemas escolares e a forma de superar as resistências do poder; só assim, e com a contribuição da gestão escolar, haverá a solução dos conflitos. As ações de formação precisam, ainda, ser executadas de uma maneira que resgate a identidade profissional e valorize as práticas dos professores junto a uma teoria de trabalho.

Ademais, é necessário que, nessas ações, os professores sejam provocados a levantar questões diárias sobre a sua rotina, com exemplos que possam, de forma organizada, funcionar como ferramentas para discussões sobre as identidades individual e coletiva da escola, buscando soluções de melhoria do ensino. É tarefa das formações continuadas, então, trabalhar habilidade, atitudes e competências, em busca da autonomia, favorecendo todo o ambiente da escola e, inclusive, apontando a legislação como garantia dessas questões levantadas.

As ações partem da discussão sobre os contextos sociais da escola e as questões familiares e econômicas dos envolvidos na instituição escolar, por isso, os professores devem ter total entendimento da realidade de seus alunos, da comunidade em que vivem. Entender a comunidade, ressalta-se, é um componente importante, que deve ser discutido nas formações, com o entendimento social dos agentes envolvidos na escola; só assim poderá haver uma concretização das políticas educacionais pretendidas.

### **5.3 As ações de formação continuada e o ensino de Biologia**

Os tópicos das entrevistas foram organizados em categorias. As respostas apresentadas pelos professores entrevistados indicaram a formação das categorias, baseadas nos eixos discutidos, conforme exposto no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Categorização das respostas dos professores entrevistados

<b>Categorias</b>	<b>Respostas dos participantes</b>
Socialização	P1, P5, P6
Reflexão	P2, P3, P6
Conhecimento sobre ensino de Biologia	P2, P3, P7
Mudanças no ensino de Biologia	P2, P6, P7
Desempenho / aprendizagem dos alunos	P1, P2, P4
Geral	P1, P5, P6
Mudanças / percepção mais ampla	P1, P2, P4
Conhecimento do programa	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7

Fonte: O autor.

Na categoria “socialização”, foram reunidas quatro respostas, que giram em torno nas seguintes afirmações: “promovem a socialização de práticas em sala de aula”; “troca de experiência de formação”; “um momento de socialização das nossas atividades, um momento de troca de informação”; “a gente troca experiências com outros professores de toda rede integral do estado de São Paulo, então, fora desta situação, a gente troca experiências com os demais professores”. Há, ainda: “eles deixaram em aberto, a gente interagia, trocava experiência, o melhor de tudo ali, como cada professor tinha muita experiência, ao fazer a experiência, então como a gente estava fazendo a mesma experiência, um dava aquela dica, você está fazendo assim, o outro dizia faça assim, para cada experiência. Isto aí foi bem positivo para nós”.

Na categoria “reflexão” sobre as práticas, foram reunidas cinco respostas, como os seguintes exemplos: “reflexão de sua atuação, postura e estratégias para um aprendizado significativo”; “trata-se de uma aula mais investigativa, fazendo com que o aluno reflita sobre o que ele está estudando na prática”; “a prática tem tema sempre voltado no que eles escolheram”; “na prática, acontece uma interação com o currículo”; “aqui, eu acredito que consiga trabalhar melhor com o currículo”; “o aluno tem estímulo à iniciação científica”.

Na categoria “conhecimento sobre ensino de Biologia”, foram reunidas nove respostas, como: “conhecer práticas de laboratório, além do cumprimento do currículo”; “o êxito da organização é porque o professor trabalha e traz para prática”; “desenvolve e aprofunda o conhecimento teórico”; “desenvolve no laboratório com estrutura razoável e com

equipamentos”; “tem o laboratório seco: Matemática/Física, laboratório molhado: Biologia/Química”; “as atividades que a escola de tempo integral tem direcionam mais para área de Ciências”; “na minha área, principalmente, de Biologia, atingiu, já para a de Química, não atingiu, a gente corre atrás para melhorar isto, para dar uma força para o currículo”; “os cursos do programa Stem Brasil nos auxiliaram muito, pois o caderninho do aluno não tem quase nada de atividades experimentais, tem duas ou três só”; “para nós de área de biológicas, nós temos uma infinidade de prática, porque o laboratório você utiliza toda a semana”.

Na categoria “mudanças no ensino de Biologia”, foram reunidas sete respostas, como estes exemplos: “utilização de materiais, utilização de tecnologias”; “ações mais específicas da área”; “no programa ensino integral um estímulo à iniciação científica do aluno”; “além das atividades experimentais, complementava com a teoria”; “disciplina Prática de Ciências a turma se divide entre os dois professores, e cada um tem quatro aulas teóricas por semana, mais duas práticas com metade da turma”; “algumas práticas daquele jeito não dão para fazer, a gente tinha que fazer adaptações, eles supunham um modelo deles lá, um roteiro”; “o Stem Brasil segue um roteiro, e daquele jeito era impossível, não tinha nem como”.

Na categoria “desempenho/aprendizagem dos alunos”, foram reunidas quatro respostas, como: “importantes como direcionamento das ações com os alunos”; “importante a conscientização do aluno na educação, onde o aluno deve ser um sujeito ativo em colaboração do professor na condução das ações educacionais”; “aqui os alunos ficam mais preparados ao Enem e Saesp”; “a gente dispõe de muito equipamento específico, visando principalmente esclarecer mais a teoria para o aluno”.

Na categoria “geral”, foram reunidas quatro respostas, como os exemplos: “aperfeiçoamento do professor”; “melhor qualificação”; “conhecimento, importantes para atuação do professor”; “participação nas ações colaborou muito com o programa em todos os aspectos”. Na categoria “mudanças/percepção” mais ampla, foram reunidas cinco respostas, como os exemplos: “melhor visão da escola”; “as ações atingiram os objetivos porque são cursos direcionados à nossa prática no ensino integral”; “elas serviram para atualizar as tecnologias e as premissas do ensino integral, já que auxiliaram com relação à aprendizagem; a grade curricular vai além das disciplinas do currículo básico”; “o ensino integral é para trabalhar o cem por cento, pois como não há falta de professores, a gente consegue dar o cem por cento”; “eles podem ser adequados e melhorados em alguns aspectos como textos de formato mais simples”.

Na categoria “conhecimento do programa”, foram reunidas sete respostas, como os exemplos a seguir: “orientou quanto a conhecer o programa de questões pedagógicas que nortearam as premissas da escola tempo integral”; “o projeto em si permite que você consiga identificar melhor o aluno, é mais flexível”; “você tem um espaço maior, um tempo maior com o aluno para fazer isto”; “o mais importante, para mim, na formação, foi esta troca de informação entre os professores”; “a escola de tempo integral, quando você conquista o aluno, quando você senta com ele, quando você é tutor dele, você consegue trazer ele para você”; “a escola de tempo integral, a proposta de tempo integral é trabalhar com o aluno o tempo todo, focar no aluno”; “a proposta em questão da área, seria a mesma da rede, só que no ensino integral nós trabalhamos totalmente o currículo do estado de São Paulo”.

Quando as categorias elencadas (socialização, reflexão sobre a prática, conhecimento sobre o ensino, mudanças no ensino, mudança da percepção, desempenho dos alunos e conhecimento do programa) são buscadas nos princípios do desenvolvimento profissional na perspectiva da inovação curricular (GARCÍA, 1999; CHANTRAINE-DEMAILLY, 1977; IMBERNÓN, 2010), pode-se perceber que poucas delas se encontram nos princípios. Além disso, há que se destacar que, nessas categorias, certos princípios foram reconhecidos ainda que não tenham sido apontados com plenitude, mas sugeridos, em pequeno grau de atendimento. Passamos, agora, às informações sobre alguns elementos específicos abordados nas entrevistas.

- Ensino de Biologia

Muitos relatos indicaram que as ações de formação continuada na área da Biologia ofereceram uma forma mais adequada de trabalho pedagógico, principalmente em relação ao uso do laboratório. Elas trouxeram, ainda de acordo com os relatos, uma formação teórica com muitas questões sobre atividades experimentais, contribuindo com a prática em sala de aula e oferecendo outra visão sobre o ensino.

Os relatos sobre as ações na área de Biologia e a atuação na prática escolar apontaram aspectos diferenciados e permitiram sua organização em categorias, conforme indicado no Quadro 5.

Quadro 5 – As ações de formação na área de Biologia

<b>Categorias</b>	<b>Respostas</b>
Socialização de conhecimentos e vivências	P1, P5, P6
Realização de trabalhos coletivos	P1, P3
Prática mais organizada	P1, P6, P7
Aprimorar a função, atualizar-se	P1, P2, P4
Entendimento do currículo	P1, P3, P5, P7

Fonte: O autor.

Quanto à “socialização de conhecimentos e vivências”, foram reunidas respostas como: “Nestas reuniões nós recebemos diversas orientações e informações sobre o andamento da escola, também o que nossos colegas de outras áreas estão desenvolvendo e, também um momento de socialização das nossas atividades e troca de informação”; “a troca de experiências com outros professores eu acho que ajudou muito, por que a gente trocou ‘*e-mail*’ e a gente acaba um ajudando o outro, mesmo que a distância”; “a gente interagiu, trocava experiência, o melhor de tudo ali, como cada professor tinha muita bagagem, ao fazer a experiência”.

A categoria “realização de trabalhos coletivos” foi reunida em respostas exemplificadas pelas seguintes falas: “possibilitou a realização de projetos como óleo reciclável e sustentabilidade, o uso de maquetes para uso na feira; trabalhar a interdisciplinaridade e interdisciplinaridade com os alunos; as avaliações podem ser realizadas de forma mais coerente com trabalho de sala de aula e podemos corrigi-las com mais exigência”; “aqui nós estamos sempre, é uma equipe, nunca trabalhamos separado. Porque trabalhar separado não dá certo. Então, sempre em dupla”.

Já o item “prática mais organizada” reúne respostas como: “possibilitou fazer registros das evidências de acompanhamento de aula mais com o olhar profissional, o que facilita a atuação na sala e o comportamento do aluno”; “trabalhar projetos, por exemplo, de transformações químicas com perfumes, sabonetes, aromatizantes, permeando o entendimento de produto químico e transformação na aula de Biologia e Química”; “trabalhar de forma diferenciada com os alunos”; “são curso de aprofundamento de conteúdos e metodologias das disciplinas”; “coloca em prática todos os aprendizados que foram adquiridos nas formações”.

A categoria “aprimoração da função, atualizar-se” reúne respostas exemplificadas pelas seguintes falas: “no plano individual de desenvolvimento em formação, é onde temos de

fazer nossa avaliação, para que consigamos melhorar a nossa nota naquilo que não foi suficiente”; “desenvolvimento contínuo do professor participar de cursos para aprimorar o exercício da função e tratar de temáticas específicas, integrando o modelo pedagógico e gestão do programa ensino integral”; “a relação da ideia de formação continuada está voltada para o melhor fazer, atualizando dentro de uma nova relação profissional”; “passa a ideia de não só de atualizar, né, mas eu acho que uma nova relação profissional, eu acho que esta ideia é mais interessante, não de mudança, mais assim, mas a gente ter um novo olhar à nossa prática”; “a formação continuada, ela atua em tudo, abrange bem o nosso profissional, acho que abrange tudo”.

A categoria “entendimento do currículo” reúne três respostas, exemplificadas pelas seguintes falas: “auxilia no uso do currículo mais”; “com os cursos todos alunos podem chegar à sua excelência acadêmica e que entrem na faculdade”; “o professor tem que mostrar domínio do currículo, disciplina e as mídias tecnológicas”; “dentro da Biologia é preciso contemplar atividades que ajudem a construir o projeto de vida dos alunos”; “trabalhar o currículo de atividades mais diversificadas para cada subárea da Biologia”; “muitos têm dificuldade com relação ao uso do laboratório”; “é todos estes cursos contemplam a nossa área de atuação, porque você consegue casar uma atividade de laboratório com o currículo, então você consegue atrelar, é um elo de ligação, o laboratório com o currículo”; “o tema é sempre voltado no que eles escolheram, por exemplo, ligado à área de biológicas, acontece uma interação com o currículo”.

Os sete professores entrevistados concordam que as ações de formação continuada da área de Biologia incorporaram elementos de reflexão para a prática escolar. Quanto a trazer mudanças para a prática escolar, seis disseram que as ações trouxeram mudanças para a escola, enquanto um deles nem concorda, nem discorda dessa avaliação. Já em relação ao fato de as formações incorporarem situações educacionais reais para a discussão do grupo, seis responderam afirmativamente, enquanto um dos entrevistados nem concordou, nem discordou. Todos os sete professores indicaram que as ações sugerem problemas educacionais reais para a discussão com o grupo, porém, cinco professores apontaram que as ações ignoraram a realidade local em suas discussões, à medida que dois deles consideraram que as ações de formação discutiram as realidades de suas escolas.

Nesse sentido, é válido destacar que as ações de formação, pressupostas como importantes para mudanças na educação, devem ser descentralizadas, gerar mudanças organizativas na escola, criar um clima de trabalho reflexivo, crítico e que envolva todos da

unidade na tomada de decisões escolares. É preciso que essa descentralização seja discutida e resolvida na formação. É necessário, ainda, que os professores revejam suas necessidades no coletivo e que a ação de formação resolva e discuta situações problemas reais, em especial as que envolvem a disciplina de Biologia, neste caso.

Nenhum docente entrevistado comentou sobre aspectos relacionados aos conceitos do currículo que desenvolvem em suas aulas, às necessidades da disciplina ou ao trabalho didático de temáticas específicas da Biologia. Não houve, também, menção às questões organizacionais da escola, às propostas de trabalho em questões conceituais e temáticas de Citologia, Embriologia, Genética e Zoologia, além da ausência de referências às atividades relacionadas à Botânica, entre tantas outras questões. Os docentes elencaram, por outro lado, que houve, nas ações de formação, discussões sobre o uso do laboratório, que tais ações são necessárias e trataram de pontos do currículo, mas nenhum deles apontou questões mais específicas do ensino da Biologia.

Com base na exposição dos dados, elencamos alguns elementos para a análise, a saber:

- a) estratégias nas ações de formação teóricas;
- b) currículo e projetos escolares utilizados nas ações de formação;
- c) a natureza da formação enquanto proposta de atualização científica/vertente Ensino por Investigação;
- d) desenvolvimento das formações enquanto comunicação entre os professores, participação em grupo, cultura colaborativa e ação sobre limitação e autonomia.

Passemos, então, a cada um desses elementos.

### ***6.3.1 Estratégias nas ações de formações***

Atrelar a seleção profissional dos professores do PEI à formação continuada foi uma estratégia que, inicialmente, entusiasmou os professores, curiosos para conhecer esse novo programa para uma nova escola. Outro fator considerado, por nós, como estratégia de motivação dos professores é o salário, que fornece elementos de vínculo com o programa, além da formação em serviço, com tempo para dedicação à formação na jornada de trabalho. Mais um fator utilizado como estratégia é a avaliação profissional vinculada a uma produção acadêmica, em que o professor registra as formações; isso garante a participação nas ações e estimula o programa. Outra estratégia é separar as ações de formação específicas do PEI, uma vez que demais profissionais da rede não podem participar dessas ações. Em todo caso, essas



estratégias criam a sensação, e até uma crença, de desenvolvimento de um currículo educacional de mudança, em que as formações são quase uma garantia de permanência e atuação no PEI, expresso nas falas dos professores entrevistados:

...você tem momento que o seu salário também chama a atenção do professor. Mas, o trabalho na escola integral, acho que bem gratificante. (P1).

...Mas nós temos que ter evidências, nós temos que ter os registros do que a gente está produzindo aqui na escola, o que a gente está conseguindo trabalhar, do que o pedagógico, porque, no final do ano, a gente é avaliado, tem uma avaliação, também aqui na escola. E, neste momento de avaliação, cada professor tem o seu portfólio. (P1).

