



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Ensino e  
Processos  
Formativos**

Débora Boulos Del Arco

**A formação continuada docente no Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: possibilidades e desafios**

São José do Rio Preto

2018

Débora Boulos Del Arco

**A formação continuada docente no Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: possibilidades e desafios**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto, na linha de pesquisa Tecnologias, Diversidades e Culturas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Solange Vera Nunes de Lima D'Água

São José do Rio Preto  
2018

Del Arco, Débora Boulos.

A formação continuada docente no ensino médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: possibilidades e desafios / Débora Boulos Del Arco. -- São José do Rio Preto, 2018  
128f.

Orientadora: Solange Vera Nunes de Lima D'Água  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP),  
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

1. Ensino médio. 2. Educação integral. 3. Professores – Formação.  
I. Título.

CDU – 371.13

# **DÉBORA BOULOS DEL ARCO**

## **A formação continuada docente no Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI): possibilidades e desafios.**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto, na linha de pesquisa Tecnologias, Diversidades e Culturas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

### Comissão Examinadora

Prof<sup>ª</sup> Dra. Solange Vera Nunes de Lima D'Água  
UNESP – São José do Rio Preto  
Orientadora

Prof<sup>º</sup> Dr. Humberto Perinelli Neto  
UNESP – São José do Rio Preto

Prof<sup>º</sup> Dr. Vlademir Marim  
UFU – Uberlândia

São José do Rio Preto  
15 de agosto de 2018

Aos meus pais, pelas oportunidades.  
Ao meu marido, Manoel, pela nossa família.  
Aos meus filhos, Neto e Clara, por amor.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, sempre, pela vida com todas as bênçãos.

A minha família, pela compreensão de todos os dias.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Solange Vera Nunes de Lima D'Água, pelo apoio incondicional.

Aos professores Dr. Humberto Perinelli Neto e Dr. Vlademir Marim, pelas contribuições valiosas por ocasião de minha qualificação.

“Digo: o real não está nem na saída nem na chegada: ele se  
dispõe para a gente no meio da travessia”.

**J. Guimarães Rosa**

## RESUMO

O Programa de Ensino Integral (PEI) se constitui em um modelo escolar lançado como política pública no Estado de São Paulo, em 2012, para tentar atender às demandas da etapa do Ensino Médio, relacionadas especialmente ao acesso, formação e permanência dos estudantes na escola e, para tanto, propõe mudanças na abordagem pedagógica, no tempo destinado ao ensino e, sobretudo, na carreira e atuação do professor na unidade escolar. Dessa forma, apresenta uma especificidade de formação docente, dada como premissa fundamental do Programa, com vistas a possibilitar a melhora no processo de ensino e de aprendizagem e, com isso, valorizar a educação dos jovens de 15 a 17 anos. Diante disso, esse estudo analisou o referido processo formativo, com o objetivo de identificar potencialidades e desafios no que se refere à conquista de uma proposta formativa de efeito real para a atuação do professor e sua prática educativa, no sentido de tentar atender às expectativas de aprendizagem para esse nível de ensino. Assim, foi realizado um estudo de abordagem qualitativa, envolvendo a discussão e análise de conhecimentos específicos, baseado em procedimentos bibliográficos e documentais, para verificar em que medida a proposta formativa docente específica do PEI favorece a formação dos professores para o trabalho nessa modalidade educacional, especialmente no Ensino Médio. Nessa perspectiva, o trabalho discutiu a trajetória desse nível de ensino ao longo dos anos, para entender suas características atuais e as suas necessidades, tendo como norte a concepção de educação integral, vista como uma das possibilidades para a retomada de sua função enquanto fase final da educação básica, paralelamente à questão da formação dos professores. Com isso, ao verificar em que medida o processo formativo dos professores do PEI apresenta características formativas contundentes, intentou-se contribuir para com a educação proposta por essa modalidade de ensino, nos três últimos anos da educação básica, e com o desenvolvimento do profissional docente.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Educação Integral. Programa de Ensino Integral (PEI). Formação continuada docente. Processo formativo.



## ABSTRACT

The Integral Education Program (PEI) is a school model launched as a public policy in São Paulo State, in 2012, to try to meet the demands of the High School stage, especially related to access, training and permanence of students in school and, to this end, proposes changes in the pedagogical approach, in the time devoted to teaching and, above all, in the career and performance of the teacher in the school unit. So, it presents a specificity of teacher education, given as a fundamental premise of the Program, to improve the teaching and learning process and, with this, to value the education of young people aged 15 to 17 years old. Therefore, this study analyzed the aforementioned formative process, aiming to identify potentialities and challenges regarding to the achievement of a formative proposal of real effect for the teacher's performance and his educational practice, in the sense of trying to meet the expectations of learning for this level of education. Thus, a qualitative study was carried out, involving the discussion and analysis of specific knowledge, based on bibliographic and documental procedures, to verify in what extent the specific educational proposal of PEI favors the teachers training for the work in this educational modality, especially in high school. In this perspective, this essay discussed the trajectory of this level of education over the years, in order to understand its current characteristics and needs, taking as its basis the concept of integral education, seen as one of the possibilities for the resumption of its function as a final phase of basic education, in parallel with the issue of teacher training.

**Key-Words:** High School. Integral Education. Integral Teaching Program (PEI). In-service Teacher training. Training process.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escala de avaliação de proficiência (Régua numérica)	49
Figura 2 – Dimensões da Educação Integral	54
Figura 3 – Educação – Compromisso de São Paulo: Pilares	63
Figura 4 – Pilares da Formação como Processo de Aperfeiçoamento Profissional	84
Figura 5 – Estrutura do Mapa de Competências do PEI	87
Quadro 1 – Quadro 1 - Matriz Curricular do Ensino Médio do PEI	76
Quadro 2 – Distribuição das Atividades Pedagógicas no PEI	83
Quadro 3 – Competência Domínio do conhecimento e contextualização	88
Quadro 4 – Competência Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	89
Quadro 5 – Eixos temáticos	93
Quadro 6 - Síntese das possibilidades e desafios da formação continuada docente do PEI	107
Tabela 1 – Média de proficiência no Saeb – 2005 a 2015 – Língua Portuguesa	49
Tabela 2 - Média de proficiência no Saeb – 2005 a 2015 – Matemática	49

## LISTA DE SIGLAS

ATPA – Aula de Trabalho Pedagógico por Área  
ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo  
BNC – Base Nacional Comum  
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro  
CEL – Centro de Estudo de Línguas  
CEUs – Centros Educacionais Unificados  
CHMD – Carga Horária Multidisciplinar Docente  
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
EC – Emenda Constitucional  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ETIs – Escolas de Tempo Integral  
EUA – Estados Unidos da América  
GDPI – Gratificação de Dedicação Plena e Integral  
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação  
IMT – Introdução ao Mundo do Trabalho  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio  
OE – Orientação de Estudos  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PA – Preparação Acadêmica  
PCA – Professor Coordenador de Área  
PCG – Professor Coordenador Geral  
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PEI - Programa de Ensino Integral  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PV – Projeto de Vida

RDPI – Regime de Dedicção Plena e Integral

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SE – Secretaria da Educação

SEB – Secretaria da Educação Básica

SEE – Secretaria de Estado da Educação

SEESP – Secretaria Estadual da Educação de São Paulo

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 CAPÍTULO I – O ENSINO MÉDIO E SEUS DESDOBRAMENTOS</b> .....	22
2.1 Considerações preliminares.....	22
2.2 O Ensino Secundário no Brasil Colônia.....	24
2.2.1 Período Jesuítico (1549 a 1759) .....	24
2.2.2 Período pós-jesuítas (1759 a 1822) .....	25
2.3 O Ensino Secundário no Brasil Império (1822 a 1889) .....	27
2.4 O Ensino Secundário na República – de 1889 até 1996 (LDB) .....	29
2.5 Os desdobramentos da LDB de 1996 para o Ensino Médio.....	39
2.6 Ações governamentais: programas/projetos para o Ensino Médio .....	45
<b>3 CAPÍTULO II – PERCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ENSINO MÉDIO</b>	48
3.1 A Educação Integral – breve percurso.....	50
3.2 A Educação Integral no Estado de São Paulo.....	61
3.3 A Educação Integral e o Ensino Médio .....	65
<b>4 CAPÍTULO III – O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI) DO ESTADO DE SÃO PAULO</b> .....	68
4.1 Diretrizes gerais.....	68
4.2 Sobre Princípios, Premissas e Grade Curricular.....	72
4.3 A Formação Continuada Docente no PEI.....	81
<b>5 CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DO PEI: POSSIBILIDADES E DESAFIOS</b> .....	91
5.1 Eixos temáticos e sua organização.....	93
5.1.1 Primeiro eixo temático – Ser professor.....	94
5.1.2 Segundo eixo temático – Professor intelectual transformador.....	95
5.1.3 Terceiro eixo temático – Professor reflexivo.....	96
5.1.4 Quarto eixo temático – Competências para ensinar.....	97
5.1.5 Quinto eixo temático – Saberes docentes.....	98
5.2 Análise das informações.....	100
5.2.1 Domínio do conhecimento e contextualização x Eixo temático 1 – Ser professor.....	101
5.2.2 Disposição ao autodesenvolvimento contínuo x Eixo temático 1 – Ser professor.....	101

5.2.3 Domínio do conhecimento e contextualização x Eixo temático 2 – Professor intelectual transformador.....	102
5.2.4 Disposição ao autodesenvolvimento contínuo x Eixo temático 2 – Professor intelectual transformador.....	102
5.2.5. Domínio do conhecimento e contextualização x Eixo temático 3 – Professor reflexivo.....	103
5.2.6 Disposição ao autodesenvolvimento contínuo x Eixo temático 3 – Professor reflexivo.....	104
5.2.7 Domínio do conhecimento e contextualização x Eixo temático 4 – Competências para ensinar.....	105
5.2.8 Disposição ao autodesenvolvimento contínuo x Eixo temático 4 – Competências para ensinar.....	105
5.2.9 Domínio do conhecimento e contextualização x Eixo temático 5 – Saberes docentes.....	106
5.2.10 Disposição ao autodesenvolvimento contínuo x Eixo temático 5 – Saberes docentes.....	106
5.3 Síntese dos resultados da análise.....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se refere a uma dissertação de mestrado, cujo tema envolve o Programa de Ensino Integral (PEI), na perspectiva da etapa escolar do Ensino Médio, principalmente no que diz respeito à formação dos professores que trabalham nesse nível de ensino e nessa modalidade de escola.

Como o PEI foi direcionado inicialmente apenas para dezesseis escolas de Ensino Médio do Estado de São Paulo, surgiu a curiosidade de estudar a história dessa etapa da escolaridade, para verificar o porquê da opção do Estado em priorizar a educação dos jovens de 15 a 17 anos, com um Programa diferenciado, em um país em que todos os níveis de ensino ainda apresentam desafios a serem enfrentados pelos governos, que vão desde infraestrutura e recursos até plano de carreira dos professores.

Além disso, atuando há seis anos como professora coordenadora geral de uma escola de Ensino Médio que atende ao Programa de Ensino Integral, tornou-se maior o interesse em compreender um pouco mais as situações encontradas nas escolas que abarcam a formação dos jovens de 15 a 17 anos, principalmente com relação aos problemas de acesso, permanência e qualidade de formação desses estudantes, ainda presentes nas discussões sobre essa etapa da educação básica.

Outrossim, responsável pelo processo formativo da equipe, já que a característica de formadora se constitui na principal atribuição dessa função, conforme a Resolução SE nº 75, de 30 de dezembro de 2014, vi-me enredada em questões relacionadas não somente ao entendimento de um novo Programa, dado como possível estratégia de renovação da formação de nível médio, mas também com o compromisso de atribuição de significado ao processo de ensino e aprendizagem realizado pelos professores nos anos finais da educação básica.

Assim, ao ter que organizar os processos formativos para os professores da unidade escolar, como forma de orientar o trabalho docente e proceder ao planejamento, acompanhamento e avaliação dos processos de ensinar e aprender, tal qual está posto pela referida legislação, senti a necessidade de buscar subsídios para o desempenho das atribuições de minha função e, dessa forma, atender às demandas oriundas do meu próprio contexto profissional.

Nesse sentido, tornou-se importante iniciar o estudo pela “causa raiz”, isto é, pelo entendimento dos meandros históricos do Ensino Médio, para tentar descobrir como seus desdobramentos se encaminharam ao que se tem hoje nas escolas e, diante dessa nova

modalidade escolar, verificar possíveis formas de organização dos processos formativos dos docentes que atuam no PEI e atendem à formação dos jovens de 15 a 17 anos.

Como se sabe, o Ensino Médio sempre foi uma questão “pendente” no contexto educacional brasileiro, pois a oscilação de sua perspectiva formativa durante a trajetória histórica (formação geral x profissional), determinada, sobretudo, por sua característica de terminalidade e pelas regras do mercado de capital, gerou sucessivas discussões que, ao final, acabaram por lhe atribuir uma vulnerabilidade crescente.

Assim, o acesso às Universidades, como encaminhamento após o término da Educação Básica, considerando a formação geral proporcionada (propedêutica), acabou fragilizado e até os dias de hoje se apresenta como algo distante, para a grande maioria dos jovens no país, seja por questões ligadas a fatores socioeconômicos, seja pela falta de expectativas com relação ao futuro e até mesmo por uma formação geral deficitária.

Dessa forma, muitos estudantes que conseguem terminar o Ensino Fundamental e prosseguem para o Ensino Médio, quando não abandonam a escola, antes mesmo do término dos três anos, concluem os estudos e seguem para o mercado de trabalho, desprovidos de formação cultural suficiente para exercer uma profissão de nível médio, tampouco uma formação específica, já que, para tanto, o aluno teria que cursar outra modalidade de escola secundária, que não a regular. Poucos continuam os estudos para além da Educação Básica.

Em vista disso, tem-se que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), por exemplo, em 2013, um ano antes da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio era de 59,5%, o que representava, na ocasião, menos de 60% dos jovens de 15 a 17 anos com intenção de terminar a Educação Básica.

Mais ainda, segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a evasão revelada pelo Censo Escolar, entre os anos de 2014 e 2015, foi de 12,7% para os alunos da primeira série do Ensino Médio, seguida por 12,1% dos de segunda, o que ratifica a urgência de medidas para essa modalidade de ensino, de modo que, para além do acesso, os jovens consigam permanecer na escola até o final dos três anos.

Considerando-se particularmente o âmbito do Estado de São Paulo, verifica-se que os dados também representam defasagens. Nesse aspecto, destaca-se o Censo Escolar de 2015, que traz uma taxa de crescimento anual negativa (-5,1%), no nível de matrículas, para as três séries do ensino médio, nas escolas mantidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), o que equivale a dizer que cada vez menos alunos atendem aos três anos finais da Educação Básica.



Esse percentual negativo no crescimento de matrículas, no Estado de São Paulo, já havia ocorrido em 2012 e 2013, com -0,5 e -0,2%, respectivamente, tendo apresentado melhora em 2014, indo para uma positividade de 1,7%, decrescendo novamente, conforme relatado acima, em 2015.

Sendo assim, diante da recorrência de tais dados, o governo do Estado de São Paulo, no ano de 2012, implantou a política pública do Programa de Ensino Integral (PEI), pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, para atender, inicialmente, a 16 escolas de Ensino Médio no Estado, na tentativa de enfrentar algumas dessas demandas.

Evidente que a determinação paulista não ocorreu de forma isolada do que vinha sendo pensado para o Ensino Médio, em dimensão nacional. Ao contrário, o que se verifica é que as preocupações com tal etapa escolar, não somente com a sua expansão, mas também com a definição de seus rumos, vieram destacadas, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001 a 2010 e, com ele, as diretrizes e metas para esse nível escolar.

Nesse sentido, de forma articulada com o que estava posto no referido documento nacional, especialmente no que tange à formação dos estudantes, a implantação do PEI pelo governo do Estado de São Paulo, em 2012, inicialmente para escolas médias, como já dito anteriormente, tentou priorizar uma educação de qualidade, a partir de uma proposta de trabalho com competências de caráter geral, no intento de preparar os alunos para fazer suas escolhas com mais autonomia.

Atualmente, além das escolas de nível médio, o PEI Assim, o [referido Programa](#) apresenta pressupostos que podem atuar como uma alternativa para que estudantes possam vir a ter a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, além de representar possível oportunidade para auxiliar nas condições de acesso e permanência dos jovens na escola e, quem sabe, minimizar a segmentação social, no que diz respeito às oportunidades educacionais.

Para tanto, propõe uma grade curricular diferenciada, desenvolvida em um tempo de permanência estendido, para professores e alunos, com vistas a tentar construir uma modalidade educacional específica, cuja formação se direcione para a excelência acadêmica, para valores e para o mundo do trabalho, tendo como eixo o jovem e seu projeto de vida.

Porém, é claro que uma formação estudantil dessa natureza está associada, diretamente, para além da formação inicial dos professores e da necessidade de valorização do magistério, à capacitação dos educadores e, nesse aspecto, esse estudo se torna relevante, já que analisou o processo de formação continuada docente inerente ao PEI, para identificar suas

possibilidades e desafios, especialmente quanto à efetividade de tal formação, no sentido de que ela possa fortalecer o processo de ensino, sendo esse seu objetivo geral.

Importa esclarecer que, no Programa de Ensino Integral (PEI), o processo de formação é dado a partir de uma premissa fundante, denominada Premissa da Formação Continuada, presente tanto no Plano de Ação da escola<sup>1</sup>, como no Programa de Ação<sup>2</sup> dos profissionais, por fundamentar a atuação de cada educador na instituição educacional que atende a esse Programa, entendida como possível *locus* de aperfeiçoamento constante, a partir do compromisso e interesse pelo trabalho escolar.

Sendo assim, tal premissa norteia as ações propostas pelo modelo pedagógico a ser desenvolvido, de forma a tentar garantir a promoção de uma concepção educacional modificada, que consiga ampliar o universo do processo de ensino e aprendizagem para além da sala de aula, no sentido de considerar as características e necessidades dos alunos de 15 a 17 anos, e, sobretudo, que possa ser o desdobramento de um exercício constante de reflexão e aperfeiçoamento profissional.

Isso posto, a questão que se coloca e que norteou esse estudo é em que medida o processo formativo docente do Programa de Ensino Integral (PEI), da forma como está posto, favorece a formação continuada dos professores, podendo contribuir para uma atuação mais qualificada, especialmente na proposta educacional do Ensino Médio integral.

Assim, com tal questionamento e diante do objetivo geral proposto, definiram-se os objetivos específicos, quais sejam: i) entender o nível médio de ensino e suas características principais, até o advento do PEI; ii) apresentar um breve panorama sobre Educação Integral e sua relação com o Ensino Médio; iii) apresentar o Programa de Ensino Integral (PEI); vi) analisar as características da formação continuada docente do PEI em sua relação com as principais noções teóricas do contexto educacional sobre formação de professores.

Nessa perspectiva, optou-se por uma pesquisa de natureza aplicada, pois a verificação e a análise realizadas partiram dos dados teóricos acerca do objeto de estudo - a formação continuada docente do PEI -, o que sintoniza com a noção de Chizzotti (2008) a respeito desse tipo de pesquisa: “uma utilização imediata dos conhecimentos produzidos ou a verificação dos dados teóricos no quadro da prática” (CHIZZOTTI, 2008, p. 27).

Quanto à abordagem, decidiu-se pela pesquisa qualitativa, pois não se teve preocupação com a representatividade numérica. Buscou-se, ao contrário, “explicar o porquê

---

<sup>1</sup> Plano de Ação: documento orientador das ações da escola, em prol dos objetivos escolares definidos coletivamente.

<sup>2</sup> Programa de Ação: instrumento de gestão e autogestão da atuação profissional.

das coisas, exprimindo o que convém ser feito [...], pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32).

Além disso, essa pesquisa buscou explicitar as condições do objeto de estudo, qual seja, a formação continuada docente do PEI, e se preocupou antes com o processo que com os resultados, características determinantes da pesquisa qualitativa, conforme atestam Lüdke e André (1986): “As pesquisas qualitativas buscam a explicitação das condições reais que se relacionam às situações analisadas e, por essa razão, atribuem grande ênfase a descrições, depoimentos, interpretações e significações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Ademais, não se trabalhou com variáveis, priorizando-se o universo de significados, o que também caracteriza uma pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2002) e Lüdke e André (1986), respectivamente.

Outrossim, o problema desse estudo não resultou “de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios” (Chizzotti, 2008, p.81). Ao contrário, considerou o contexto do problema e as circunstâncias que o condicionaram, para proceder às análises realizadas e compreender o objeto de estudo em sua totalidade.

Quanto aos objetivos, a pesquisa pôde ser considerada inicialmente descritiva, pois exigiu uma série de informações sobre o objeto de estudo, a fim de descrevê-lo em um universo determinado, no caso, o Programa de Ensino Integral (PEI): “o estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110, aspas simples do autor).

No entanto, após a descrição das informações, para responder à pergunta da pesquisa e alcançar os objetivos propostos, foi necessário tecer algumas explicações, a fim de dar maior clareza e criticidade às descrições realizadas e, nesse sentido, ela é também explicativa. Na concepção de Gil (2007, p. 43), “uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado”.

Com relação aos procedimentos, importa ressaltar previamente que, de acordo com Fonseca (2002), uma pesquisa é importante por oportunizar o entendimento da realidade que se decidiu investigar, a fim de resolver um problema. Nessa diretriz, os procedimentos científicos são as estratégias necessárias para que a pesquisa se desenvolva e alcance tal entendimento, resolvendo o problema encontrado.

Diante dessa lógica, várias estratégias, de naturezas distintas, podem ser utilizadas pelos pesquisadores para o desenvolvimento de sua pesquisa, a depender das características do estudo empreendido. Entre elas, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, ambas tendo o documento como objeto de investigação. Porém, diante da dificuldade colocada por alguns autores sobre a definição do que seja um documento, às vezes fica difícil diferenciar uma da outra: “definir o documento representa em si um desafio” (CELLARD, 2008, p. 296).

Para Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de análise e estudo de documentos científicos sobre determinado assunto: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Diferentemente, a pesquisa documental relaciona-se a documentos que não foram tratados cientificamente: “[...] a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Dessa forma, entende-se que a diferença entre os dois procedimentos se resume à natureza das fontes: “a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009, p.6).

No caso do presente trabalho, os procedimentos caracterizam a pesquisa tanto de caráter bibliográfico como documental, pois para o seu desenvolvimento, foram utilizadas referências de cunho científico, como livros, dissertações, teses, etc. e, também, documentos legislativos e outros tipos de materiais, como dados censitários, relatórios e manuais específicos do Programa de Ensino Integral (PEI).

Assim, tendo definido e fundamentado o tipo de pesquisa, importa salientar que a coleta dos dados/informações foi realizada por meio de revisão bibliográfica e análise documental, em um processo metodológico que obedeceu às seguintes etapas:

1. Levantamento bibliográfico, realizado de acordo com cada momento da pesquisa (Ensino Médio / Educação Integral / PEI / Formação docente);
2. Resumos e fichamentos, com organização das citações, realizados de acordo com cada momento da pesquisa;

3. Coleta de dados: realizada por meio de análise documental do PEI, articulada com revisão bibliográfica sobre as principais concepções sobre formação de professores do contexto educacional;

4. Discussão das informações pós-análise;

5. Conclusões.

Quanto à estrutura desse documento, tais etapas possibilitaram que o estudo se organizasse em quatro capítulos, divididos a partir da ordem de encadeamento de seus temas, além das considerações finais, obedecendo à seguinte disposição:

O primeiro capítulo apresenta um breve percurso do Ensino Médio, com seus desdobramentos ao longo da história e no contexto da educação básica atual, bem como as conjecturas que culminaram com o advento do Programa de Ensino Integral (PEI), em 2012. Para tanto, pautou-se em autores como Romanelli (1986); Zibas (1993); Kuenzer (2000); Ghiraldelli (2001); Cury (2008); Krawczyk (2009); Santos (2010); Borba (2011), entre outros, e em documentos legislativos referentes a essa modalidade de ensino.

O segundo capítulo traz um panorama sobre a concepção de educação integral, considerando seus fundamentos e seus desdobramentos na educação pública ao longo dos anos, até resultar na proposta do PEI. Como fundamentação, baseou-se em autores como Teixeira (1950); Nagle (1974); Ribeiro (1988); Freire (1996); Cavaliere (2010), entre outros, e em documentos legislativos que serviram de base para as discussões a esse respeito.

Como os dois primeiros capítulos contextualizaram o PEI em relação à etapa escolar do Ensino Médio e à educação integral, o terceiro capítulo se direcionou a apresentar o Programa de Ensino Integral, bem como seu processo de formação continuada docente. Para isso, tomou como base a documentação orientadora específica do Programa e os apontamentos legais que regulamentaram sua implantação.

No quarto capítulo, há uma descrição das principais concepções de formação continuada docente de autores do contexto educacional, como Nóvoa (1995); Giroux (1997); Schön (2000); Perrenoud (2002) e Tardif (2007), seguida da análise do processo formativo do PEI, da forma como está posto, à luz dos referidos autores e de documentos específicos do Programa sobre a formação proposta para os docentes, culminando com uma discussão conclusiva sobre os dados gerados pela análise realizada.

As considerações finais, por sua vez, intentam trazer à tona as reflexões que o processo investigativo proporcionou, considerando seus objetivos, bem como a busca da resposta à questão suscitada pela pesquisa.

## 2 CAPÍTULO I – O ENSINO MÉDIO E SEUS DESDOBRAMENTOS

### 2.1 Considerações preliminares

Ao se propor uma reflexão sobre a educação brasileira, verifica-se que o Ensino Médio ainda se estabelece como uma grande questão, a despeito das discussões e políticas públicas direcionadas para esse nível de escolaridade. As preocupações giram especialmente em torno de aspectos ligados ao acesso, permanência e qualidade de formação.

Com relação ao acesso, dados do Censo Escolar<sup>3</sup> da Educação Básica 2016 registram ter havido um crescimento de 0,7% nas situações de matrícula no Ensino Médio; porém, é um nível de escolaridade que ainda possui as menores taxas de aprovação, quando comparadas às do nível anterior – fundamental (anos iniciais e finais):

[...] apesar do crescimento observado nos últimos anos ainda persistem as diferenças históricas entre a taxa de aprovação dos anos iniciais (que possui as maiores taxas de aprovação), dos anos finais e do ensino médio (que possui as menores taxas de aprovação) (BRASIL, 2017, p.20).

Tal situação remete inevitavelmente à questão da permanência, pois, como os alunos não conseguem avançar por entre as séries, acabam desistindo dos estudos, contribuindo, dessa forma, para o aumento dos índices de evasão escolar, característica historicamente ligada aos estudantes situados nessa faixa da escolaridade:

Os adolescentes de 15 a 17 anos são, hoje, o grupo mais atingido pela exclusão: cerca de 1,7 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos estão fora da escola, segundo dados da Pnad 2011. Entre os que estão matriculados, 35,2% (em torno de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental (BRASIL, 2014, p.8).

Dessa forma, em um contexto em que grande número de jovens de 15 a 17 anos ainda se encontra no ensino fundamental, conforme dados da Pnad<sup>4</sup> expostos acima, instala-se uma situação de distorção idade série, comprovada pelas informações do Censo Escolar de 2012, que revela a existência de uma situação de atraso escolar entre tais adolescentes: “[...] 31,1%

---

<sup>3</sup> Principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica, coordenado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

<sup>4</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cuja função é levantar dados anuais sobre características socioeconômicas e demográficas da população e dos domicílios.

dos alunos que cursam o ensino médio (cerca de 2,6 milhões) se encontram em situação de atraso escolar, de acordo com o Censo Escolar de 2012” (BRASIL, 2014, p.8).