...quando eu li o edital, quando eu fui atrás, eu verifiquei o que a escola queria do professor, o que a escola exigia do professor e como que teoricamente seria a escola, isto me atraiu muito. (P6).

A esse respeito, é importante observar que as ações de formação continuada precisam ser desenvolvidas como forma de estímulo (IMBERNÓN, 2006) ao professor, no sentido de aprimorar os seus conhecimentos e a sua prática profissional, elevando a qualidade da atividade docente e associando-a a um processo harmônico da gestão. A gestão deve estar em função do exercício do professor, colaborando com esse trabalho e, não, configurar-se como um fardo para esse profissional.

Nesse sentido, os professores entrevistados apontaram atividades que vão além de desenvolver suas aulas com suas turmas. Há, por exemplo, a necessidade de uma documentação que, de acordo com os docentes, é “algo a mais”, que não soma à sua prática e não colabora com o desenvolvimento de sua disciplina, como indicado por P1:

...o que mais dificulta a gente aqui no momento é a documentação, porque a gente tem muito papel para ser preenchido, muita documentação.

...o que mais atrapalha no momento é o fato dos documentos.

...Temos também o nosso horário de estudo, dentro das reuniões de área, o horário de formação continuada. Nós estudamos os princípios do ensino integral. Todos estes cursos de formação continuada, eles contribuíram para a nossa formação.

As ações de formação profissional possibilitam ir além de práticas dos professores (IMBERNÓN, 2006). Elas devem trabalhar a prática com um olhar mais amplo, que forneça ferramentas para o exercício do professor. É necessário, também, que tais ações abordem o

momento formativo de forma crítica, em que o professor possa analisar sua prática de modo mais abrangente, vinculando o processo de formação a fatores profissionais, ligados às atividades diárias com seus alunos. Assim, a ação de formação possibilitará que o docente relacione, em seu trabalho, elementos sociais aos conteúdos e estabeleça modelos relacionais com suas atividades didáticas. A ação deve, assim, promover uma discussão sobre a produção, finalidade e as dificuldades diárias, numa colaboração entre os envolvidos na ação formativa. Tais informações contrapõem-se, então, aos relatos dos profissionais, que descrevem a adição de atividades vistas como burocráticas, de elaboração de documentos – cujas funções são desconhecidas –, incorporando, no tempo fornecido pela escola integral, tarefas que não acrescentam aspectos significativos para a rotina escolar, como indicado por P2:

principal dificuldade na prática pedagógica eu acho que é na incorporação das premissas, a educação integral tem algumas premissas que a gente tem que incorporar na nossa prática como o protagonismo, como replicabilidade e outras, né, que a gente tem que incorporar no dia a dia, esta é a principal dificuldade, que a gente tem uns documentos para elaborar e, principalmente, incorporar isto no dia a dia, acho que esta é a principal dificuldade.

E ele passa a ideia de não só de atualizar, né, mas eu acho que uma nova relação profissional, eu acho que esta ideia é mais interessante, não de mudança, mais assim, mas a gente ter um novo olhar à nossa prática.

As ações de formação continuada precisam fornecer, ao professor, não apenas um desenvolvimento pedagógico, mas, também, uma discussão sobre o conhecimento e a compreensão cognitiva (IMBERNÓN, 2009), associando o conhecimento ao desenvolvimento teórico. Isso deve fazer com que o professor entenda que tratar de sua situação profissional é abordar situações reais de sala de aula, em muita sintonia com o conhecimento e as características do seu alunado. Essa sintonia pode gerar, sempre, uma discussão sobre os pontos abordados em sala. A fala do profissional P7, quando se refere às primeiras capacitações e seus objetivos, indica essa questão:

o que eu percebo é quanto as formações tem de priorizar a política integral, e os professores trocam experiências, e é legal esta troca, porque eles percebem que esta facilidade que nós temos, muitos podem escolher e tem esta troca, isto é interessante, funciona, e o espaço do laboratório existe, está aí, e a gente tem uma troca de experiência muito grande, e é uma didática diferenciada. (P7).

As ações em questão têm de abordar, em seus eixos formativos, questões como a reflexão prática-teórica (IMBERNÓN, 2009), permitindo, ao professor, construir uma compreensão sobre a sua intervenção, por meio de análise de sua prática diária. A ação de formação deve, portanto, gerar, no professor, uma interpretação sobre suas atividades didáticas, e, nunca, ser encarada como ação de atualização científica ou didática. Essas ações devem, também, gerar uma rejeição à intolerância, exclusão, ao sexismo e ao individualismo. Isso não é perceptível, no entanto, nas falas dos entrevistados:

todos estes cursos são de grande importância porque contribuem muito para que a gente consiga ter uma metodologia diferenciada com o aluno (P1).

eu acho que ainda empolga, renova um pouquinho a correria, o próprio ambiente, as próprias pessoas, é uma troca muito boa, o pessoal vem renovado, proposto a promover mudanças, A gente faz aqui o acompanhamento pedagógico, a gente percebe que eles aplicam, mas é puxado, muitas coisas são ali no papel, mas não tem como aplicar (P7).

### ***5.3.2 Teoria, currículo e projetos escolares utilizados nas ações de formação***

Já que as formações estão atreladas a um novo currículo (IMBERNÓN, 2009), novas disciplinas, nova escola e novo contrato de trabalho, com professores selecionados para trabalhar de maneira diferenciada dos demais, esses aspectos deveriam ser temáticas discutidas no andamento dessas ações de formação. Esse novo currículo apresentado aos professores deveria estar atrelado às discussões e etapas das formações continuadas, inclusive na documentação exigida no interior da escola. Além disso, essas novas disciplinas curriculares deveriam ser pauta de discussão ao longo das ações de formação profissional e suscitar um trabalho diferencial com os alunos.

- Aspecto da ação de formação: currículo

As ações de formação continuada têm o compromisso de proporcionar uma discussão de situações e problemas educativos (IMBERNÓN, 2009). Elas devem suscitar reflexões sobre situações de aprendizagem reais, ligadas à disciplina, e permitir o surgimento, no grupo de professores, de discussões coletivas, no sentido solucionar os problemas genéricos vivenciados pelos profissionais que participam das ações. As formações unem sua programação ao projeto de inovação curricular a que se propôs, potencializando a formação e

mostrando, ao longo de sua sequência programática, todos os fatores aliados ao currículo, com os elementos da própria instituição de ensino, que sustentarão a inovação desse projeto. É na ação de formação que será apresentado o projeto, não de forma circunstancial, mas de modo que o sustente. É importante destacar, também, que esse projeto deve, inclusive, ser elaborado com os professores, que se sentirão peça crucial para o desenvolvimento desse todo. É nessa formação que os professores devem entender os contextos teóricos que sustentam a prática e notar que a teoria deve ser incorporada, sem ser vista como algo linear, polar ou no binômio teoria/prática. Entretanto, as falas dos professores indicam que o entendimento ainda é algo fragmentado, tanto quando se refere ao projeto, quanto em referência à própria disciplina:

eu tenho que trabalhar também o meu currículo contemplando a parte diversificada, por exemplo, eu dou aula de Biologia, mas eu tenho uma disciplina eletiva que trabalha muito as transformações químicas, trabalha com perfumes, com sabonetes artesanais, com aromatizadores que eles desenvolveram na aula eletiva. O fato deles estarem trabalhando e aprendendo o que é este produto químico e esta transformação química colabora também na aula de Química e Biologia. (P1).

nesse, no momento, a formação continuada que é o domínio do conhecimento e contextualização e disposição ao autodesenvolvimento contínuo, ele procura trabalhar, o professor tem que demonstrar domínio do currículo na sua disciplina, ele tem que conhecer os princípios do currículo do estado de São Paulo, ele tem que dominar a todas as mídias tecnológicas existentes na escola. (P1).

A proposta em questão de área, assim, a proposta seria a mesma, só que no ensino integral nós trabalhamos totalmente o currículo do estado de São Paulo, cem por cento. O ensino integral é para trabalhar o cem por cento, pois como não há falta de professores, a gente consegue dar o cem por cento. Em questão é que em outras escolas, aqui é o cem por cento, em questão em outras escolas os alunos ficam mais preparados ao Enem, ao Saesp. (P4).

As novas formações impõem a “desaprendizagem” (consiste no docente fazer o exercício e praticar novamente situações didáticas já trabalhadas em sala) e estabelecem mecanismos que tornam a aprendizagem algo mais reflexivo (IMBERNÓN, 2009). Essas ações de formação promovem a inovação curricular com um certo senso de escassez para os professores, ou seja, provocam, no professorado, a ideia de reivindicação de ferramentas que não dominam, que estabeleçam uma abordagem prática de forma inovadora e até alternativa. Uma ação de inovação curricular tem o compromisso de ir além dos planos oficiais da proposta administrativa e, além de inovar, ousar e propor ações didáticas desafiadoras aos

professores, devem desafiá-los em discussões de projetos curriculares mais adequados aos seus alunos e possíveis de serem realizados no ambiente escolar e na sua disciplina. As ações devem, ainda, reinventar a lógica do ensinar, na intenção de provocar, nos professores, algo desconhecido, desafiador e motivador dos aspectos temáticos trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, a fala de um professor entrevistado explicita seu entendimento:

A escola de tempo integral, a proposta de tempo integral eles trabalham com o aluno o tempo todo, com o olhar do aluno, eu acredito que ela consiga trabalhar melhor com o currículo. Por quê? O currículo, o que que é? É o conteúdo, é o aluno fazer, e o aluno deixar o que fazer, os três aspectos do currículo. E na escola de tempo integral, quando você conquista o aluno, quando você senta com ele, quando você é tutor dele, você consegue trazer ele para você. É interessante, quando o menino tem uma certa afinidade com certa disciplina, então você saber que aquele rapaz dá para trabalhar mais com ela, dá para incentivar mais. E, nas outras atividades, que a escola de tempo integral tem também, ele pode direcionar mais para área de Ciências. O projeto em si permite que você consiga identificar melhor o aluno, ficou mais flexível. Em sala de aula, você dá sua matéria, passa cinquenta minutos, você não tem, às vezes, não tem contato com o aluno para saber se ele gosta ou não gosta, se ele tem afinidade ou não tem. Lá você tem um espaço maior, um tempo maior com o aluno para fazer isto. (P6).

### ***5.3.3 A natureza da ação de formação enquanto proposta de atualização científica***

As ações de formação continuada na perspectiva de atualização científica (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007) propõem, ao professorado, discussões que possibilitem a coleta, a organização e a análise de informações e dados, provocando a busca de soluções alternativas e capacitando o professorado a organizar planos de ação que envolvam uma série de valores. Desse modo, é preciso despertar, nos professores, um sentido de formação crítica, para que eles entendam que as relações sociais e os princípios devem nortear as decisões individuais em questões que envolvam o coletivo, como, por exemplo, temáticas de transgênicos, agrotóxicos, uso de energia nuclear e uso de artefatos bélicos. As ações devem trabalhar com atividades que diferenciam questões e decisões de âmbito individual e coletivo, no sentido de despertar, na sociedade, certa pluralidade de opiniões. Enfim, o professorado deve trabalhar com dados de forma analítica, ter capacidade de formular opiniões, aceitar e ouvir diferenças, praticando e incorporando, no currículo, temáticas com metodologias de novos instrumentos, em diferentes espaços de aprendizagem, como indicado nas seguintes falas do P2:

Nós temos, aí, no ensino integral, no programa ensino integral, um estímulo à iniciação, pré-iniciação científica do aluno, né. Então, as atividades práticas, além de complementar a teoria, ela visa uma aula mais investigativa, fazendo com que o aluno reflita sobre o que ele está estudando na prática, então, mais ou menos, a ideia é essa. Tem dado bastante resultado, a molecada tem gostado bastante.

Tem, tem tido êxito esta organização, porque, o professor, ele trabalha, ele traz pra prática, ele desenvolve, ali, uma, ele aprofunda o conhecimento teórico, ele desenvolve no laboratório, ele tem dois laboratório, laboratório para Biologia e Química, um que é o chamado molhado, da qual nos dispomos de uma estrutura razoável, com equipamentos, e o laboratório seco, que é Matemática e Física, também, a gente dispõe de muito equipamento específico, visando principalmente esclarecer mais a teoria pro aluno e, também, um estímulo à iniciação científica.

○ Aspectos da ação de formação: uso de atividades no laboratório escolar

As ações de formação continuada têm o desafio de discutir, em seu conteúdo programático, a adoção de postura crítica (LEITE; FIGUEIROA, 2004), com o professorado, quanto ao laboratório escolar e às suas ações de didáticas. Assim, os professores poderão exercer práticas que motivem a ação do aluno, equilibrem a dimensão da aprendizagem e contribuam para que os docentes enxerguem de forma asseverativa as atividades a serem desenvolvidas no laboratório. Ademais, tais profissionais devem, sempre, considerar que precisam realizar alterações em muitas atividades propostas para o laboratório escolar. As falas de P1, P2, P3 e P5 explicitam essa questão:

o nosso laboratório é muito bom, ele é amplo, ele é bem equipado, nós temos, assim, produtos, equipamento, vidraria e tudo isto é muito bom. (P1).

todos estes cursos contemplam a nossa área de atuação, porque você consegue casar uma atividade de laboratório com o currículo, então você consegue atrelar, é um elo do laboratório com o currículo. (P1).

Práticas de Laboratório, que eu leciono Prática de Laboratório, no Ensino Médio, então, foi trabalhado textos relacionados ao uso do laboratório, descarte de resíduos de atividades práticas, [...] o agendamento, a parte de segurança do laboratório e, também, a parte, o módulo que foi direcionado a parte didática do laboratório, é o estímulo às experiências, elas serem de uma forma investigativa, então foi trabalhado todas as etapas de um experimento investigativo, problematização do assunto, o aluno levantava hipóteses, a gente fazia o experimento e depois elaborava uma conclusão com o relatório. Então este curso foi bem direcionado neste sentido. Então ele está bem associado ao que a gente está trabalhando. (P2).

peçoal do Stem Brasil vem para a escola para avaliar os projetos, assistir uma aula, ajudar a fazer uma prática também. (P3).

O programa atende todas as minhas expectativas, principalmente a prática de laboratório, coisas que nas outras escolas nem laboratório a gente não tem mais. (P5).

estas orientações eram preparadas pelo Stem Brasil, aonde a gente desenvolvia práticas de laboratório. (P5).

então, também fica dentro do currículo e o que a gente tenta associar que é o diferencial da escola de tempo integral é agregar as situações do cotidiano dentro do laboratório e a gente teria do conteúdo dentro da sala de aula e aí, a gente tem duas aulas semanais no laboratório. (P5).

acho que contribuí porque fora a aula, em si, o projeto do Stem Brasil, a gente troca experiências com outros professores de toda rede integral do estado de São Paulo, então, fora desta situação, a gente, a troca de experiências com os demais professores. É bem válido, também. (P5).

muitos professores não tinham conhecimento do funcionamento de um laboratório, pois você via todos os instrumentos, todos os aparelhos que a gente tem, então ajudou bastante neste sentido de formação também. (P5).

- Aspecto da ação de formação: ensino por investigação

Poderíamos pensar que ações de formação voltadas à temática da Biologia, particulares ao Ensino Médio, na modalidade Ensino por Investigação, trabalham pontos em que o docente se apropria de temáticas do ensino de Biologia (PORLAN et al., 1989) a fim de que haja uma transformação qualitativa de todo o processo de ensino e aprendizagem. Essa visão implicaria uma discussão crítica de problemas reais e científicos, incorporando soluções, interpretações e alternativas para o desenrolar dessas situações-problema. Tal perspectiva é bem diferente do simplismo de algumas atividades didáticas, pois deve apresentar atividades que envolvam situações de ensino mais complexas. Está baseada, ainda, em exercícios que exijam, do alunado, uma árdua busca de conflito e dúvidas cognitivas e, do professorado, uma transformação incondicional no planejamento das atividades investigativas de ensino.