O fato é que 48,7% dos jovens brasileiros com 19 anos de idade ainda não conseguiram concluir o Ensino Médio, segundo estatísticas do Unicef<sup>5</sup> (2014), o que representa um desafio para o Brasil no que diz respeito à universalização dessa etapa da escolaridade, preconizada desde 2009 pela Emenda Constitucional nº 59.

No tocante à qualidade da formação dos adolescentes no nível médio de ensino, têm-se os dados do PISA<sup>6</sup> 2015, que indicam que a média obtida pelos estudantes brasileiros nos itens avaliados nas áreas de ciências, leitura e matemática é insuficiente para responder o que eles sabem e são capazes de fazer para participar completamente da sociedade moderna:

O escore médio dos jovens brasileiros que participaram da avaliação de ciências foi de 401 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da OCDE (493 pontos) [...] (BRASIL, 2016, p. 268).

O desempenho médio dos jovens brasileiros em leitura foi 407, inferior às médias dos estudantes dos países da OCDE (493) [...] (BRASIL, 2016, p. 269).

O desempenho médio dos estudantes em matemática no PISA 2015 foi 377, inferior ao desempenho observado em 2012 (389) [...] (BRASIL, 2016, p.269).

Diante disso, verifica-se que, embora com evidências de alguma recuperação no nível de matrículas, conforme supracitado, a formação dos estudantes no Ensino Médio ainda se mostra comprometida, especialmente pela dificuldade de se lidar com questões relacionadas ao fluxo escolar (defasagem idade/série; repetência e abandono), à organização do currículo e à valorização da carreira docente.

Dessa forma, “Ampliar os investimentos, melhorar o fluxo escolar, mudar a organização e o currículo, valorizar o professor, lidar com os adolescentes retidos no ensino fundamental e trazer de volta para a escola os excluídos do ensino médio” (BRASIL, 2014, p.7) ainda se constituem em desafios educacionais para o país.

---

<sup>5</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância, órgão com sede em Nova Iorque, criado em 1946 pela Organização das Nações Unidas (ONU), cujo objetivo é defender os direitos das crianças, suprir suas necessidades e promover seu desenvolvimento.

<sup>6</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, lançado em 1997 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizado trienalmente para avaliar a aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais dos alunos no final da educação básica.

Importa notar que tais desafios, especialmente na faixa escolar média, não são recentes. Foram se colocando desde os primórdios da educação formal brasileira, dada a dificuldade de se determinar, para a educação secundária, uma função específica.

Nesse aspecto, o que se verificou ao longo dos anos é que, colocado como “ponte” entre o Ensino Fundamental e o Curso Superior, o Ensino Médio teve sua identidade fragilizada pela dualidade permanente de seus objetivos formativos, que oscilaram durante sua trajetória histórica entre a formação profissional e a preparação para a entrada na universidade.

Nesse sentido, torna-se necessário um relato breve do percurso da educação média no Brasil, na sequência desse estudo, como forma de refletir sobre o delineamento formativo dos jovens de 15 a 17 anos e de se entender as políticas norteadoras para esse nível de ensino, implantadas ao longo dos anos, incluindo o Programa de Ensino Integral (PEI), universo da referida pesquisa.

## **2.2 O ensino secundário no Brasil Colônia**

A educação brasileira se iniciou com os índios que, no intuito de organizar suas aldeias, tornavam-se conhecedores de várias práticas, como cozinhar, plantar, colher, lutar, dentre outras e, assim, passavam tais conhecimentos para as crianças indígenas na forma de orientação e ensinamento. Tal situação somente se modificou no ano de 1549, em que os padres jesuítas chegaram ao Brasil, ainda uma colônia portuguesa recém-criada, e o sistema educacional do país começou a ser organizado.

### **2.2.1 Período jesuítico (1549 a 1759)**

Como se sabe, a educação formal no Brasil se inicia em 1549, com a criação das primeiras escolas, pela ordem religiosa denominada Companhia de Jesus<sup>7</sup>, para atender a uma elite rica e branca, que demandava a existência de instituições para a formação cultural de seus herdeiros. Nessa ocasião, com o país ainda colônia dos portugueses, a maioria dos habitantes, formada pelos índios, era catequizada pelos jesuítas.

---

<sup>7</sup> Ordem religiosa fundada em Paris em 1534, com o objetivo maior de revigorar a fé na religião católica, ameaçada naquele momento pela chamada Reforma Protestante.



A catequização, no caso, era a educação jesuítica para os índios e filhos de colonos, com o objetivo da manutenção da fé; os demais, filhos dos senhores de engenho, eram preparados, por meio dos colégios criados, para o sacerdócio, ou para as universidades europeias, conforme atesta Borba (2011).

Dessa forma, com uma educação que “assumia um caráter de distintivo social, capaz de dar *status*” (SANTOS, 2010, p.3), os jesuítas começaram a entender a catequese dos índios como desnecessária, dedicando-se, então, a desenvolver um “sistema de educação” baseado no estudo das chamadas Humanidades, conforme o ensino aplicado pelo Colégio dos Meninos de Jesus, fundado em 1550, na vila de São Vicente, na Bahia.

O ensino, nesse colégio, desenvolvia-se desde a leitura, escrita e cálculos elementares até o doutorado em artes, como forma de proporcionar, segundo Nunes (1962), a educação necessária, naquele momento, aos estudantes provenientes das famílias ricas e poderosas.

Dessa maneira, surge uma organização educacional dividida entre classes independentes de estudos e colégios e, com isso, em 1553, a Bahia torna-se pioneira na instituição do ensino secundário (o equivalente hoje ao Ensino Médio) e, no ano seguinte, a expansão chega a São Paulo.

[...] os graus de bacharel e os de mestre em artes (dados pelos colégios) passaram a exercer o papel de escada ou de ascensor, na hierarquia social da Colônia, onde se constituiu uma pequena aristocracia de letrados, futuros teólogos, padres-mestres, juízes e magistrados (AZEVEDO, 1953, *apud* ROMANELLI, 1986, p.36).

Assim, a ação pedagógica nesse período era determinada e exercida pelos jesuítas, segundo as normas e orientações que regulamentavam o ensino dos colégios jesuíticos, com metodologias que se orientavam “por valores caros à Igreja Católica: disciplinamento, autoridade, hierarquização, uniformidade e formalidade” (BORBA, 2011, p.51); além disso, era voltada para a elite, inviabilizando as possibilidades de extensão educacional a todas as camadas da população.

### **2.2.2 Período pós-jesuítas (1759 a 1822)**

No ano de 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil, pelo Marquês de Pombal<sup>8</sup>, para garantir maior poder ao governo central. Assim, a uniformidade da ação pedagógica mantida

---

<sup>8</sup> Sebastião José de Carvalho e Melo, secretário de Estado de D. José I, Rei de Portugal.

pelo sistema educacional jesuítico foi desmantelada e, diante das dificuldades encontradas, a educação passou para as mãos do Estado, inaugurando, então, o ensino público brasileiro.

Porém, conforme relata Borba (2011), embora sob a responsabilidade do Estado, as condições para a manutenção da escola pública eram precárias, incluindo questões relacionadas a local apropriado, materiais didáticos e número de professores. Esses últimos foram sendo recrutados entre os filhos de proprietários, cuja formação havia sido dada pelos jesuítas e, portanto, as bases educacionais acabaram se mantendo com os mesmos objetivos e métodos pedagógicos da era jesuítica.

A questão é que, com a política de mercado interno determinada pela economia da mineração nessa época, surgiu uma nova demanda populacional, não pertencente à classe da oligarquia rural, tampouco às camadas inferiores da população que, aos poucos, começou a entender que o conhecimento significava poder e, portanto, que a formação escolar seria determinante para a sua ascensão social:

Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político. Era compreensível, portanto, que, desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar, a fim de firmar-se como classe a assegurar-se o *status* a que aspirava (ROMANELLI, 1986, p.37).

Assim, essa nova classe social começou a frequentar o ensino secundário e estabeleceu relações de dependência com a classe dominante das elites rurais, como forma de se “livrar” de ocupações que julgavam menos dignas, o que acontecia na medida em que ia sendo escolhida, pela própria oligarquia rural, para atividades burocráticas, administrativas e intelectuais.

Dessa forma, em uma sociedade estratificada em três classes distintas (pobre; intermediária e rica), o ensino se dividia entre primário, voltado à população pobre e proposto para ensinar o básico, como ler, escrever e contar, garantindo instrução elementar para o trabalho, e o secundário, mais elaborado, frequentado também pela classe intermediária, mas indicado prioritariamente para os jovens provenientes das elites, formadas por burocratas e aristocratas rurais.

Nessa ocasião, como traz Borba (2011), os professores, ainda que mal preparados, começaram a ser vistos como profissionais, em uma nova organização do sistema de

educação, que contava com aulas régias<sup>9</sup>, autônomas, isoladas e com professor único. Além disso, havia os estudos nos seminários e colégios de ordens religiosas; os que tivessem condições de seguir para os cursos superiores, deveriam ir para Coimbra, ou outras universidades europeias.

O que se verifica, conforme o que está posto até aqui, é a existência de um ensino secundário (ensino médio dos dias atuais) voltado à formação das elites, não aberto às classes populares, o que explica, desde os primórdios, a dificuldade do acesso dos estudantes a esse nível de escolaridade, situação que se manteve nos anos posteriores.

A chegada da Corte Portuguesa no Brasil, em 1808, para fugir das tropas de Napoleão Bonaparte, trouxe mudanças no contexto educacional, mas não no ensino primário e/ou secundário. As modificações se deram prioritariamente com relação à criação de cursos superiores, o que confirmava a educação na tradição de formar a elite nobre e aristocrática e, por conseguinte, mantinha as lacunas com relação ao ensino secundário, ainda hoje em condições de difícil superação.

### **2.3. O ensino secundário no Brasil Império (1822 a 1889)**

Com a Independência da Colônia, foi instaurado o primeiro reinado no Brasil, a partir de 1822, e especificamente no ano de 1824, o país teve sua primeira Carta Magna, promulgada pelo imperador de então, D. Pedro I, que, em termos educacionais, trouxe gratuidade à instrução pública primária para todos os cidadãos. No entanto, tal determinação não se efetivou, pois, segundo Borba (2011), a iniciativa privada é que se responsabilizou pela educação básica, até o advento do Ato Adicional de 1834<sup>10</sup>.

Nessa época, o ensino secundário começou a ter sua estrutura influenciada pelas formas como vinha se desenvolvendo o ensino superior, isto é, começou a se propor para qualificar pessoas; no entanto, tal qualificação se limitava à atuação no comércio e na agricultura e, segundo Romanelli (1986), foi apenas a partir do Ato Adicional de 1834 que ele de fato se destinou a preparar para a continuidade dos estudos.

Para essa qualificação proposta, o ensino secundário se utilizava de aulas isoladas, contando inclusive com iniciativas para suprir a falta de professores, como o método Lancaster, também conhecido como "*ensino mútuo*", em que um estudante melhor preparado

---

<sup>9</sup> Primeira forma de ensino do sistema público no Brasil. Compreendiam o estudo das humanidades, pertencentes ao Estado e não mais à Igreja.

<sup>10</sup> Tentativa de caráter legislativo, para conter as divergências entre liberais e conservadores, nas disputas pelo poder político central.

ensinava um grupo de alunos, geralmente dez, tendo a supervisão e acompanhamento de um inspetor, segundo os registros de Borba (2011).

Assim, nessa fase do primeiro reinado, o ensino secundário teve a função definida de qualificar estudantes; porém, não se caracterizou como formação para todos, por trazer determinada limitação quanto à preparação que oferecia, destinada, sobretudo, à atuação dos jovens no ramo da agricultura e do comércio.

No ano de 1831, D. Pedro I declinou do poder, deixando-o para seu filho, D. Pedro de Alcântara, então com cinco anos de idade. Assim, até sua maioridade, o país foi governado por regentes, figuras que não eram reis, mas governavam como tal. Dessa data em diante, até 1840, quando começa o segundo reinado, o período foi denominado regencial.

Segundo Romanelli (1986), durante a regência, a medida do Ato Adicional de 1834 foi determinante na caracterização do ensino, pois deliberou que as províncias ficariam responsáveis pelo ensino primário e secundário, e o governo central, por sua vez, pelo ensino superior e pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que deveria servir de modelo de ensino secundário para os demais.

Então, o ensino secundário, embora sob responsabilidade das províncias, sofria influência do governo central, no sentido de preparar os filhos das elites para o ingresso nas universidades, a partir do modelo do Colégio Pedro II. Assim, assumindo um caráter propedêutico, tornou-se um cursinho preparatório para os exames de admissão aos cursos superiores existentes na época.

Dessa forma, constituindo-se em curso preparatório para ingresso nas universidades, teve amparo da legislação decorrente de tal processo, que isentou a obrigatoriedade de frequência, eliminou a seriação e permitiu a matrícula por disciplina.

Porém, constata-se que, naquela ocasião, embora as províncias seguissem as diretrizes do governo central para o ensino secundário, via Colégio Pedro II, apenas esse último possuía a formalidade de conferir o título de bacharel, requisito para as inscrições nas universidades. Logo, até mesmo ele sucumbiu a uma formação preparatória para o ingresso nos cursos superiores.

Assim, como atesta Ghiraldelli (2001), conquanto a formação secundária começasse nas províncias, era preciso culminar no Rio de Janeiro, com os exames preparados pelo referido colégio, os chamados exames parcelados, que eliminavam o sistema de seriação e que, por si só, já funcionavam como um obstáculo à conclusão da educação secundária, tornando-a cada vez mais seletiva.

Sendo assim, com uma educação primária abandonada, e a secundária unicamente propedêutica, o ensino da fase regencial continuou sendo para uma parcela pequena da população e, além disso, restrito ao desempenho de funções específicas:

[..] de que a educação popular estava abandonada e de que a educação média era meramente propedêutica, pode-se ajuizar do quanto a educação foi minimizada, a ponto de transformar-se em mera ilustração e preparação para o exercício de funções, nas quais a retórica tem papel mais importante do que a criatividade (ROMANELLI, 1986, p.41).

Dessa feita, verifica-se que as características de seletividade e exclusão acompanharam a história da construção do Ensino Médio, ao longo dos anos, como consequência de iniciativas e processos de desinteresse para com a organização do ensino, fruto de um processo educacional que se arrolava para atender às necessidades de uma sociedade ao mesmo tempo aristocrática e escravista.

No ano de 1840, foi anunciada a maioria de D. Pedro de Alcântara, que assumiu o trono como D. Pedro II e começou a governar o país. Embora tenha sido reconhecido como afeito à educação, muito pouco se realizou nessa área, nos anos sob seu comando.

Ao contrário, há relatos da existência, nessa época, de uma educação precária: ao lado de poucas escolas primárias, havia a falta de professores qualificados e salários muito baixos. Segundo Pinto e Adrião (2006), “[...] em 1886, a população escolarizada do Brasil representava cerca de 1,8% do total (incluindo negros e índios)”(PINTO; ADRIÃO, 2006, p. 24).

Para Romanelli (1986, p.41), “se se lembrar, além disso, de que a educação popular estava abandonada e de que a educação média era meramente propedêutica, pode-se ajuizar do quanto a educação foi minimizada, [...]”.

Tal situação oficializa a condição de desvalorização da educação, contando com um sistema educacional ainda restrito, destinado à pequena parcela da população; o ensino secundário, por seu turno, continuou beneficiando apenas os interessados na continuidade dos estudos nas universidades e que tivessem condições para tanto.

#### **2.4. O ensino secundário na República – de 1889 até 1996 (LDB)**

No ano de 1889, a oligarquia cafeeira paulista e os intelectuais da época, preocupados com o desenvolvimento do país, derrubaram o Império e inauguraram a República como regime político.

Em 1891, a partir da Constituição da República, foi instituído o sistema federativo de governo e, nesse período, o governo central, além de tomar conta do ensino superior, como vinha fazendo, passou a legislar sobre o ensino secundário nos Estados. Os Estados, por sua vez, ficaram responsáveis pelo ensino primário e profissional (escolas normais, de nível médio, para moças, e escolas técnicas, para os rapazes).

Dessa forma, com a dualidade na jurisdição do ensino, representada, de um lado, pelo governo central e, de outro, pelos Estados, o sistema educacional se desorganizou, distanciando-se da condição de ofertar educação para todos.

Nesse caso, as escolas secundárias e superiores, nas mãos da União, dirigiam-se à classe dominante; as primárias e profissionais, ao povo, em uma heterogeneidade social que crescia, diante da também crescente divergência de origens, posições e interesses entre a população.

Nesse contexto, algumas reformas educacionais foram tentadas, visando, sobretudo, solucionar os problemas relacionados à educação secundária. Destacam-se a seguir algumas delas e seus encaminhamentos principais, ligados a esse nível de escolaridade:

- Reforma Benjamin Constant (1890): tentou romper “com a antiga tradição do ensino humanístico” (ROMANELLI, 1986, p.42), por meio da implantação de um currículo enciclopédico, como forma de garantir a matrícula dos jovens nos cursos superiores, além de determinar o exame de madureza como certificação de conclusão do ensino secundário;

- Reforma Epitácio Pessoa (1901): priorizou o fortalecimento da formação secundária, com o objetivo de fortalecer o valor da instituição escolar e a estrutura seriada da educação que, até aquele momento, era desvinculada de obrigatoriedade. Manteve o chamado exame de madureza como condição para a matrícula nos cursos superiores e equiparou as escolas particulares às públicas, tanto do ponto de vista curricular como do didático.

- Reforma Rivadávia Correia (1911): eliminou a interferência do Estado no setor educacional; o ensino se tornou livre, não sendo mais necessário comprovar estudos secundários para o acesso às faculdades que, por sua vez, deveriam providenciar por si mesmas o exame de admissão (vestibular);

- Reforma Carlos Maximiliano (1915): restabeleceu a interferência do Estado no ensino, além de limitar a equivalência entre as escolas e retornar a obrigatoriedade da conclusão do ensino secundário para o ingresso no ensino superior, fortalecendo a prerrogativa dos exames vestibulares para tanto;

- Reforma Rocha Vaz (1925): pretendeu ressaltar a perspectiva formativa do ensino secundário (formação geral e para a vida). Criou a disciplina de educação moral e cívica e

aboliu os exames preparatórios parcelados, realizados pelo Colégio D. Pedro II, instituindo, em seu lugar, um curso ginásial obrigatório de seis anos.

Como se verifica, embora tais reformas tentassem atender às necessidades educacionais da época, não chegaram ao nível de políticas nacionais de educação, por não lograrem êxito em desvincular o ensino de seu caráter acadêmico e aristocrático, já que se fundamentaram, sobretudo, na estrutura e organização social vigentes.

Tal organização era determinada pelas elites oligárquicas cafeeiras que, controlando o pensamento político, cultural e econômico da época, exigiam para o país uma educação literária e humanística, “sem transformações profundas, [...] predeterminadas na vida colonial e no regime do Império” (AZEVEDO, 1953, p. 119).

Dessa forma, a despeito de tantas reformas, o sistema de ensino da época continuou elitista; porém, atendia à burguesia industrial ascendente, bem como às classes médias emergentes, que tinham nas elites um modelo de educação e ascensão social. Para as camadas mais pobres, em contraponto, não havia lugar nesse sistema educacional. Portanto, permanecia a configuração de uma educação acadêmica e aristocrática, erigida a partir da estrutura e organização social.

A partir de 1930, conforme atesta Santos (2010), diante das oscilações econômicas, políticas e sociais que marcaram essa chamada Primeira República, a situação educacional começou a dar sinais de modificação.

Segundo Romanelli (1986, p. 45), “as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor das reformas mais profundas”, tendo em vista as ideias de progresso, crescimento e modernização, oriundos do contexto pós I Guerra. Assim, diante das transformações, o governo republicano de Getúlio Vargas entendeu que o sistema educacional deveria atender ao progresso econômico, por meio da qualificação das massas, acentuando a sua desorganização e privilegiando a desigualdade social e a continuidade do elitismo.

Nesse contexto, no ano de 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com o título “A reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo”, documento de renovação educacional, elaborado por Fernando de Azevedo e outros educadores, enaltecendo a importância da educação para um país:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das

aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO, et al., 1932, p. 188).

Como se verifica, o documento em questão colocou a educação como um problema social a ser enfrentado como política pública, dada a desunião e descontinuidade da ação pedagógica, representada na dualidade do sistema escolar, implantada desde a Constituição de 1891, que trouxe, de um lado, a formação secundária acadêmica, ao lado da superior, controlada pela Nação, e, de outro, a formação primária e profissional, nas mãos dos Estados.

Conforme propôs tal documento, a educação dever-se-ia constituir em “programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares” (AZEVEDO, F. et al., 1932, p. 194), e a solução apontada para o nível médio seria a adaptação do sistema educativo às demandas dos jovens, isto é, aos seus interesses, aptidões e necessidades.

Assim, em um contexto de movimentos reivindicatórios de ajustes do sistema educacional, foi promulgada a nova Constituição Federal, no ano de 1934, que representou um avanço do ponto de vista da preocupação com a construção de uma educação de qualidade para todos:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País [...]”, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, art.149).

No entanto, as prerrogativas dessa Constituinte foram de curta duração. Três anos depois, em 1937, foi promulgada uma nova Carta, a Constituição do Estado Novo, que colocou em segundo plano a obrigação do Estado para com a educação, permitindo livre acesso à iniciativa privada e fazendo valer novamente a dualidade do sistema educacional, já comentada acima:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.



É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937, art. 129).

Como se pode notar, a referida Carta se distanciou da noção de política pública, levantada pelo documento do Manifesto de 1932 e, no que diz respeito ao ensino secundário, em específico, tal Constituinte reafirmou a organização dada pelo ministro getulista Francisco Campos, para esse nível de escolaridade, na chamada Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931), consolidada em 1932 pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril.

Até esse momento, todas as reformas voltadas ao ensino secundário não aconteciam como parte de um sistema nacional de ensino. Ao contrário, as medidas tomadas, ainda que por parte do governo central, limitavam-se ao Distrito Federal e chegavam “como ‘modelo’ aos Estados, sem, contudo, obrigá-los a adotá-las” (ROMANELLI, 1986, p.131).

Com a Reforma Francisco Campos, a estrutura do ensino foi definida no nível de território nacional; para atribuir ao ensino secundário a finalidade de formar os estudantes não necessariamente para o ingresso nas universidades, conforme atesta Romanelli (1986), mas “*para todos os grandes setores da atividade nacional*” (ROMANELLI, 1986, p. 135, grifo da autora), o que culminou com um currículo totalmente enciclopédico.

Nessa nova organização, o nível secundário passou a ter currículo seriado e frequência obrigatória, dividindo-se em dois ciclos - fundamental e complementar -, exigidos para o ingresso nos cursos superiores.

O ciclo fundamental, com duração de cinco anos, apresentava formação básica geral e era exigido para o ingresso em qualquer instituição de nível superior, com exceção dos cursos de Direito, Ciências Médicas e Engenharia, cuja exigência era o ciclo complementar, que durava dois anos e envolvia determinado processo de especialização, assumindo, por isso, um caráter preparatório para esses cursos.

Ainda que a reforma tenha trazido um contexto novo para o ensino secundário, verifica-se que ela o manteve na categoria elitista e desigual dos anos anteriores, tendo em vista não considerar, nas modificações realizadas, a educação das camadas populares, já que não atendeu ao ensino primário e profissional de nível médio, com exceção do ensino profissional comercial que, por sua vez, não condizia com a realidade do desenvolvimento industrial da época.

Nesse sentido, a dualidade anterior entre sistemas de ensino governamentais (Nação e Estado), agora se dava dentro do próprio federalismo que, de um lado, imprimiu para o ensino secundário a obrigatoriedade de um currículo enciclopédico, submetido à inspeção federal, em uma sociedade ainda rural, com muito analfabetismo e, de outro, desconsiderou a educação das camadas populares, mantendo, dessa forma, a natureza elitista da educação;

Na prática, é outra reforma elitista que busca a legitimação das desigualdades sociais porque não cria condições efetivas para beneficiar os estudantes das camadas populares: mesmo o curso fundamental, que não objetiva a continuidade nos estudos, demanda grande dedicação de tempo, além de cultura prévia, requisitos que a maioria da população, por não dispor, era eliminada (BORBA, 2011, p.68).

O fato é que, a partir do Estado Novo (1937), período em que o país foi governado ditatorialmente por Getúlio Vargas, a situação educacional foi direcionada por uma outra reforma, a Reforma Capanema, constituída por uma série de leis, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, que abrangeram não somente questões relacionadas ao ensino secundário, mas também a outros níveis da escolaridade.

O Decreto lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, específico para o ensino secundário e denominado Lei Orgânica do Ensino Secundário, estabeleceu as seguintes finalidades para esse nível de ensino:

1. Formar em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes;
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística;
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942, art.1º).

Diante disso, verifica-se que a lei confirmou a natureza propedêutica do ensino secundário, prosseguindo com o que já havia sido iniciado pela Reforma Francisco Campos, em 1931, ainda que ela tivesse privilegiado o enciclopedismo na estruturação que propôs para esse nível escolar.

Agora, com a Reforma Capanema, essa etapa de ensino passou a ser formada por dois novos ciclos. O primeiro, denominado ginásial, durava quatro anos e objetivava “dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário” (BRASIL, 1942, art. 3º); o segundo – o colegial -, abrangia dois cursos – o clássico e o científico -, cada um com duração de três anos, cujo objetivo era o de “consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la” (BRASIL, 1942, art. 4º).

Embora a Lei Orgânica nº 4.244/1942 tivesse sido específica para o ensino secundário, verifica-se que, a fim de garantir uma organização consoante com as relações de poder, as modificações se mantiveram com as mesmas características de dualidade com que a educação média brasileira se desenvolveu ao longo dos anos, afastando-se mais uma vez de se tornar um projeto político de educação nacional.

Outrossim, o currículo, de preocupação enciclopédica, manteve-se de teor geral e humanista, além de pouco diversificado, o que sugere a finalidade única de preparação para o ingresso nas universidades, tendo como base, sobretudo, a similaridade entre os cursos clássico e científico, o que confirmou, novamente, a educação secundária como o “ramo nobre do ensino (ROMANELLI, 1986, p.158), direcionada apenas para a elite do país.

Na sequência, verificou-se, a partir de 1945, o início do processo de redemocratização política, que trouxe à tona o ensejo de abertura educacional no país, direcionada por uma sociedade que começou a entender a educação, especialmente o ensino secundário, como um degrau de prestígio na escalada da ascensão social. Assim, como assinala Beisiegel (2005, p.128), “Pressionados pelos eleitores, os políticos responderam às reivindicações educacionais da população”.

Foi assim que, importando acabar com a dualidade escolar entre uma educação que dava aporte social e outra que preparava para o trabalho, em um contexto de discriminação social, promulgou-se a nova Constituição do país, em 1946.

Com o objetivo de colocar a educação como uma questão nacional, conforme manifestado em seu art. 166 – “A educação é direito de todos” (BRASIL, 1946, art. 166) -, essa nova Carta se caracterizou como um documento de organização do sistema educacional:

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos

professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;  
VII - é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1946, art. 168).

No entanto, ainda que essa legislação tenha dado clareza sobre a responsabilidade da União em estabelecer diretrizes e bases para uma educação nacional, o sistema educacional continuou desigual, privilegiando uma classe em detrimento da outra. Com a criação do ensino primário supletivo, para adultos e adolescentes maiores de 13 anos, além do ensino normal e agrícola, ficou evidente o apelo para uma formação educacional que atendesse às demandas do mercado de trabalho.

Porém, as lutas para uma reforma geral da educação continuaram, envolvendo educadores, estudantes, operários e intelectuais e, nesse contexto, foi encaminhado à Câmara Federal, em 1948, um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação, que foi aprovado somente em 1961, após idas e vindas das discussões suscitadas, sobretudo no que se relacionava à centralização x descentralização do sistema de ensino.

Assim, nessa Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a chamada educação de grau médio correspondia à formação do adolescente e era continuidade da que fosse realizada na escola primária. Previa dois ciclos: o ginásial, de quatro séries anuais, e o colegial, de duração mínima de três anos, e abrangia “os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1946, art.34).

Para ingressar no grau médio, era necessário ser aprovado no chamado exame de admissão, espécie de vestibular, e deveria ser “demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo” (BRASIL, 1946, art.36).

Vale notar que os cursos secundários, de acordo com a nova lei, tornaram-se parte do que passou a se chamar Ensino Médio e priorizavam uma formação geral; o técnico se direcionava à formação profissional, dividida em industrial, agrícola e comercial; e o normal, que se destinava a formar professores para atuarem no ensino primário e pré-primário, também atuava como profissionalizante.

Segundo Romanelli (1986), essa primeira LDB não representou tantos avanços para o ensino secundário, pois quatro modelos diferentes de currículo foram pensados para serem trabalhados, mas, na realidade, apresentavam poucas diferenças e, dessa forma, desorganizavam a formação prevista para esse nível de ensino:

Quanto ao ensino secundário, a situação se agravava com o quadro de variações de currículo admissíveis, propostos pelo Conselho Federal de educação para o sistema federal de ensino. Em vez de criar possibilidade de escolha, o Conselho acabou propondo quatro modelos de currículo, os quais, por sua vez, pouco se diferenciavam entre si e, o que é pior, acabaram sendo adotados pela maioria de nossas escolas (ROMANELLI, 1986, p.181-182).

Na sequência dos acontecimentos, percebeu-se que a defasagem entre o sistema de educação e os sistemas político, econômico e social se mantinha, baseada no fato de que as políticas educacionais mudavam quase nada, para continuar atendendo aos interesses de uns poucos, distanciando-se das transformações que vinham sendo impostas pela sociedade da época.

Então, no ano de 1962, o Conselho Federal de Educação aprovou o Plano Nacional de Educação, período 1962/1970, estabelecendo metas para todos os níveis de ensino, incluindo o Ensino Médio. Antes do término desse período, em 1964, o país entrou no regime político da ditadura, em que a educação, em todos os graus, foi concebida como “instrumentalização para o trabalho, além de [...] ser concebida como instrumento de controle ideológico” (SANTOS, 2010, p.11).

No ano de 1967 foi promulgada uma nova Constituição que, no que diz respeito ao Ensino Médio, não trouxe muita clareza, conforme se verifica no trecho abaixo:

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior (BRASIL, 1967, art. 167, § 3º).

Dessa forma, na tentativa de adequar a estrutura educacional aos princípios ditatoriais da época, foi promulgada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, voltada para o ensino de 1º e 2º graus. De acordo com esse ordenamento, o ensino de 1º grau, com duração de oito anos, apresentava formação geral e caráter de obrigatoriedade; o de 2º grau, com cursos de três ou quatro anos, tinha o objetivo específico e obrigatório de habilitar para uma profissão.

Essa habilitação profissional do segundo grau deixou de ser obrigatória somente em 1982, mas, até então, não funcionou na prática, por falta de apoio governamental, o que resultou, na verdade, no empobrecimento da formação profissionalizante das escolas públicas de segundo grau:

[...] escolas técnicas tradicionais tiveram de se adequar aos novos cursos profissionalizantes, nivelando-se por baixo esse tipo de formação. Além disso, as camadas médias não se interessavam pela profissionalização, pretendendo apenas que o ensino médio preparasse seus filhos para a universidade. As escolas privadas, atendendo aos anseios de sua clientela, improvisavam pseudocursos profissionalizantes, continuando, na verdade, com a orientação propedêutica anterior. As escolas públicas, por falta de recursos, criavam também simulações de profissionalização, o que apenas empobrecia a educação dos filhos dos trabalhadores. (ZIBAS, 2005, p. 7).

No encadeamento dos fatos, caiu a ditadura militar em 1985 e, na sequência, em 1988, foi promulgada a nova Constituição. Nessa carta, a educação se tornou um direito social e subjetivo, “uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual.” (DUARTE, 2004, p. 113).

Esse marco legal representou um grande avanço rumo às conquistas verificadas posteriormente, ainda que a obrigatoriedade tenha ficado restrita ao ensino fundamental. Todavia, representou a culminância de um movimento de lutas pela educação, iniciado nos anos 30 e, ao mesmo tempo, o *start* para as iniciativas que vieram no seu encalço:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

[...]

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988, art. 208).

Com relação ao Ensino Médio em específico, a Constituição de 1988 não trouxe mudanças significativas; essas vieram com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que o integrou como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos e finalidades específicas, embora sem o caráter da obrigatoriedade, que ocorreu apenas no ano de 2009, com a Lei nº 12.061.

Importa notar que a Lei nº 9.394/1996 (LDB) impunha a obrigatoriedade até o Ensino Fundamental, e o Ensino Médio ficava como uma extensão de tal obrigatoriedade, sem prazo previsto para a sua conclusão. Porém, a partir de 2009, essa etapa da escolaridade passou a ser obrigatória e gratuita para todos, já como parte integrante da terminalidade da chamada Educação Básica.

A partir do evento da LDB, muitas questões continuaram e continuam sendo levantadas sobre o nível médio de ensino, seguidas de publicações específicas e de iniciativas governamentais para tentar atribuir a essa etapa da escolaridade uma natureza própria, determinante na formação do jovem de 15 a 17 anos e, sobretudo, desvincilhada do dualismo ensino profissionalizante x preparatório, inerente à construção de sua história ao longo dos anos.

## **2.5 Os desdobramentos da LDB de 1996 para o Ensino Médio**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), ainda que não tenha assegurado a prerrogativa da obrigatoriedade ao Ensino Médio, possibilitou a definição de uma identidade para essa etapa da escolaridade: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22).

Especificamente, tais finalidades se desdobram da forma como segue:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35).

Assim, com as finalidades definidas pela legislação em vigor, o Ensino Médio não se colocou mais como uma etapa de acúmulo de conhecimentos de forma padronizada; na verdade, a lei trouxe à tona a necessidade de se pensar em um novo paradigma educacional, que expressasse a contemporaneidade do conhecimento e tivesse a ousadia de considerar e acompanhar a rapidez das mudanças sociais.

A partir dessa concepção, chegou-se à noção de um novo perfil para o currículo. Passou-se de um ensino descontextualizado, fragmentado e baseado no acúmulo de informações, para um conhecimento escolar com significado, considerando as noções de contextualização, interdisciplinaridade e incentivo ao raciocínio e à capacidade de aprender.

Dessa forma, desde a referida legislação, a formação em nível médio começou a ser preocupação das diretrizes educacionais, atendendo ao determinado pela Constituição Federal de 1988, de ser dever do Estado a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988, art. 208, II), que colocou o acesso a esse nível de ensino como um direito de formação integral.

Anteriormente à LDB, o estudante poderia obter formação geral e ter o certificado do Ensino Médio, bem como uma certificação profissional se, após cursar os seus três anos de duração, cursasse mais um, para obter uma formação técnica. Após a referida legislação, o ensino regular e o técnico se tornaram independentes, e o aluno pôde começar a optar por cursar o Ensino Médio regular, ou profissional, respeitando-se, nesse caso, as normas específicas para a educação profissional.

Foi assim que, nessa perspectiva, no ano de 1998 foram publicadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), documento que, tendo como marco a LDB n.º 9.394 de 1996, apontou propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio:

Esta é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica, que superem o status de privilégio que o ensino médio ainda tem no Brasil, para atender, com qualidade, clientela de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas (BRASIL, 1998, p.55).

Tal organização revela o pressuposto de desenvolvimento curricular a partir de concepções pedagógicas e metodológicas de caráter interdisciplinar e, ao mesmo tempo, contextualizado, o que reduz a natureza estritamente cognitiva e intelectual, inerente à formação que vinha sendo desenvolvida na educação secundária ao longo dos anos:



- I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;
- II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;
- III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;
- IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;
- V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho. (BRASIL, 1998, art.8º).

Depois disso, em 2000, ainda na concepção da educação média, vieram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que, em continuidade aos pressupostos da LDB de 1996 e das DCNEM, cumpriram o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias:

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p.5).

Dessa maneira, estabelecido legalmente que o Ensino Médio, “como parte da educação escolar, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Art.1º), os PCNEM vieram para reforçar os preceitos fundamentais da formação pregada pela legislação:

[...] esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (BRASIL, 2000, p. 10).

Para tanto, o documento definiu o estudo da Base Nacional Comum pelas áreas do conhecimento, complementado por uma Parte Diversificada, determinada pelos sistemas estaduais de educação e também pelas especificidades da própria escola, como forma de legitimar a prática escolar e aproximá-la da realidade e interesses dos alunos do Ensino Médio, buscando a permanência dos jovens na escola:

A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica (BRASIL, 2000, p. 19).

Portanto, de acordo com o direcionamento dado ao Ensino Médio a partir de 1996, parece que a característica dual a ele atribuída ao longo de sua história começou a se organizar de alguma maneira, não somente no sentido de oportunizar essa etapa da escolaridade a todos os estudantes de 15 a 17 anos, mas, também, com a preocupação de ampliar a perspectiva de formação prevista para essa etapa da escolaridade.

Nessa perspectiva, para tentar “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p.5), foram divulgadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no ano de 2006, tendo como base as competências e habilidades previstas nos PCNEM.

Essas orientações se estruturaram em três volumes, um para cada área de conhecimento (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), e destacaram as especificidades

das disciplinas na constituição do saber, além de propor o trabalho com temas transversais. Esse documento, segundo Borba (2011, p.122) “possibilita a reinterpretação, a compreensão e a consolidação das proposições das DCNEM e dos PCNEM”.

Porém, importa ressaltar que, a despeito da preocupação em determinar uma formação ampla, interdisciplinar e contextualizada para o Ensino Médio, dada pelos documentos estruturantes – DCNEM, PCNEM e OCEM -, ainda se desconsidera a realidade social do país, caracterizada por desigualdades culturais e de interesses, conforme atesta Kuenzer (2000). Isso equivale a dizer que há uma mesma formação, para diferentes classes sociais, cujos objetivos formativos nem sempre coincidem.

Segundo Kuenzer (2000), as classes populares chegam ao Ensino Médio para ter oportunidade de mediação para o trabalho, em função da situação econômica em que vivem a maioria dos estudantes brasileiros nessa faixa etária. Assim, segundo a autora, é importante que a formação prevista para esse nível de ensino também se volte, de alguma forma, para atender a essa demanda específica.

Para atender às necessidades dessa clientela, alguma forma de preparação para a realização de alguma atividade produtiva deverá ser oferecida. Não fazê-lo significará estimular os jovens que precisem trabalhar ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos (KUENZER, 2000, p. 28).

Como segue, verifica-se que, a despeito dos avanços conquistados com a LDB de 1996 no que tange à educação média, especialmente quanto à definição de seus objetivos e a sua inserção como etapa final da educação básica, esse ordenamento legal ainda não determinava, na ocasião de sua publicação, a obrigatoriedade para esse nível de ensino.

Foi somente no ano de 2009, com a publicação da Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, e da Emenda Constitucional (EC) nº 59, em 11 de novembro de 2009 que, no plano legal, essa etapa da escolaridade foi considerada um direito permanente, pois, com esses dois aparatos legais, o acesso de todos a esse nível de ensino ficou garantido e, além disso, ficou prevista a obrigatoriedade de educação de quatro a dezessete anos.

Assim, nessas condições, o Ensino Médio continuou palco de inúmeras discussões, ao longo dos anos ulteriores e, no ano de 2011, foram publicadas as novas diretrizes curriculares nacionais – DCNEM, como forma de atualizar o que havia sido determinado em 1998:

A medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao ensino médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no ensino médio (MOEHLECKE, 2012, p.39).

Em síntese, pode-se dizer que a LDB de 1996 possibilitou muitas reflexões educacionais acerca do nível médio de ensino, que foram sendo acompanhadas da publicação de vários documentos, na tentativa de definir as suas especificidades e impactos nos sistemas de ensino e nas escolas.

No entanto, ainda há muitos desafios a enfrentar, inerentes a uma sociedade em permanente transformação, entre eles a questão do currículo e, em razão direta e interligada, a formação de professores para o trabalho no Ensino Médio, com vistas à definição de uma diretriz formativa mais ampla, que ultrapasse as fronteiras da dualidade formação profissional x formação preparatória para o ensino superior, ainda característica dessa etapa escolar.

Nesse sentido, em que pesem as iniciativas governamentais sobre a organização curricular, como os PCNs, OCEM, DCNEM, e o debate abrangente dos últimos vinte anos sobre formação de professores para o trabalho no Ensino Médio, tais questões ainda carecem de uma perspectiva analítica de determinações estruturais, pelo fato de que, conforme atesta Kuenzer (2011), estarem sendo tratadas como universais, sem o serem:

O processo pedagógico em curso, no entanto, não é universal; é preciso elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Em resumo: se há projetos pedagógicos contraditórios, conseqüentemente não existe uma única proposta de formação de professores, mas propostas que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão do trabalho, visando atender à divisão social e técnica que o trabalho assume em cada regime de acumulação. Ou seja, há demandas desiguais e diferenciadas de formação que se estabelecem ao longo das cadeias produtivas, nas quais se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios (KUENZER, 2011, p.670).

De maneira incipiente, essa lógica permite pensar que projetos e programas voltados para essa etapa da escolaridade deveriam considerar, entre outras coisas, uma organização dos currículos estruturada pela articulação entre os conteúdos específicos e os de vários campos do conhecimento e, no nível da formação de professores, processos formativos que permitissem ao docente desenvolver métodos de ensino em que os alunos pudessem ser preparados para transitarem do senso comum para o conhecimento científico de forma natural.

## **2.6 Ações governamentais: programas/projetos para o Ensino Médio**

Para além da legislação prevista para o Ensino Médio, promulgada pós LDB de 1996, alguns programas e projetos voltados para essa etapa de ensino foram pensados, a fim de subsidiar essa modalidade educacional e, com isso, provê-la de ações e incentivos que pudessem ser significativos aos jovens na faixa etária dos 15 a 17 anos.

Entre as iniciativas principais destacam-se, por exemplo, a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, que mede a aprendizagem conquistada nesse nível de ensino anualmente. Essa avaliação se estrutura a partir de provas objetivas, envolvendo as áreas do conhecimento, como está posto nas DCNEM, e também de uma prova de redação, como medida da competência escritora do estudante.

Nos dias de hoje, especialmente desde 2004, essa avaliação de larga escala tem parceria com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de forma que o resultado dos jovens na prova permite concorrer para o ingresso no ensino superior, substituindo o vestibular.

Outra iniciativa voltada ao Ensino Médio foi o lançamento do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM/PNLD), em 2003. Por meio de tal programa, os alunos da rede pública de ensino começaram a ter acesso aos livros didáticos dos diversos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Arte, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia e Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), com atualização do acervo a cada três anos.

Na continuidade das ações, o governo federal criou, no ano de 2009, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, que parte da premissa de que as unidades escolares e suas respectivas comunidades são as instâncias melhor capacitadas para definir a identidade desse nível de ensino e atuar no chamado redesenho curricular, pensado como uma forma de tornar o currículo do Ensino Médio mais dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade.

Mediante a criação desse programa, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC - definiu que a escola, estabelecida como base unitária, deveria estimular “novas formas de organização das disciplinas, que deverão estar articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (BRASIL, 2009, p. 7).

Nessa perspectiva, outros programas e projetos continuaram sendo pensados, de forma geral, com a proposta de redirecionar as atividades educacionais relacionadas à educação básica que, pós LDB de 1996, inclui o Ensino Médio, etapa escolar ainda vulnerável quanto à questão da permanência dos estudantes, como já citado anteriormente.

Na verdade, importa notar que as iniciativas implementadas contaram com o apoio da União que, desde 1988, com a Constituição Federal, encarregou-se de “garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988, art.211, § 1º) e, para tanto, definiu regime colaborativo entre os diferentes setores governamentais para a organização e consecução da educação básica.

Assim foi que, no ano de 2007, o governo federal publicou o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, estabelecendo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em prol da melhoria da qualidade educacional, estabelecendo diretrizes de atuação que, dessa maneira, possibilitariam aos Estados, Municípios e Distrito Federal atuar de maneira colaborativa, lançando mão de ações de incremento da educação básica:

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007, art. 1º).

Nesse aspecto, destacam-se, abaixo, algumas das diretrizes do Plano supracitado que, embora relacionadas a todos os níveis de ensino, refletem a necessidade de atendimento a demandas específicas do Ensino Médio, como a aprendizagem de qualidade, evasão/repetência, ampliação da jornada de ensino e formação de professores:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;  
[...]
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação;  
[...]

- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola, para além da jornada regular;  
[...]
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;  
[...] (BRASIL, 2007, art. 2º).

Então, é nessa perspectiva de ações governamentais articuladas que esse trabalho destaca, no nível estadual, o Programa de Ensino Integral (PEI), implantado pelo Governo do Estado de São Paulo pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, em dezesseis escolas de Ensino Médio do Estado, sobre o qual se discutirá no decorrer dessa pesquisa.

O modelo pedagógico do Programa de Ensino Integral se organizou a partir dos princípios da educação integral, na tentativa de atender às expectativas formativas dos jovens de 15 a 17 anos, de forma a levá-los a ter interesse em permanecer na escola até o final dos três anos da educação básica, com acesso a uma possível formação de qualidade.

Nesse sentido, torna-se importante conhecer um pouco o percurso da educação integral e seus desdobramentos, a fim de tentar entender como se deu a concepção educacional apregoada pelo PEI, assunto a ser tratado no capítulo que segue.

### 3 CAPÍTULO II – PERCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ENSINO MÉDIO

Com o advento da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que prevê a obrigatoriedade do Ensino Médio e, portanto, oficializa a universalização da educação básica em suas três modalidades – educação infantil; ensino fundamental e ensino médio -, a educação oferecida pela instância pública foi colocada, além de direito básico, como uma prestação de serviços à população, por parte do Estado.

Dessa forma, a educação pública assumiu “a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, legalmente obrigadas a matricular os filhos” (MARCHELLI, 2010, p. 562).

Nesse contexto, as avaliações externas em larga escala, que vinham acontecendo desde meados da década de 90, como resultado da política neoliberal de apego à ideia de eficiência, eficácia e qualidade técnica, consolidaram-se não somente como método de aferição da qualidade da educação pública, mas também como instrumento de prestação de contas à sociedade, por parte dos governos, sobre a sua responsabilidade com o ensino oferecido nos sistemas públicos.

Embora essa pesquisa não objetive tratar da questão das avaliações externas do sistema educacional público, o que se coloca é se os resultados aferidos por esse meio ao longo dos anos têm conseguido expressar o alcance, ou não, da formação pretendida pela educação básica, qual seja, “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, Art.22)”, conforme já citado anteriormente.

Tomando-se como exemplo os dados do Saeb<sup>11</sup> de 2005 a 2015 das 3<sup>as</sup> séries do Ensino Médio, conforme demonstrado nas tabelas abaixo, verifica-se um panorama de baixos resultados em Língua Portuguesa e Matemática, em relação à proficiência esperada para o término da Educação Básica, representada por uma régua numérica que varia de 0 a 500 pontos, com média 250 e desvio-padrão de 50 (Figura 1), cujos parâmetros são calculados pela Teoria da Resposta ao Item (TRI)<sup>12</sup>:

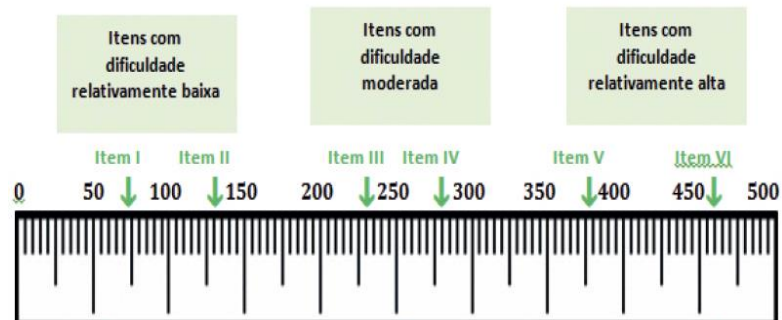
---

<sup>11</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica, instituído em 1990 e composto desde 2005 por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc ou Prova Brasil). Tem como objetivo principal a avaliação da qualidade do ensino ministrado nas escolas da rede pública.

<sup>12</sup> Metodologia em que o item (questão) é qualificado pela capacidade de distinção dos estudantes com a proficiência esperada, ou não, pelo grau de dificuldade e pela possibilidade de acerto ao acaso.



Figura 1 - Escala de avaliação de proficiência (Régua numérica)



Fonte: Brasil, 2018, p. 46 (Adaptado)

Tabela 1 – Média de proficiência no Saeb – 2005 a 2015 – Língua Portuguesa

Língua Portuguesa	2005	2007	2009	2011	2013	2015	Diferença 2005-2015
Brasil	257,60	261,39	268,83	268,57	264,06	267,87	10,27

Fonte: BRASIL, 2018, p. 120

Tabela 2 – Média de proficiência no Saeb – 2005 a 2015 - Matemática

Matemática	2005	2007	2009	2011	2013	2015	Diferença 2005-2015
Brasil	271,29	272,89	274,72	274,83	270,15	267,60	-3,69

Fonte: BRASIL, 2018, p. 122

De acordo com os dados acima, percebe-se ter havido evolução em Língua Portuguesa no período de 2005 a 2009, involução entre 2009 e 2013, com uma retomada, ainda que pequena, em 2015. Tomando-se o panorama geral, o percurso se apresenta pouco significativo, considerando-se o esperado para o nível de escolaridade média, em um período de dez anos.

Com relação à Matemática, verificam-se avanços entre 2005 e 2011, com queda de 2013 a 2015, caracterizando uma involução que chega a resultado negativo em relação ao início do período avaliativo, distanciando-se da proficiência desejada para os três anos finais do Ensino Médio.

Assim, diante de tais dados e da perspectiva formativa do artigo 22 da LDB citado acima, não é possível comprovar a efetivação de uma educação voltada ao desenvolvimento de habilidades, que prepare o educando para fazer escolhas e interagir com o dinamismo da sociedade, conforme está posto desde 1932 pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

No referido documento, as reflexões giram em torno da necessidade de se ampliar o campo escolar, para possibilitar uma formação multidimensional do indivíduo, por meio da educação pública, de forma a atender às demandas originadas pelas mudanças econômicas, sociais e culturais da época:

Era preciso, pois, examinar os problemas de educação do ponto de vista não de uma estética social (que não existe senão por abstração), mas de uma sociedade em movimento; não dos interesses da classe dirigente, mas dos interesses gerais (de todos), para poder abraçar, pela escola, que é uma instituição social, um horizonte cada vez mais largo, e atender, nos sistemas escolares, à variedade das necessidades dos grupos sociais (AZEVEDO, 2010, p.26).

Nessa perspectiva, manifesta-se a ideia de educação como direito, em que as mesmas oportunidades se abram para todos, em uma escola única, acessível, flexível e viva, organizada para “ministrar a cultura geral e satisfazer as necessidades de adaptação dos grupos sociais” (AZEVEDO, 2010, p.52).

Com essa situação, articula-se a melhoria da qualidade do ensino à ampliação do trabalho escolar, ideia precursora da concepção de educação integral, organizada em várias dimensões do conhecimento e fortalecida pelos ideais reformadores dos intelectuais e educadores da época.

### **3.1 A Educação Integral – breve percurso**

Com o advento do movimento escolanovista<sup>13</sup>, no início do século XX, a relação entre qualidade educacional e formação integral, para além da instrução escolar, começa a se fortalecer.

Para Dewey (1859 – 1952)<sup>14</sup>, um dos principais representantes do movimento, a educação deveria estar aliada à vivência, isto é, “a própria vida deveria estar presente na

---

<sup>13</sup> Movimento educacional renovador (Escola Nova), contrário ao ensino tradicional, que propôs novos rumos para a educação. Surgiu na Europa e EUA, em fins do século XIX.

<sup>14</sup> Filósofo e pedagogo norte-americano, que colocou a valorização da prática e da democracia como elementos fundamentais do processo educativo.

escola e não apenas a preparação para a vida” (ABDULMASSIH, 2015, p.39). Nessa perspectiva, a escola, local de acesso à cultura, arte e esporte, ampliaria suas funções para possibilitar uma formação escolar que capacitasse o estudante a “viver como verdadeiro cidadão” (DIB, 2009, p.46, apud ABDULMASSIH, 2015, p.64).

No Brasil, tais ideais se iniciaram desde as décadas de 20 e 30 e se fortaleceram nos anos de 1950, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)<sup>15</sup>, pelas mãos do educador Anísio Teixeira (1900 – 1971)<sup>16</sup>, momento em que se concretizou as bases de uma educação escolar integral, que “alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania [...]”(CAVALIERE, 2010, p.250).

Importa notar que, em termos históricos, a educação vinha, desde os anos 20, atendendo ao binarismo pensamento liberal x pensamento elitista. No primeiro, o que se tinha eram ideias renovadoras quanto às tarefas e responsabilidades da escola; no segundo, ideias “com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade” (CAVALIERE, 2010, p. 249):

Foi ainda nos anos 20 que se delinearam ambiguidades dentro das quais caminharam, por pelo menos mais três decênios – até a perda daquele vigoroso impulso reformista –, o pensamento liberal em educação e toda uma geração de especialistas. Ambiguidades que resultavam da coexistência contraditória entre (a) uma visão radicalmente liberal e um liberalismo elitista, ainda “curativo” e “domesticador” das classes populares; entre (b) a escola com funções formativas e culturais ampliadas e a escola meramente alfabetizadora; e entre (c) a busca da qualidade na educação e a urgência da expansão, isto é, a urgência do crescimento quantitativo dos sistemas escolares. (CAVALIERE, 2010, p.251).

Dessa forma, entre os anos de 1920 e 1929, a ideia de uma educação escolar mais ampla, do ponto de vista do conhecimento, da cultura e das funções escolares opunha-se ao contexto educacional vigente de controle das classes populares, de alfabetização pura e simples e de visão quantitativa da educação.

Nesse panorama, foi-se delineando uma necessidade de transformação no âmbito da educação, e as políticas educacionais começaram a se preocupar não somente com a questão do número de vagas, mas, também, com “a ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas

---

<sup>15</sup> Também chamado **Escola Parque**, é um complexo educacional, localizado na cidade de Salvador (BA), direcionado para a população carente e pioneiro na implantação da chamada educação integral.

<sup>16</sup> Educador liberal, que defendia uma educação escolar emancipadora, por meio da ampliação das funções da escola e seu fortalecimento como instituição educacional.

instituições, [...] com o que se estende o raio de ação da escola e novas funções lhe são atribuídas” (NAGLE, 1974, p.190, apud CAVALIERE, 2010, p. 251).

Foi assim que, diante dessa concepção, a partir de 1930 o educador Anísio Teixeira, já citado anteriormente, recém-chegado dos EUA e envolvido com os ideais reformistas da educação naquele país, começou a liderar no Brasil, juntamente com outros intelectuais e pensadores da época, “movimentos em favor de uma educação de caráter formativo mais amplo e efetivamente democrático” (CAVALIERE, 2010, p.251).

Na ocasião, tais movimentos se fortaleciam pelas discussões levantadas a respeito da dicotomia expansão x qualidade, originada na prioridade atribuída naquele momento a uma formação quantitativa, posto que envolvia, inicialmente, conforme coloca Cavaliere (2010), a alfabetização em massa dos brasileiros, de forma a que se tornassem cidadãos por meio da leitura e escrita.