Essa proposta configura-se como algo que vai além do uso direto de algumas práticas desarticuladas de laboratório escolar. O Ensino por Investigação envolve o desenvolvimento de atividades que suscitem ações científicas do aluno, de forma não linear, exigindo, desse alunado, uma investigação mais focada na solução de problemas concretos e contextualizados. Ou seja, o Ensino por Investigação postula uma opção didática integradora, no sentido de

despertar curiosidade, detectar problemas e explorar, mediante planos de atuação dirigidos, habilidades comunicativas para aprendizagem. Na fala de dois professores entrevistados, esse aspecto é abordado:

no ensino médio, esta disciplina chama Práticas de Ciências, que a gente chama de aula de laboratório, elas são quatro aulas por semana, dividida nas quatro disciplinas da área de Ciências da Natureza, Matemática, Química, Física e Biologia. Cada professor dá, por exemplo, o professor de Matemática dá cinco aulas teóricas e duas práticas, o de Química dá duas teóricas e duas práticas, e assim sucessivamente. Física, duas teóricas e duas práticas, e o de Biologia também, duas teóricas e duas práticas. Também é dividida a turma, o aluno vai ter quatro aulas práticas, ele vai ter uma aula, isto por semana, ele vai ter uma aula prática de Física, Matemática, Química e Biologia. (P2).

Que elas são importantes, elas são. Alguns momentos, acho que a quantidade foi boa, pois depende muito do profissional que está lá dentro, por exemplo, meu caso, que era coordenador da área, Física, Química, Matemática, Biologia, na coordenação. Vamos ver se junta tudo isto para fazer as capacitações, é muito pesado para fazer isto. Mas só um professor da disciplina, para fazer só a capacitação de sua disciplina, aí a coisa fica mais tranquila. (P6).

- Aspecto da ação de formação: Stem Brasil<sup>18</sup>

Ações de formação precisam desenvolver, em suas programações e etapas, atividades dos pré-laboratórios (BORGES, 2002), explicando quais são os objetivos de cada etapa da ação didática prática, ideias iniciais para os estudantes, quais os fenômenos referentes a cada fase da atividade prática e quais limitações os resultados apresentam. Além disso, as ações que envolvem o uso do laboratório escolar da disciplina de Biologia têm que evitar conceitos errôneos incorporados pelos alunos. Nesse sentido, os professores têm que deixar claro que essas atividades práticas de fins pedagógicos transmitem, também, concepções sobre a natureza da Ciência. Ademais, cada uma das práticas realizadas nas classes do Ensino Médio devem ser discutidas. Porém, as falas dos professores pouco se reportaram a essa questão, como se pode observar nesses trechos da entrevista com P6:

quem dava as capacitações era o Stem Brasil, eles que faziam as capacitações, também muito bacana, não eram dirigidas, a gente que dava,

---

<sup>18</sup> O programa do Educando by *Worldfund* oferece suporte a professores de Ciências e Matemática em escolas públicas, com o objetivo de “formar educadores excepcionais nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (Stem) e preparar alunos de escolas públicas para a faculdade e, conseqüentemente, para uma carreira mais próspera” (WORLDFOUND, 2017).



naquelas reuniões, a gente tirava muitas ideias para aplicar na sala de aula, realmente era bacana, pois eles deixavam muito aberto. Sabe, eles te mostravam algumas experiências e a gente relacionava as experiências com a prática, com a apostila do aluno, com o currículo, isto foi muito bacana, do Stem Brasil. (P6).

Stem Brasil, eu era chamado assim, por exemplo, para Física, era uma capacitação, para Química, era outra, Matemática, era outra, Biologia, era outra, ia separando uma da outra e por dia também, ia chamando os professores, fica praticamente o dia, uma vez por mês, teve vez de dois dias, eu me lembro que dormia em São Paulo, ia num dia, dormia e vinha embora no outro dia. Outra vez ficava dois dias, pagavam a diária e tudo mais. Eu acho que, assim, a ideia era bacana, porque não era uma coisa fechada, eles não chegavam lá, faziam a experiência e pronto. (P6).

deixa eu falar uma coisa, não do jeito que eles mostravam para nós. Daquele jeito, não, a gente tinha que fazer adaptações, eles supunham um modelo deles, lá, um roteiro. O Stem Brasil segue um roteiro, e daquele jeito era impossível, não tinha nem como. (P6).

- Aspecto da ação de formação a distância: Efap

Nota-se que a oferta de ações de formação a distância cresceu significativamente na rede de ensino estadual, e só a Efap liquidou,<sup>19</sup> em 2017, com formação de profissionais da educação, o montante de R\$23.171.433,12. Esse montante abrange ações de formação continuada (GENTILINI; SCARLATTO, 2015) que envolvem requalificação profissional, formação em serviço e, entre elas, as ações de formação do PEI. Percebe-se, também, que o uso dessa modalidade de formação é uma das alternativas para sanar a falta e a saída dos profissionais do ambiente escolar, em função, inclusive, de déficit de professores na escola. Acrescenta-se, ainda, que essas ações exigem o mínimo de equipamentos, que podem ser facilmente operados. Ademais, envolvem empresas terceirizadas de formação e nem sempre atingem os resultados na qualidade de ensino esperados.

Esse modelo de formação não deixa de ser enquadrado no tipo em que o professorado segue, em serviço, sem o domínio de conteúdos mínimos e necessários para o exercício profissional. Além disso, ao longo dessas ações, pouca importância é dada às discussões, poucos são os princípios éticos e há pouquíssima contextualização, com um ensino que abre mão da cidadania. Ademais, trata-se de uma ação formativa que não conta com uma apropriação de dimensão cultural, não cultivando essa dimensão da ciência e, muito menos, a

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://www.fazenda.sp.gov.br/SigeoLei131/Paginas/FlexConsDespesa.aspx>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

busca da autonomia profissional. Isso pode ser confirmado nas falas dos profissionais P1, P2, P3 e P4:

Os cursos, este *on-line*, é feito em casa, não pode ser feito aqui na escola [...] então, em casa, você tem, lá, uma carga horária de mais ou menos umas duas horas fazendo curso. (P1).

O curso a distância pela Efad, ele tem uma dinâmica que é do curso, tem as páginas para a gente estar lendo e ele é avaliado através de um questionário, de questionários que a gente tem que ter o mínimo de setenta por cento de nota e foi feito dois módulos cada curso. (P2).

Então, são cursos bons, bastante interessantes e, estes mais, a maioria, foi, foram cursos feitos a distância na Efad, então são cursos bastante atuais, bastante interessantes, alguns cursos eles oferecem fórum de discussão, que sempre tem um enriquecimento, um debate de algum assunto, então são cursos bastante, bastante que a gente aproveita muito, né. Contribuí com a prática, contribuí. Contribuí bastante com a aula, com a gente tem outra visão do ensino, de como proceder ao ensino. (P2).

A gente só interage quando nós temos que ir para lá, o presencial, porque a distância é só via computador e, geralmente, não tem a interação, só tem aqueles exercícios, não tem prática. (P3).

as presenciais, eu acredito que é mais positivo. A longa distância você não tem, assim, você não tem contato com seu tutor, então ela fica mais dificultosa, mesmo que você tenha aberto para conversar com o tutor, fica mais dificultoso. Quando você tem a presencial, você tem o contato mais direto com ele, então as respostas vêm mais imediatas. (P4).

#### ***6.3.4 Desenvolvimento das formações enquanto comunicação entre os professores, participação em grupo, cultura colaborativa e ação sobre limitação e autonomia***

As ações de formação continuada demandam o desenvolvimento e o incentivo da cultura colaborativa (IMBERNÓN, 2009), de forma que o professorado possa desenvolver projetos mais conjuntos, tanto na análise de experiências, quanto na própria execução desses projetos. Os professores devem ser estimulados, nessas formações, para que a inovação curricular seja educativa, no sentido de unir a formação ao projeto coletivo da escola, de desenvolver um projeto na própria formação. A mudança só ocorrerá se os professores incorporarem e viverem experiências de transformação em seu contexto profissional e formativo. A formação deve conseguir aliar mudanças na organização escolar, na forma de poder, na relação entre o poder da escola, de modo que a responsabilidade não recaia apenas

sobre os professores, mas, sim, sobre todos os participantes da instituição. A formação deve, então, trabalhar com componentes que deem sustentação a essa prática, à discussão e formulação de questões de rotina escolar e solução em contextos reais. Sobre isso, vejamos as falas de P4 e P6:

Antes eu não tinha tanta oportunidade de fazer, porque eu ficava em várias escolas e, por motivo de ter vários professores da mesma área, então, eu quase não tinha, minha área de ensino são poucas aulas, então, em uma escola, tinha vários professores. Ocorreu mais agora nestes últimos três anos. Particpei de todos os cursos que me propuseram. Tive presencial e também tive a maioria a distância. (P4).

Como eu já disse, ajudou bastante em questão da segurança. A gente trabalha com segurança com aquilo que está fazendo. (P4).

eu gostava muito de fazer um trabalho com o diário, eu achava, isto no início da carreira, eu achava que aquilo ia ser produtivo, e de fato era. O fato é que o trabalho era, na realidade, eu realizava a prova, muita prova no começo e eu ia muito em cima naquela parte das habilidades específicas das questões. E aí eu colocava no meu diário cada questão que eu fazia, cada habilidade que eu desenvolvia na sala de aula. Eu ia pelas habilidades. (P6).

o básico da escola de tempo integral é o contato de você com o aluno, quanto mais contato você tiver com o aluno, teoricamente, na teoria, da escola, mais fácil você produzir uma mudança no aluno. Mais fácil, você vai começar a conviver com ele, você almoça com ele, você pergunta da vida dele, então você começa a interagir com ele de forma diferente e não só aquele cinquenta minutos que você está na sala de aula. Isto eu não estranhei porque eu já tinha este comportamento. Nas escolas normais, eu já fazia isto. (P6).

no primeiro, no segundo ano, no primeiro ano que eu entrei, eu me lembro que nós tivemos a formação não do pessoal de São Paulo, foi o pessoal mesmo que fundou a escola lá, que começou com toda a escola lá no Recife, Pernambuco. (P6).

eles tinham um intuito de motivar a gente a fazer as experiências, pois lá você tem que fazer experiência, você tem um laboratório, você tem a disciplina que faz isto, você tem uma disciplina própria para isto, você tem que realizar experiência com ele, então você motiva muito você fazer. (P6).

Como eles já tinham muitas experiências lá, nesta primeira capacitação, então eles trouxeram as experiências deles e simulavam algumas situações, a gente não conhecia nada disto, nem o projeto, então, eles queriam que a gente participasse destas simulações, e qual seria nossa reação, como agiríamos em tal situação, para a gente conhecer um pouquinho da escola. Já em São Paulo já foi mais específico, por área. (P6).

- Aspecto da ação de formação: da finalidade

As ações de formação não são apenas para o aprendizado de mais conteúdo. São ações que acrescentam, inovam, propõem modificações ao contexto escolar; elas devem criar um movimento de práticas de forma crítica, devendo ir além do simples tratar didático dos documentos oficiais e exigências políticas (IMBERNÓN, 2009). As ações de formação devem se propor a reunir os profissionais de diferentes unidades escolares e estabelecer políticas de coerência de prática, de acompanhamento, com processo contínuo de assessoria educacional, em que o professor possa compartilhar sua experiência em sala de aula. Essas ações não podem funcionar como capacitação técnica e disciplinar, mas, sim, devem buscar a criação de um cenário que potencialize uma reflexão real dos professores sobre sua prática, uma autoavaliação. Tal abordagem deve permitir uma análise da teoria da organização metodológica em questão, discutindo os pressupostos ideológicos e atitudinais, em ações de formação que criem situações e locais propícios ao questionamento de atitudes, capacidades, habilidades e até das emoções que permeiam os valores dos professores em sua prática. Sobre esses aspectos, observemos as seguintes falas de alguns entrevistados:

aprofundamento de conteúdo e metodologia das diversas disciplinas que integram o currículo. (P1).

nós recebemos diversas orientações e informações sobre o andamento da escola, também o que nossos colegas de outras áreas estão desenvolvendo e, também, um momento de socialização das nossas atividades, um momento de troca de informação. O que está dando certo em uma sala de aula e que de repente a outra que está precisando melhorar. (P1).

troca de experiência de formação e também trabalhamos projetos, desenvolvemos, damos início a alguns projetos aqui na escola. Nós tivemos vários aqui. Nós tivemos o projeto com óleo reciclável, que trabalhou sustentabilidade. (P1).

com relação ao desenvolvimento contínuo, o professor tem que participar dos cursos a fim de aprimorar o exercício da sua função, então nós trabalhamos temas específicos, a função e também ao modelo pedagógico e a gestão do programa ensino integral. (P1).

eu também busco ativamente por aprendizados, na minha casa eu procuro um determinado assunto na internet ou um livro ou converso com alguns colegas, mesmo de outra área, no sentido de buscar sempre um melhor aprendizado. (P1).

também colocar em prática todos os aprendizados que foram adquiridos nas formações. (P1).

O bacana é que você entra em contato com outros profissionais e aí você tira experiências que você não tinha ideia que dava para fazer, isto que é mais importante. A capacitação presencial, o olhar que a pessoa faz, junto com você aí, trocando experiência aí, trocando informação é muito bacana. Você como o outro faz na sala de aula, traz mais segurança e aí você percebe também que as pessoas têm imensas dificuldades, apesar de ter o conhecimento lá da disciplina, a dificuldade de aplicar a experiência é muito grande. Às vezes, o cara já trabalhou com isto, já sabe, mas a hora de fazer a experiência, colocar a experiência de uma forma concreta para o aluno, para que ele entenda, é grande a dificuldade. Só que trocando informação melhora. Ou seja, resumindo, o que foi mais importante para mim foi esta troca de informação entre os professores, ali na hora do bate-papo. (P6).

Nesse sentido, entendendo que a capacitação profissional do professor (IMBERNÓN, 2009) não se esgota nas ações de formação, mas potencializa-se com reflexões reais sobre o trabalho prático na escola, as orientações nas formações continuadas tornam-se um processo constante de autoavaliação. Além disso, ações de formação que se dizem inovadoras não podem se tornar uma modalidade que ajude o professor a entender um modelo de currículo e deixe-o à mercê das expectativas de seu contexto diário, abandonando-o. As ações devem, então, é válido reforçar, apresentar-se aos professores de maneira que estes processem e analisem as informações, desenvolvendo uma reflexão crítica. Depois, devem estabelecer um elo contínuo e permanente entre esses professores, garantindo uma atualização científica, didática e psicopedagógica. Assim, a teoria deve ser descoberta, organizada e reconstruída, pelos docentes, em suas ações na sala de aula. A esse respeito, ainda, versam as seguintes falas de dois entrevistados:

É claro que inicialmente eles começavam a escrever o que foi ensinado, né, o que eles estudaram. E, com o tempo, eu comecei a estimulá-los, o que realmente eles aprenderam, e, a partir deste texto, eu comecei a avaliar a aprendizagem dos alunos, é outro olhar que a gente tem, que foi graças a este estudo oferecido por estes cursos. (P2).

aprendizagem, sistematização do que eles aprenderam tudo isto, foi importante, foi oferecido ao longo destes cursos. Eu acho que são cursos válidos, apesar de preferir curso presencial, particularmente, eu prefiro curso presencial. (P2).

Mas, que acredito que pela dinâmica do Estado, para facilitar, a divulgação, a difusão destes conhecimentos, seja mais viável um curso a distância. Mas, eu acho bastante válido, está sendo muito proveitosos os cursos. (P2).

É válido, porque sempre está agregado ao currículo, tudo que a gente faz na integral tem que estar agregado ao currículo, então achei que foi muito válido. Poderia ter mais encontros, porque foi diminuindo com o passar dos

anos. A gente tinha formação mensal, depois ficou trimestral, semestral e, por enquanto, a gente teve uma única formação este ano. (P5).

Assim, a finalidade das ações de formação está relacionada, também, à prática pedagógica ligada a cada disciplina (GATTI, 2013) e às realidades escolar e social vivenciadas pelo professor. Esses fatores acabam se entrelaçando e, por vários caminhos, aparecem no trabalho pedagógico e nas situações de aprendizagem, gerando algumas concepções diferentes sobre as finalidades das formações, conforme indicado nas falas do P7:

Porque a gente já faz muito daquilo que foi trabalhado e, na verdade, o professor, ele vai na esperança que tragam algo assim, novo. Mas nem sempre a expectativa é correspondida e ocorre mais atualizar-se, em uma prática que você já desenvolve no seu dia a dia, só que de uma outra forma de desenvolver, com outra dinâmica, com outro tipo de material. Sugerem uma nova sequência para trabalhar aquele tema, geralmente, é isto.

E eu percebo, assim, que, na integral, você cresce muito na questão pedagógica, porque existe esta preocupação com a formação, você tem um plano de acompanhamento, de combinados. Tem que fazer estes cursos de formação, tanto pela DE, como formações *on-line* e, e você também tem duas horas semanais de estudo, onde você vai criar um hábito de estudo, de programa.

É importante mencionar, ainda, que as ações de formação estão associadas às perspectivas lógico-cognitivas das disciplinas científicas (GATTI, 2013), entre elas, a Biologia. Portanto, é aceitável que os conhecimentos específicos dessa disciplina direcionem o objeto da formação e criem, no professorado, concepções relacionadas ao binômio ensino-aprendizagem de conteúdo, nas interações entre alunos e no contrato didático, conforme exposto por P7:

foi bom, mas ainda fica faltando muita coisa, a manutenção, veja, nós temos laboratório, seco e molhado, mas eles precisam de muita manutenção e não está tendo manutenção, então é duro usar sem manutenção. Então, isto influencia, porque nem o que eu vejo nas formações eu consigo fazer. Ainda que nossa escola é prioritária. E em relação às outras escolas de tempo integral, nossos laboratórios são excelentes. Então, mas ainda falta manutenção.

É isto e muito mais, porque eles fazem, vamos lá, novos experimentos e, aí, o pessoal trabalha de uma forma mais mecânica e, às vezes, existem outras formas, e o relato do colega, que sugere, se você fizer isto, é melhor para desenvolver, dá certo, é esta interação. Porque se você ficar só na escola, também, a gente promove discussão, uma especialização dentro do grupo da área, aqui na escola, mas você sair da escola, pegar algo mais real, assim, ver

a realidade lá fora, é muito mais bacana e importante. Esta troca de experiência, contato, pesa bastante, eles voltam bem renovados e animados.

Dessa maneira, há que se ter em vista o fato de que as ações de formação continuada no PEI são enxergadas como ferramentas para implantar uma proposta e organizá-la de modo que todo o sistema de ensino a assimile, toda a estruturação aconteça de forma eficiente, com o máximo de compreensão para a execução do programa. É de se esperar, então, que essas ações de formação tenham tido o papel de valorizar os docentes de tal modo que estes acreditem e executem, com destreza, todos os saberes movidos naquele processo.

É de se esperar, ainda, que as ações de formação continuada se constituam como uma entre outras estratégias para a mudança da prática do professorado, na implantação do Programa Ensino Integral. Esperava-se, com tal transformação, que o profissional assimilasse as competências propostas pelo programa e as incorporasse em seus afazeres didáticos, pedagógicos e organizacionais.

Então, com base na perspectiva de que a natureza do ensino é resultado de ações complexas, que envolvem relações temporais, linguísticas e instrumentais (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1997), pode-se notar, pelas entrevistas, que essas relações passam, mais, por tarefas burocráticas. Tais atividades estão ligadas, por exemplo, ao preenchimento de fichas, relatórios descritivos e diários de conteúdos, a fim de ocupar o intervalo do professorado entre uma aula e outra.

Nesse sentido, observa-se que as ações de formação oferecidas pela SEE/SP se propuseram a alimentar um diálogo entre os sujeitos e a proposta, envolvendo trocas e uma relação entre ação de formação e professor, com o objetivo de instigar a crença de melhoria educacional nas escolas de tempo integral. Então, cria-se, assim, a crença de que maior tempo é a garantia de melhoria na aprendizagem escolar, independentemente das ações didáticas a serem executadas. Constrói-se, ainda, a crença de que o professorado ocupado com afazeres burocráticos é garantia de melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, de melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Para a implantação da proposta, portanto, é necessária uma passagem interposta pelas ações de formação do programa, com base na premissa “mais tempo, melhor aprendizagem!”. Trata-se, além disso, de uma ideia segundo a qual oferecer maior espaço físico ao aluno já é um ganho de qualidade na aprendizagem. Nesse sentido, deve-se pensar nas seguintes questões: o que realmente será feito, nesses novos espaços,

quanto a ações didáticas? Essas sugestões de uso do espaço escolar foram realmente discutidas nos contextos das ações de formação continuada para a área de Biologia?

Consideramos, aqui, que as ações de formação oferecidas aos professores de Biologia, com a incorporação, no currículo da escola média, da disciplina Práticas de Ciências, vende a ideia de que essa ação bastaria para atingir a melhoria no ensino objetivada pelo PEI. Ignora-se, portanto, a necessidade de se realizar formações específicas para o uso adequado do laboratório nessas unidades, de forma integrada com as demais disciplinas do currículo, dentro da proposta de Ensino por Investigação. Logo, para uma rede de ensino/SEE/SP em que a perspectiva de qualquer aula prática é tão escassa, a construção de laboratório escolar já seria suficiente para se criar a crença de melhoria no ensino dessas escolas. De acordo com essa visão, mesmo que não ocorra uma discussão e um aprofundamento pedagógico sobre a implantação e utilização adequada desses espaços, a aquisição já é vista como um avanço, como algo promissor para o docente. Aclima-se, assim, a um contexto de prática, vivência e contrastes, ações coletivas para o início do PEI, com uma atmosfera de seriedade, qualidade e bom ensino, como indicado por P6:

Eles tinham, na realidade, grupo, eles não tinham, talvez, toda, eu me lembro pouco das falas das pessoas que faziam as capacitações, eles não tinham, talvez todo o conhecimento das partes da escola de tempo integral. Algumas coisas até, assim, os professores que faziam ali, né. Que estavam lá e que faziam a capacitação. Mas, de certa maneira, aquilo estava na linha deles, o pessoal que fazia capacitação, aquilo propiciou-se este contato que eu falei, esta troca de informações, às vezes, eles perguntavam até para nós, assim, se lá no laboratório da escola de tempo integral, como que pode ser feito.

Em todo caso, acreditamos, com base nesta pesquisa, que as ações de formação continuada associadas ao programa de inovação educacional devem seguir premissas por parte de organizadores e executores, sejam de contemplação mais ampla, como as oferecidas em Águas de Lindóia, sejam as oferecidas nas Diretorias Regionais de Ensino. Além disso, para a área de ensino de Biologia, notamos que as ações de formação devem seguir premissas e provocar mudanças atitudinais no professorado. Para que isso ocorra, os planejadores e executores das ações deveriam seguir um amplo trabalho desenvolvido na área de pesquisa de Educação para Ciência, tratando de questões que passam pela epistemologia da história da Ciência, discussão sobre seus conteúdos, relação com outras disciplinas, utilização de material didático e desafios de situações-problema, além de criar argumentação e distanciamento da visão centrada nos conteúdos.



O fato de as ações de formação serem oferecidas em encontros estaduais, por empresas privadas, sem trato com literatura específica – e, mesmo as executadas nas DERs, sem junção acadêmica –, favoreceu a falta de discussões, que poderiam ser executadas pelos profissionais da área e pesquisadores ligados à formação profissional. Ademais, quanto ao professorado, especificamente, os professores de Biologia, a pobreza nas discussões ao longo das formações, a falta de textos argumentativos e de premissas teóricas de Ensino por Investigação, além da pouquíssima discussão sobre o papel, no ensino de Biologia, do laboratório escolar são pontos que ficam evidenciados durante toda a pesquisa. Por fim, as ações de formação continuada da Emap, apesar da oferta de ações com temáticas da área e associadas ao PEI, são marcadas pela falta de discussão entre o professorado e de incorporação de questões reais. Estas correspondem, apenas, ao empilhamento de assuntos que, na prática, só representam mais um fardo ao professorado, além da falta de perspectiva sobre o que seria possível fazer nessas ações de formação, caso fossem presenciais.

Apesar do histórico de experiências positivas da Educação Integral no Brasil, muitas das quais carregam os ideais de Anísio Teixeira, assiste-se, na rede estadual pública do estado de São Paulo, a um programa que pouco dinamiza a escola, muito pouco acrescenta à escola regular e que ocupa o tempo do professorado com tarefas que abalam a ideia de educação integral. Isso é observado, também, pela literatura a respeito dessa temática:

concepção filosófica de educação integral da SEE/SP, registrada nos documentos oficiais, não encontrava reflexos na prática por diferentes motivos, entre os quais citamos desde a inadequação do prédio escolar para atender aos alunos em tempo integral até a ausência de recursos suficientes para manter o projeto como delineado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da SEE/SP. (CASTRO; LOPES, 2011, p. 277).

Nas ações de formação continuada, a troca de experiências (IMBERNÓN, 2009) deve ser algo marcante, que mostre, aos professores, mudanças possíveis entre eles, todos envolvidos nas escolas e os profissionais de outras DERs. Essa troca deve ser algo rotineiro, em que o professor possa discutir, com outros de sua área e disciplina, questões cotidianas sobre suas turmas, configurando-se como uma intervenção educativa e profissional. Assim, os docentes devem se sentir à vontade para desenvolver essas relações de debate em suas rotinas diárias. Tal prática precisa transformar a prática da própria instituição profissional e ser

amplamente trabalhada nas ações de formação continuada. Percebamos essas questões nas falas de P2:

Bom, os cursos, eles estão direcionados à proposta do ensino integral na área, né, mas, na verdade, eles não são, os cursos que foram oferecidos, eles não estão direcionados às disciplinas especificamente. Por exemplo, eu fiz um curso de avaliação, como avaliar, como analisar uma produção de um aluno, como direcionar a sua retomada da avaliação, né. Outro curso que foi feito é o uso da tecnologia no ensino, nas aulas, para melhorar o entendimento, isto foi importante, porque a gente trabalha na área de Ciências da Natureza, o uso da imagem, de vídeos, né, esclarece mais para, melhora o aprendizado para o aluno. Então, são cursos que ele atua mais na nossa formação, assim, na prática, desculpa, na nossa atuação prática, e não na nossa formação teórica. (P2).

De toda forma, os dados apresentados pelos participantes das ações de formação continuada investigadas sinalizam para um cenário que mescla as práticas cotidianas de sala de aula com novas tarefas escolares, expectativas de ocupação desse novo espaço escolar, nova e frágil carga trabalhista e uma bagagem histórica de vivências nessa rede de ensino. Nessas condições institucionais, as ações de formação continuada acabam se consolidando por uma “fragmentação formativa clara”, que se embaralha com as “estruturas institucionais formativas e currículos”, como já apontado por Gatti (2010, p. 1375).

Nessa perspectiva, as ações de formação continuada caem na consumação de demandas gerais para a escola média em tempo integral, que tenta cumprir adendos para a área disciplinar de Biologia, não consolidados pela própria falta de valores em práticas coerentes com a proposta apresentada. De outro lado, ignoram a precariedade da formação acadêmica do professorado participante desse programa e se perdem em demandas provenientes de resistências às soluções, com preocupações que visam, sobretudo, o sucesso aparente da proposta, não se atentando às questões de caráter interdisciplinar e cultural da educação integral. Enfaticamente, as ações de formação de professores têm que partir de seu “campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários”, de forma que fundamentem a proposta de mudança curricular perante “mediações didáticas necessárias” que envolvem todo o trabalho educacional (GATTI, 2010, p. 1375).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de investigação das ações de formação continuada ofertadas aos professores de Biologia do Programa de Ensino Integral de São Paulo, buscando identificar sua aproximação com o modelo de desenvolvimento profissional de inovação curricular, foi muito inquietante e acompanhado de inúmeros questionamentos. Entre estes, estão: qual o papel que as ações de formação continuada ocuparam em todo o processo proposto pelo PEI/SEE/SP? Mais especificamente, o que as ações de formação significaram para os professores de Biologia? Foram algo diferenciado das demais formações que ocorrem com o ensino médio regular? Pensando que as ações de formação foram propostas como uma das estratégias para a prática do professor e para as transformações necessárias à implantação do PEI, como essas ações trataram a teoria que sustenta todo esse currículo dito inovador? O currículo gerou uma necessidade, nos professores, de aprendizagem? Como ele modificou a prática em sala de aula? Quais foram as inovações educacionais que essas formações se propuseram a realizar? As práticas de formação carregam princípios, valores e um sentido político que influenciaram os professores de Biologia a aderirem aos elementos desse programa? Essas ações criaram uma rede de inovação curricular? Possibilitaram maior autonomia na gestão? Estabeleceram espaço de reflexão com a prática? Trataram de problemas educativos de forma coletiva e ampla? Iniciaram uma cultura colaborativa, estimulando a inovação e mudança profissional? Estabeleceram contextos que provocaram práticas formativas inovadoras e críticas?

Consideramos que as ações de formação no PEI deveriam dar sustentabilidade à natureza do ensino, especificamente, criando atividades relacionadas à atualização científica proposta e trabalhando a vertente de Ensino por Investigação. Assim, os atores desse processo deveriam interagir entre eles e discutir competências éticas, científicas, didáticas, pedagógicas e organizacionais, em questões reais de trabalho de sala de aula, fomentando uma cultura colaborativa, como já reiterado neste texto.

A proposta de ensino médio em tempo integral torna-se, cada vez mais, uma realidade educacional em todo o estado, e as ações de formação continuada, atualmente, concentram-se na Diretoria Regional de Ensino e na Efap. Isso poderá contribuir com a perda na qualidade de ensino, o que aparecerá nos futuros indicadores educacionais.

O fato de a escola de ensino médio em tempo integral ter oferecido uma jornada maior aos professores e aos alunos poderia, em si, como tão exposto no PEI, levar à melhoria na qualidade do ensino ofertado, mas isso é algo que deverá ser investigado:

Apesar da hipótese inicial de que a permanência do educando na escola, com 9 horas de trabalho escolar, sob orientação de professores habilitados, seria um fator de melhoria da qualidade educacional e de queda nos índices de retenção, evasão etc, mesmo sabendo, de antemão, que o projeto Escola de Tempo Integral apresentava alguns problemas, conforme já pontuado, quanto mais avançávamos na pesquisa menos certeza tínhamos de que essa melhoria, decorrente da maior extensão do tempo de permanência discente na escola, realmente ocorreria. (CASTRO; LOPES, 2011, p. 277).

Ademais, o programa possibilita, ao professor de Biologia, um maior número de aulas, que incluem a Prática de Ciências, e mais trabalho em que possa desenvolver atividades pedagógicas de forma mais diversificada e elaborada. Já as ações de formação continuada na área de Biologia perderam a oportunidade de trabalhar temáticas da área com a inclusão de História da Biologia, adequação de materiais didáticos a cada faixa etária da etapa do ensino médio e adequação didática para desenvolvimento de temas individuais e em grupo. Poderiam, ainda, ter envolvido diferentes abordagens de temas como evolução, diversidade e assuntos como transgênico e consumo de alimentos orgânicos, de maneira direta e interdisciplinar.