Nesse nexos, retoma-se Paulo Freire<sup>17</sup> (1921-1997), que afirmava que a educação precisava de qualidade, não de quantidade. E tinha que ser para todos, não apenas para alguns poucos. Para ele, não bastava simplesmente colocar os alunos dentro da escola. Era necessário o que ele chamava de “nova qualidade”, conforme atesta Gadotti (2010, p.7):

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2010, p.7).

Assim sendo, com esse entendimento, Freire (1997) argumentava que a escola precisava se adequar a essa perspectiva de qualidade nova e, nesse sentido, necessitava pensar de maneira intersetorial, para poder incluir alimentação, cultura, esporte, lazer, saúde, transporte, vestuário, etc. nas vivências escolares dos estudantes, além dos seus sonhos e interesses, para que todos pudessem de fato ter acesso a uma escolarização dita de qualidade.

Então, em defesa da escola pública e da educação como um direito de todos, em todas as modalidades de ensino, as discussões educacionais daquele contexto buscavam tornar a escola mais popular e menos elitizadora. Nesse sentido, como estava posto desde o documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a escola pública deveria se tornar um local comum de direito à formação integral dos cidadãos:

---

<sup>17</sup> Educador, filósofo e pedagogo brasileiro, que defendeu a educação das classes populares por meio da escolarização e da formação da consciência política.

A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização (TEIXEIRA, 1997, p. 86).

Porém, com essas características de formação, a escola prescindia de ampliação no tempo de permanência dos estudantes, para dar conta de suas novas atribuições, e, nesse momento, a expressão educação integral começou a envolver, além da abrangência no conhecimento escolar ofertado, a necessidade de modificação dos períodos temporais escolares, considerados curtos para o alcance dos objetivos formativos pretendidos:

[...] não se pode cogitar de oferecer essa formação em uma escola de tempo parcial, com períodos reduzidos ou curtos do ano letivo, tal como era e ainda é a escola brasileira. Como decorrência defende a instituição do tempo integral, tendo um programa enriquecido com atividades práticas. Uma escola em que seriam dadas oportunidades de formação de hábitos de vida real, uma escola como um espaço concreto de estudo, de atividades de trabalho, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Nesse contexto, releva notar que a educação integral não pode ser somente um projeto que envolve tempo integral, para dar conta das novas incumbências da escola; ao contrário, a “educação integral é uma concepção geral da educação, que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” (GADOTTI, 2010, p.9).

No entanto, as discussões sobre essa modalidade educacional tardaram, pois, em 1934, a então Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, embora tenha colocado a educação como um direito de todos, descaracterizou a possibilidade de implantação de um sistema educacional público, organizado para atender a população de forma integral, em todas as etapas escolares, desde a idade pré-escolar, como se pretendia com a educação eminentemente integral, já que priorizou o ensino secundário e superior.

Assim, os ideais de educação integral enquanto sistema de base nacional não lograram êxito, pois não houve preocupação em atender com igualdade todos os segmentos educacionais: “[...] Compete à União: [...] b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização [...]” (BRASIL, 1934, Art. 150).

Posteriormente, em 1937, a nova Carta Magna, por seu turno, priorizou a educação profissional e, com isso, a discussão sobre educação integral foi sendo deixada de lado, mais uma vez, especialmente diante do contexto político característico da época, ligado à recém-

iniciada Era Vargas<sup>18</sup>: “[...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado [...]”(BRASIL, 1937, Art.129).

Assim, foi somente em 1950 que se concretizou a ideia de educação integral, tal qual pensada inicialmente, com a criação na Bahia do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, já citado anteriormente, emblema da articulação mútua entre as concepções de instituição escolar pública, horário estendido e qualidade educacional.

Idealizado por Anísio Teixeira, o referido Centro representava a instituição escola que, após ter passado por transformações em seus princípios, adquiria novas atribuições e responsabilidades, voltadas às classes populares e à formação integral dos estudantes:

[...] ao expandirem-se, as escolas passariam por necessárias modificações estruturais de programa, de métodos e de processos: a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (TEIXEIRA, 1994, p. 162).

Dessa maneira, ao considerar a atuação escolar nessa perspectiva, a articulação entre a instituição escola, horário ampliado e qualidade da educação, inerente à concepção de educação integral idealizada, dava-se no entendimento de que os espaços e tempos escolares podiam potencializar os sentidos ou significados das aprendizagens, na busca por melhores resultados, de forma interdependente, conforme demonstrado abaixo.

Figura 2 – Dimensões da Educação Integral



Fonte: SÃO PAULO, 2013, p.16 (adaptado).

<sup>18</sup> Período histórico brasileiro, governado continuamente por 15 anos pelo presidente Getúlio Vargas (1930 a 1945).

Desse ponto de vista, como garantia da efetivação dos resultados esperados pela instituição escolar, acreditava-se em uma relação “orgânica”, subjacente ao caráter de interdependência entre os três aspectos acima visualizados, levando-se em conta a necessidade do esforço coletivo e simultâneo para que uma escola pudesse executar sua proposta pedagógica, de forma sinérgica à concepção de educação integral.

Nesse caso, não se poderia dizer, por exemplo, que a extensão da jornada fosse suficiente para garantir mais significância às aprendizagens do ambiente escolar, conforme atestam Lomonaco; Silva (2013).

A questão é que, além do tempo cronológico para a execução das tarefas cotidianas, com vistas ao aprimoramento do processo educativo, havia que se considerar as subjetividades culturais, sociais e de aprendizagem dos estudantes: “O simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos, tampouco favorece o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais dos indivíduos” (LOMONACO; SILVA, 2013, p.18).

Nesse sentido, a ampliação do tempo estaria relacionada com a questão da qualidade, de forma a que o aluno pudesse ser exposto, durante todo o tempo de permanência na escola, a situações de favorecimento da sua aprendizagem:

Dessa maneira, o que se pretende é oferecer novas oportunidades educativas e proporcionar aos estudantes interações em outros tempos, que não dizem respeito apenas ao tempo cronológico, mas também ao tempo subjetivo da aprendizagem, aquele que considera a individualidade, as interações grupais e os aspectos culturais dos estudantes (LOMONACO; SILVA, 2013, p.17).

Já no que se refere aos espaços, há dois aspectos que precisam ser considerados na educação integral: o físico e o social. O primeiro se refere ao fato de que é interessante que os locais da escola possam viabilizar a diversidade de atividades que a extensão do tempo pode permitir; o segundo, de que devem apoiar e favorecer as interações sociais entre os estudantes, na sua convivência de maior tempo dentro da mesma unidade escolar.

Logo, importa que a escola analise a infraestrutura de seus ambientes e tente fazer os ajustes necessários, para ter condições de atender aos desafios de formação pretendidos por uma educação integral:

Na concepção de educação integral, a escola assume o papel de articuladora e gestora de espaços e tempos. É na escola, ou nas instituições com as quais ela faz parceria, que os estudantes irão se deparar com novos desafios de aprendizagens e vivenciarão aspectos da socialização diferentes daqueles

proporcionados por uma escola de turno parcial (LOMONACO; SILVA, 2013, p.20).

Assim, a partir da concepção de educação integral evidenciada pela iniciativa educacional de Anísio Teixeira e dos questionamentos e reflexões sobre a função da educação oferecida pela escola pública, interessa verificar a forma de seus desdobramentos no nível das políticas públicas.

Quanto a isso, tem-se a LDB nº 4.024 que, promulgada em 1961, fez alusão à formação integral, porém sem detalhar seus objetivos, o mesmo acontecendo em 1971, quando foi revogada pela Lei nº 5.692, como se vê nos excertos que seguem, que mostram os trechos referentes à educação integral: “[...] o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum (BRASIL, 1961, Art 1º) e “[...] O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente” (BRASIL, 1971, Art.21).

Importa notar que nos dez anos transcorridos entre essas duas legislações, precisamente em 1962, foi publicado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), como decorrência das atribuições normativas do Conselho Federal de Educação, especificadas na LDB de 1961. O referido plano, cujo objetivo foi tratar dos recursos destinados aos ensinos Primário, Médio e Superior, ao elencar as metas educacionais qualitativas, trouxe encaminhamentos para uma educação integral, a saber:

[...]

5. As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5ª e 6ª séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais.

6. O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas (TEIXEIRA, 1962, p.1).

No entanto, tal publicação não foi suficiente para que a modalidade integral de educação adquirisse força para sua implantação, tampouco suas atualizações que, em 1965, limitaram-se a introduzir normas para a elaboração de planos estaduais e, em 1966, apoiaram a implantação de ginásios voltados ao trabalho e o atendimento a analfabetos com idade superior a dez anos.

Após esses eventos, o país passou vinte anos pelo regime da ditadura militar (1964 a 1985) e, nesse período, os principais encaminhamentos foram para o desenvolvimento econômico. Assim, a efetivação da educação integral, com as diretrizes propostas desde o



início das discussões, foi retomada somente nos anos 80, com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), de Darcy Ribeiro (1922-1997)<sup>19</sup>, no Rio de Janeiro.

Tais Centros pretendiam alavancar a qualidade educacional naquele Estado e se construíram a partir dos princípios de educação integral de Anísio Teixeira, nos moldes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, ambos com a concepção do aumento da jornada escolar como estratégia para o desenvolvimento de um currículo mais abrangente:

Para Anísio, os conteúdos tradicionais poderiam continuar a ser transmitidos nas Escolas-Classe enquanto os novos conteúdos receberam local especial, a “Escola Parque”, porquanto, os variados espaços destinados para biblioteca, ginásio de esportes, anfiteatro e pavilhão de oficinas, entre outros, garantiriam a vivência de variadas situações de aprendizagem em situação real. Já para Darcy, nos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, o turno era único, com ofertas de aulas de conteúdos tradicionais entremeados com os novos, em um mesmo local. Para esse caso, foi elaborada uma “contrução-modelo” para a escola, com espaços necessários para o desenvolvimento de todas as atividades previstas no currículo (BRANCO, 2013, p.101).

Verifica-se que na iniciativa de Anísio Teixeira os espaços destinados aos novos conteúdos procuravam garantir a vivência prática dos alunos com atividades que eles poderiam exercer para além dos muros da escola, à inspiração deweyana do escolanovismo de que “as crianças e os jovens deveriam praticar na comunidade escolar o que fariam na comunidade adulta amanhã. Educar para a vida e para a democracia formando o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão útil, inteligente, responsável e feliz” (CORDEIRO, 2001, p.242).

Para Darcy, a organização da formação integral se adequou às modificações que a realidade apresentou decorridos trinta anos entre uma iniciativa e outra, e, nesse caso, no que diz respeito aos espaços de aproveitamento para as aprendizagens, a escola se tornou local único para as vivências com as diferentes linguagens do conhecimento, propostas pela educação integral na sua concepção sobre a necessidade “de reorganizar o currículo de forma a torná-lo mais vivo” (LOMONACO; SILVA, 2013, p.22).

Posteriormente, em 1988, foi promulgada a então Constituição da República Federativa do Brasil, que colocou a educação como direito de todos e, além disso, determinou a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação, conforme artigos 205 e 214, respectivamente:

---

<sup>19</sup> Antropólogo, educador e escritor brasileiro, cujos estudos influenciaram as reformas educacionais no Brasil e aprofundaram a análise das comunidades indígenas.

[...] À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público [...] (BRASIL, 1988, Art.205; 214).

Tal Plano foi oficializado em 1996, com a LDB nº 9.394 que, por sua vez, incluiu a educação integral como meta para o Ensino Fundamental: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996, Art.34).

Assim, para vigorar entre 2001 e 2011, o novo Plano Nacional de Educação deu providências sobre a implantação da modalidade integral da educação nas escolas de Ensino Fundamental, especialmente para as crianças das classes menos favorecidas e, além disso, incluiu essa especificidade também como diretriz para a educação infantil:

1. *Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.* Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. (BRASIL, 2001, p.6).

[...]

Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade, conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar. [...] Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 2001, p.11-13).

Nessa perspectiva, em continuidade às ações de implantação de uma educação integral na rede pública, o governo federal dispôs sobre a implementação do Plano de Metas

Compromisso Todos pela Educação<sup>20</sup>, no ano de 2007, que culminou com o chamado Programa Mais Educação. Regulamentado em 2010, esse Programa voltou-se à questão da educação integral, nos âmbitos das redes de ensino estaduais e municipais, com vistas a estimular a ampliação da jornada escolar para pelo menos sete horas diárias:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem 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.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral 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, Art.1º).

Desta feita, o que se constata é que, até os idos de 2007, as políticas públicas em prol da extensão do tempo de permanência dos alunos na escola se voltaram, sobretudo, ao Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, de maneira geral, destaca-se a proposta de educação integral do Colégio Pernambucano, em Recife, no ano de 2004, que, com apoio da iniciativa privada, implantou um modelo educacional fundamentado no apoio ao projeto de vida dos estudantes, por meio da diversificação e enriquecimento curricular.

Nesse contexto, pode-se dizer que a obrigatoriedade da Educação Básica, instituída em 2009 pela Emenda Constitucional nº 59 foi determinante para que essa etapa da escolaridade também passasse a fazer parte das discussões sobre educação integral.

Diante disso, no mesmo ano foi instituído o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)<sup>21</sup>, já abordado anteriormente, cujo objetivo estava ligado à oferta de formação integral dos estudantes, por meio de atividades relacionadas às expectativas e necessidades dos jovens em face das demandas da sociedade contemporânea:

O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009, Art.2º).

---

<sup>20</sup> Compromisso da União, Estados, Municípios e Distrito Federal com a melhoria da qualidade da educação básica, oficializado em 2007, pelo Decreto nº 6.094.

<sup>21</sup> Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.

Tal determinação se alinhou às discussões em torno do Plano Nacional de Educação do decênio 2011 a 2020 que destacou, entre suas metas, tanto a universalização do atendimento escolar aos jovens de 15 a 17 anos, como a oferta de educação integral para as escolas de Educação Básica:

**Meta 3:** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final da década, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nesta faixa etária [...];

**Meta 6:** Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

**Estratégias:**

**6.1)** Manter e ampliar programa nacional de ampliação da jornada escolar, estendendo-a progressivamente mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo [...] (BRASIL, 2010, p.4; 6).

Quanto ao PNE 2011-2020, que representou grande avanço para o país na questão da instituição da educação integral, interessa notar que, com tramitação de três anos e meio de duração, foi aprovado somente em 2014, com a promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, necessitando, portanto, do reajuste de sua nomenclatura/periodicidade, tornando-se PNE 2014-2024:

O projeto de lei do Executivo, enviado em dezembro de 2010, previa a aprovação do PNE para o decênio 2011-2020 – o que era, francamente, muito improvável, a não ser que a tramitação nas duas Casas do Parlamento fosse concluída ainda em 2011. Após o término da tramitação, o texto final fez o ajuste, estabelecendo o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014, p.15).

Assim sendo, oficializou-se o compromisso com a qualidade educacional oferecida pela escola pública, durante a Educação Básica, nos seus três níveis de ensino, considerando a educação integral como possibilidade de conquista de tal objetivo, conforme preconizado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e determinado pelo referido PNE:

A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: [...] ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007, Art. 2º, VII).

No entanto, para tal consecução, o próprio Plano de Metas estabeleceu a necessidade de que União, Estados e Municípios se articulassem, no âmbito de suas jurisdições, sobre iniciativas para que a referida meta nacional pudesse ser alcançada: “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, Art. 1º).

E, nesse aspecto, torna-se importante atentar para que as iniciativas de apoio à educação integral não percam de vista, durante seu percurso, que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola deve se aliar ao desenvolvimento integral do estudante, por meio de vivências e práticas em atividades diversas, que envolvam diferentes linguagens, como foi pensada desde o início por Anísio Teixeira e seus seguidores quanto a essa modalidade de ensino:

Nesse sentido, garantir a educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação. Assim, as orientações do Ministério da Educação para a educação integral apontam que ela será o resultado daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades, que podem e devem contribuir para ampliar os tempos, as oportunidades e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2014, p.28).

Então, nesse contexto de compromisso educacional do país de ofertar educação de qualidade por meio de formação integral, em uma escola convertida em *locus* de experiências educativas de favorecimento das aprendizagens, por meio da ampliação da jornada escolar, o Estado de São Paulo traçou iniciativas consoantes ao que estava posto no PNE, embora já apresentasse eventos dessa natureza desde os idos de 80.

### **3.2 A Educação Integral no Estado de São Paulo**

Na década de 80, as então escolas de ensino primário (atualmente Ensino Fundamental Anos Iniciais) do Estado de São Paulo, puderam participar do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), oferecido por meio de processo de adesão voluntária, para dar suporte

especialmente à “crescente pauperização da população escolar” (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p.74), expressa por “um conjunto de condições adversas para a realização dos processos de ensino e aprendizagem” (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p.74).

Nessa perspectiva, o PROFIC, embora contando com tempo de permanência estendido para as crianças, diferenciou-se da concepção de educação integral, por seu caráter mais assistencialista do que educacional, dado pela articulação de várias Secretarias de Estado na sua organização:

Ademais, o Profic foi idealizado como um projeto de Governo, envolvendo mais de uma Secretaria de Estado (Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo), o que o diferenciou – como concepção e não como realização – de projetos precedentes ou contemporâneos. (GIOVANNI; SOUZA, 2013, p.72).

Do ponto de vista da execução, envolvia atividades para além dos currículos escolares, na tentativa de trabalhar o conhecimento considerado indispensável para a formação integral:

[...] O PROFIC foi um programa de repasse de verbas às escolas da rede pública, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados das escolas da rede pública que optassem por aderir a ele. Assim, o programa propunha que o aluno frequentasse normalmente as aulas na escola em que estava regularmente matriculado; sendo que, no período do contraturno, ou seja, período alternativo ao da escolarização regular, permaneceria na escola ou se dirigiria às entidades conveniadas. Lá receberia alimentação e desenvolveria atividades complementares nas áreas de artes, esportes, lazer, pré-profissionalizantes e reforço escolar (FERREIRA, 2007, p.45)

O PROFIC conseguiu se manter ativo no Estado até 1993 e, depois disso, no ano de 2000, a educação integral contou com os Centros Educacionais Unificados (CEUs), criados no âmbito do município paulista, para atender alunos do Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Atendendo à jornada parcial e integral, aproveitavam a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola para proporcionar formação escolar por meio de práticas educacionais de cunho recreativo e cultural, como forma de diversificação curricular.

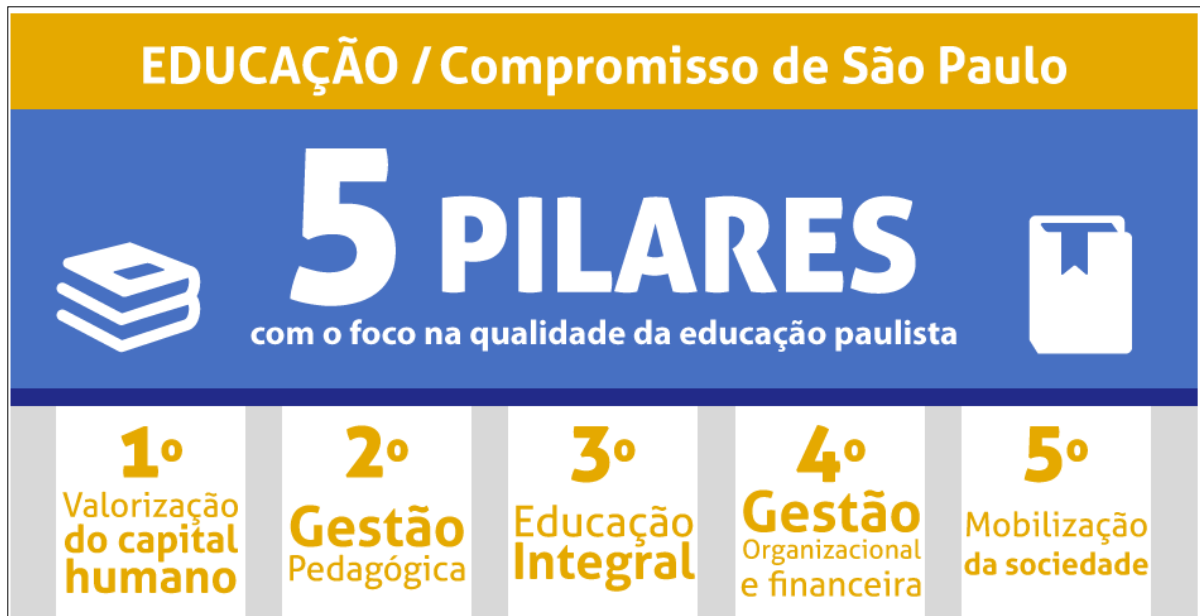
Dessa forma, entendendo que a permanência do estudante por mais tempo na escola pode ampliar a aprendizagem e já inserido no contexto da educação integral, em 2011, o governo paulista implementou o Programa Educação - Compromisso de São Paulo<sup>22</sup> que,

---

<sup>22</sup> Programa do governo estadual de São Paulo, implantado no ano de 2011, em busca da qualidade da educação paulista.

contando com cinco pilares de apoio à qualidade educacional, destaca o de número 3, voltado especificamente à educação integral:

Figura 3 - Educação-Compromisso de São Paulo: Pilares



Fonte: página da SEE<sup>23</sup>

Conforme demonstra a figura, o pilar 3 é o que garante as bases para uma escola com jornada de estudos ampliada e matriz curricular específica, na tentativa de oportunizar formação integral aos estudantes que ficam de sete a nove horas e meia na escola. Atualmente, conforme dados apresentados no site da SEE<sup>24</sup>, desdobra-se por meio do projeto da Escola de Tempo Integral (ETI) e do Programa de Ensino Integral (PEI), contando também com ações como o Centro de Estudo de Línguas e o Programa Vence que, ao lado daqueles, garantem estudos em tempo estendido.

O Centro de Estudo de Línguas (CEL) representa uma modalidade de educação integral relacionada ao ensino de línguas estrangeiras a alunos matriculados regularmente no Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas estaduais, em horário e local diferente do das aulas regulares.

Além do estudo de outro idioma, as aulas nos Centros abordam costumes e situações cotidianas de outros países, na tentativa de desenvolver o repertório cultural dos estudantes e, assim, tentar facilitar a sua inserção no mercado de trabalho, sendo esse seu objetivo.

<sup>23</sup> Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>>. Acesso em 24.jun.2018.

<sup>24</sup> Idem. Acesso em 01.jul.2018.

O Programa Vence, também de formação integral, oferece opções de cursos técnicos aos alunos do Ensino Médio e EJA, como possibilidade de facilitar o acesso à uma profissão. Existe em duas vertentes: Vence Integrado e Vence Concomitante.

No Vence Integrado, o estudante faz o Ensino Médio juntamente com o curso técnico, em escolas da rede estadual; no Concomitante, o aluno realiza o Ensino Médio matriculado regularmente nas escolas estaduais, e o técnico acontece no contraturno das aulas, nas instituições conveniadas. Nos dois casos há certificação, relacionada aos cursos específicos realizados, entre eles, análises clínicas e contabilidade; automação industrial; comunicação visual; design de interiores; mecânica; nutrição dietética; serviços jurídicos, etc.

Com relação às escolas de Tempo Integral (ETIs), foram criadas pelo governo do Estado de São Paulo no ano de 2006, para alunos do Ensino Fundamental da rede pública estadual, destinadas a atender ao projeto Escola de Tempo Integral, instituído pela Resolução SE nº 89/2005:

Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural (SÃO PAULO, 2005, Art. 1º).

Essas escolas passaram a ter funcionamento de nove horas diárias, distribuídas em quarenta e cinco aulas semanais, com organização curricular específica, dividida em currículo básico e oficinas, a saber:

A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares direcionadas para:

- I - orientação de estudos;
- II - atividades Artísticas e Culturais;
- III - atividades Desportivas;
- IV - atividades de Integração Social;
- V - atividades de Enriquecimento Curricular (SÃO PAULO, 2005, Art. 5º).

Tendo entre seus objetivos “[...] proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico [...]” (SÃO PAULO, 2005, Art.2º), as chamadas ETIs atendem atualmente 48 mil estudantes, em 226 escolas no Estado e se dividem com as escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), no compromisso com a formação integral dos estudantes.



Quanto ao PEI, é um Programa que foi instituído pela Lei nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012 e direcionado, inicialmente, a dezesseis escolas de Ensino Médio. Com princípios e premissas específicas, trouxe, entre seus objetivos, a tentativa de oferecer aos jovens uma “escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente” (SÃO PAULO, 2014a, p.7).

Conhecido atualmente como Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, o PEI conta com 308 escolas no Estado e atende 104 mil alunos, de Ensino Fundamental e Médio, segundo dados da SEE<sup>25</sup>. Com modelo pedagógico pensado para tentar atender a perspectiva de uma formação integral, desdobra-se a partir de uma grade curricular diversificada, desenvolvida em tempo ampliado de nove horas diárias, conforme se explicitará na sequência desse estudo.

### 3.3 A Educação Integral e o Ensino Médio

A Emenda Constitucional nº 59, que trouxe obrigatoriedade ao Ensino Médio, juntamente com o PNE 2014-2024, possibilitou que as discussões sobre educação integral, até então voltadas, sobretudo, ao Ensino Fundamental, alcançassem também o nível médio de escolaridade.

Porém, o desafio de atender às necessidades dos adolescentes dessa faixa de idade permaneceu, em função dos problemas apresentados por essa etapa da escolaridade, ao longo dos anos, conforme citado anteriormente:

Temos que responder melhor às necessidades dos jovens. Esse é um desafio do Ensino Médio que conseqüentemente também tem impacto na Educação Integral [...].

Para promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, é fundamental que se amplie o tempo de exposição a situações de ensino. No entanto, há diversas opiniões em relação às estratégias para efetivar essa ampliação, seja na utilização de espaços, seja na composição de arranjos institucionais ou na formulação da proposta pedagógica, sem perder de vista a faixa etária e as atividades a ela destinadas (SÃO PAULO, 2015, p.9).

Para Anísio Teixeira (1994), a escola secundária necessitaria de flexibilidade de organização, para atender aos interesses dos estudantes e, assim, garantir processos

---

<sup>25</sup> Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>>. Acesso em 24.mai.2018

educacionais de caráter efetivamente integral: “[...] e que o sistema de escolas secundárias fosse organizado com a maior flexibilidade possível, para prover uma escola rica e livre, de acordo com as aptidões e interesses dos alunos, aptidões e interesses que nascem do intercurso de suas personalidades com o meio ambiente [...]” (TEIXEIRA, 1994, apud FÁVERO, 2000, p. 177).

Essa flexibilidade estaria demonstrada, segundo Teixeira (1994), pela autonomia da escola em desenvolver práticas educativas para além das formas orais de exposição dos conteúdos. Para o autor, “em todas as modalidades [...] o ensino se tem de fazer pelo trabalho, e não somente pela palavra e pela exposição” (TEIXEIRA, 1994, p. 45 apud FÁVERO, 2000, p.177).

Nessa perspectiva, de acordo com Gouveia (2006, p. 84), as práticas e vivências de uma educação integral para os jovens de 15 a 17 anos passaria pela necessidade de uma “combinação de diferentes tempos e espaços, sempre definidos pelos objetos de conhecimento, os sujeitos e o contexto em que vivem”, a fim de garantir aprendizagens voltadas “à vida, ao trabalho, à participação e à cidadania plena” (GOUVEIA, 2006, p.84).