As ações de formação continuada carecem de um tratamento mais amplo do currículo de Biologia, levando as discussões para além dos Cadernos do Professor/Ensino Médio de Pré-Iniciação Científica e envolvendo aspectos de construção da ciência de modo argumentativo e sem soluções rápidas e fáceis. Em uma região do interior do estado de São Paulo em que a monocultura canavieira predomina, as ações de formação optaram pela temática de robótica, em vez de tratarem de questões relacionadas ao consumo de combustíveis e ao futuro dos automóveis, ou à destruição da mata ciliar e assoreamentos provocados pela cana-de-açúcar.

O fato de professores terem uma visão fragmentada do Ensino de Biologia evidencia a maneira frágil com que as ações foram trabalhadas e permite-nos propagar uma ideia do que deve estar acontecendo na área de Biologia do estado de São Paulo. A inexistência de uma rede permanente de discussão, regional ou estadual, mostra que as ações não se resolveram quanto à mudança curricular; mais uma vez, o enfrentamento de situações escolares e de aspectos pedagógicos da disciplina de Biologia recai sobre os ombros do professor, isolado.

Nesse sentido, as ações de formação continuada de Biologia ofertadas no PEI/SEE/SP ainda não superaram a visão centrada em conteúdo, não partiram para uma perspectiva de crítica científica, que mobiliza os saberes de forma interdisciplinar, acoplados a habilidades e atitudes.

Na proposta de Ensino por Investigação do Programa Ensino Integral, as ações de formação continuada oferecidas aos professores de Biologia se reduziram ao anúncio de aulas de laboratório e de espaços disponíveis nas escolas de período integral do estado. Essas ações de formação careceram da ampla discussão que se apresenta na literatura sobre o uso do laboratório escolar e a possibilidade de desenvolver trabalho prático, laboratorial, experimental ou trabalho de campo com os alunos do ensino médio. Elas não discutiram sobre o Ensino por Investigação, quanto à caracterização de debate com argumentação científica para a obtenção de evidências científicas. Não se preocuparam, pois, com a superação da perspectiva empirista, nem, conseqüentemente, com a apropriação crítica, por parte do aluno do ensino médio, do conhecimento biológico escolar.

Quanto à perspectiva de mudança curricular, ou inovação educacional, as ações ofertadas pelo PEI/SP não consideraram os elementos relacionais socioeducativos e socioculturais do enorme arcabouço que existe na literatura. A oferta, pautada em encontros estaduais, regionais e a distância, apoiou-se em expectativas de uma escola nova para um professor carente de participação em encontros acadêmicos e profissionais. Isso se acrescenta ao fato de que as ações de formação continuada vêm, paulatinamente, deixando de “ocorrer para os supervisores, diretores e assistentes técnico-pedagógicos em São Paulo” e na “Diretoria de Ensino (DE) para os professores e professores coordenadores” (CASTRO; LOPES, 2011, p. 277).

A ação de formação continuada do PEI deveria procurar entrelaçar a cultura com os “novos conteúdos curriculares e práticas pedagógicas”, no sentido de produzir “condições facilitadoras de apreensão de novas ideias e criação de outras formas de agir pedagógica e socialmente”. Para isso, mais do que alinhar a gestão, seria preciso discutir contextos reais de escola, com as particularidades de ações administrativas e pedagógicas. Seria necessário, ainda, reedificar a gestão, considerando aspectos de importância cultural, psicossociais, desenvolvimento de aprendizagem e “apreensão de novos valores que se esperam com a mudança educacional” (GATTI, 2003, p. 203).

Definitivamente, as ações de formação continuada ofertadas aos professores de Biologia pelo PEI não atenderam às premissas, apontadas na literatura, intituladas “inovação

curricular”. Inserem-se, aí, as ações que aconteceram na cidade de Águas de Lindóia, as ofertadas, aos professores ingressantes, pela Diretoria Regional de Ensino, as realizadas na cidade de São Paulo, pela organização Stem Brasil, e as oferecidas aos professores do programa pela plataforma *on-line* Efap. Nos registros dos professores entrevistados, várias foram as falas sobre os apontamentos das premissas (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1997; GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2009), entre as quais notificamos o fato de o currículo discutido para o componente de Biologia não gerar, nos docentes, a necessidade de aprenderem conteúdos e estratégias didáticas para contextos reais de Ensino por Investigação, associados às demandas cotidianas de seus alunos, e não exemplificados, apenas, em ações de Botânica, Zoologia, Embriologia, Genética, Citologia ou Ecologia.

Os professores de Biologia entrevistados, apesar de atuarem com um novo contrato trabalhista, ainda não atingiram a liberdade de participar de ações de formação continuada em seus horários de reuniões ou planejamento, a não ser em casos esporádicos, que ocorreram em outras cidades do estado, para alguns professores. A nítida falta de uma teoria adequada e coesa para o componente de Biologia foi apontada como marcante, decorrente do não aprofundamento de conhecimentos teóricos em Ensino por Investigação, apesar da larga fonte na literatura.

Observamos, ainda, a falta de continuidade nas ações de formação, já que alguns participaram das ações em Águas de Lindóia, outros, na cidade de São Paulo e alguns fizeram cursos na plataforma *on-line* da Efap e pela organização Stem Brasil. Ademais, os poucos recursos já foram apontados pelos entrevistados, como a dificuldade de reposição de material para o uso no laboratório, dando descontinuidade às ações didáticas desse componente propostas nas ações de formação. Quanto à liderança, gestão e autonomia, continuam centradas na figura dos gestores da escola e supervisores da Diretoria de Ensino, que, inclusive, oferecem cursos de ação continuada, mesclando suas atividades como supervisores e formadores e, conseqüentemente, minimizando o papel dos formadores do Núcleo Pedagógico. Esses supervisores também atuam como selecionadores de professores para o PEI, demonstrando, assim, clara fragilização das ações de formação continuada no componente de Biologia. A fragilidade do contrato em que se encontra o professor é apresentada pela escassa participação desse profissional nas ações de formação; trata-se, ainda, de uma situação trabalhista em que, a qualquer momento, seja na avaliação ou decorrente de ocorrências na rotina escolar, o profissional poderá retornar à sua antiga função nessa rede de ensino.

A falta de apoio técnico, especificamente para a disciplina de Biologia, fica evidente quando a própria organização Stem Brasil propicia uma assessoria estanque, superficialmente centrada no uso de laboratório, sem um aprofundamento teórico para as subáreas da Biologia. Tal ação acaba por funcionar, sobretudo, como um suplemento, que busca estimular um professorado que vivia amargamente em uma rede de ensino sucateada, em prédios e agrupamentos de jovens que não se identificam com sua comunidade local, em escolas que não atendem ao questionamento dessa geração. Trata-se, portanto, de um programa que se diz inovador, porém, em suas ações de formação continuada, não permite a aquisição de competências para o aperfeiçoamento da escola média e do currículo integral. Há, ainda, ali, uma inadequação teórica e a falta total de continuidade administrativa, com excesso de tarefas burocráticas, numa tentativa de solução rápida da aprendizagem, em que o grupo de professores de Biologia dessa cidade vê-se isolado e improdutivo, mas atarefado. Esse conjunto de docentes muito pouco se identifica como um grupo moderno de professores de Biologia, capazes de organizar, de forma independente, um ensino escolar que se proponha a ampliar a discussão sobre problemas da comunidade e a melhoria do ensino da Biologia.

Defendemos, então, que essas ações de formação continuada deveriam ser realizadas na escola, com um local onde os profissionais da rede de ensino poderiam debater com autonomia e ter acesso às questões mais atuais sobre ensino de Biologia. Seria necessário, também, que esses docentes pudessem trazer problemas de contextos reais de ensino, aproveitando esse tempo e esse espaço ampliados para ensinar, mostrando, aos jovens do ensino médio, o quanto a ciência ainda tem a oferecer para as suas comunidades e para o mundo.

Quanto aos muitos questionamentos que nos acompanharam neste estudo, não buscamos responder a todos, pois entendemos que a resposta a um deles gera novos questionamentos, num ciclo constante de problematização e reflexão.

Consideramos que eles podem ser o início de novas investigações sobre a formação continuada de professores de Biologia.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.
- ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. O. G. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.
- ALMEIDA, M. J. P. M.; NARDI, R. Relações entre pesquisa em ensino de Ciências e formação de professores: algumas representações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 335-349, 2013.
- ALTARUGIO, M. H.; VILLANI, A. O papel do formador no processo reflexivo de professores de Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 2, p. 385-401, 2010.
- ARROYO, M. **Conceito de Educação Integral**. 23 ago. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SzqmiJLxmbc>>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- ARROYO, M. O direito ao tempo de escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988.
- AVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-412, 2010.
- AZEVEDO, F. et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, F. Formação de professores de Biologia. In: CALDEIRA, A. M. A.; ARAUJO, E. S. N. N. (Org.). **Introdução à didática de Biologia**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.
- BIANCHINI, R. B. **Ensino por investigação: abrindo espaços para argumentação de alunos e professores no ensino médio**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru/SP, 2011.
- BONZANINI, T. K.; BASTOS, F. Formação continuada de professores de Ciências: algumas reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Belo Horizonte: Abrapec, 2009.
- BORGES, A. T. Novos Rumos para o Laboratório Escolar. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.



BORTOLETTO-SANTOS, R. C. **Professores de Ciências do ensino fundamental II frente à implantação do currículo do estado de São Paulo/2008**. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

BRAGANÇA, I. F. S.; PEREZ, J. G. M. Formação continuada em escolas de tempo integral: narrativas de professoras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, 2016.

BRANCO, V. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, J. et al. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2001a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação: ação educativa**. Brasília; São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.253, 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 nov. 2007. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm)>. Acesso em: 9 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa mais educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola**. Brasília: MEC, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e prática na educação brasileira**. Brasília: MEC, 2009d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola: PDDE/INTEGRAL**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 8 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: (2014-2024)**. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2015.

BRICCIA, V.; CARVALHO, A. M. P. Competências docentes e a formação de professores de Ciências. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EM DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 9., 2013, Girona. **Anales...** Girona, 2013. p. 499-501.

CABRERA, R. C. **Laboratório para o ensino de biologia: relações entre o desenvolvimento de políticas educacionais e o trabalho docente na rede escolar estadual de Mato Grosso**. 2015. 326 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru/SP, 2015.

CACHAPUZ, A. et al. Uma visão sobre o ensino de Ciências no pós-mudança conceitual: contributos para a formação de professores. **Inovação**, v. 2-3, n. 13, p. 117-137, 2000.

CALDWELL, B. J.; SPINKS, J. M. **Leading the Self-Managing School**. London; Washington: The Falmer Press, 2005.

CAMPOS, L. M. L. Uma aula de Biologia: reflexões e revelações sobre o ensino, a aprendizagem e o conhecimento escolar. In: CALDEIRA, A. M. A.; ARAÚJO, E. S. N. N. (Org.). **Introdução à didática de Biologia**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009. p. 259-270.

CAMPOS, L. M. L.; DINIZ, R. E. S. A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem os professores de Ciências e de Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 6, n. 1, p. 79-96, 2001.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 7-13. 2006.

CASTRO, A. **A escola de tempo integral: implantação do projeto em uma escola do interior paulista**. 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília/DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002a.

\_\_\_\_\_. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002b. p. 93-111.

\_\_\_\_\_. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 116-126, jul./dez. 2002c.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

\_\_\_\_\_. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 91-101, 2006.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Glossário**: Formação de educadores na Educação Integral. 7 jan. 2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/formacao-de-educadores-na-educacao-integral/>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

CERRI, Y. L. N. S. **Da formação continuada de professores de Ciências: ações, razões e emoções**. 1997. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CHAMON, E. M. Q. O. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 89-109, 2006.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 139-158.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

COELHO, L. M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação integral e(m) tempo integral**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. p. 133-146.

COUTINHO, M. A. G. C. **A história da educação integral em Seropédica**: a experiência do Caic. 2015. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/A%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20INTEGRAL%20EM%20SEROPEDICA.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CRUZ JÚNIOR, A. F.; DELLA FONTE, S. S.; LOUREIRO, R. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 197-215, 2014.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 789-802, 2014.

DINIZ, R. E. S. et al. Formação continuada de professores de Biologia: os avanços recentes nos campos da ciência e tecnologia. In: PINHO, S. A.; SAGLIETTI, J. R. C. (Org.). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2007. v. 4. p. 320-335.

DUARTE, A. L. Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40. **Educação e Sociedade**, ano 21, n. 73, p. 166-181, 2000.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUTRA, P. F. V. **Educação integral no estado de Pernambuco**: uma realidade no ensino médio. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral no Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Bahia: MEC, Inep; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Instituto Nacional do Livro, 1971.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda., 2010.

FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FERNANDES, D. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões práticas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Avaliação em educação**: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais/PR: Melo, 2011. p. 185-208.

FERNANDES E SILVA, V.; BASTOS, F. Formação de professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria**, v. 5, n. 2, p. 150-188, 2012.

FERREIRA, J. R. **O programa mais educação**: as repercussões da formação docente na prática escolar. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FERREIRA, J. S.; SANTOS, J. H. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 1-15, 2016.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. Escola pública em tempo integral: o Profic na rede estadual de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 76, p. 5-17, fev. 1991.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423. 2004.

FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de Ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 3, p. 215-230, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

\_\_\_\_\_. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectivas**, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GARCÍA, C. M. **Formação de professor: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2013.

GENTILINI, J. A. SCARLATTO, E. C. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. In: PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M. (Org.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**: 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professor**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JACOB, M. C. G. P. **Trabalho docente**: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais) – Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2014.

KERSTENETZKY, C. L. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 231, p. 18-23, 2006.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2007.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

KRONBAUER, C. G.; SIMINATO, F. (Org.). **Formação de professores**: abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

LABARCE, E. C. **Atividades práticas no ensino de ciências**: saberes docentes e formação do professor. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru/SP, 2014.

LEITE, L.; FIGUEIROA, A. Da complexidade das atividades laboratoriais à sua simplificação pelos manuais escolares e às consequências para o ensino e a aprendizagem das Ciências. **Alambique**, v. 10, n. 39, p. 20-30, 2004.

LIMA, E. E. **Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2015.

LOBATO, I. M.; MENDONÇA, M. P. C.; PEREIRA, S. A. G. A formação continuada de professores na escola de tempo integral. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 1, n. 12, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20376/19217>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

LOPES, M. F. A.; SERRA, M. H. M. D. Escolas de tempo integral no estado de São Paulo: características e princípios que norteiam o programa de ensino integral. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 4, n. 3, p. 85-91. 2014.

LOURENÇO, S. C. **A formação continuada e a percepção dos professores que realizaram o curso melhor gestão, melhor ensino**: formação de professores de ciências. 2016. 219 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

MACHADO, S. M. F. **As bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino no estado de São Paulo**: a Efap em análise. 2015. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2015.

MAIMONE, E. H.; VIEIRA, V. M. O. Grupos operativos na formação de professores em escola de tempo integral. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas/SP, v. 13, n. 1, p. 183-185, jan./jun. 2009.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARANDINO, M. A formação continuada de professores em ensino de ciências: problemática, desafios e estratégias. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. p. 160-183.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas S.A., 2003.

MARIGO, A. F. C.; BRAGA, F. M. **Em busca do conhecimento em educação**. São Carlos: Edufscar, 2011.

MATOS, I. P. A. **Inovação educacional e formação de professores**: em busca da ruptura paradigmática. 2010. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 40-56, 2004.

MAURÍCIO, L. V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, p. 57-66, 2006.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.147-167.

MEDEIROS FILHO, B.; GALIANO, M. B. **Bairro-escola: uma nova geografia do aprendizado: a tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar a escola e a comunidade**. São Paulo: Tempo D'Imagem, 2005.

MENEZES, L. C. (Org.). **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 1996.

MINAYO, M. C. S. et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2013.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

MONTEIRO, A. M. A formação de professor nos CIEPs: a experiência do curso de atualização de professores para escolas de horário integral no estado do Rio de Janeiro – 1991-1994. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação integral e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147-167.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, M. L.; DINIZ, R. E. S. **O laboratório de Biologia no Ensino Médio: infraestrutura e outros aspectos relevantes**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (Org.). São Paulo: Ed. Unesp, 2003. v. 1. p. 295-305.

MOURA, M. R. L. O trabalho docente nas escolas de ensino integral do estado de São Paulo: novas competências? **Educação Básica Revista**, v. 1, n. 1, 2015.

NIASE. Comunidades de aprendizagem. Desenvolvido pelo Centro de Tecnologia da Ufscar. 2015. Disponível em: <<http://www.niase.ufscar.br/comunidades-de-aprendizagem>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.



OLIVEIRA, S. S.; BASTOS, F. Perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto a sua formação em serviço. In: BASTOS, F.; NARDI, R. (Org.). **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências: contribuições da pesquisa na área.** São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

OLIVEIRA, R. R. **Educação integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente.** 2012. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

OLIVEROS, P. B. **Ensino por investigação: contribuições de um curso de formação continuada para o ensino de Biologia.** 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

PACCA, J. L. A. A.; HORII, C. L. A formação continuada e as contribuições da residência média. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 3, p. 735-747, 2012.

PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M. (Org.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas.** Porto Alegre: Penso, 2015.

PARO, V. H. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1988a.

\_\_\_\_\_. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez Editora, 1988b.

PESENTE, A. M. D'A. **A formação do professor protagonista no programa ensino integral do estado de São Paulo.** 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016.

PORLAN, R. et al. Investigación escolar y formación de profesores. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 6, p. 29-43, 1989.

POSSER, J.; ALMEIDA, L. H.; MOLL, J. Educação Integral: contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 17, n. 28, p. 112-126, 2016.

PÓVOA, M. F. R. **A concepção dos professores de ciências sobre a escola de tempo integral na região metropolitana de Goiânia.** 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PRADO, G. S.; SILVA, M. L.; BIOTO-CAVALCANTI, P. A. Políticas e práticas de formação continuada de professores da secretaria de estado da educação de São Paulo: contexto e pressupostos. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E XIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3. 13., 2016, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** São Paulo: Unesp/Prograd, 2016. v. 3. p. 6719-6730.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996.

RESENDE, L. M. G.; FORTES, R. M. C. Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu/MG. **28ª. Reunião Anual da Anped: Grupo de Trabalho: formação de professores**, n. 8, Caxambu/MG, 2005.

RODRIGUES, M. I. R.; ABIB, M. L. V. S. Desenvolvimento profissional dos formadores de Ciências no contexto da inovação: subsídios teóricos e metodológicos para análise de um programa. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 1, p. 201-208, 2010.

SÁ BARRETO, E. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001.

SÁ, E. F.; LIMA, M. E. C. C.; AGUIAR JR., O. A construção dos sentidos para o termo Ensino por Investigação no contexto de um curso de formação. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 79-102, 2011.

SANTOS, A. C. T. **Programa ensino integral na rede estadual paulista: antecedentes e pressupostos**. 2015. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2015.

SANTOS, A. E. A formação continuada docente através da escola de formação e aperfeiçoamento de professores do Estado de São Paulo. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.9, n. 1, 2016, p. 105-117.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2005. Disponível em:

<[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_05.HTM?Time=15/05/2015%2008:44:3](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=15/05/2015%2008:44:3)>. Acesso em: 15 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 3, de 28 de janeiro de 2011. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2011. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03\\_11.HTM?Time=15/05/2015%2008:45:3](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_11.HTM?Time=15/05/2015%2008:45:3)>. Acesso em: 15 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral: escola de tempo integral**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Informações básicas do Programa Ensino Integral: escola de tempo integral**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Informações gerais do Programa Ensino Integral:** escola de tempo integral. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012c.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Orientação para adesão do Programa Ensino Integral:** escola de tempo integral. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012d.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Tutorial de recursos humanos do Programa Ensino Integral.** São Paulo: Secretaria da Educação, 2012e.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Manual do aluno:** orientação para inscrição e participação nos cursos. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral:** caderno do gestor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014a.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Pré-iniciação científica, desenvolvimento de projeto de pesquisa:** ensino médio, caderno do professor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Tutorial de recursos humanos - Programa Ensino Integral.** São Paulo: Secretaria da Educação, 2014c.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Currículo-base para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio.** São Paulo: Secretaria da Educação, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Comunicado do Programa Ensino Integral para os anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Edital de Credenciamento 2016/Atuação 2017. **Diário Oficial Poder Executivo**, São Paulo, 28 out. 2016. Seção I, p. 125.

\_\_\_\_\_. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **Escola de Formação São Paulo**, 2017. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8637>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Fazenda. **Despesas.** 2018. Disponível em: <<https://www.fazenda.sp.gov.br/SigeoLei131/Paginas/FlexConsDespesa.aspx>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SCARPATO, M. T. **Educação integral e prática docente.** 2006. 131 f. Tese (Doutorado em Educação e Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Formação docente em ciências:** memórias e práticas. Niterói/RJ: Eduff, 2003.

SILVA, M. A. Um olhar sobre a formação continuada dos docentes do programa Mais Educação no município de Caruaru: Mais Educação, sinônimo de mais formação? In:

CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA, 29., 2013, Santiago. **Anais...** Santiago, 2013.

SILVA, Y. R. O. C. **A construção dos Cieps e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço**: memórias de professores. 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, 1961.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, 1962.

TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 150, p. 407-425, 1984.

TRIVELATO, S. L. F.; TONIDANDEL, S. M. R. Ensino por Investigação: eixos organizadores para sequências de ensino de Biologia. **Revista Ensaio**, v. 17, p. 97-114, 2015. Número especial.

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência e Educação**, Bauru/SP, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013.

VALADARES, F. R. **Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia**. 2011. 205 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2011.

VERDUM, P. L. **Formação continuada de professores da educação básica**: políticas e práticas. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

WESTBROOK, R. B. et al. (Org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

WORLDFOUND. Educando *by Worldfund*. **Worldfund**, 2017. Disponível em: <<https://worldfund.org/site/br/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

**APÊNDICE A – Termo de consentimento****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, Professor (a), abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa desenvolvida junto ao curso de pós-graduação do programa “Educação para a Ciência” da Faculdade de Ciências UNESP/Bauru/SP, ciente de que seu objetivo é investigar as ações de formação continuada nas escolas de ensino integral da rede estadual de ensino desta Diretoria Regional de Ensino e que a coleta de dados será realizada por entrevistas gravadas em áudio.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes desta pesquisa em eventos científicos e periódicos, sendo preservado o meu direito de sigilo à identidade pessoal.

Bauru, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Nome completo por extenso: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – Questionário**

Contribuições da oferta de ações de formação continuada

### **PROGRAMA ENSINO INTEGRAL**

A presente pesquisa se propõe a analisar as contribuições das ações de formação continuada ofertadas aos professores do Programa Ensino Integral – PEI da Diretoria de Ensino da Secretaria da Educação do estado de São Paulo.

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa “Ações de formação continuadas ofertadas aos professores de Biologia do Programa Ensino Integral”. Meu nome é Carlos A. Pereira, sou do Programa de Pós-Graduação de Educação para a Ciência na Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru/SP. Este questionário insere-se no âmbito da pesquisa que está sendo realizada junto às escolas de ensino médio desta diretoria de ensino. A pesquisa pretende analisar as contribuições das ações de formação continuada aos professores de Biologia dentro do Programa de Ensino Integral. Para tanto, me proponho a ouvir os professores participantes deste programa. As perguntas levarão no máximo uns quinze minutos para ser respondidas. Não existem respostas certas ou erradas, mas suas respostas serão fundamentais para a pesquisa. O questionário é anônimo, os dados preenchidos são confidenciais e apenas serão utilizados na pesquisa, não haverá pagamento na participação e será garantido o sigilo e a privacidade dos sujeitos que tiveram dados coletados.

**Sua participação é importante!**

## SOBRE VOCÊ

Qual o seu sexo?

- Masculino
- Feminino

Qual a sua idade?

- 19 a 25 anos
- 26 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- Mais de 40 anos

Qual o tempo de atuação no magistério público?

- Menos de cinco anos
- De cinco a dez anos
- De dez a quinze anos
- De quinze a vinte anos
- De vinte e cinco a trinta anos

Qual o tempo de atuação no programa ensino integral?

- Desde a implantação do PEI
- Menos de um ano
- De um a dois anos
- Mais de dois anos

## *SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA*

Você participou de qual ação de formação continuada?

- Águas de Lindóia
- Stem Brasil em São Paulo
- Diretoria de Ensino
- EFAP – cursos a distância
- Não participei de nenhuma destas ações
- Participei de outras - \_\_\_\_\_

Sobre a participação na formação de Águas de Lindóia:

- Contribuiu muito para o entendimento do PEI
- Contribuiu parcialmente para o entendimento do PEI
- Não contribuiu para o entendimento do PEI
- Não participei
- Outras observações - \_\_\_\_\_

Sobre a participação na formação em São Paulo/Stem Brasil:

- Contribuiu muito para o entendimento da disciplina Práticas de Ciências
- Contribuiu parcialmente para a disciplina Práticas de Ciências
- Não contribuiu para a disciplina práticas de ciências
- Não participei
- Outras observações - \_\_\_\_\_



Sobre a participação na formação da Diretoria de Ensino:

- Contribuiu muito para o entendimento da disciplina Práticas de Ciências
- Contribuiu pouco para a disciplina Práticas de Ciências
- Não contribuiu para a disciplina Práticas de Ciências
- Não participei
- Outras observações – \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sobre a participação na formação da EFAP:

- Contribuiu muito para o entendimento da disciplina Práticas de Ciências
- Contribuiu pouco para a disciplina Práticas de Ciências
- Não contribuiu para a disciplina Práticas de Ciências
- Não participei
- Outras observações – \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sobre a participação em outras formações:

- Contribuiu muito para o entendimento da disciplina Práticas de Ciências
- Contribuiu pouco para a disciplina Práticas de Ciências
- Não contribuiu para a disciplina Práticas de Ciências
- Não participei
- Outras contribuições –

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## *SOBRE AS FORMAS DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO* *CONTINUADAS*

### EIXO GERAL

As ações de formação continuada	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo
Foram bem estruturadas?			
Incorporaram questões trabalhistas?			
Tiveram total autonomia para realização?			
Promoveram o máximo de participação?			
Foram além dos documentos oficiais?			

### EIXO - CONHECIMENTO ESPECÍFICO E PEDAGÓGICO

As ações de formação continuada	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo
Combinaram a atualização científica da área de Biologia com questões de dimensão pedagógica?			

## EIXO - TEORIA E PRÁTICA

As ações de formação continuada	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo
Relacionaram a teoria aos problemas cotidianos da escola?			
Trabalharam teorias descontextualizadas e distantes dos problemas práticos?			

## EIXO RELAÇÃO COM PRÁTICA

As ações de formação continuada	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo
Incorporaram elementos de reflexão da prática escolar?			
Trouxeram mudanças reais para sua escola?			
Incentivaram a problematização de situações educacionais surgidas pelo grupo?			
Sugeriram situações educacionais "reais" para discussão do grupo?			
Ignoraram a realidade e o cotidiano escolar?			

## EIXO - RELAÇÃO COM A GESTÃO ESCOLAR

As ações de formação continuada	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo
Continham elementos de mudança de contextos de organização, gestão e relação do poder?			
Sugeriram mudanças aos contextos de organização, gestão e relação com o poder na escola?			
Atrelaram conhecimentos pedagógicos às mudanças de poder, equipe e comunidade escolar?			

## EIXO - PROFESSOR (A)

	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo
Propuseram reflexão sobre as experiências profissionais vivenciadas pelos professores, respeitando os diferentes momentos de exercício profissional?			
Respeitaram as diferentes fases de vida profissional dos professores (professores iniciantes, estabilizados ou próximo da aposentadoria)?			

## EIXO – COLETIVO

	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo
Criaram uma rede de comunicação entre professores dos cursos como incentivo colaborativo à ação escolar?			
Valorizaram o saber do professor?			

FAÇA UM RELATO SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS ÀS PARTICIPAÇÕES NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS RELACIONADAS AO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL - PEI.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE C – Entrevista

### FORMAÇÃO CONTINUADA

#### – ENSINO INTEGRAL – ENTREVISTA

01. Há quanto tempo é professor do ensino básico da rede pública?
02. Qual é sua área de formação?
03. Quando formou? Qual instituição?
04. Quais disciplinas ministra?
  
05. Você passou por uma seleção para atuar no EI? Comente.
06. Há quantos anos<sup>20</sup> você está no EI?
07. Por que optou pelo EI?
08. Quais as principais dificuldades na sua prática pedagógica no EI?
  
09. Nestes anos, quantas<sup>21</sup> ações de FC você frequentou? Por quê?
10. Em que período ocorreu? Participou de todas? É por área?
11. É presencial? Distância?
12. São cursos? Orientações técnicas? Como são?
  
13. Das realizadas, quais as temáticas trabalhadas?
14. As temáticas contemplam sua área de atuação?
15. Dessas temáticas<sup>22</sup> realizadas na FC, elas estavam associadas mais a que parte da sua área?
16. Dentro da sua área e nas ações de FC que participou, você acha que poderiam ser abordados outros temas?
  
17. Você poderia explicar a proposta do EI para sua área<sup>23</sup>?
18. A FC contribui para sua prática? Aula? Postura? Como? Comente.
19. Como você avalia a FC para sua formação profissional?
20. Houve contribuição das ações da FC para sua prática? Se sim, quais? Se não, por quê?

---

<sup>20</sup> Existe uma Resolução SEE/SP para ingresso no EI. A ideia, aqui, é saber se o professor selecionado conhecia a proposta de EI da rede e o tempo de atuação profissional (competência profissional/desenvolvimento profissional) (MAZZEU, 2011, p. 158).

<sup>21</sup> Este bloco intenciona conhecer quais, quando e como ocorrem as FCs.

<sup>22</sup> Este bloco intenciona conhecer os temas da FC.

<sup>23</sup> Este bloco coloca a FC em relação com a proposta de EI.

21. Para você, as ações propostas pela FC pretendiam atingir quais objetivos? Você acredita que a forma/contexto<sup>24</sup> realizada atingiu os objetivos? O que seus colegas de área comentam?
22. Para você, a FC está relacionada mais à ideia de “melhor fazer”, “atualizar-se”, “nova relação profissional” ou de “mudança”?

---

<sup>24</sup> Este bloco intenciona criar uma reflexividade (SZYMANSKI, 2004, p. 15).