Assim sendo, para trabalhar com a educação integral no Ensino Médio, a escola, ao ampliar suas funções, precisaria ofertar aos estudantes situações de ensino de caráter multidimensional, com aspectos relacionados ao alargamento do cabedal cultural e científico para dar conta de construir uma escola livre e rica:

Cabe às redes públicas fazer um reconhecimento de diversos percursos formativos dentro e fora da escola, assim como orientar os jovens sobre essas possibilidades, para as quais precisam ter alguma autonomia. Trata-se de percursos norteados por ideias como ampliação de capital cultural, empreendedorismo e iniciação científica (MANSUTTI, 2015, apud SÃO PAULO, 2015, p. 9).

Dessa maneira, a formação integral relacionada ao Ensino Médio, deveria ocorrer, como atesta Cavaliere (2002), mais como uma decisão político-educacional de transformação da prática escolar e menos como uma iniciativa para enfrentar as sucessivas crises da realidade educacional desse nível de ensino.

Então, se, no caso do Brasil, o Ensino Médio ainda não alcança os jovens nos seus interesses, talvez seja por não dar conta de “oferecer uma experiência que vá além das experiências individuais não-escolares” (CAVALIERE, 2002, p.262).

Dessa feita, pode-se aventar que as discussões sobre o Ensino Médio e a educação integral na rede pública de ensino ainda necessitariam de um aprofundamento, no nível das

políticas públicas e das próprias práticas pedagógicas, no sentido de verificar, por um lado, o alcance da universalização da Educação Básica, proposta desde 2009 e, de outro, se a universalização alcançada foi acompanhada de melhora da qualidade educacional.

Nesse sentido, o Programa de Ensino Integral, no Estado de São Paulo, tentou aliar os preceitos da educação integral com uma formação que, em um tempo de nove diárias de permanência na escola, pudesse atender, de alguma forma, às expectativas de aprendizagem propostas para essa etapa da escolaridade. Dessa maneira, por meio do aprofundamento necessário das práticas pedagógicas, intentou apoiar o acesso e a permanência dos estudantes na escola, a partir de uma possível formação de qualidade.

Assim, o próximo capítulo apresenta o referido Programa, à guisa de verificar se as experiências pedagógicas propostas por ele dão conta de ampliar as vivências dos estudantes para além das práticas de sala de aula, como forma de atender minimamente a seus interesses e de poder ser chamado de fato de educação integral.

## **4 CAPÍTULO III - O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI) DO ESTADO DE SÃO PAULO**

### **4.1 Diretrizes gerais**

Como já descrito anteriormente, desde a publicação da LDB de 1996, várias ações foram pensadas para atender à qualificação da educação básica, muitas delas voltadas especificamente ao Ensino Médio, em busca da definição de uma identidade e significado para essa etapa da escolaridade, considerando as suas necessidades de acesso, permanência e qualidade de formação.

Assim, diante de tais necessidades, o Governo do Estado de São Paulo organizou um modelo de escola, implantando a partir de 2012, inicialmente em 16 escolas de Ensino Médio, distribuídas no Estado de São Paulo, como forma de ressignificar a formação média no Estado, reconhecendo as demandas históricas da educação para os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos.

Segundo as diretrizes da Secretaria da Educação (SE), o Programa de Ensino Integral (PEI) se fundamenta pela articulação entre o modelo pedagógico e de gestão e propõe uma formação voltada para a excelência acadêmica, para valores e para o mundo do trabalho, tendo como eixo determinante o projeto de vida dos estudantes:

O Programa de Ensino Integral passa a ser uma alternativa para que estudantes ingressem em uma escola que, ao lado da formação necessária para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, a partir da elaboração de seu Projeto de Vida e com base na excelência acadêmica, amplie suas perspectivas de autorrealização e o exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente (SÃO PAULO, 2014, p.6).

Destaca-se, como adendo, que a expressão excelência acadêmica, utilizada nesse modelo de escola para indicar a formação pretendida, é percebida, nas diretrizes do Programa, como sendo a possibilidade de desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz, cujos resultados possam ser mensurados durante e ao final das atividades desenvolvidas.

É bem verdade que a educação integral já tinha sido implantada no Estado de São Paulo, desde 2006, por meio das Escolas de Tempo Integral (ETIs), destinadas apenas ao Ensino Fundamental da rede pública, em diálogo com as discussões nacionais que vinham ocorrendo desde a LDB de 1996 para o nível fundamental: “O ensino fundamental será

ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, Art.34º, §2).

No caso do nível médio de ensino, as discussões sobre educação integral surgiram posteriormente, como já dito, com o PNE decênio 2014-2024, que apresenta, na sua meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p.28).

Porém, em 2012, tomando como base o modelo de ensino do Colégio Pernambucano<sup>26</sup> e mantendo as diretrizes e finalidades da LDB de 1996, que determina que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Art. 1º, §2º), o Estado de São Paulo iniciou as atividades escolares de Ensino Médio, na modalidade integral.

É interessante lembrar que, nesse primeiro momento de implantação do ensino integral, a Secretaria Estadual da Educação (SEE) contou com a parceria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)<sup>27</sup>, que reconhecia as fragilidades do Ensino Médio público e acreditava na parceria entre esfera pública e privada como uma das estratégias para enfrentá-las (ICE, 2003, online)<sup>28</sup>.

Dessa maneira, propondo a ampliação do tempo de permanência na escola como aliado à formação pretendida, o Programa de Ensino Integral tentou oportunizar condições ao jovem para o exercício de suas potencialidades e retomou, dessa forma, o que está posto desde 1988, na Constituição Federal, sobre a educação ser um direito social:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, Art.6º).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Além disso, o PEI trouxe uma organização espaço temporal que possibilitou a proposta de uma grade curricular específica, dividida entre disciplinas da chamada Base

---

<sup>26</sup> Instituição de ensino mais antiga do país (1825), localizada na cidade de Recife, pioneira na rede pública na implantação do ensino integral para o nível médio.

<sup>27</sup> Entidade sem fins lucrativos, criada em 2003 por um grupo de empresários interessados em contribuir com a melhora da qualidade da educação pública.

<sup>28</sup> Disponível em <http://icebrasil.org.br/>. Acesso em 19.ag0.2017

Nacional Comum (BNC) e da Parte Diversificada, na tentativa de contribuir com a “missão de promover o acesso, a permanência e a aprendizagem bem-sucedida dos alunos” (SÃO PAULO, 2014, p.11).

A ampliação da jornada escolar propicia aos alunos, além das aulas que constam na Base Nacional Comum, a oportunidade de aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida por meio da Parte Diversificada, incluindo as atividades complementares, que constam na matriz curricular do Programa (SÃO PAULO, 2014, p.16).

De acordo com as diretrizes do Programa, o tempo expandido implica diretamente na modificação da atuação do profissional docente, já que, por meio do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), que define exclusividade por 40 horas semanais em uma mesma escola, torna-se possível o planejamento, execução e avaliação de novas estratégias de trabalho e formação. Além disso, conjuntamente ao RDPI, foi instituído a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI):

Fica instituída a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI, correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função-atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI, em exercício nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, desde que observadas as disposições desta lei complementar e de seu regulamento SÃO PAULO, 2012, Art.11).

Quanto à criação de espaços<sup>29</sup>, o PEI sugere a possibilidade de direcionar as atividades escolares em busca de uma proximidade significativa da realidade, visando oportunizar o aprofundamento dos conhecimentos por meio da solução de problemas, bem como o desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico do estudante, conforme preconizado pela LDB de 1996, em seu artigo 35º, ao tratar das finalidades do Ensino Médio:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BARSIL, 1996, Art.35º);

---

<sup>29</sup> Laboratórios de Ciências, Sala de informática, Sala de leitura, Auditório, Salas de aula com recursos multimídia, Refeitório, Campo de futebol, Quadra poliesportiva, Jardim Pedagógico, Horta.

Nesse direcionamento, o Programa busca nortear suas ações a partir dos interesses dos adolescentes e, para tanto, criou um processo denominado Acolhimento<sup>30</sup>, cujo objetivo primordial é tentar despertar o interesse do aluno pela proposta educacional da escola, conforme está posta pelas suas diretrizes.

Interessa lembrar, nesse momento, que a adaptação do sistema educativo aos interesses, aptidões e necessidades dos jovens foi a solução apontada para o Ensino Médio desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, quando se pensava em uma educação voltada a “conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida”(AZEVEDO, 2010, p.112):

Ora, a solução dada, nesse plano, ao problema do ensino secundário, levantando os obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração das classes sociais, se inspira na necessidade de adaptar essa educação à diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes e que “representam as únicas forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à cultura superior” (AZEVEDO, 2010, p. 54; 55)

Logo, segundo o PEI, não é suficiente, para tal formação, que as aulas considerem apenas os conteúdos específicos dos componentes curriculares, dados pelos currículos e/ou livros didáticos, mas que o ensino seja contextualizado, e os conteúdos, articulados entre as áreas do conhecimento, de forma a tentar levar os estudantes “a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa” (BRASIL, 2000, p.10), como preconizam as DCNEM e os PCNEM:

Constata-se que não basta que a escola ofereça boas aulas; é igualmente necessário que haja interesse por parte dos estudantes em participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Esse interesse recebe um importante reforço quando o adolescente ou o jovem tem um projeto, um objetivo, um desejo direcionado, bem como a consciência de que a realização de seus sonhos depende daquilo que ele pode aprimorar em si mesmo, com o apoio da equipe escolar (SÃO PAULO, 2014a, p.24).

Dessa forma, o Programa especifica princípios e premissas de atuação profissional, de acordo com as concepções citadas acima, para buscar dar apoio ao desenvolvimento das

---

<sup>30</sup> Atividade inicial do ano letivo, em que os alunos ingressantes são recepcionados por colegas que já têm e/ou tiveram experiência com o ensino integral e, então, apresentam-lhes a escola e seus fundamentos, convidando-os a pensarem nas suas expectativas, isto é, no seu Projeto de Vida.

atividades escolares e, por conseguinte, ao “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º).

Nesse encaminhamento, a proposta educacional do PEI entendeu serem necessárias modificações nas práticas pedagógicas e de gestão e, para tanto, buscou organizar uma grade curricular específica, que tivesse condições de proporcionar a articulação entre a Base Nacional Comum (BNC) e a chamada Parte Diversificada<sup>31</sup>, no desenvolvimento das atividades escolares, questão ainda tão cara e pouco exequível nos sistemas de ensino.

Importa notar que a dificuldade que ainda reside em proceder à articulação entre os componentes curriculares do Núcleo Comum e os da Parte Diversificada pode estar ligada à fragilidade no entendimento, por parte das instituições escolares, da interdependência existente entre um e outro, no desenrolar do trabalho escolar:

Base comum e parte diversificada formam um todo no qual se dá uma interação ativa entre todos os componentes de uma proposta pedagógica. Neste sentido, a base comum e a parte diversificada são faces da interdependência que vai do uno ao múltiplo e do múltiplo ao uno. Não há, pois, oposição entre eles e nem diferença substantiva entre ambos [...] (BRASIL, 2001, p.5).

Dessa forma, a grade curricular pensada pelo Programa se apresenta estruturada a partir dos seus princípios e premissas, com o intento de possibilitar a articulação pretendida entre as disciplinas específicas e as da Parte Diversificada, para, dessa maneira, procurar atender às expectativas formativas dos estudantes desse modelo de escola.

## **4.2 Sobre Princípios, Premissas e Grade Curricular**

Como dito anteriormente, a primordialidade de remodelação das práticas pedagógicas e de gestão sugeridas pelo PEI, insere-se no contexto de busca de condições para formar jovens “autônomos, solidários e competentes” (SÃO PAULO, 2014a, p.12). Nesse sentido, prevê atividades pedagógicas para os estudantes que possam levá-los a atuar como “fonte de iniciativa, liberdade e compromisso” (SÃO PAULO, 2014a, p.12).

Nesse entendimento, o Programa sugere um modelo de escola em que o estudante seja estimulado a agir e não apenas a observar (fonte de iniciativa); a aproveitar as oportunidades

---

<sup>31</sup> “[...] características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, Art. 26).



escolares para aprender a avaliar situações, fazer escolhas e decidir (fonte de liberdade) e, por fim, a ter condições de saber se responsabilizar por suas decisões (fonte de compromisso).

Dessa forma, para que tais condições se efetivem no cotidiano escolar, o PEI aposta em um aprendizado que possa garantir aos estudantes:

Formação acadêmica de excelência: por meio de práticas eficazes de ensino e de processos de aprendizagem mensuráveis.

Formação para a vida: por meio de uma sólida base de valores e princípios.

Formação de competências para o século XXI: por meio de processos formativos e informativos e possibilidades de atuação no mundo produtivo (SÃO PAULO, 2014a, p. 15-16).

Para tanto, as diretrizes orientadoras do Programa apontam o entendimento do currículo de forma integralizada e diversificada, intentando fazer associações entre a BNC e a Parte Diversificada, com vistas a uma formação menos específica e fragmentada:

A escola pretendida pelo Programa de Ensino Integral põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação (SÃO PAULO, 2012, p.09).

Nesse sentido, a proposta de ensino do PEI acredita na formação de um jovem autônomo, competente e solidário e, a partir dessa crença, toma por base alguns princípios que, de acordo com as instruções do Programa, poderiam atuar em favor dessa perspectiva formativa. Tais princípios, conforme entendido por esse modelo educacional (SÃO PAULO, 2014a) se constituem em:

- Protagonismo Juvenil: diz respeito à capacidade do jovem de ser sujeito e objeto de suas ações, por meio do exercício reflexivo sobre seu propósito de atuação;

- Educação Interdimensional: busca uma educação multidimensional, cujas ações educativas devem contribuir para o desenvolvimento integral do estudante – não somente do intelecto, mas espírito e corpo, sensibilidade e sentido estético;

- Pedagogia da Presença: pauta-se na presença educativa dos professores na vida escolar do aluno, em busca da construção de uma relação afetiva de qualidade, almejando superar os possíveis desafios e obstáculos ao seu desenvolvimento. Nesse caso, o Programa

orienta para que cada estudante escolha um professor tutor<sup>32</sup>, para orientação e acompanhamento de suas necessidades escolares.

- 4 Pilares da Educação: propõe uma educação orientada pelos quatro pilares da educação para o século XXI, conforme proposto pelo relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (BRASÍLIA, 2010), elaborado pela Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, da Unesco (2010), e coordenado pelo europeu Jacques Delors.

Tal relatório foi um desdobramento da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, em que se reconheceu mundialmente a importância da qualidade da educação básica para todos. Nesse sentido, ao “conceber a educação como um todo” (BRASÍLIA, 2010, p.31), o referido documento tem contribuído largamente para com as discussões educacionais, a partir das concepções de seus pilares, consideradas importantes para os processos de formação integral dos estudantes, quais sejam:

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (BRASÍLIA, 2010, p.31).

Logo, na procura de reafirmar os princípios acima descritos no cotidiano escolar, o PEI indica premissas, compreendidas como proposições norteadoras para as ações dos profissionais, com vistas a garantir, conforme sugerem as orientações do Programa, “o compromisso de todos os educadores com o processo de ensino-aprendizagem em todas as

---

<sup>32</sup> Professor escolhido pelo aluno para orientar e acompanhar as suas necessidades de formação, diante das atividades promovidas pela escola. A presença educativa do tutor nos espaços e tempos escolares representa o apoio constante ao estudante na sua trajetória escolar.

suas dimensões, o que resulta em um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes” (SÃO PAULO, 2014a, p. 15).

Tais premissas, segundo as Diretrizes do Programa de Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014a), podem ser descritas como segue:

- Protagonismo: envolve o compromisso com a promoção do Protagonismo Juvenil, para alunos e professores, a fim de formar pessoas autônomas, solidárias e competentes. Segundo o PEI, o Protagonismo Juvenil pode ser compreendido em três perspectivas:

[...] como princípio, como premissa e como metodologia. **Enquanto princípio**, norteia o processo de construção da autonomia dos adolescentes e jovens; **enquanto premissa**, o Protagonismo consiste na criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos educandos e aos educadores o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais; **como metodologia** do Modelo Pedagógico do Programa, fortalecendo o princípio e a premissa, o Protagonismo Juvenil apoia as práticas e vivências experienciadas pelos adolescentes e jovens, que podem contribuir com resultados positivos para o sucesso de toda a equipe escolar, da família e da comunidade (SÃO PAULO, 2014a, p.25, **grifo nosso**).

- Formação Continuada: envolve o compromisso com o aprimoramento profissional, representado pelo domínio e contextualização do conhecimento e interesse pelo autodesenvolvimento contínuo. Nesse sentido, de acordo com o documento de Formação das Equipes do Programa de Ensino Integral, a Formação Continuada seria:

[...] responsável pela promoção de novas concepções e relações que se desenvolvem na escola, para a construção de um espaço privilegiado que, ao garantir aos profissionais momentos de aperfeiçoamento e aprendizagem, contribui para o exercício democrático de participação (SÃO PAULO, 2014b, p.6).

- Excelência em gestão: sugere a importância do comprometimento de todos os profissionais da escola na participação com o processo e resultado das ações escolares e, de acordo com o Programa, “[...] esclarece sobre o comportamento e os resultados esperados em cada função, de modo que cada educador replaneje suas ações, visando cumprir suas atribuições, [...]” (SÃO PAULO, 2014c, p.5).

- Corresponsabilidade: refere-se à construção de relacionamento positivo entre os pares e a disposição à colaboração, diante das atividades previstas, como forma de corresponsabilizar a equipe em torno de objetivos comuns e, nesse sentido, conforme está posto pelo PEI, deve ultrapassar “[...] a própria ação docente e chega à responsabilidade pela atuação do outro” (SÃO PAULO, 2014b, p. 16).

- Replicabilidade: refere-se à busca da criatividade na solução de problemas. No Programa, tal premissa é utilizada para o reconhecimento das boas práticas adotadas no cotidiano escolar, para difusão e multiplicação, como forma de valorização de experiências educacionais bem sucedidas.

Isso posto, ressalta-se que os documentos do PEI sugerem que os princípios e premissas supracitados concorram para a sustentação das ações pedagógicas como “[...] estímulos ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, à ampliação de suas perspectivas de autorrealização e ao exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente” (SÃO PAULO, 2014a, p.17).

Nesse intento, o PEI organizou sua grade curricular entre BNC, com seus componentes curriculares das áreas do conhecimento, quais sejam, Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, Educação Física, Arte, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, a partir dos conteúdos determinados pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, e Parte Diversificada, com disciplinas específicas, conforme representado no quadro abaixo, determinado pela Resolução nº 52, de 02 de outubro de 2014:

Quadro 1 - Matriz Curricular do Ensino Médio do PEI

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012.						
DISCIPLINAS COMPONENTES/ CURRICULARES	série	série	série	Carga horária		
	AULAS	AULAS	AULAS	AULAS		
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	5	5	6	640	
	Arte	2	2	2	240	
	Educação Física	2	2	2	240	
	Matemática	5	5	6	640	
	Química	2	3	2	280	
	Física	3	2	2	280	
	Biologia	2	2	3	280	
	História	2	2	2	240	
	Geografia	2	2	2	240	
	Filosofia	2	2	2	240	
	Sociologia	2	2	2	240	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		29	29	31	3.560
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna - Inglês	2	2	2	240	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	240	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas de Ciências	4	4	0	320
		Orientação de Estudos	4	2	2	320
		Projeto de Vida	2	2	0	160
		Preparação Acadêmica	0	2	4	240
Mundo do Trabalho	0	0	2	80		
Total da Parte Diversificada		14	14	12	1.600	
Total Geral		43	43	43	5.160	

Fonte: Resolução SE nº 52, 02 de outubro de 2014.

Os argumentos explicitados nos documentos do Programa sobre as disciplinas da Parte Diversificada no Ensino Médio sugerem que elas “[...] pretendem ampliar, aprofundar e diversificar os temas/conteúdos previstos nas áreas de conhecimento que compõem a Base Nacional Comum” (SÃO PAULO, 2014a, p.18).

Tais disciplinas, como se verifica no quadro, estão definidas como sendo Língua Estrangeira Moderna, Disciplinas Eletivas, Prática de Ciências, Introdução ao Mundo do Trabalho, Orientação de Estudos, Preparação Acadêmica e Projeto de Vida, sendo as cinco últimas denominadas Atividades Complementares, ainda que inseridas na chamada Parte Diversificada. A organização de todas elas, conforme as diretrizes do Programa, segue descrita abaixo:

- Prática de Ciências: desdobra-se em aulas experimentais no laboratório, com vistas à construção do conhecimento pelo método investigativo e no incentivo à pré-iniciação científica. Nesse caso, o PEI tem a intencionalidade de corroborar a preparação científica trazida pelos PCN como proposta de abordagem formativa para o Ensino Médio:

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.**

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p.5, grifo do autor).

- Língua Estrangeira Moderna: representa as aulas comuns de língua estrangeira, para que o aluno entre em contato com o universo de outra cultura.

Quanto a essa questão, importa notar que, embora a Resolução SE nº 52, de 02 de outubro de 2014 apresente o Inglês como a língua estrangeira oficial da grade curricular do ensino integral, sabe-se que a imersão na diversidade cultural e linguística pode ocorrer com o aprendizado de qualquer idioma.

Tal fato é reconhecido pela própria LDB de 1996, em seu artigo 36, ao abrir possibilidades no currículo do Ensino Médio para o aprendizado de outras línguas: “[...] III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, Art. 36).

- Eletivas: caracterizam-se como disciplinas semestrais, cujos temas são propostos pelos alunos, em conjunto com os professores, atendendo às áreas de interesse relacionadas aos projetos de vida dos estudantes. De acordo com as Diretrizes do Programa de Ensino Integral (2014a), devem ser ministradas por pelo menos dois professores de disciplinas e/ou áreas distintas, de forma que a possibilidade de práticas interdisciplinares possa criar um espaço para o aprofundamento de temas não necessariamente garantidos pela grade curricular.

As atividades complementares, por sua vez, desenvolvem-se da seguinte forma:

- Introdução ao Mundo do Trabalho (IMT): considera a discussão e reflexão sobre conhecimentos e habilidades voltadas aos desafios do mundo do trabalho, a partir do reconhecimento do projeto de vida dos alunos e sua realidade;

- Orientação de Estudos (OE): trabalha procedimentos/técnicas de estudo, metodologicamente organizados pelos docentes, visando “[...] planejamento conjunto das atividades que serão programadas a partir das demandas de aprendizagem dos estudantes” (SÃO PAULO, 2014a, p.32).

- Preparação Acadêmica (PA): tem como objetivo ampliar as informações sobre o Ensino Superior, considerando as expectativas dos alunos e, para isso, desenvolve temas/conteúdos relacionados a isso, incluindo políticas públicas e programas sociais de acesso a esse nível de ensino – ENEM, PROUNI, FIES, entre outros.

- Projeto de Vida (PV): busca desenvolver atividades pedagógicas, cujo objetivo seja levar o jovem a pensar sobre si, sobre o que quer para sua vida e, a partir dessa consciência, entender que a realização do que quer que seja depende de seu próprio aprimoramento, incluindo o aproveitamento que faça dos recursos oferecidos pela escola. De acordo com os documentos do PEI, “[...] O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar [...]” (SÃO PAULO, 2012, p.18).

Contudo, ainda que a organização da grade curricular do PEI, considerada a partir dos princípios e premissas já elencados, busque apoiar a aprendizagem dos alunos, não se pode deixar de retomar os índices relacionados à evasão e retenção, já citados anteriormente, e relacionados, muitas vezes, à existência de uma realidade escolar de defasagem, mesmo entre os jovens que chegam ao Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI).

A dificuldade apresentada pelos alunos em acompanhar as habilidades/conteúdos propostos pelo currículo oficial para as séries, cuja evidência aparece nos resultados das

avaliações internas e externas (SARESP<sup>33</sup>), concorre para reforçar processos de abandono escolar, retenção e, por conseguinte, exclusão.

Em 2016, dados do SARESP apontaram que 31% do 1,5 milhão de estudantes do Ensino Médio das escolas da rede estadual apresentavam domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades previstos para a 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa, contra 48% em Matemática (Boletim Escolar, 2016, online)<sup>34</sup>.

Tal fato sugere que muitos jovens, ao perceberem que não conseguem aprender, abandonam a escola, para não ficarem retidos; se permanecem, passam pela situação de exclusão, seja por não se sentirem parte do processo de aprendizagem, seja por ficarem retidos e serem automaticamente distanciados de seus pares. Diante de tal problemática, as Diretrizes do Programa de Ensino Integral (PEI) sugerem, na organização de seus preceitos pedagógicos, o que denominam de processo de Nivelamento.

Esse processo se caracteriza pelo desenvolvimento de estratégias específicas, orientadas pela SEE e realizadas pelos professores, paralelamente ao desenvolvimento do currículo, direcionadas a tentar sanar as dificuldades desses alunos, identificadas por meio de avaliações diagnósticas<sup>35</sup>, organizadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) e aplicadas pela escola.

Ademais, importa destacar que, a despeito das implicações pedagógicas determinadas pelos documentos norteadores do PEI, há ainda as que estão relacionadas diretamente ao princípio e premissa do Protagonismo Juvenil, que são a Liderança de Turma e os Clubes Juvenis, dadas pelo Programa como espaços de representatividade e direcionadas, de acordo com as orientações de funcionamento, a tentar despertar o interesse dos jovens em permanecer na escola.

Pelo que está posto no PEI, no caso da Liderança de Turma, o líder é o estudante que representa sua turma junto à direção da escola, depois de ter sido eleito pelos pares. Os Clubes Juvenis, por seu turno, são espaços organizados pelos próprios alunos, a partir de seus interesses, com um diretor que, eleito pelos colegas, é o organizador das práticas e experiências propostas e realizadas coletivamente.

Assim sendo, releva salientar que as iniciativas do Programa de Ensino Integral (PEI), da forma como estão postas pelos seus documentos de base, para além do processo regular de

---

<sup>33</sup> Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que objetiva identificar, por meio de avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, a situação escolar da Educação Básica paulista.

<sup>34</sup> Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 20.nov. 2017.

<sup>35</sup> Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP):avaliação elaborada pela SEE e aplicada bimestralmente na rede estadual de ensino, para diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos.

ensino e aprendizagem, relacionam-se com a criação de situações que possam levar os estudantes a traçar planos e metas para sua vida, já que, de acordo com a concepção do Programa, muitos jovens na faixa de 15 a 17 anos deixam de se interessar pelos estudos, por fazerem parte de um contexto familiar que não lhes permite, muitas vezes, ter expectativas quanto ao seu futuro:

Um dos aspectos preocupantes da situação atual da educação está no nível de expectativa que os jovens têm em relação a si mesmos. Muitos deles percebem que para ter chances de realizar seus sonhos precisam possuir aptidões que dependem de uma formação adequada desde o início da vida escolar (SÃO PAULO, 2012, p. 18).

Nessa perspectiva, pensar em uma formação que seja adequada para os jovens significa, sobretudo, trabalhar as situações de aprendizagem de forma articulada às suas expectativas, ideia que já não é inédita no contexto educacional, principalmente do Ensino Médio, como já se comentou anteriormente, e que pressupõe, naturalmente, a necessidade de se pensar na formação dos professores para o trabalho com esse fim.

Então, nessa lógica, o PEI introduziu, segundo o direcionamento de seus documentos, a premissa da Formação Continuada, cuja estrutura organizacional específica foi posta como alicerce para suas ações, concorrendo para a constituição de uma formação “como um direito, assegurando aos profissionais (incluindo os próprios formadores) o desenvolvimento das habilidades necessárias ao bom desempenho de suas funções” (SÃO PAULO, 2014b, p.5).

Nesse aspecto, Kuenzer (2011) afirma ser necessário pensar em:

[...] propostas de formação do trabalho docente inserido no modo de produção capitalista [...], com base no pressuposto da indiscutível relação entre os processos educacionais e os processos mais abrangentes de reprodução que ocorrem na sociedade (KUENZER, 2011, p. 676).

Nesse entendimento, o aprimoramento da prática docente dos profissionais que atuam no PEI estaria atrelado a novas formas de conceber o processo de ensino e aprendizagem, o que poderia ser feito a partir do enriquecimento das abordagens pedagógicas, das metodologias, das estratégias de ensino e avaliação, das diferentes possibilidades de recuperação e do acompanhamento singular de cada aluno. Nesse sentido, torna-se importante conhecer as especificidades de tal processo formativo.



### 4.3 A Formação Continuada Docente no PEI

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, elaboradas no ano de 2013 como mais uma tentativa de prover educação de qualidade para esse nível de ensino, trazem a formação docente como um desafio, no sentido de que ela deve conseguir formar os professores “para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela” (BRASIL, 2013, p.171).

Para tanto, retoma-se a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que já colocava, em seu artigo 61, “a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, Art.61), como fundamento para que as particularidades da atuação docente fossem alcançadas.

Nessa mesma orientação, mais recentemente, o Decreto nº. 8.752, de 9 de maio de 2016, confirmou em seu Artigo 2º não somente a necessidade da relação teórico-prática nos processos formativos de professores, como também o reconhecimento da instituição escolar como lócus de formação:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

[...]

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

[...]

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica [...] (BRASIL, 2016, Art.2º).

Sendo assim, na perspectiva do espaço educativo como lócus de formação, discutida e legislada em âmbito nacional, o PEI insere em seus preceitos a formação continuada como premissa fundamental, apostando que ela poderá ser responsável pelo aperfeiçoamento profissional, de forma que os saberes adquiridos se desdobrem na qualificação do desempenho das funções de cada educador, em prol da formação que se pretende dar aos estudantes.

De acordo com as Diretrizes do referido Programa, a formação continuada é:

[...] premissa fundamental para que as inovações dos Modelos Pedagógico e de Gestão, propostos pelo Programa Ensino Integral, se concretizem no

sucesso da aprendizagem dos estudantes. [...] tem por objetivo possibilitar aos educadores o desenvolvimento de competências necessárias ao bom desempenho de suas funções, na perspectiva da construção efetiva de espaços privilegiados de formação [...] (SÃO PAULO, 2014a, p. 3)

Assim, a organização dessa premissa como um processo formativo específico do referido Programa intenciona buscar momentos de aprimoramento profissional e, para tanto, tem uma estrutura formativa baseada em quatro pressupostos dominantes, conforme determinam os documentos norteadores, que, embora se definam de maneira específica, estabelecem-se de maneira articulada e decorrente, conforme demonstram as elucidações subsequentes:

1) O pressuposto da *formação como direito* considera que, a partir da ampliação do tempo de permanência na escola, legitimado pelo Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), o PEI conseguiria possibilitar tempos e espaços escolares para a formação, como maneira de garantir aos profissionais “oportunidades de reflexão sobre as suas práticas, no sentido de ampliá-las e aprimorá-las, promovendo, assim, o autodesenvolvimento profissional” (SÃO PAULO, 2014, p.7).

De acordo com a atribuição de aulas determinada pelo RDPI, as 40 horas semanais da jornada equivalem a 48 aulas e, desse total, 32 são destinadas a atividades com alunos, conforme segue descrito:

[...] **Professor:** a jornada de 40 horas semanais equivale a 48 aulas, das quais 32 aulas correspondem ao limite legal de 2/3 de atividades com alunos. Essas 32 aulas são distribuídas da seguinte forma, na média:

- 24 aulas em disciplinas da Base Nacional Comum - incluindo as aulas de práticas de ciências/experimentais para os professores da área de ciências da natureza e matemática (mínimo de 20 aulas) – para as disciplinas de Educação Física e Arte utiliza-se o parâmetro de 26 aulas;
- 2 aulas em disciplinas eletivas (na grade horária, as disciplinas eletivas devem ser colocadas no mesmo horário para todas as turmas, de forma que todos os professores ficam disponíveis para as atividades dessa disciplina no horário definido);
- 2 aulas em outras atividades complementares da parte diversificada;
- 4 aulas sem atribuição, em que o professor está à disposição da escola para substituição de aulas, tutoria, entre outras atividades que se julgarem necessárias, entre as quais complemento ao tempo de trabalho pedagógico individual do professor [...] (SÃO PAULO, 2014d, p.1-2, grifo do autor).

As demais aulas que faltam para chegar ao total de 48 se constituem, no Programa, em tempos e espaços que devem ser dedicados à formação, coletiva ou individual, como apresentado no quadro que segue:

Quadro 2 – Distribuição das Atividades Pedagógicas no PEI

DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	AULAS
Atividades com alunos (BNC e Parte Diversificada)	32
ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo	02
ATPA - Aula de Trabalho Pedagógico por Área	01
CHMD - Carga Horária Multidisciplinar Docente	10
Intervalos – 30 minutos por dia, de segunda a sexta	03
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Dessa maneira, as atividades do cotidiano escolar do PEI, atendendo à distribuição dos tempos e espaços escolares dos professores que atuam no Programa, demonstrada pelo quadro acima, buscam assegurar o pressuposto da formação como direito, a partir do que segue:

- ATPC – Aula de trabalho Pedagógico Coletivo (02 aulas): reunião semanal, definida na grade de horário da escola, com o objetivo de discutir temas acordados coletivamente, geralmente vinculados às necessidades dos professores e às demandas do Programa. Tais temas são diagnosticados no início do ano letivo, para a elaboração de um Plano de Formação da escola, a ser desenvolvido nessas aulas, sob o direcionamento do Professor Coordenador Geral (PCG).

- ATPA – Aula de Trabalho Pedagógico por área (01 aula): reunião semanal, definida na grade de horário da escola, em que os professores se reúnem por área, para discutir temas relevantes comuns, sob o direcionamento do Professor Coordenador de Área (PCA)<sup>36</sup>.

- CHMD – Carga Horária Multidisciplinar Docente (10 aulas): horário individual em que os professores se dedicam ao planejamento das aulas, desenvolvimento de cursos oferecidos pela SEE e estudos de seu interesse, geralmente voltados a sua prática pedagógica.

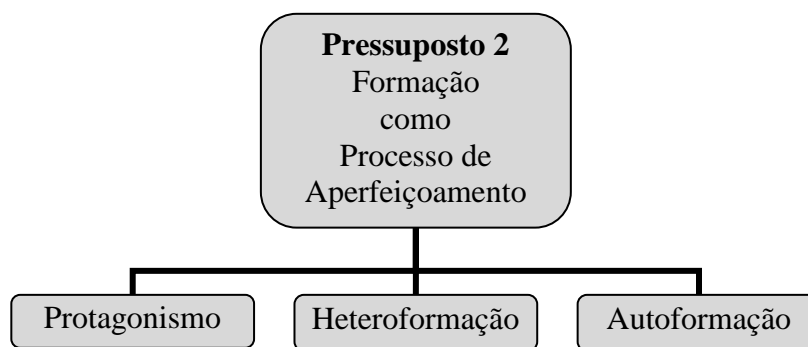
Interessa registrar que 3 aulas semanais são dadas na forma de intervalos diários de trinta minutos, cinco dias por semana, em conformidade com o que está descrito no quadro mencionado.

Dando continuidade à análise da lógica dos tempos e espaços de formação propostos pelo PEI, remete-se naturalmente ao segundo pressuposto formativo estabelecido pelo Programa.

<sup>36</sup> Professor que, eleito pelos pares e com menor número de atividades com alunos, apenas 16, dedica-se a coordenar as atividades pedagógicas por área de conhecimento.

2) O pressuposto da *formação como um processo de aperfeiçoamento profissional* demonstra a importância que o Programa pretende dar para a busca da aprendizagem contínua pelos educadores, já que, no PEI, todos são considerados formadores e aprendizes ao mesmo tempo. Importa notar que, pela abordagem dos documentos para esse pressuposto (SÃO PAULO, 2014b), essa conjectura parece considerar três “pilares” na tentativa de desenvolvimento do aprimoramento docente no ensino médio integral:

Figura 4 – Pilares da Formação como Processo de Aperfeiçoamento Profissional



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O Protagonismo, que é considerado princípio e premissa do Programa para apoiar a formação dos alunos, torna-se “pilar” por indicar a necessidade de a formação ser assumida profissionalmente pelos professores, como condição e apoio ao trabalho nesse modelo de escola, da mesma forma que acontece com os estudantes.

Quanto ao “pilar” da Heteroformação, acredita-se que possa ter se originado pela reafirmação feita pelas Diretrizes do Programa de Ensino Integral (PEI) da ideia de “escola que também aprende”, implantada pela educação paulista desde 2008, quando da instituição do seu Currículo Oficial:

Essa concepção parte do princípio de que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e [...] o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma ‘comunidade aprendente’, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos (SÃO PAULO, 2012, p. 11).

No que se refere ao “pilar” da Autoformação, o contexto do Programa pressupõe que as CHMD, caracterizadas como espaço de tempo individual disposto na grade de horário do

docente na escola, poderia representar o momento necessário para o estabelecimento de situações de autoformação.

3) O pressuposto de *formação de sujeitos de aprendizagem* pressupõe que as novas aprendizagens dos professores aconteçam como resultado da articulação entre os conhecimentos já constituídos e os novos. Para tanto, segundo o Programa de Ensino Integral (PEI), espera-se que os educadores estejam:

[...] sempre com disposição para rever suas experiências anteriores, interagindo com as novas informações e inovações do Programa, agindo como sujeitos de sua própria formação. Isso exige que a formação seja compreendida como um processo e não como um episódio, um evento ou um momento isolado;

[...] com ações específicas, mas regularmente articuladas, a fim de favorecer a relação entre os saberes de cada um e sua construção e/ou reconstrução ao longo do processo (SÃO PAULO, 2014b, p.8).

4) O pressuposto da *formação mediada pela reflexão*, declarado pelo PEI, coloca os sujeitos como agentes de sua formação, como forma de que eles possam ter oportunidade de compreender a sua realidade educativa e, a partir disso, agir sobre ela, de maneira a aprimorá-la sempre. No caso, não bastaria ser sujeito de aprendizagem; é preciso ser sujeito de aprendizagem que age, após refletir.

Em suma, pode-se dizer que os quatro pressupostos do processo formativo do Programa de Ensino Integral (PEI), a despeito das suas características particulares, encadeiam uma rede de eventos que pretendem subsidiar a construção de espaços de formação nas escolas que atendem a esse modelo escolar, conforme sintetizado no trecho abaixo:

Para que a Formação Continuada seja um meio para a consecução de objetivos e metas do Programa Ensino Integral, é necessário encará-la como um direito, garantido e oferecido pelas diferentes instâncias da SEE-SP, favorecendo o desenvolvimento profissional dos participantes. Além disso, é fundamental que os profissionais se identifiquem como sujeitos de sua aprendizagem, o que significa que a reflexão individual e coletiva esteja sempre presente no processo de formação (SÃO PAULO, 2014b, p. 9).

Porém, com tudo isso, ainda se coloca uma questão sobre os motivos que teriam levado o modelo pedagógico do Programa de Ensino Integral (PEI) a se preocupar com a organização de um processo formativo docente tão particular.

Pode-se pensar que, tendo sido planejado para o Ensino Médio, em função dos dados censitários já abordados, uma das causas seria a “Valorização da educação pública pela oferta de um ensino de qualidade”, trazida do Programa Educação – Compromisso de São Paulo,

iniciado em 2011. Nesse caso, teria sido como estratégia interventiva, tentando alavancar a formação dessa etapa da escolaridade.

Outrossim, apoiado em outro valor do Programa Educação – Compromisso de São Paulo – “Valorização dos educadores” – teria sido para singularizar os momentos de formação como forma de permitir o aperfeiçoamento contínuo do profissional docente, para valorização de sua carreira. Para tanto, o PEI coloca que “é fundamental que o educador esteja em processo permanente de aprimoramento profissional e comprometido com o autodesenvolvimento na carreira” (SÃO PAULO, 2014b, p. 7).

No entanto, no cotidiano escolar do Programa, tanto a qualidade como o aprimoramento/valorização docente têm a ver com a aquisição de competências específicas, relacionadas ao domínio do conhecimento da disciplina de especialidade do professor e a sua disposição ao autodesenvolvimento contínuo:

Para apoiar esse processo, a Formação Continuada tem lugar no cotidiano das escolas permanentemente, pretendendo que cada educador possa desenvolver competências profissionais específicas, tais como o domínio do conhecimento de sua área de atuação na educação e sua adequação à realidade da escola, além da disposição ao autodesenvolvimento contínuo e da disposição para o trabalho reflexivo e colaborativo. [...] (SÃO PAULO, 2014b, p.7).

Essas competências específicas, requeridas pelo PEI, buscam alcançar comportamentos profissionais relacionados ao cumprimento das premissas do Programa, já elencadas nesse estudo; organizam-se e se estruturam em macroindicadores<sup>37</sup> e microindicadores<sup>38</sup>, considerados instrumentos de análise da prática educativa e aperfeiçoamento profissional contínuo:

Cada competência define um comportamento geral que é caracterizado por indicadores: macro e micro. Os macroindicadores qualificam a competência no aspecto macro, compondo o conjunto de indicadores de comportamento que descrevem aquela competência em sua totalidade. Os microindicadores, por sua vez, detalham esse conjunto de indicadores para cada função, adequando as competências à estrutura de gestão do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014c, p.13).

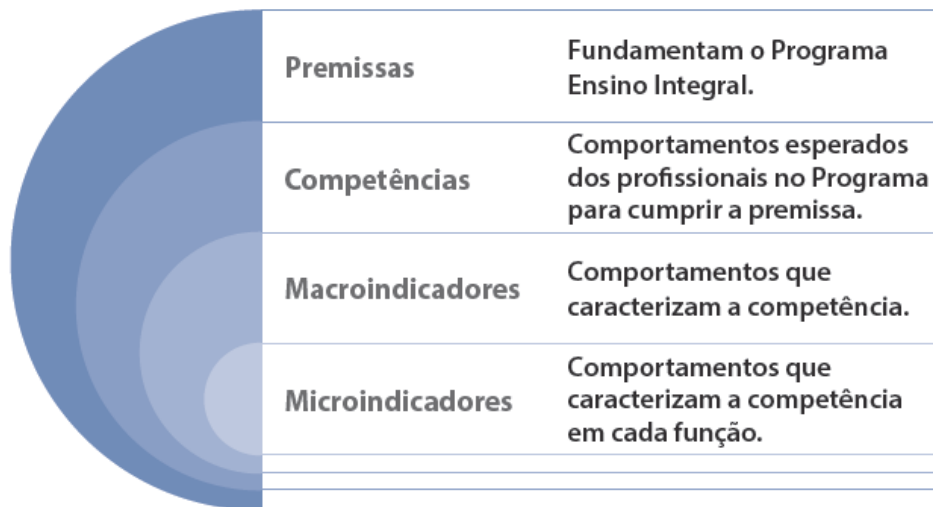
Isso posto, segue figura que explicita a organização pela qual se guia o processo formativo do PEI:

---

<sup>37</sup> Indicadores que caracterizam cada competência.

<sup>38</sup> Indicadores que atuam como norte de formação para cada função, para apoiar o direcionamento dos macroindicadores e, por conseguinte, das competências.

Figura 5 - Estrutura do Mapa de Competências do PEI



Fonte: Gestão de desempenho das equipes escolares, 2014c, p.12

Sendo assim, na perspectiva de tentar qualificar o ensino e valorizar o profissional por meio de seu aprimoramento profissional, o Programa de Ensino Integral define duas competências básicas para o desenvolvimento de sua formação continuada, quais sejam, *Domínio do Conhecimento e contextualização e Disposição ao autodesenvolvimento contínuo*.

A competência do *Domínio do Conhecimento e contextualização* se orienta pela apropriação do conhecimento curricular e sua articulação com os princípios do Programa, bem como pela metodologia utilizada pelos profissionais, considerada a partir da utilização de práticas de ensino que facilitem a aprendizagem, da realização de avaliações coerentes com os conteúdos desenvolvidos e da aproximação dos conceitos ao contexto do aluno, além do uso de recursos tecnológicos. (SÃO PAULO, 2014c, p.38-39).

Quanto à competência da *Disposição ao autodesenvolvimento contínuo*, a orientação é para a busca proativa por aprendizado dentro e fora da escola, incluindo o estabelecimento de processos dialógicos com os pares e gestores diretos sobre a atuação, como forma de reflexão e reavaliação contínua das práticas profissionais. (SÃO PAULO, 2014c, p.41)

Dessa feita, segue quadro ilustrativo do encaminhamento dado ao processo formativo docente, específico para a aquisição das competências supracitadas:

Quadro 3 – Competência Domínio do conhecimento e contextualização

<b>Formação Continuada</b>	<b>2. Domínio do conhecimento e contextualização</b>	Possui domínio de sua área de conhecimento, sendo capaz de comunicá-la e contextualizá-la, relacionando-a com a realidade do aluno, a prática, as disciplinas da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e os Projetos de Vida.		
	<p align="center"><b>Macroindicadores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio do conhecimento:</b> possui conhecimento aprofundado em sua área de conhecimento, demonstrando propriedade nos conteúdos, habilidades e competências.</li> <li>• <b>Didática:</b> é capaz de organizar o conhecimento e desenvolver formas de garantir a aprendizagem do aluno e a orientação dos profissionais da escola.</li> <li>• <b>Contextualização:</b> é capaz de contextualizar o assunto de seu domínio, relacionando-o com a realidade do aluno, a prática, as disciplinas da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e os Projetos de Vida.</li> </ul>			
<b>Microindicadores</b>				
<b>Macroindicadores</b>	<b>Professor de sala de leitura</b>	<b>Professor de disciplina</b>	<b>PCA<sup>13</sup></b>	
<b>2.1. Domínio do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstra pleno <b>conhecimento do acervo</b> da sala de leitura.</li> <li>• Conhece os <b>princípios do Currículo do Estado de São Paulo</b> e sua relação com o Programa Ensino Integral.</li> <li>• Domina o <b>uso dos instrumentos</b> de apoio ao ensino e gestão de suas atividades (computadores, lousa digital/projetor interativo, <i>netbooks</i>, planilhas, documentos digitais etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstra <b>domínio do Currículo do Estado de São Paulo</b> em sua disciplina.</li> <li>• Conhece os <b>princípios do Currículo do Estado de São Paulo</b> e sua relação com o Programa Ensino Integral.</li> <li>• Domina o <b>uso dos instrumentos</b> de apoio ao ensino e gestão de suas atividades (computadores, lousa digital/projetor interativo, <i>netbooks</i>, planilhas, documentos digitais etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstra ter <b>domínio do Currículo do Estado de São Paulo</b> em relação às disciplinas de sua área.</li> <li>• Demonstra ter <b>domínio da interdisciplinaridade</b> das disciplinas de sua área.</li> </ul>	
<b>2.2. Didática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É <b>claro em suas orientações</b> de leitura, pesquisa e uso dos instrumentos de tecnologia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza <b>práticas de ensino-aprendizagem</b> que facilitam a aprendizagem pelo aluno (apresenta o conhecimento com clareza).</li> <li>• Realiza <b>avaliações coerentes</b> com o que foi trabalhado nas aulas (provas, trabalhos, nível de exigência na correção).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta professores sobre como utilizar <b>práticas de ensino-aprendizagem</b> que facilitem a aprendizagem pelo aluno (didática).</li> <li>• É <b>didático</b> em suas orientações.</li> </ul>	
<b>Microindicadores</b>				
<b>Macroindicadores</b>	<b>Professor de sala de leitura</b>	<b>Professor de disciplina</b>	<b>PCA<sup>14</sup></b>	
<b>2.3. Contextualização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentiva a <b>leitura e a pesquisa</b> como formas de aprofundar o entendimento das disciplinas.</li> <li>• Mostra como os <b>recursos de tecnologia</b> podem ser usados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue <b>relacionar os conceitos da disciplina à realidade prática</b> (contexto do aluno, Projeto de Vida etc.).</li> <li>• Explora as disciplinas da <b>Parte Diversificada</b> como forma de aprofundar o entendimento dos conceitos do Currículo.</li> <li>• Relaciona o conteúdo de sua disciplina com o de <b>outras disciplinas da Base Nacional Comum</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta professores sobre como <b>relacionar os conceitos da disciplina à realidade prática</b> (contexto do aluno, Projeto de Vida etc.).</li> <li>• Orienta os professores sobre como relacionar o conteúdo de sua disciplina com o de <b>outras disciplinas</b>.</li> </ul>	

Fonte: Gestão de desempenho das equipes escolares, 2014c, p.38-39; 41



Quadro 4 – Competência Disposição ao autodesenvolvimento contínuo

<b>Formação Continuada</b>	<b>3. Disposição ao autodesenvolvimento contínuo</b>	Busca continuamente aprender e se desenvolver como pessoa e profissional, apresentando predisposição para reavaliar suas práticas, tecnologias, ferramentas e formas de pensar.		
	<b>Macroindicadores</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação contínua:</b> disposição e proatividade ao desenvolvimento contínuo, investindo tempo em sua formação e aperfeiçoamento.</li> <li>• <b>Devolutivas:</b> solicita devolutiva de sua atuação aos alunos e aos profissionais para o autodesenvolvimento, sendo receptivo aos pontos apresentados.</li> <li>• <b>Disposição para mudança:</b> está aberto para o novo (ferramentas, tecnologias, conhecimentos e práticas) e apresenta disposição para mudar, tendo em vista o seu aprimoramento.</li> </ul>				
<b>Microindicadores</b>				
<b>Macroindicadores</b>	<b>Professor de sala de leitura</b>	<b>Professor de disciplina</b>	<b>PCA<sup>15</sup></b>	
<b>3.1. Formação contínua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa frequentemente de <b> cursos de formação </b> a fim de aprimorar o exercício de sua função.</li> <li>• Busca proativamente <b> aprendizados adicionais </b> para sua prática (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, leituras, palestras, feiras e outros meios).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa frequentemente de <b> cursos de formação </b> a fim de aprimorar o exercício de sua função (temas específicos à função ou ao Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral).</li> <li>• Busca proativamente <b> aprendizados adicionais </b> para sua prática (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, leituras, palestras, feiras e outros meios).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa frequentemente de <b> cursos de formação </b> a fim de aprimorar o exercício de sua função como PCA.</li> <li>• Incentiva e orienta os professores de sua área na busca proativa de <b> aprendizados adicionais </b> para sua prática (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, leituras, palestras, congressos e outros meios).</li> <li>• Realiza a <b> formação dos professores </b> de sua área.</li> </ul>	
<b>3.2. Devolutivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca a <b> devolutiva da sua atuação </b> com os alunos, professores, coordenadores e gestores para se desenvolver.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca a <b> devolutiva da sua atuação </b> com os alunos, professores, coordenadores e gestores para se desenvolver (conversas dentro e fora da sala de aula, análise crítica dos resultados das avaliações aplicadas de sua disciplina etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca a <b> devolutiva da sua atuação </b> com os professores da área, PCA e gestores para se desenvolver.</li> </ul>	
<b>3.3. Disposição para mudança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b> Escuta abertamente </b> as devolutivas recebidas e <b> reavalia </b> seus comportamentos e práticas.</li> <li>• Consegue <b> colocar em prática </b> os aprendizados adquiridos nas formações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b> Escuta abertamente </b> as devolutivas recebidas e <b> reavalia </b> seus comportamentos e práticas.</li> <li>• Consegue <b> colocar em prática </b> os aprendizados adquiridos nas formações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b> Escuta abertamente </b> as devolutivas recebidas e <b> reavalia </b> seus comportamentos e práticas.</li> <li>• Consegue <b> colocar em prática </b> os aprendizados adquiridos nas formações.</li> </ul>	

Fonte: Gestão de desempenho das equipes escolares, 2014c, p. 41

Diante do exposto, esse estudo segue, doravante, em busca das principais teorias de formação do contexto educacional, com o objetivo de identificar, a partir delas, as possibilidades que a estrutura organizacional formativa descrita pelo PEI oferece, tanto para a qualificação do ensino, como para a valorização da carreira do magistério, a partir de sua efetivação real.

Além disso, buscará levantar desafios, no sentido de apontar também as lacunas nessa formação prevista pelo Programa, que atuariam, no caso, como impeditivas de um processo formativo mais reflexivo e menos técnico.

Nesse sentido, considerando que o Programa de Ensino Integral começou em escolas de Ensino Médio, fez-se imprescindível compreender os desdobramentos dessa etapa escolar, inserida em uma conjuntura de educação integral, a fim de contextualizar o PEI e estudar as possibilidades formativas explicitadas por seu processo particular de formação continuada.

Diante desse contexto de ensino integral, subentende-se que os professores tenham maior tempo para se dedicar a sua formação, já que trabalham em regime de exclusividade. Sendo assim, aumentam-se as chances de que os processos formativos se efetivem na sua prática educativa.

Porém, será que a premissa da formação continuada, da forma como está organizada, para além da questão do tempo de permanência, dá indicativos de uma formação real, com reflexos em uma prática melhorada? Além disso, será que esse processo formativo docente, da maneira como está posto, tem condições de apoiar a formação dos jovens de 15 a 17 anos, a despeito da discussão histórica sobre a função do Ensino Médio?

Assim, nessa perspectiva se desenvolve o próximo capítulo, considerando as reflexões que envolvem a formação continuada docente do PEI e seus desdobramentos do processo formativo dos professores que atuam nessa modalidade de escola, no nível médio de ensino.

## **5 CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DO PEI: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Conforme explicitado no capítulo anterior, o Programa de Ensino Integral (PEI) apresenta um processo próprio de formação docente, criado para tentar atender às competências específicas do Programa, inseridas em um modelo de escola, cujo escopo é o ensino integral.

Nesse sentido, torna-se importante compreender essa proposta formativa na sua essência, à luz de autores como Nóvoa (1995a;b); Giroux (1997); Shön (2000); Perrenoud (2002) e Tardif (2007), que discutem a questão da formação no contexto educacional, na medida em que, assim, pode ser possível levantar subsídios para a reflexão sobre a realidade vivenciada nesse Programa, do ponto de vista da sua exequibilidade no que tange aos processos formativos de seus profissionais.

A escolha dos referidos autores para tal verificação não se deu de forma aleatória; ao contrário, surgiu da análise do perfil proposto para os profissionais da rede estadual de ensino, dado pela Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013, e de seu desdobramento nas competências específicas esperadas dos docentes que atuam no PEI.

Nesse sentido, as concepções de valorização da prática, por Nóvoa (1995 a;b), da intelectualidade como transformação da prática, por Giroux (1997), de competências fundamentais para ensinar, de Perrenoud (2002), e de valorização dos saberes docentes, de Tardif (2007), tornaram-se os elementos norteadores da análise realizada, na medida em que as teorias desses autores corrobora o delineamento do perfil esperado para a atuação docente nas instituições públicas estaduais, tanto regulares como do Programa de Ensino Integral.

Dessa forma, considerando as demandas profissionais da referida legislação, observa-se que o PEI estruturou duas competências específicas, organizadas em itens de orientação (macroindicadores), como forma de dar condições aos professores de, por um lado, tentar alcançar o perfil proposto e, de outro, tentar tornar-se apto a desempenhar as atribuições de sua função, em um Programa educativo de modalidade integral.

Nesse contexto e diante do cenário brasileiro do Ensino Médio, estima-se que o Programa de Ensino Integral (PEI) tenha sido pensado pelo governo paulista como possibilidade de melhorar a qualidade educacional dos três últimos anos da Educação Básica, já que foi direcionado inicialmente apenas para essa etapa da escolaridade.