**ANEXO A – Ações de Formação de Ensino Integral em SP****Secretaria da Educação SEE/SP<sup>25</sup>  
Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza  
Ações de Formação de Ensino Integral**

---

Ação Formativa Ensino Integral: Aprofundamento nas Metodologias e Práticas

Pedagógicas e de Gestão

Curso Acolhimento – 1ª Edição/2015

Curso Acolhimento – 1ª Edição/2016

Curso Acolhimento – 1ª Edição/2017

Curso Eletivas – 1ª Edição/2015

Curso Eletivas – 1ª Edição/2016

Curso Eletivas – 1ª Edição/2017

Curso Manejo e Gestão de Laboratório – 1ª Edição/2015

Curso Manejo e Gestão de Laboratório – 1ª Edição/2016

Curso Manejo e Gestão de Laboratório – 1ª Edição/2017

Curso Modelo de Gestão – 1ª Edição/2015

Curso Modelo de Gestão II – 1ª Edição/2016

Curso Modelo de Gestão II – 1ª Edição/2017

Curso Orientação de Estudos – 1ª Edição/2015

Curso Orientação de Estudos – 1ª Edição/2016

Curso Orientação de Estudos – 1ª Edição/2017

Curso Pré-Iniciação Científica – Ensino Fundamental e Médio – 1ª Edição/2016

Curso Pré-Iniciação Científica – Ensino Fundamental e Médio – 1ª Edição/2017

Curso Pré-Iniciação Científica – Ensino Fundamental e Ensino Médio – 2ª Edição/2017

Curso Preparação Acadêmica – 1ª Edição/2015

Curso Preparação Acadêmica – 1ª Edição/2016

Curso Preparação Acadêmica – 1ª Edição/2017

Curso Projeto de Vida – Educação para Valores – Ensino Fundamental – 1ª

Edição/2015

---

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=2971>>. Acesso em: 10 nov. 2017.



Curso Projeto de Vida – Educação para Valores – Ensino Fundamental – 1ª Edição/2016

Curso Projeto de Vida – Educação para Valores – Ensino Fundamental – 1ª Edição/2017

Curso Projeto de Vida – Ensino Médio – 1ª Edição/2016

Curso Projeto de Vida – Ensino Médio – 1ª Edição/2017

Curso Projeto de Vida – Ensino Médio – 2ª Edição/2017

Curso Protagonismo Juvenil – 1ª Edição/2015

Curso Protagonismo Juvenil e suas Metodologias – 1ª Edição/2016

Curso Protagonismo Juvenil e suas Metodologias – 1ª Edição/2017

Tutoria – 1ª Edição/2017

Tutoria – 2ª Edição/2017

Ensino Integral: Introdução ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão

1ª Edição/ 2014

2ª Edição/ 2014

1ª Edição/ 2016

1ª Edição/ 2017

1ª Edição/ 2017

## ANEXO B – Efap



### Bem-vindo(a) ao Ambiente Virtual de Aprendizagem da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza"

No campo **Usuário**, digite o número de seu CPF (Sem ponto e sem hífen. Caso o seu CPF tenha zero(s) à esquerda, informe-o(s)).  
No campo abaixo, digite sua **Senha** (Lembrando que sua senha inicial é o seu RG, também sem ponto ou hífen) e, por fim, clique em **Entrar**.

**Para utilizar o AVA, é recomendado utilizar os seguintes navegadores: Firefox e Google Chrome.**

**Usuário:**

**Senha:**

**Entrar**

[Esqueci minha senha.](#)

Em caso de dúvidas ou suporte, abra um chamado no Fale Conosco.  
Selecione o seu curso para abrir um chamado:

- [Ensino Integral - Acolhimento - 1a edição/2015](#)
- [Ensino Integral - Eletivas - 1a edição/2015](#)
- [Ensino Integral - Manejo e Gestão de Laboratório - 1a edição/2015](#)
- [Ensino Integral - Modelo de Gestão - 1a edição/2015](#)
- [Ensino Integral - Orientação de estudos - 1a edição/2015](#)
- [Ensino Integral - Preparação Acadêmica - 1a edição/2015](#)
- [Ensino Integral - Projeto de Vida - Educação para Valores - Ensino Fundamental - 1a edição/2015](#)
- [Ensino Integral - Protagonismo Juvenil e suas Metodologias - 1a edição/2015](#)
- [Ingressantes - Etapa 1 - 2015](#)
- [Instrumentos de Apoio à Aprendizagem - Aprender a Ser - 1ª edição 2015](#)
- [Introdução aos Direitos Humanos e ECA 2015 - 2ª edição](#)
- [Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação da Aprendizagem: Articulação pedagógica e práticas de intervenção - 1a edição/2015](#)
- [Mediação Escolar e Comunitária - 2ª Edição 2015](#)
- [Oficinas Virtuais Currículo+ 2015 - 1ª Edição](#)

## ANEXO C – Curso Efaf

**Secretaria da Educação SEE/SP<sup>26</sup>**  
**Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza**  
.....  
**Ações de Formação de Ensino Integral**  
**Curso – Manejo e Gestão de Laboratório<sup>27</sup>**

A 1ª edição do curso **Manejo e Gestão de Laboratório** é direcionada aos profissionais em exercício nas 64 diretorias de ensino (DE) e nas 182 unidades escolares (UE) que passaram a integrar o Programa Ensino Integral entre 2012 e 2014. O curso tem por objetivos:

- a. Subsidiar o professor de Ciências da Natureza e de Matemática para que as práticas experimentais se constituam atividades experimentais investigativas;
- b. Orientar na organização e elaboração de procedimentos para a utilização do laboratório;
- c. Permitir aos profissionais a utilização do laboratório como ferramenta de apoio à aprendizagem;
- d. Discutir o manejo e gerenciamento de um espaço muito importante da escola.

Para este curso serão ofertadas 350 vagas, a serem preenchidas por adesão e ordem de inscrição, **preferencialmente** pelos seguintes profissionais:

- a. Na UE do Programa Ensino Integral: Professores de Ciências da Natureza e de Matemática;
- b. Na DE: PCNP de Ciências da Natureza e PCNP de Matemática.

**Atenção:** Poderão inscrever-se apenas os profissionais aprovados nas 1ª e 2ª edições do curso “Ensino Integral: Formação ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão”, ofertado no início do segundo semestre de 2014, e que constem em exercício na SEE-SP conforme base da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) de agosto de 2015.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=2971>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=7258>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

As inscrições deverão ser realizadas no período de **15 a 20 de setembro de 2015** ou até o **término das vagas ofertadas**, o que acontecer primeiro!

***Como realizar a inscrição:***

1. Tenha em mãos seus dados pessoais (nome completo, RG, CPF e e-mail pessoal, válido e ativo);
2. Em seguida, leia na íntegra o Regulamento e assista ao vídeo de apresentação do curso **Manejo e Gestão de Laboratório**;
3. Se houver interesse e disponibilidade para realizar o curso, clique no link correspondente ao formulário de inscrição, **disponível ao próprio vídeo de apresentação, localizado no final desta página**;
4. Leia e tome ciência do Termo de Aceite, que tem como base o Regulamento: o Termo de Aceite é fundamental para registrar que o inscrito está ciente e de acordo com as regras de participação e da dinâmica do curso;
5. Atualize seus dados pessoais e profissionais:
  - a. Certifique-se de que o e-mail informado é pessoal, válido e ativo;
  - b. Informe o principal local de exercício, cargo/função e unidade escolar (quando couber) do atual/principal exercício;
  - c. Selecione o(s) curso(s) de seu interesse. Cada profissional **poderá inscrever-se em até dois cursos, desde que haja disponibilidade para realizar as duas ações concomitantemente**

OBS.:

Ava EFAP – 30 HORAS

Módulo 1 – manejo e gestão de laboratório: conceitos, definições, necessidades

Módulo 2 – utilização do laboratório como ferramenta de apoio a aprendizagem

Modulo 3 – laboratório, experiências e aprendizagem

Clientela: Professores de Ciências da Natureza, matemática que tenha sido aprovado no curso

Ensino Médio Integral: formação ao modelo pedagógico e ao modelo de gestão.

### Curso Manejo e Gestão de Laboratório<sup>28</sup>

A 1ª edição/2016 do curso **Manejo e Gestão de Laboratório** é direcionada aos profissionais em exercício nas 64 diretorias de ensino (DE) e nas 182 unidades escolares (UE) que passaram a integrar o Programa Ensino Integral entre 2012 e 2014.

O curso tem por objetivos:

Para este curso foram ofertadas 500 vagas, preenchidas por adesão e ordem de inscrição, **preferencialmente** pelos seguintes profissionais:

- Na UE do Programa Ensino Integral: Professores de Ciências da Natureza e de Matemática;
- Na DE: PCNP de Ciências da Natureza e PCNP de Matemática.





**Atenção:** Puderam inscrever-se apenas os profissionais aprovados na 1ª e na 2ª edição do curso “Ensino Integral: Formação ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão”, ofertado no início do segundo semestre de 2014, e em exercício na SEE-SP conforme base da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) de junho de 2016.




As inscrições foram realizadas no período de **2 a 8 de agosto de 2016**.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=7779>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

## ANEXO D – Stem Brasil

Portal do Governo | Investe SP | Cidadão SP | SP Global Ir ao conteúdo A+ A- Contraste    

 Governo do Estado de São Paulo  
**Secretaria da Educação**   

NOTÍCIAS   INSTITUCIONAL   ESTRUTURA   PROGRAMAS E PROJETOS   SERVIÇOS   CENTRAL DE ATENDIMENTO

PÁGINA INICIAL / NOTÍCIAS

# Escola de Ensino Integral é palco de transformação

Guilherme dos Anjos é o primeiro em toda a família a cursar o ensino superior e faz Economia na USP

QUA, 30.05.2018

...

O STEM, desenvolvido pela ONG Worldfund, é um programa de aprendizagem multidisciplinar baseada em projetos práticos e experiências voltadas para a aplicação de Ciências e Matemática em problemas do dia a dia. Esse programa, aplicado na EE Educador Pedro Cia, unidade de ensino integral, transformou a vida de Guilherme dos Anjos, que agora tem a oportunidade de transformar a vida de toda a sua família.

## International Gala

A Worldfund, ONG com sede em Nova York que promove programas educacionais em escolas públicas no Brasil e no México, oferece anualmente um jantar de gala com 350 convidados, entre executivos de grandes empresas, parceiros e doadores dos Estados Unidos e da América Latina. Este ano o evento acontece no dia 7 de junho em Nova York.

## STEM Brasil

O programa teve início em 2009 em Pernambuco, e hoje já está presente em 16 estados brasileiros, sempre em parceria com governos locais. “O objetivo do STEM Brasil é incentivar o professor a despertar a sua paixão nos alunos”, afirma Kelly Maurice, Diretora Executiva da Worldfund. “Os

bons resultados do programa estão levando outros estados a nos procurarem, e quem ganha com isso é o ensino público do país”, afirma Marcos Paim, diretor do STEM Brasil.

São Paulo é o estado com o maior número de escolas participantes do STEM Brasil. Ao todo, em diferentes fases do programa, são 92 escolas paulistas. De acordo com as notas oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 84% das escolas participantes do STEM Brasil demonstraram um aumento de 20% nas notas de matemática dos alunos. Entre as escolas participantes do STEM Brasil, 88% mantém o programa após a primeira fase, que tem duração de dois anos.

O sucesso do STEM Brasil levou o programa para o México, onde já teve um workshop e será implementado a partir do segundo semestre de 2018 em diversas escolas públicas. Segundo levantamento da consultoria internacional ManpowerGroup, Engenheiros e profissionais de TI são cargos onde há carência de mão de obra em ambos os países.

## **Worldfund**

Inspirando Professores > Criando Líderes > Transformando Vidas

Fundada em Nova York em 2002 em Nova York, a Worldfund é uma Organização Não-Governamental que trabalha em parceria com governos locais para trazer investimentos de empresas privadas internacionais para projetos educacionais na América Latina. Em 15 anos, a Worldfund já levantou mais de US\$ 30 milhões em investimentos e capacitou mais de 8.200 educadores no Brasil e no México, com impacto em mais de 5,3 milhões de estudantes.

**ANEXO E – *Worldfund* e ICE**

# Parceria Worldfund e ICE; expandindo STEM Brasil em 10 estados brasileiros

[Laura Fatio](#) 15 de março de 2018 [Education in Latin America Learning Partnership](#) [STEM Brasil](#) [Worldfund Brazil](#) 0

Em 2017, o [STEM Brasil](#) iniciou uma expansão em larga escala com o apoio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, nosso parceiro de longo prazo. Essa colaboração se deu a partir da agenda do Ministério da Educação para a reforma do ensino médio, na qual escolas públicas passam a ser escolas de tempo integral. Aproveitando esse novo modelo de ensino, no qual a permanência na escola se estende para uma média de 7 horas por dia, a parceria entre a Worldfund e o ICE faz uso qualificado dessas horas dos alunos e professores, oferecendo o STEM Brasil, programa que propõe inovações metodológicas nas áreas de ciências e matemática, elevando assim a aprendizagem e entendimento do aluno.

Em 2016 foram dados os primeiros passos da expansão, na qual a Worldfund e o ICE atenderam em conjunto 21 escolas nos estados do Espírito Santo, Maranhão e Paraíba. Já em 2017, as atividades se propagaram ainda mais, abrangendo mais 9 estados; Acre, Amapá, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Sergipe e Tocantins. Esse crescimento resultou em 1.092 professores de ciências da natureza e matemática capacitados pelo STEM Brasil em 156 escolas públicas do país, totalizando em 75.855 estudantes de ensino médio impactados.

Em 2018, seguimos com 10 estados participantes do STEM Brasil em parceria com o ICE. Ao longo desse novo ciclo de formações de dois anos para o grupo de 2018-2019, mais 97 escolas serão aderidas ao programa, somando em 679 professores de física, química, biologia e matemática recebendo treinamento STEM Brasil, incluindo além das formações, acompanhamento e suporte.



## ANEXO F – Edital

### ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO EDITAL DE CREDENCIAMENTO - 2016

A Dirigente Regional de Ensino da Região de Araraquara comunica a abertura das inscrições para atuação em Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, jurisdicionadas à Diretoria de Ensino – Região de Araraquara.

Esse credenciamento tem o objetivo de preencher as vagas potencialmente existentes e composição de cadastro reserva para o ano letivo de 2016, tendo em vista o disposto na Lei Complementar 1.164, de 04/01/2012, alterada pela Lei Complementar 1.191, de 28/12/2012, bem como o Decreto 59.354, de 15/07/2013, Resolução SE 58, de 17/10/2014 e a Resolução SE 19, de 02/04/2015.

**1) REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL (RDPI):** no Programa Ensino Integral os educadores atuam em regime de dedicação exclusiva à escola por 40 horas semanais, cumpridas na unidade escolar em sua totalidade. Durante o horário de funcionamento do Programa, o educador está impedido de exercer qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada.

Pelas atribuições adicionais pertinentes às especificidades do Programa os educadores, em Regime de Dedicção Plena e Integral, recebem 75% de gratificação sobre o salário-base (**Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI**).

Essas atribuições envolvem:

**1.1.** Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o conjunto de aulas dos diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do Currículo, incluídas as Atividades Complementares, as ações de planejamento estratégico, numa gestão voltada a resultados com foco no protagonismo infantil, visando o desenvolvimento do Projeto Convivência e a substituição de ausências entre os pares.

**1.2.** Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as disciplinas da parte diversificada, as ações de planejamento estratégico, numa gestão voltada a resultados, a tutoria aos alunos para apoio a seu Projeto de Vida, e a substituição de ausências entre os pares.

**2) DOS CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE** para atuação em Regime de Dedicção Plena e Integral

**2.1. Situação funcional:**

- Titular de cargo de Diretor;
- Titular de cargo de professor (PEB I, PEB II);

Ocupante de função-atividade (OFA) amparado pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

- Professor em situação de readaptação: pode atuar apenas em Sala Ambiente de Leitura, desde que o rol de atividades previstos pelo CAAS seja compatível com as atribuições previstas para a função no Programa Ensino Integral.

**2.2. Formação:**

2.2.1. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: seja Professor Educação Básica I, portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou de diploma, devidamente registrado, de Curso Normal Superior, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou de licenciatura plena em Pedagogia, obtida mediante Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, qualquer que seja a nomenclatura do curso, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em componente curricular específico, para atuar como docente especialista, diploma, devidamente registrado, ou ainda ser portador de licenciatura plena em disciplina da matriz curricular e diploma de Magistério de Nível Médio.

2.2.2. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: Licenciatura Plena.

**2.3. Experiência na rede pública estadual:** no mínimo 3 anos de efetivo exercício.

#### **2.4. Adesão voluntária ao Regime de Dedicção Plena e Integral**

**3) DOS REQUISITOS PARA A FUNÇÃO GESTORA:** o docente, **observada a ELEGIBILIDADE**, poderá se inscrever no Programa Ensino Integral para exercer funções gestoras, desde que comprove:

**3.1. Diretor de Escola:** ser titular de cargo efetivo, portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia e/ou diploma de Mestrado ou de Doutorado, na área de Educação/Gestão Escolar, e possuir 8 (oito) anos de experiência no magistério;

**3.2. Vice-Diretor de Escola:** ser portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia e/ou diploma de Mestrado ou de Doutorado, na área de Educação/Gestão Escolar, e possuir 5 (cinco) anos de experiência no magistério;

#### **4) ETAPAS DO PROCESSO DE CREDENCIAMENTO**

**4.1. Inscrição:** etapa em que o candidato se inscreve no programa, fornece informações sobre experiência e formação, bem como responde a uma pré-avaliação baseada em questões sobre o Programa Ensino Integral.

A condição de elegibilidade será consultada no momento da inscrição e o candidato ficará impedido de continuar caso não atenda os critérios, conforme informações contidas no cadastro funcional.

- **Período:** 21/10/2015 a 03/11/2015

- **Local:** Secretaria Escolar Digital (SED) (<https://sed.educacao.sp.gov.br>) | Sistema de Credenciamento do Programa Ensino Integral

**4.2. Entrevistas:** etapa presencial em que será avaliado o perfil do profissional para atuação no modelo pedagógico das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, mediante avaliação por competência.

- **Período:** 09/11/2015 a 25/11/2015

O agendamento será realizado pelo candidato diretamente na SED - Sistema de Credenciamento -, na tela agendamento de entrevista. Caso necessário, a Diretoria de Ensino entrará em contato com o candidato via telefone e/ou e-mail, conforme registros fornecidos na inscrição, e considerará a pré-classificação dos profissionais mediante respostas aos questionários da pré-avaliação durante a inscrição.

A Diretoria de Ensino poderá interromper o chamamento para as entrevistas caso tenha completado o número mínimo de candidatos avaliados, conforme define Resolução SE 58/2014.

**4.3. Classificação dos candidatos:** o processo seletivo de credenciamento será classificatório e deverá considerar:

I – o comprometimento do profissional com a respectiva atuação no magistério da rede estadual de ensino, avaliado mediante análise de seu histórico de assiduidade, relativo aos 3 (três) últimos anos letivos;

II – o perfil do profissional de acordo com as competências esperadas para atuação em Regime de Dedicção Plena e Integral nas escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

✓ **Protagonismo** – Promove o protagonismo e é protagonista de sua própria atuação, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias, reflexivas, críticas, pesquisadoras, mentes abertas e competentes.

✓ **Domínio do Conhecimento e Contextualização** – Possui domínio de sua área de conhecimento, sendo capaz de comunicá-la e contextualizá-la, relacionando-a com a realidade do aluno, com a prática, com as disciplinas da Base Nacional Comum, com a parte diversificada e o Projeto Convivência.

✓ **Disposição ao Autodesenvolvimento Contínuo** – Busca continuamente aprender e se desenvolver como pessoa e profissional, apresentando predisposição para reavaliar suas práticas, ferramentas e formas de pensar.

✓ **Comprometimento com o Processo e Resultado** – Demonstra determinação para planejar, executar e rever ações, de forma a atingir os resultados planejados.

✓ **Relacionamento e Corresponsabilidade** – Desenvolve relacionamentos positivos com alunos, professores, funcionários, direção, pais e responsáveis e atua de forma corresponsável, tendo em vista a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento dos profissionais da escola.

✓ **Solução e Criatividade:** tem visão crítica e foca em solucionar os problemas que identifica, criando caminhos alternativos sempre que necessário.

✓ **Difusão e Multiplicação** – Difunde e compartilha boas práticas, considerando a própria atividade como parte integrante de uma rede.

✓ **Articulação entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental** – Tem visão crítica e articula as aprendizagens e expectativas esperadas pelos alunos ao final do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com os Anos Finais.

III – o perfil do profissional de acordo com as competências esperadas para atuação em Regime de Dedicção Plena e Integral nas escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental e nas escolas de Ensino Médio:

✓ **Protagonismo:** promove o protagonismo juvenil, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes e sendo protagonista em sua própria atuação.

✓ **Domínio do conhecimento e contextualização:** possui domínio de sua área de conhecimento, sendo capaz de comunicá-la e contextualizá-la, relacionando-a com a realidade do aluno, à prática, às disciplinas da Base Nacional Comum, à parte diversificada, às atividades complementares e aos Projetos de Vida.

✓ **Disposição ao autodesenvolvimento contínuo:** busca continuamente aprender e se desenvolver como pessoa e profissional, apresentando predisposição para reavaliar suas práticas, tecnologias, ferramentas e formas de pensar.

- ✓ **Relacionamento e corresponsabilidade:** desenvolve relacionamentos positivos com alunos, professores, funcionários, direção, pais e responsáveis e atua de forma corresponsável tendo em vista o desenvolvimento dos alunos e profissionais da escola.
- ✓ **Solução e criatividade:** tem visão crítica e foca em solucionar os problemas que identifica, criando caminhos alternativos sempre que necessário.

- **Publicação da classificação final no DOE**

- **Prazo:** 10/12/2015 a 12/12/2015

#### **4.4. Alocação dos candidatos nas vagas**

- **Prazo:** 14/12/2015 a 18/12/2015
- **Local:** Diretoria de Ensino – Região de Araraquara

**5) PRIORIDADE NO PROCESSO DE CREDENCIAMENTO:** conferida aos servidores que se encontravam em efetivo exercício na unidade escolar no momento da adesão formal da escola ao Programa Ensino Integral em 2015, sendo válida somente para as vagas nas escolas que iniciam sua participação no Programa Ensino Integral em 2016.

- Os servidores da unidade escolar indicados com prioridade deverão participar de todas as fases do Processo de Credenciamento e serão classificados em faixa de classificação prevalecente à dos candidatos de outras unidades escolares para preenchimento das vagas da respectiva escola.

**6) DOS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS** que deverão ser apresentados pelo candidato no momento da entrevista:

- RG/CPF.
- Atestado de Frequência dos últimos três anos, considerado até 30/09/2015 (documento deverá ser solicitado na escola sede do cargo ou função).
- Documentos que comprovem as informações de titulação/formação fornecidas na etapa de inscrição.

Caso não se comprove algum dado ou informação prestada no momento da inscrição, o candidato não será credenciado para atuar no Programa Ensino Integral.

## ANEXO G – Marcos normativos e legais da EI e da Educação em Jornada Ampliada

Neste ambiente estão dispostos os marcos normativos e legais da Educação Integral e da Educação em Jornada Ampliada:

### LEIS

- [LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.](#)  
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- [LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007.](#)  
Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
- [LEI Nº 13.005, DE 25 JUNHO DE 2014](#)  
Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
- [LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009.](#)  
Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica

### PORTARIAS INTERMINISTERIAIS

- [PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007](#)  
Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.
- [PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 19, DE 24 DE ABRIL DE 2007](#)  
Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares.

### DECRETOS

- [DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010](#)  
Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
- [DECRETO Nº 6.253, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2007](#)  
Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

### PORTARIAS

- [PORTARIA Nº 12, DE 11 DE MAIO DE 2016.](#)  
Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências.
- [PORTARIA CONJUNTA MEC/SEB/SECADI Nº 71, DE 29 DE NOVEMBRO DE 2013.](#)  
Institui o Comitê Gestor do PDDE Interativo e dá outras providências.

- [PORTARIA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Nº 798, DE 19 DE JUNHO DE 2012](#)  
Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue.
- [PORTARIA Nº 971, DE 09 DE OUTUBRO DE 2009](#)  
Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.

## **RESOLUÇÕES DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE**

- [RESOLUÇÃO/CD/ FNDE, Nº 02, DE 14 DE ABRIL DE 2016.](#)  
Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação.
- [RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 34, DE 6 DE SETEMBRO DE 2013](#)  
Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.
- [RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 40, DE 16 DE OUTUBRO DE 2013](#)  
Altera o Parágrafo 5º do Artigo 4º da Resolução nº 34, de 6 de setembro de 2013 que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.
- [RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 38, DE 16 DE JULHO DE 2009](#)  
Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.
- [RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 67, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2009](#)  
Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

## **PORTARIAS DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE**

- [PORTARIA FNDE Nº 873, DE 1º DE JULHO DE 2010](#)  
Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011.

## **RESOLUÇÕES CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

- [Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012](#)  
Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

## MANUAIS

- [ARTICULAÇÃO ENTRE O MAIS EDUCAÇÃO E O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS DO BRASIL SEM MISÉRIA](#) - MANUAL DE ORIENTAÇÕES E INSTRUÇÕES OPERACIONAIS. Orienta a atuação dos gestores, equipes de referência, trabalhadores dos Municípios, Estados e Distrito Federal, em relação à articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV e o Programa Mais Educação - PME.
- [MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL 2014](#)  
Orientações para a participação das escolas públicas do Ensino Fundamental no Programa Mais Educação. Lista as atividades fomentadas pelo programa, organizadas por Macrocampos.
- [PASSO A PASSO MAIS EDUCAÇÃO 2011](#)  
O Passo a Passo do Programa Mais educação apresenta um conjunto de orientações para a organização da escola no processo de implementação da educação integral, de forma a atender ao desafio de vincular aprendizagem e vida.

## DOCUMENTO ORIENTADOR

- [Programa Ensino Médio Inovador - Adesão](#)

## APRESENTAÇÕES

- [PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: COMO INFORMAR NO CENSO ESCOLAR?](#)  
Ana Gabriela Gomes Aguiar

## ANEXO H – Relação de escolas do PEI/SEE/SP

### Ensino Integral: escolas participantes do programa (2012-2014)

Código					
DRACENA			2014		
45500	CLARICE COSTA CONTI PROFA	AMERICANA	AMERICANA		2014
16962	SILVINO JOSE DE OLIVEIRA PROF	AMERICANA	AMERICANA		2014
17115	ELISABETH STEAGAL PIRTOUSCHEG PROFA	AMERICANA	SANTA BARBARA D'OESTE		2014
49918	JORGE CALIL ASSAD SALLUM PROF	AMERICANA	SANTA BARBARA D'OESTE		2014
17059	MARIA GUILHERMINA LOPES FAGUNDES PROFA	AMERICANA	SANTA BARBARA D'OESTE		2014
922353	HENRIQUE NICOPELLI MONSENHOR	AMERICANA	SANTA BARBARA D'OESTE		2014
17292	ANTONIO MATARAZZO PROF	AMERICANA	SANTA BARBARA D'OESTE		2014
17224	JOAO XXIII	AMERICANA	AMERICANA		2013
17231	EMILIO ROMI COMENDADOR	AMERICANA	SANTA BARBARA D'OESTE		2013
30557	LEA SILVA MORAES PROFA	ANDRADINA	ILHA SOLTEIRA		2014
30764	FRANCISCO SCHMIDT CEL	ANDRADINA	PEREIRA BARRETO		2014
922365	ALICE MARQUES DA SILVA ROCHA	ANDRADINA	ANDRADINA		2013
29889	JORGE CORREA PROF	ARACATUBA	ARACATUBA		2014
48513	ALTINA MORAES SAMPAIO PROFA	ARACATUBA	ARACATUBA		2014
408087	CONJ HABITACIONAL DR. MIGUEL VILLAR	ARACATUBA	VALPARAISO		2014
479342	JARDIM MORUMBI	ARARAQUARA	ARARAQUARA		2014
ANTIGO CEFAM	ARARAQUARA		MATÃO	2014	
462536	ALTO DE PINHEIROS	ARARAQUARA	ARARAQUARA		2013
462330	JARDIM IMPERIAL	ARARAQUARA	ARARAQUARA		2012
33200	JOSE AUGUSTO RIBEIRO	ASSIS	ASSIS		2014
33145	CAROLINA FRANCINI BURALI DONA	ASSIS	ASSIS		2014
33273	ERNANI RODRIGUES PROF	ASSIS	ASSIS		2014
49712	DALVA VIEIRA ITAVO PROFA	BARRETOS	OLIMPIA		2014
36894	VALOIS SCORTECCI	BARRETOS	BARRETOS		2013
28022	NARCISO BERTOLINO CAP	BARRETOS	OLIMPIA		2013
25525	JOSE APARECIDO GUEDES DE AZEVEDO PROF	BAURU	BAURU		2014
25240	EDUARDO VELHO FILHO PROF	BAURU	BAURU		2013
14965	ATILIO INNOCENTI	BOTUCATU	SÃO MANUEL		2014
18041	JUVENAL ALVIM MAJOR	BRAGANCA PAULISTA	ATIBAIA		2014
909359	MARIA JOSE MORAES SALLES PROFA	BRAGANCA PAULISTA	BRAGANCA PAULISTA		2014
41075	ARTHUR WEINGRILL	CAIEIRAS	MAIRIPORA		2014
5587	ISAIAS LUIZ MATIAZZO	CAIEIRAS	CAIEIRAS		2013
5551	JOAQUIM M. DA SILVA SOBRINHO TTE	CAIEIRAS	CAJAMAR		2012
5548	WALTER RIBAS DE ANDRADE	CAIEIRAS	CAJAMAR		2012
18569	DJALMA OCTAVIANO PROF	CAMPINAS LESTE	CAMPINAS		2014
18879	VITOR MEIRELLES	CAMPINAS LESTE	CAMPINAS		2014
18776	CARLOS LENCASTRE PROF	CAMPINAS LESTE	CAMPINAS		2014
17700	CELSO HENRIQUE TOZZI PROF	CAMPINAS LESTE	JAGUARIUNA		2013
462378	JARDIM COLONIAL	CAPIVARI	INDAIATUBA		2012
11290	EDUARDO CORREA DA COSTA JUNIOR DR	CARAGUATATUBA	CARAGUATATUBA		2014
9885	EDGARD DE MOURA BITTENCOURT	CARAPICUIBA	CARAPICUIBA		2013



9854	DESEMBARGADOR WILLIAN RODRIGUES REBUA PROF	CARAPICUIBA	CARAPICUIBA	2013
27911	SHIRLEY CAMARGO VON ZUBEN PROFA	CATANDUVA	NOVO HORIZONTE	2014
26529	NESTOR SAMPAIO BITTENCOURT DR	CATANDUVA	CATANDUVA	2013
978	CASIMIRO DE ABREU	CENTRO	SAO PAULO	2014
3554	MAURO DE OLIVEIRA PROF	CENTRO	SAO PAULO	2014
4157	ALBERTO TORRES	CENTRO OESTE	SAO PAULO	2014
3463	REINALDO RIBEIRO DA SILVA DR	CENTRO OESTE	SAO PAULO	2014
3773	COSTA MANSO MINISTRO	CENTRO OESTE	SAO PAULO	2014
4625	MARIA RIBEIRO GUIMARAES BUENO PROFA	CENTRO OESTE	SAO PAULO	2014
3931	OSWALDO ARANHA	CENTRO OESTE	SAO PAULO	2014
3840	CARLOS MAXIMILIANO PEREIRA DOS SANTOS	CENTRO OESTE	SAO PAULO	2013
3669	ALEXANDRE VON HUMBOLDT	CENTRO OESTE	SAO PAULO	2012
3700	ANTONIO ALVES CRUZ	CENTRO OESTE	SAO PAULO	2012
4873	ISABEL PRINCESA	CENTRO SUL	SAO PAULO	2014
1797	BRISABELLA ALMEIDA NOBRE PROFA	CENTRO SUL	SAO PAULO	2014