Porém, não se pode falar em qualidade educacional sem levar em conta a questão da formação dos professores que ela envolve. Isso posto, poder-se-ia dizer que o

desenvolvimento profissional, por meio de processos de formação continuada, seria o elo entre a prática educativa e a aprendizagem dos alunos, especialmente no Ensino Médio, etapa que ainda apresenta desafios educacionais quanto à tentativa de aproximar os alunos das experiências escolares.

Assim, considerando de maneira resumida as principais ideias sobre formação dos autores supracitados, tornou-se possível fazer apontamentos a respeito das possibilidades e desafios da formação continuada docente prevista pelo PEI, de forma a tentar levantar pontos de apoio ao referido processo formativo, bem como desafios que ainda precisam ser considerados, para que ele possa vir a se tornar de fato um “elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (GARCIA, 2009, p. 19).

Para tanto, tornou-se necessário destacar eixos temáticos de análise, considerados a partir das concepções teóricas dos autores referendados, com suas principais ideias, de forma a englobar as necessidades formativas relacionadas ao perfil docente proposto e esperado pelo Estado para o desempenho no PEI, na tentativa de verificar se elas são atendidas pela estrutura formativa estabelecida pelo Programa.

De acordo com a Resolução SE nº 52, compete, ao Professor de Educação Básica:

[...] como mediador nos processos de apreensão, compreensão e produção de conhecimento, organizar condições didáticas que permitam ao aluno a apropriação de bens culturais historicamente acumulados, fundamentais à educação escolar de qualidade, direito do aluno.

Prática docente, apoiada no diálogo, com vistas ao desenvolvimento de ensino com foco nas relações entre conhecimento e cultura, currículo e poder, exige do profissional a promoção de aprendizagem referenciada na curiosidade, na cooperação, na pesquisa, na experimentação, na criatividade, que instaure processos de concepção e de realização de projetos significativos aos alunos e à comunidade em que vivem. Promover aprendizagem dessa natureza viabiliza a efetivação do princípio da escola para todos, e para cada um em particular. Caberá ao profissional aprender, ensinar e trabalhar com a heterogeneidade, a diversidade e a diferença; compreender que a relação dialógica/interação entre os sujeitos é inerente à comunicação, à linguagem e às relações que estabelecem cultural e socialmente e conhecer a relação entre a teoria e a prática e estar atento à dinâmica entre ambas, para atuar, permanentemente, como protagonista de suas ações e tomar, com autonomia e responsabilidade, as decisões pedagógicas que concorrem para a realização de seu trabalho e a consecução dos objetivos traçados. Para isso é preciso articular as duas dimensões formativas complementares e interdependentes:

a) a dimensão técnica, que se caracteriza pelo conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e os recursos metodológicos para desenvolvê-los com rigor e compreensão dos seus significados em contextos diversos, referentes aos universos da cultura, do trabalho, do meio ambiente, da arte, da ciência e da tecnologia, e

b) a dimensão política que se caracteriza pelo compromisso público com a educação escolar, decorrente da compreensão dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e econômicos que envolvem a educação e o ensino. Também é necessário compreender como essas duas dimensões se integram com os conteúdos próprios da docência: currículo; planejamento, organização de tempo e espaço escolar; gestão de classe, interação grupal, relação entre professor e aluno; elaboração, desenvolvimento e avaliação de situações didáticas; trabalho diversificado; avaliação de aprendizagem em suas especificidades; pesquisa sobre sua prática e investimento na autoformação, fundamentais à participação efetiva do professor na constituição da identidade do educando como sujeito de uma sociedade em constante transformação, com a finalidade de torná-lo capaz de atuar na preservação da herança cultural e na transformação da realidade por ele vivida e, de forma indireta, da sociedade em que está inserido (SÃO PAULO, 2013, Art.1º).

Com relação ao PEI, tais demandas de perfil puderam ser organizadas em duas vertentes de competências, a saber, i) Domínio do Conhecimento e contextualização e ii) Disposição ao autodesenvolvimento contínuo, que, com suas especificações (macroindicadores), procuraram estruturar o processo de formação continuada previsto e explicitado pelo Programa.

### 5.1 Eixos temáticos e sua organização

A análise do processo de formação continuada do Programa de Ensino Integral (PEI) se organizou em eixos temáticos, considerados a partir da intrarrelação entre as concepções teóricas dos autores referendados e as necessidades formativas apontadas pelo perfil docente e pelas competências específicas do referido Programa, o que resultou na seguinte organização:

Quadro 5 - Eixos temáticos

<b>Eixos temáticos</b>	<b>Autor de referência</b>
1. Ser professor	Nóvoa (1995a;b)
2. Professor Intelectual Transformador	Giroux (1997)
3. Professor Reflexivo	Schön (2000)
4. Competências para ensinar	Perrenoud (2002)
5. Saberes docentes	Tardif (2007)

Fonte: Elaborado pela autora.

### 5.1.1 Primeiro eixo temático – Ser professor:

Historicamente pode-se constatar que, no início do século XX, os professores tiveram o auge de sua profissionalização docente e, agora, nas últimas décadas, a profissão foi se desprestigiando, em função de vários motivos, entre eles, culturais, econômicos, sociais e políticos, exigindo a superação da prática de especialistas (racionalidade técnica<sup>39</sup>) para alcançar uma prática atrelada a sua própria formação:

[...] uma perda de prestígio, associada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local: os professores do ensino primário já não são, ao lado dos párocos, os únicos agentes culturais nas aldeias e vilas da província; os professores do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades, cujo recrutamento não passa apenas por critérios escolares. E é verdade que os professores não souberam substituir estas imagens-força por novas representações profissionais (NÓVOA, 1995b, p.29).

Nesse sentido, formação e prática não podem mais ser dadas como questões excludentes, pois a própria organização escolar, com suas demandas, especialmente quanto aos processos de ensinar e de aprender, acaba exigindo uma continuidade de aperfeiçoamento, como forma de atualizar uma formação inicial que não encerrou as competências necessárias para o desempenho das funções e responsabilidades da docência, isto é, para o ser professor, segundo Nóvoa (1995b).

Desse ponto de vista, o autor (1995b) entende que a continuidade de aperfeiçoamento após o processo inicial de formação é o caminho para se desvencilhar do modelo da racionalidade técnica, em que o professor aplica as técnicas e teorias aprendidas sem ponderação, para buscar uma prática refletida, cujo resultado acaba sendo o desenvolvimento profissional.

Diante dessa lógica, Nóvoa (1995a) atesta que não se pode mais olhar para a formação do professor sem considerar as suas experiências de vida, suas convicções, crenças, pensamentos, saberes e valores e, nesse sentido, o desenvolvimento profissional se dá de maneira integrada ao desenvolvimento pessoal, tendo, nas práticas profissionais guiadas pela reflexão, o caminho para as mudanças necessárias da prática pedagógica.

Sendo assim, Nóvoa (1995a) defende que a formação de professores se aplica entre duas essências: a pessoa do professor, como agente; e a escola, como lócus permanente de crescimento profissional. Nessa perspectiva, o autor considera, de um lado, a autonomia

---

<sup>39</sup> Modelo de atuação profissional característico de todo o século XX, baseado na aplicação de teorias e técnicas científicas e voltado especialmente para a solução de problemas (Perez Gomez, 1992).

docente para refletir sobre a própria prática e, de outro, os espaços coletivos de organização formativa, dentro e fora do ambiente escolar.

Dessa maneira, a formação dos professores na perspectiva de Nóvoa (1995a), além de estar pautada por atividades do cotidiano escolar e seus contextos, deve ocorrer de forma contínua e por meio de processos reflexivos intermitentes, considerando a dimensão profissional e pessoal dos docentes, inserida em um espaço organizacional de práticas educativas de natureza multidimensional e que, por esse motivo, podem contribuir para a construção de uma trajetória formativa contínua.

### **5.1.2 Segundo eixo temático – professor intelectual transformador:**

Refere-se à intelectualidade do trabalho do professor, originada no seu exercício diário com o pensamento e, por conseguinte, com o funcionamento da mente. Por esse processo, teria condições naturais de ser formado para se afastar da execução rotinizada e mecânica de suas tarefas e, assim, ser capaz de interagir pelo pensamento e pela prática, a fim de conseguir educar os alunos de uma forma mais crítica e ativa:

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democrática (GIROUX, 1997, p. 162).

De acordo com Giroux (1997), os processos formativos necessitariam levar os professores ao entendimento de que conseguem promover mudanças, pela “natureza de seu discurso, relações sociais em sala de aula e valores que legitimam em sua atividade de ensino” (Giroux, 1997, p. 162), no sentido de oportunizar aos alunos o desenvolvimento de um olhar atento e diferenciado às experiências de sua vida diária, a partir das práticas de ensino.

Sendo assim, para Giroux (1997), a formação docente deve ensinar a “refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula [...] e substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino” (GIROUX, 1997, p.159), o que significa formar uma categoria de profissional intelectual transformador, útil de várias formas, segundo o autor:

Primeiramente ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997, p.161).

Logo, uma formação de professores voltada à intelectualidade necessita valorizar os “princípios estruturadores que dão significados às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores” (GIROUX, 1997, p.99), como forma de preparar profissionais dedicados a valores intelectuais e, por conseguinte, voltados ao desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de abordagem mais criticamente pensante.

### **5.1.3 Terceiro eixo temático - Professor reflexivo:**

Relaciona-se ao processo de descoberta do conhecimento a partir “da observação e da reflexão sobre as nossas ações” (SCHÖN, 2000, p.31). Para esse autor, o conhecimento já está na ação e, nesse sentido, somente a reflexão na ação permitiria trazer à tona o que está implícito em cada atividade realizada: “[...] o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita” (SCHÖN, 2000, p.31, grifo do autor).

Schön (2000) afirma que as regras e conceitos já adquiridos pelos profissionais nem sempre são suficientes para lidar com as demandas comuns das práticas pedagógicas e seus conflitos e/ou problemas; assim, além da reflexão sobre a ação, realizada de forma retrospectiva à execução da atividade, torna-se necessária a reflexão na ação, no momento presente da ação, como forma de “reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (SCHÖN, 2000, p.33).

Importa notar que as situações reflexivas descritas acima remetem ao processo de “conhecer-na-ação” (SCHÖN, 2000, p.31) e podem ser acrescidas de mais um momento, o da reflexão sobre a reflexão na ação, como forma de desenvolvimento do talento profissional:

[...] esses vários níveis e tipos de reflexão desempenham papéis importantes na aquisição do talento artístico. [...] Quando aprendemos o talento artístico de uma prática profissional, não importando o quão separada da vida



cotidiana ela possa parecer, aprendemos novas maneiras de usar tipos de competências que já possuímos (SCHÖN, 2000, p. 36).

Portanto, a competência pedagógica se daria somente por meio de processos formativos construídos na interface entre a prática e a construção de um pensamento prático reflexivo, orientado pelo “conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 32).

Nessa perspectiva, a formação de professores deve se valer de estratégias que levem em conta o conhecimento inerente às ações cotidianas dos docentes para que, a partir do exercício do pensamento prático reflexivo, conforme atesta Schön (2000), eles possam se tornar conscientes das teorias que subjazem as suas práticas, no sentido de fortalecer as ações seguintes e ter condições para lidar com as situações porventura inusitadas das demandas escolares.

#### **5.1.4 Quarto eixo temático - Competências para ensinar:**

Está relacionado à construção de saberes e competências do docente para ter condições de lidar, em sua prática, com as contradições futuras a que estará sujeito, em face do “estado de nosso planeta e as relações de força, tanto em escala mundial quanto no âmbito de cada país” (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Nesse entendimento, o autor destaca alguns aspectos determinantes que o profissional deve considerar, prioritariamente, para ter a chamada competência, isto é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p.15):

1. As competências não são saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas, também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (PERRENOUD, 2000, p.15).

Então, a partir dessa construção de saberes e competências, o professor seria, segundo o autor: “1. organizador de uma pedagogia construtivista; 2. garantia do sentido dos saberes; 3. criador de situações de aprendizagem; 4. administrador da heterogeneidade; 5. regulador dos processos e percursos de formação” (PERRENOUD, 2002, p.14).

Além disso, o autor destaca outras duas ideias, relacionadas à postura, que, para ele, são fundamentais para o exercício da docência, a saber, “a prática reflexiva e a implicação crítica” (PERRENOUD, 2002, p. 14).

Para tanto, defende uma formação que seja sistêmica e que trabalhe com os seguintes recursos:

[...] uma transposição didática baseada na análise das práticas e de suas transformações, um referencial de competências-chave, um plano de formação organizado em torno de competências, uma aprendizagem por problemas, uma verdadeira articulação entre teoria e prática, uma organização modular e diferenciada, uma avaliação formativa das competências, tempos e dispositivos de integração das aquisições e uma parceria negociada com os profissionais (PERRENOUD, 2002, p.25).

Nessa lógica, o autor salienta, ainda, que as formações devam ser conjuntas, pois acredita que os docentes se formam, inovam e refletem, porém continuam trabalhando isoladamente e, no plano coletivo, apresentam condições de construir uma noção comum sobre os objetivos e procedimentos de sua formação, com vistas à construção das competências necessárias ao exercício da sua docência.

### **5.1.5 Quinto eixo temático– Saberes docentes:**

Refere-se aos saberes que os professores mobilizam, no desenvolvimento de sua docência, e que devem ser considerados nos seus processos de formação. Para Tardif (2007), o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2007, p.36).

O autor salienta que o saber dos professores é desvalorizado na escola, pois “parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos” (TARDIF, 2007, p.35). No entanto, destaca que a prática docente se

desenvolve a partir da integração de diferentes saberes, quais sejam, profissionais; pedagógicos; disciplinares; curriculares e experienciais.

De maneira resumida, para Tardif (2007), os saberes profissionais são aqueles “transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2007, p.36). Esses saberes são geralmente representados pelos cursos de formação inicial, em que os docentes podem adquirir competências, conhecimentos, habilidades, etc. para ter condições de desempenhar suas tarefas no exercício da sua docência.

Os chamados saberes pedagógicos são os originados a partir das “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo [...]” (TARDIF, 2007, p.37). Tais saberes estariam vinculados ao aprendizado proporcionado pelo estudo das teorias formativas do contexto educacional, inclusive nos processos de formação continuada.

Os saberes disciplinares se referem aos vários campos do conhecimento presentes na sociedade e estão integrados nas Universidades, sob a forma de disciplinas específicas; correspondem aos conceitos básicos que o docente tem de determinada disciplina acadêmica, como Biologia, Química, etc., conforme sua opção de carreira, e são transmitidos pelos cursos de formação inicial de professores.

Quanto aos saberes curriculares, também se pode dizer que estão presentes na sociedade; entretanto, diferenciam-se dos disciplinares, pois são categorizados pela escola: “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2007, p.38).

Os saberes experienciais, também chamados práticos, são os que se originam na prática diária dos professores. Para Tardif (2007, p.39, grifo do autor), eles se incorporam “à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser”.

Dessa forma, diante da possibilidade de tantos saberes, os professores são considerados sujeitos do conhecimento, já que tais saberes podem ser mobilizados em qualquer momento do desenvolvimento do trabalho realizado na escola e na sala de aula e, nesse sentido, devem ser integrados aos processos de formação, pois podem apoiar a construção de novos conhecimentos úteis aos docentes:

[...] a produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes [...]. Ela pressupõe, sempre e logicamente, um processo de formação

baseado nos conhecimentos atuais: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem. Formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis (TARDIF, 2007, p.36).

Assim, para Tardif (2007), a articulação entre formação e saberes docentes é o caminho para a competência profissional, entendida não somente pelo domínio dos conhecimentos específicos, mas também das ciências relacionadas à educação e do saber originado na experiência do dia a dia com os estudantes.

Nesse sentido, o autor dá destaque para os saberes experienciais que, por serem construídos na prática e na experiência, podem dar maiores condições para que os professores concebam “modelos de excelência profissional dentro de sua profissão” (TARDIF, 2007, p.48).

## **5.2 Análise das informações**

A análise das informações a partir das ideias de tais estudiosos indica a possibilidade de construção de um perfil profissional de professor, por meio de processos formativos, capaz de se tornar um intelectual, com potencialidade para transformar suas práticas, mediante a reflexão sobre suas ações e experiências, angariando, assim, competências suficientes para lidar com as demandas atuais do exercício da docência, especialmente no Programa de Ensino Integral (PEI).

Sendo assim, cabe retomar a pergunta-problema dessa pesquisa, qual seja, “em que medida o processo formativo do Programa de Ensino Integral (PEI) favorece a formação continuada docente?”, tendo em vista o perfil indicado pelos apontamentos teóricos realizados acima.

Dessa feita, na tentativa de esmiuçar os meandros da questão proposta, foi realizado um cruzamento entre a dimensão teórica dos eixos temáticos e as duas vertentes de competência do PEI, explicitadas como premissa da formação continuada. Para tanto, as informações foram sendo organizadas entre possibilidades e desafios, conforme a receptividade positiva, ou negativa, em face do questionamento realizado.

Importa lembrar que cada uma dessas vertentes está estruturada em três macroindicadores, conforme descrito no capítulo anterior, a saber: i) Competência “Domínio do conhecimento e contextualização” (macroindicadores Domínio do conhecimento, Didática e Contextualização) e ii) Competência “Disposição ao autodesenvolvimento contínuo”

(macroindicadores Formação contínua, Devolutivas e Disposição ao autodesenvolvimento contínuo), e que todos foram considerados na análise junto aos eixos temáticos.

### **5.2.1 Domínio do conhecimento e contextualização x Eixo temático 1 - Ser professor**

Ao analisar os itens *Didática* e *Contextualização* dessa vertente, verifica-se que eles parecem colocar o professor como agente, no sentido de ser o “ator” de sua formação, ao pontuarem a necessidade de que ele pense em práticas que garantam a aprendizagem dos alunos, bem como em avaliações coerentes com tais práticas, como forma de considerar a realidade dos estudantes, o que exige processos reflexivos por parte do docente, especialmente no momento do planejamento de suas aulas, questão importante para o Programa.

Porém, tal orientação se restringe à racionalidade técnica, pois é direcionada para que o professor utilize nesse planejamento apenas o seu saber específico, isto é, da sua disciplina e, nesse sentido, mesmo colocando-os na condição de agentes, ou seja, de atores, não oportuniza reflexões que levem o docente à aquisição de um conhecimento ampliado e multidimensional, um dos caminhos para a articulação entre desenvolvimento profissional e pessoal, como propõe Nóvoa (1995), já que fica restrito ao campo da sua especialidade.

Nesse aspecto, pressupõe-se, inclusive, haver uma contradição em relação a um dos princípios apregoados pelo Programa, a Educação Interdimensional, que embasa o processo de ensino e aprendizagem da escola e que, para interferir na formação integral dos alunos, deveria, anteriormente, sustentar a atuação dos professores.

### **5.2.2 Disposição ao autodesenvolvimento contínuo x Eixo temático 1 - Ser professor**

Nessa vertente de competência, o professor é visto, também, totalmente como agente, isto é, como alguém que tem condições de atuar proativamente em direção a sua formação, o que é dado como positivo pelo Programa, pois há o direcionamento para o desenvolvimento profissional exclusivamente a partir da autoformação.

Além disso, a escola é colocada como lócus de organização do crescimento profissional, aspecto positivo segundo Nóvoa (1995), já que tanto o item da *Formação Contínua*, como o da *Devolutivas* colocam determinados momentos do cotidiano escolar como favoráveis à busca do aprendizado por parte do professor.

No entanto, a organização formativa dessa vertente pelo PEI não parece valorizar a possibilidade coletiva de formação, importante ao desenvolvimento profissional, pois as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), embora sejam oficialmente um locus formativo do ambiente escolar, são dadas ao professor como uma opção formativa, dentre outras, e não como um espaço de compartilhamento de conhecimento, por pressupor que, inclusive nesse espaço, o próprio docente deveria se encarregar de sua formação.

Ademais, outro ponto de atenção nessa vertente é que o item *Disposição para mudança* considera o aspecto comportamental como necessidade formativa, o que é visto pelo Programa como valorização da subjetividade docente, questão importante para a formação dos professores.

Entretanto, não há clareza nos documentos do PEI sobre como essa formação se daria na prática, já que, além de ser de natureza totalmente subjetiva, no conjunto com os dois outros macroindicadores, traz uma diretriz formativa pontual quanto aos conceitos do Programa, caracterizando, portanto, ao contrário, uma desvalorização da subjetividade docente na formação proposta.

### **5.2.3 Domínio do conhecimento e contextualização x Eixo temático 2 – Professor Intelectual Transformador**

No documento do Programa, o item “Contextualização” pretende oportunizar o desenvolvimento do professor para o planejamento do ensino com abordagem ativa reflexiva, como caminho para uma formação crítica do estudante, ao direcionar que se considere o contexto do aluno para a organização das aulas.

Contudo, tal contextualização é considerada pelo PEI como um item isolado, sem permear os outros dois macroindicadores dessa vertente que, por sua vez, priorizam a formação para o conhecimento específico, não abrindo espaço para reconhecer o aluno por meio de seu repertório cultural e sua história de vida, tampouco para oportunizar o trabalho intelectual docente, conforme propõe Giroux (1997), na medida em que apenas são valorizadas questões formativas de caráter técnico e/ou instrumental.

### **5.2.4 - Disposição ao autodesenvolvimento contínuo x Eixo temático 2 – Professor Intelectual Transformador**

Os três macroindicadores dessa vertente de competência abrem espaços formativos para o exercício da intelectualidade docente, pois, na *Formação Contínua*, o professor é direcionado a buscar aprendizados adicionais para a sua prática, o que subentende um incentivo ao exercício do pensamento, e em *Devolutivas* e *Disposição para mudança* há direcionamento para reflexão sobre a vida e prática de sala de aula, o que distancia o profissional do ensino puramente técnico e o aproxima do papel de transformador (Giroux, 1997).

Entretanto, ressalta-se que em todos eles o aprendizado docente está direcionado para os conteúdos do PEI, principalmente em *Formação Contínua*, porque ressalta temas relacionados ao modelo pedagógico e de gestão do Programa.

Além disso, a análise proposta para o professor no item *Devolutivas* gira em torno dos resultados das avaliações conceituais específicas, priorizando, portanto, a abordagem tradicional do ensino e a linguagem da eficiência, direcionamento formativo distante do processo reflexivo que caracteriza o exercício intelectual.

O item *Disposição para mudança*, cuja denominação foi atribuída pelo PEI, deveria representar, pelo próprio nome, modificações reais, em vários níveis – prática, teoria, discurso, relações, ensino, entre outros, por parte do professor.

Mas, ao contrário, o direcionamento dado pelo Programa à formação proposta por esse item acaba abordando a questão da mudança de uma forma genérica e subjetiva, já que, de um lado, restringe-se a comportamentos e, de outro, embora se direcione a práticas, não aponta as mudanças necessárias, o que distancia o exercício formativo de uma natureza crítica. Outrossim, ressalta-se ainda como fragilidade o fato de estar organizado para ocorrer de forma individual e, mais uma vez, pela responsabilidade exclusiva do docente.

### **5.2.5 Domínio do conhecimento e contextualização x Eixo temático 3 – Professor Reflexivo**

Os itens *Didática* e *Contextualização* podem oportunizar o processo de formação para a reflexão, pois orientam para a utilização de práticas de ensino e aprendizagem que apresentem o conhecimento com clareza e que sejam contextualizadas à realidade prática do estudante, o que subentende a necessidade de organização das práticas pedagógicas e, portanto, de processos reflexivos, para proceder ao desenvolvimento das ações educativas.

No entanto, as condições que levariam o professor ao pensamento prático reflexivo do “conhecer-na-ação” (SCHÖN, 2000) não ficam expressas no Programa, pois as orientações

formativas se restringem ao âmbito do cumprimento das tarefas do especialista, em suas práticas de sala de aula, principalmente em *Domínio do conhecimento*, que trata de questões comuns e rotineiras ao professor da disciplina, e *Didática*, que prioriza situações de aprendizagem, cujas regras e conceitos são inerentes ao exercício da docência.

### **5.2.6 Disposição ao autodesenvolvimento contínuo x Eixo temático 3 – Professor reflexivo**

Os itens *Devolutiva* e *Disposição para mudança* parecem oportunizar processos reflexivos de forma articulada, da forma como estão postos no PEI, na medida em que, enquanto o primeiro orienta o profissional a buscar a devolutiva de sua atuação junto a alunos e pares, em busca do seu autodesenvolvimento, o segundo propõe a reavaliação dos comportamentos e práticas a partir das devolutivas recebidas.

Apesar disso, tais reflexões parecem não conseguir alcançar uma formação baseada no “conhecer-na-ação” (SCHÖN, 2000), pois o direcionamento do Programa é para que o professor se forme a partir de uma análise das suas ações pelo olhar do outro (pares, alunos, etc.) e não propriamente de si próprio.

Nesse caso, a reflexão docente acontece de maneira externa, pois o nexo formativo desses dois itens está na orientação para que o profissional reavalie sua atuação a partir de dados levantados nas conversas com os pares, e outros, dentro e fora da sala de aula e, nesse sentido, não há uma relação intrínseca com a prática realizada.

Além disso, verifica-se que o item *Devolutivas* orienta para que a formação aconteça também por meio de uma análise crítica dos resultados das avaliações específicas, o que subentenderia a necessidade de um processo reflexivo, fator importante na formação do professor.

Porém, embora tal iniciativa vá dar subsídios para tomadas de decisão posteriores por parte do docente, colocada como processo reflexivo isolado, não consegue se efetivar como uma oportunidade formativa do Programa, já que, sozinha, não dá conta de trazer à tona a totalidade do conhecimento e/ou teorias que poderiam estar implícitas nessa atividade educativa e que somente se tornariam evidentes por meio da lógica completa do pensamento reflexivo, dada pelos momentos da reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Ademais, é bom que se destaque que todos os itens dessa vertente de competência trazem como fragilidade o fato de envolverem apenas formação isolada, no encargo específico



do professor, desvalorizando, dessa forma, a possibilidade de reflexão partilhada, também importante para o desenvolvimento profissional e pessoal.

### **5.2.7 Domínio do conhecimento e contextualização x Eixo Temático 4 – Competências para ensinar**

Nenhum dos três macroindicadores dessa competência parece atender a esse eixo, pois não demonstram oportunizar formação pelo exercício de operações mentais complexas, necessárias, na visão de Perrenoud (2000), para mobilizar saberes relacionados a lidar com situações escolares inusitadas ou, ainda, criar situações de aprendizagem.

Na verdade, a formação proposta por todos eles fica restrita ao que é comum ao professor, em seu domínio de especialista, e ao que diz respeito aos conceitos e temas do PEI, sem deixar claro o direcionamento do Programa para uma formação com vistas à aquisição de competências, realizada por meio de processos formativos baseados na resolução de problemas, ou, ainda, na análise da relação teoria x prática, conforme propõe Perrenoud (2000).

### **5.2.8 Disposição ao autodesenvolvimento contínuo x Eixo temático 4 – Competências para ensinar**

Embora o macroindicador *Formação Contínua* cite a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) como espaço e oportunidade ao desenvolvimento profissional, o enfoque maior é dado para a formação proativa e individual, o que inviabiliza a construção de um processo formativo com objetivos e procedimentos comuns entre a equipe docente, conforme defende Perrenoud (2000).

Tal situação se deve ao fato de que as orientações formativas dadas ao professor nessa vertente de competência priorizam uma formação em continuidade, porém organizada em tempos, modos e espaços determinados pelo próprio docente. Dessa forma, ele se torna responsável por escolher cursos, material, formas e momentos em que deverá proceder a sua formação, contando, ou não, com os pares e até com a própria escola para alcançar os objetivos propostos por ele mesmo.

No caso da ATPC, o horário e o local não são de livre escolha do professor. Ele deve participar e ser formado, de acordo com a proposta da escola, a partir do direcionamento da equipe gestora, especialmente do gestor coordenador. No entanto, as necessidades formativas

demonstradas nessa competência, ainda que abrangentes, da forma como estão postas no material do Programa, subentendem uma organização de formação mais individualizada, ao encargo do professor, a ter que se efetivar em outro horário e local, que não os da ATPC.

É interessante notar que a assertiva de que o professor é o responsável pela organização de seus processos formativos se baseia no fato de que o material do Programa relacionado à formação continuada docente se estrutura na forma de questionamentos à pessoa do professor sobre o que está sendo realizado, ou não, por ele próprio, em relação a sua própria formação.

### **5.2.9 Domínio do conhecimento e contextualização x Eixo temático 5 – Saberes docentes**

Os macroindicadores *Didática* e *Contextualização* parecem considerar o docente como sujeito do conhecimento, na ótica de Tardif (2007), na medida em que preveem propostas de ação formativa envolvendo um saber vinculado ao trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os saberes experienciais. Isso é colocado como um fator positivo pelo PEI, em relação à formação do professor e ao seu desenvolvimento profissional.

Ao contrário, como ponto de atenção há o fato de que o item *Domínio do conhecimento* não pondera os saberes experienciais, nem os demais, situados para além da formação inicial do professor, pois privilegia a formação para a aquisição de uma competência pedagógica técnica, voltada à aquisição de conhecimento para transmitir apenas os conteúdos das disciplinas específicas.

### **5.2.10. Disposição ao autodesenvolvimento contínuo x Eixo temático 5 – Saberes docentes:**

Como os três itens dessa competência se baseiam na disposição e proatividade para a formação, pode-se dizer que, mais uma vez, o professor é visto como sujeito do conhecimento, conforme sugere Tardif (2007), pois a proposta do material do Programa é de que o docente construa seu aprendizado na interação com os conceitos, comportamentos e práticas inerentes ao trabalho que deverá desenvolver na escola e na sala de aula.

Entretanto, como ressalva há o fato de que os macroindicadores *Devolutivas* e *Disposição para mudança* preveem uma formação voltada especificamente para o trabalho no PEI e, nesse sentido, não permitem a reatualização dos conhecimentos já adquiridos para produzir novos conhecimentos, conforme defende Tardif (2007). Assim, de acordo com o

que está posto, deixa uma lacuna entre a formação de saberes e a sua produção, dificultando o caminho para a aquisição da competência profissional.

### 5.3 Síntese dos resultados da análise

As duas vertentes de competência do Programa de Ensino Integral (PEI), consideradas como uma organização formativa sistêmica, articuladas aos eixos temáticos, representativos das ideias sobre formação de professores dos autores destacados nesse estudo, embora com algumas divergências, apresentaram também pontos convergentes.

Por meio de tais pontos convergentes, foi possível definir algumas essencialidades que, consideradas no âmbito das possibilidades e desafios, puderam proporcionar uma síntese analítica, representada pelo quadro que segue e, dessa forma, asseguraram uma resposta mais pontual para o problema dessa pesquisa.

A síntese apontada no quadro destaca os pontos principais da formação continuada docente do PEI que, de alguma forma, como possibilidades, contribuem para a efetivação da referida formação; como desafios, ainda precisam de revisão, para funcionar como processo formativo real dos professores que atuam no Programa, especialmente no Ensino Médio.

Quadro 6<sup>40</sup> – Síntese das possibilidades e desafios da formação continuada docente do PEI

Formação PEI	Eixo 1 Ser Professor		Eixo 2 Professor Intelectual Transformador		Eixo 3 Professor Reflexivo		Eixo 4 Competências para ensinar		Eixo 5 Saberes docentes	
	P	D	P	D	P	D	P	D	P	D
DCC + DAC	Professor agente ("ator" de sua formação)	Formação específica (racionalidade técnica)	Exercício intelectual	Formação específica	Reflexão	Reflexão extrínseca, limitada e individual	Não há	Formação individual e específica, ao encargo do professor.	Professor agente e sujeito do conhecimento	Competência pedagógica técnica
	Escola = locus de formação.	Individualismo formativo.		Abordagem tradicional do ensino		Formação específica				Não considera outros saberes dos professores
				Ausência de natureza crítica.						

Fonte: elaborado pela pesquisadora

<sup>40</sup> Legenda: DCC: Domínio do conhecimento e contextualização; DAC: Disposição ao autodesenvolvimento contínuo; P: possibilidades; D: desafios.

Isso posto, de acordo com o quadro, tem-se, enquanto possibilidades, que a formação do Programa de Ensino Integral (PEI) tenta colocar o professor como agente e sujeito de sua formação, no sentido de que atribui a ele uma autonomia para direcionar seu próprio processo formativo, de acordo com suas características pessoais e profissionais, inserido no seu próprio ambiente de trabalho, o que facilitaria contribuir para o seu crescimento como pessoa e profissional.

Assim, o docente poderia processar sua formação a partir de iniciativa própria, de forma integrada a sua subjetividade, que se manifesta na escola por meio de suas práticas educativas, o que retoma a noção de Nóvoa (1995), de que não se pode pensar na formação do professor sem considerar a sua pessoa, e de Tardif (2007), de que sua formação deve estar atrelada ao saber que ele constrói pelo seu trabalho no ambiente escolar.

Nessa lógica, colocando o docente como agente e sujeito de sua formação, o Programa tenta viabilizar caminhos para o exercício da reflexão e da intelectualidade de Giroux (1997), pois pressupõe que a abordagem ativa e proativa atribuída a cada um dos momentos de formação poderia levar o professor ao entendimento das suas atividades pedagógicas como oportunidade de mudança.

Com relação aos desafios, pelo fato mesmo de a formação continuada docente do PEI priorizar a proatividade formativa, isto é, de ser de responsabilidade exclusiva do professor, parece desvalorizar a formação coletiva, defendida como importante por Perrenoud (2000), assumindo um caráter individualista. Além disso, mantém-se prioritariamente direcionada à especialidade dos docentes, o que a individualiza e particulariza ainda mais.

Ademais, priorizando a formação específica, o Programa distancia seu processo formativo docente do aperfeiçoamento profissional para além da formação inicial, fazendo com que o professor se mantenha restrito à aplicação de técnicas e teorias aprendidas na faculdade, o que fortalece a racionalidade técnica e afasta a possibilidade do exercício de uma prática refletida, mais ampla, crítico-reflexiva e, por isso mesmo, afastada do ensino de abordagem tradicional.

Nesse nexos, ressalta-se que, embora a proposta formativa do PEI apresente momentos que poderiam propiciar a reflexão do professor, eles não contribuem para a construção de uma prática reflexiva intrínseca, pois são apoiados em situações externas à relação do docente com a sua prática e com os seus outros saberes.

Nessa lógica, levam em conta apenas os saberes específicos dos professores, priorizando, assim, a aquisição de uma competência pedagógica técnica, voltada ao cumprimento de tarefas e que, portanto, também não incita à reflexão a partir da prática.

Nesse sentido, a formação docente do PEI acaba não se constituindo em um processo formativo de operações mentais mais complexas, já que limitado ao que é comum e rotineiro ao professor, deixando de contribuir, dessa forma, para com uma formação que possibilite a aquisição das competências necessárias para a docência nos tempos atuais e futuros, conforme considera Perrenoud (2000).

Dessa feita, de posse dos desafios levantados, que superam em número o rol de possibilidades encontradas na formação continuada docente do PEI, podem-se categorizar os aspectos formativos que ainda carecem de revisão em três grandes grupos, quais sejam: relação teoria x prática; aprofundamento dos processos reflexivos e envolvimento dos saberes docentes para além das especialidades dos professores.

A formação aliada à prática se torna importante por possibilitar que o professor entenda as teorias que subjazem as atividades educativas e, a partir delas, tenha condições de construir outras tantas que possam ser aplicadas no seu ensino. No caso do PEI, na medida em que a formação continuada docente proposta pelo Programa prioriza os conteúdos específicos das disciplinas e os seus conceitos, distancia-se de uma possibilidade formativa que considere a prática do professor.

Outrossim, uma formação baseada na reflexão pode levar o docente a valorizar o exercício intelectual e entender o ensino e a sala de aula como um espaço de mudança. No Programa, os momentos de reflexão acontecem de forma isolada, sem relação intrínseca com as ações docentes e, também, sem se caracterizarem como um exercício processual, de forma que o próprio professor possa reconhecer a ampliação gradual do seu repertório cultural e entender o ensino como uma possibilidade de transformação própria e do estudante.

Da mesma forma, todos os saberes docentes devem ser integrados aos processos de formação, como forma de atualização do que já se sabe e estratégia de aquisição de novos conhecimentos e competências. No PEI, a formação docente é considerada a partir dos saberes específicos dos professores das disciplinas, mantendo-se no nível das formações conteudistas. Nesse sentido, limita a possibilidade formativa em rede, com aproveitamento do repertório de saberes, e a aquisição das competências necessárias para o exercício da docência.

Como questão que antecede, releva destacar que, embora os pressupostos de base da estrutura formativa do PEI, já elencados anteriormente, contribuam para a possibilidade de

efetivação da formação continuada docente do Programa, a natureza fortemente individual, bem como o caráter majoritariamente proativo desse processo formativo atuam como desafios ao crescimento profissional dos professores que ali atuam, principalmente no Ensino Médio, etapa para a qual o Programa foi direcionado e que ainda requer cuidados quanto à formação dos jovens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa se buscou levantar as possibilidades e desafios da formação continuada docente no Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, a fim de verificar em que medida tal formação, da forma como está posta, favorecia com que os professores fossem formados para o trabalho nessa etapa da escolaridade e nesse modelo de escola.

Nesse sentido, foi necessário entender a situação atual do nível médio de ensino, para tentar relacionar as características propostas pela formação dos professores com as necessidades formativas previstas para os estudantes de 15 a 17 anos.

Sendo assim, o que se verificou é que o Ensino Médio, desde o princípio, não foi uma modalidade educacional aberta para todos, somente para as elites, e tal característica acompanhou o seu percurso educacional, a ponto de que ele se tornasse, ao longo dos anos, um “funil” na educação, isto é, muitos alunos não continuam os estudos no nível médio, e os que conseguem chegar para cursá-lo, abandonam a escola antes do término dos três anos.

Nesse aspecto, merece destaque o fato de que, entre questões econômicas, sociais, familiares e culturais, um dos motivos para o abandono escolar dos jovens está na dificuldade em acompanhar as habilidades e/ou conteúdos previstos para as séries, em função das defasagens de aprendizagem que carregam de anos anteriores, haja vista os resultados das avaliações externas, como o Saesp, no nível do Estado de São Paulo, a Prova Brasil, no país, e o Pisa, em âmbito mundial.

Tais avaliações apontam que os estudantes que não evadem e/ou repetem, durante os três anos do Ensino Médio, chegam ao final da escolaridade básica com domínio insuficiente em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, com comprometimentos que os impedem, muitas vezes, de responderem ao que sabem e de mobilizarem os conhecimentos necessários para participar completamente da sociedade moderna.

Diante dessa realidade, muitas discussões foram realizadas e muitas iniciativas no nível de políticas públicas foram empreendidas; porém, ainda que o número de estudantes com êxito na terminalidade da educação básica tenha aumentado, muitos desafios permaneceram ociosos de atenção, pois tais discussões e determinações, na maioria das vezes, ficaram restritas ao domínio do acesso dos jovens à escola, principalmente a partir de 2009, momento em que o Ensino Médio, já parte da educação básica desde 1996, tornou-se obrigatório.

Nesse nexos, ainda com alguma delonga, o olhar foi se direcionando para o fato de que, embora os jovens tivessem sido “colocados” no ambiente escolar, sua formação, dada inclusive como responsabilidade dos órgãos públicos, continuava com problemas diante das expectativas de aprendizagem para essa faixa etária. Então, diante dessa realidade nas escolas públicas que atendem ao Ensino Médio, iniciaram-se as discussões sobre os aspectos formativos da educação dos adolescentes de 15 a 17 anos.

É fato que as discussões sobre tal formação não aconteceram somente na época em que se percebeu que os alunos não estavam permanecendo na escola. Desde sempre se discutiu a função formativa do Ensino Médio, que oscilou entre preparar o estudante para o trabalho, ou para o ingresso nas Universidades e, nesse raciocínio, verificaram-se muitas diligências para que ele fosse propedêutico, acadêmico, enciclopédico, profissional e, na verdade, mais para atender aos interesses sociais do que propriamente aos interesses juvenis.

Interessa lembrar que uma educação que atendesse aos interesses dos alunos, de modo a incentivá-los a permanecer na escola e alcançarem uma formação adequada às expectativas sociais de cada época sempre permeou a realidade educacional, especialmente na etapa secundarista: desde o documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, já se registravam as preocupações com a formação secundária.

Essa preocupação estava expressa na necessidade já apontada naquela ocasião de adaptar a educação média, então denominada secundária, à diversidade de interesses dos jovens e à natureza variada de suas aptidões. A questão é que, ainda que com esse reconhecimento, os programas educacionais do governo para esse nível de ensino se caracterizaram sempre pela manutenção dos aspectos escolares necessários para a continuação dos delineamentos sociais e seus processos produtivos.

Nesse sentido, ainda que a Constituição do país tenha reconhecido, em 1988, a educação como um direito social, não houve por parte dos governos a contrapartida em oportunizar uma formação de qualidade para o Ensino Médio, pois as concepções político pedagógicas não foram capazes, durante os anos, de atender às demandas educativas dos adolescentes diante da ordem social, econômica e cultural do país, quiçá mundial.

Além disso, as iniciativas que porventura tentaram atender ao pressuposto constitucional da educação como direito, quando voltadas ao nível da formação dos jovens de 15 a 17 anos, não conseguiram abranger os desdobramentos necessários para sua efetiva realização, relacionados, sobretudo, à organização curricular, aos recursos básicos e à formação dos professores, por não terem saído do plano formal para chegar ao contexto social real, determinante para delineamentos educacionais minimamente exitosos.



Então, dada a recorrência dessa discussão, é desde os anos trinta que a educação integral vem sendo pensada como um caminho para uma formação mais coerente com o *modus operandi* social, tendo em vista o seu foco em articular sujeitos e objetos da aprendizagem em tempos e espaços específicos. Nessa lógica, tendo como principais representantes no país os educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a questão da formação integral passou a fazer parte das discussões educacionais.

Assim, tendo como norte uma formação que considerasse os interesses e aptidões dos estudantes, a partir da oferta de uma cultura mais ampla, a preparação para o trabalho e para a cidadania, a modalidade integral de educação precisou contar com a ampliação do tempo de permanência como estratégia para a consecução dos objetivos pretendidos.

Entretanto, com o passar dos anos, a essência formativa proposta pela educação integral de Anísio e Darcy foi se diluindo por entre as dificuldades encontradas na esfera pública, como, por exemplo, a adequação do currículo ao significado real de formação integral, a falta de recursos e, principalmente, a falta de professores e de sua formação. A questão é que os procedimentos legais não deram conta de resolver tais dificuldades.

Logo, impõe-se agregar aos meandros das discussões educacionais o que realmente seja uma formação integral, nos moldes essenciais de uma educação integral, pois, em função dos problemas apontados acima, o que se tem visto são escolas ditas integrais, cujas atividades do contraturno são esvaziadas de significado para a vida dos estudantes.

Na realidade, para os níveis anteriores ao Ensino Médio, em sua maioria tais escolas acabam funcionando como “creches”, pois tiram as crianças das ruas e permitem que seus pais e/ou responsáveis possam trabalhar, tendo local para deixar seus filhos.

No caso do Ensino Médio, propriamente, a educação integral tardou um pouco a chegar, a despeito de todas as discussões a respeito da necessidade de se rever a sua formação, ainda desconexa com a realidade e as demandas dos jovens de 15 a 17 anos, nos moldes de funcionamento da sociedade que está posta.

Viu-se, recentemente, em 2004, o Colégio Pernambucano como pioneiro na formação integral dos estudantes de nível médio, propondo a articulação entre currículo, modelo pedagógico e de gestão em prol do projeto de vida dos alunos. Depois disso, em 2009, surgiu o ProEMI, enquanto ação de incentivo a uma formação integral para os adolescentes e, mais atualmente, várias ações e propostas governamentais tem tentado valorizar o potencial formativo para a vida em sociedade, representado por esse segmento estudantil.

No entanto, o enfrentamento histórico entre formar para a continuidade dos estudos ou preparar para o trabalho ainda se mantém, para além da essência da formação integral que, na

verdade, se desenvolvida de acordo com os seus princípios essenciais, prepararia os estudantes para a livre escolha, com condições de lidar com uma e outra situação.

Nesse contexto se insere o Programa de Ensino Integral (PEI), universo dessa pesquisa. Em que pesem as inovações pedagógicas e de método, esse Programa teve um aporte governamental inicial, por parte da SEESP, em termos de recursos, infraestrutura, formação e aumento salarial aos professores, que pareceu viabilizar uma proposta de formação voltada não somente ao acesso dos estudantes, mas à permanência e à qualidade educacional; porém, ficou restrito às dezesseis escolas iniciais de Ensino Médio de 2012.

De 2013 em diante, a preocupação da SEE foi de ampliar a modalidade para um número maior de instituições escolares e abranger também o Ensino Fundamental. Nessa lógica, o foco de uma formação integral foi mais uma vez se perdendo, ainda que com iniciativas aparentemente inovadoras nas concepções pedagógicas e com tempo de permanência ampliado.

Importa notar que, mesmo nas escolas iniciais, voltadas unicamente ao Ensino Médio, que tiveram o aporte citado acima, a educação integral é diferente daquela das escolas do começo da educação integral, como as Escolas-Parques e CIEPs, por exemplo. Na verdade, mesmo esses últimos já funcionaram como uma atualização daquelas, atendendo às necessidades da época, que já não eram as mesmas.

As escolas do PEI, da mesma forma, representaram uma atualização de educação integral, dadas as demandas do mundo contemporâneo e, para tanto, basearam-se no Colégio Pernambucano, que privilegia uma educação norteada pelo projeto de vida dos estudantes. Tal concepção tenta aproximar o foco educacional dos interesses dos alunos, questão que foi dada como alternativa, desde 1932, para a dualidade formativa sobre a qual foi erigida a história do Ensino Médio.

No entanto, há algumas questões, ainda pendentes, que precisam ser revistas, para que o PEI possa atender de fato a uma educação integral e, com isso, oportunizar uma formação considerada adequada à etapa escolar do Ensino Médio, na perspectiva do que seja a sociedade brasileira. Os problemas principais, relacionados aos recursos/infraestrutura, currículo e formação de professores, ainda permanecem.

No que se refere aos recursos, as escolas iniciais do PEI foram beneficiadas com laboratórios, computadores para professores e alunos, lousas digitais, como já dito, e, de alguma forma, puderam investir em uma formação considerada mais ampla, diga-se, mais culturalmente fortalecida.

Porém, com seis anos de implantação, a infraestrutura já se tornou obsoleta e, na realidade, desde 2012 não há supervisão/manutenção nas escolas por parte do governo. Dessa forma, questiona-se, como manter uma formação de qualidade em uma escola pública, sem amparo institucional?

Talvez a intenção é que tal supervisão/manutenção fique a cargo das unidades escolares, mas com que recursos? Financeiramente as escolas públicas já trabalham com poucas verbas e, quando elas vêm, são previamente destinadas a questões específicas que não necessariamente atendem às demandas daquele momento.

Além disso, verifica-se uma situação de desigualdade educacional, pois, se as escolas iniciais já sofrem um problema de precarização, em termos de recursos/infraestrutura, como fica a situação das demais escolas de 2013 que, para se tornarem iguais às demais, antes de pensar em supervisão/manutenção teriam que providenciar a infraestrutura, já que não a tiveram e, nesse caso, contam com si próprias para terem condições físicas de desenvolver o trabalho conforme a proposta inicial.

Já com relação ao currículo, verifica-se que a formação proposta pelo PEI para os estudantes, embora pautada na ideia dos seus projetos de vida, apoia-se em um currículo que está posto desde 2008, ficando nas mãos dos professores a “incumbência” de atualizá-lo.

Além disso, ainda que os docentes tenham condições de fazer tais adequações, a organização curricular é seriada, fragmentada em disciplinas, com aulas de cinquenta minutos, em um período diário de nove horas, sendo uma hora para almoço de alunos e professores.

Nesse sentido, a questão que se coloca é de que forma um modelo educacional da natureza do PEI, com princípios e premissas específicas, voltados a uma formação integral, que atenda às demandas dos jovens de 15 a 17 anos, poderia oportunizar uma formação ampla e cidadã, especialmente para o Ensino Médio, se a organização geral ainda é de uma escola do século passado, em termos curriculares, a despeito dos recursos que foram angariados no início pelas primeiras escolas do Programa.

Claro está que se poderia dizer que a questão curricular se resolveria com processos de formação continuada docente. O PEI tem um processo de formação continuada docente próprio, objeto de estudo dessa pesquisa e que, embora envolva questões curriculares e até comportamentais, também foi deixado sob a responsabilidade única e exclusiva da escola e principalmente do professor.

Nesse sentido, o levantamento das possibilidades e desafios desse processo de formação, realizado nesse estudo, provou que ele atende apenas parcialmente às necessidades

formativas dos professores que atuam no Programa, principalmente por ser de sua única responsabilidade e, também, por estar voltado às especialidades docentes, não adquirindo, portanto, a natureza abrangente necessária para que o professor possa se formar de maneira ampla e, assim, como consequência, formar o aluno.

Se até agora se falou da necessidade de mais abrangência e coesão na formação dos jovens de 15 a 17 anos, acredita-se que ela possa ser possível, por meio do investimento na formação dos professores, desde que se tenha clareza quanto ao jovem que se quer formar nessa sociedade e, assim, direcionar os processos formativos docentes na perspectiva da formação pretendida.

O que não se deve, na verdade, é pensar em uma formação ampla e integral para os estudantes e, na prática, continuar formando docentes para trabalhar de maneira fragmentada, com suas especialidades, sem processos reflexivos que lhes permitam entender a abrangência que seus conteúdos podem alcançar, bem como as associações que se pode estabelecer entre eles, de maneira a se estabelecer uma formação menos restrita e mais culturalmente ampla, seja na sua formação inicial ou na continuada.

Sendo assim, embora a formação dos professores na modalidade do PEI tenha pressupostos importantes, como a possibilidade do docente ser o sujeito de sua própria formação, em uma sistemática que possibilita a reflexão em alguns momentos, há ainda questões que precisam ser consideradas, para a efetivação de uma formação para a educação integral, conforme pretendido nesse Programa.

O primeiro deles se refere à questão da formação aliada à prática. A formação continuada do PEI ainda se mantém no nível do cumprimento de tarefas do especialista, não evidenciando caminhos para uma formação atrelada à prática do profissional.

Embora tenha diretrizes para que o professor reveja sua atuação, não especifica de que forma isso pode acontecer, deixando que o docente descubra por si só como fazer para entender as teorias que subjazem as suas atividades educativas e, dessa forma, construir subsídios que possam ser aplicados para o fortalecimento de suas práticas.

Outra questão se refere à reflexão. Embora o processo de formação dê diretrizes para uma possível reflexão, ela ainda se limita às questões do currículo, com questionamentos que tendem para uma resposta binária (sim x não / faço x não faço) e, portanto, não possibilita que o docente valorize o exercício intelectual e entenda o ensino e a sala de aula como um espaço de mudança própria e do estudante.

Mais um elemento em lacuna seria o que se refere aos saberes docentes. Como essa formação se restringe às questões do currículo e à atuação específica no PEI, não traz

explicitamente de que forma os saberes dos professores poderiam ser aproveitados para implementar a sua atuação, a partir do processo formativo que está posto. Assim, não ficam claras as possibilidades de reatualização do que já se sabe para se adquirir novos conhecimentos, para além dos saberes específicos.

De forma geral, pode-se dizer que talvez o maior problema da formação continuada docente do PEI, no sentido de que se constitua em um processo formativo efetivo, é o fato de que ela se fundamenta na individualidade. Nesse nexos, fica a lacuna dos momentos formativos que contemplem também a reflexão coletiva, não somente a individual, pois os processos formativos colaborativos e compartilhados também contribuem para o crescimento profissional.

Claro está que a escola tem seu momento específico de formação coletiva, as ATPCs, uma vez na semana, com cem minutos de duração. No entanto, a formação continuada docente preponderante no Programa é a individual e, nesse sentido, depende somente do professor.

Isso posto, ressalta-se que é sabido que cada indivíduo tem responsabilidade com a sua formação, com seu crescimento pessoal e profissional; entretanto, quando os processos formativos estão vinculados a uma instituição e, no caso do PEI, mais propriamente a um Programa de natureza político educacional, é necessário que se tenha um acompanhamento de tal formação.

No âmbito da escola, sabe-se que a coordenação é responsável pela formação da equipe; porém, da forma como o processo formativo do PEI está organizado na documentação do Programa, subentende-se uma formação docente planejada e executada primordialmente pelos professores, no ambiente escolar e/ou fora dele.

Evidente que os professores têm condições de aproveitar seus momentos de CHMD para investir na sua própria formação. No entanto, considerando que o PEI está vinculado às instituições públicas, não se torna adequado que eles façam tudo sozinhos, em um processo característico de transferência de responsabilidades.

Há, isso sim, necessidade de uma ingerência da própria SEE, como fator de verificação e confirmação dos desdobramentos das ações governamentais no contexto da escola e, principalmente, na formação do aluno, já que as próprias avaliações externas comprovam defasagem nessa área.

Nesse entendimento, pode-se dizer que ainda há muitas questões envolvidas na formação continuada docente do PEI, desde a retomada dos objetivos, que precisam ser revisados, atualizados e supervisionados permanentemente, até a criação de estratégias para

que seu direcionamento coincida com a formação que se quer dar aos alunos, considerando as questões sociais, culturais e econômicas que ela possa envolver, a fim de se transformar em um processo formativo docente efetivo.

Assim, torna-se necessário pensar em políticas públicas intersetoriais, que garantam educação ao estudante, para que eles não precisem sair da escola para trabalhar, por exemplo, e, nesse sentido, consigam ter oportunidades de vivência plena por meio da formação escolar, ofertada por um ensino garantido por professores também formados integralmente, por processos formativos significativos de formação intelectual e cultural, que repercutam de alguma forma no que se quer ofertar para os alunos, nesse modelo de escola.

## REFERÊNCIAS

ABDULMASSHIH, M. B. F. **Programa mais educação e escola a tempo inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal.** 2015. 178f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira.** 3 vol. São Paulo: Melhoramentos, 1953, p. 119.

AZEVEDO, F. de et.al. Manifesto dos Pioneiros da Educação. A reconstrução Educacional no Brasil – ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em 3.nov.2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições, 1977.

BEISIEGEL, C. de R. **Qualidade de Ensino e Escola Pública.** Brasília: Líber Livros, 2005.

BOAVENTURA, E. M. A educação brasileira no período joanino. In: BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência.** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. pp. 129-141. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-08.pdf>>. Acesso em 16.07.2017.

BORBA, H. A. **Políticas públicas nacionais para o ensino médio no Brasil (1996/2009): avanços e retrocessos na luta pelo direito à educação na era da cidadania.** 2011. 181f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

BRANCO, V. Formação de professores para a educação integral. In: LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. da. (Coord. Ed. e Textos). **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade.** São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

BRASIL. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos.** 1.ed. Brasília: Unicef, 2014.

\_\_\_\_\_. **Brasil no PISA 2015. Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.** Brasília: Fundação Santillana, 2016.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar da Educação Básica 2016. Notas Estatísticas.** Brasília: Inep, 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Brasília, 16.jul.1934. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em 03.nov.2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Brasília, 10.nov.1937. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em 05.11.2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Rio de Janeiro, 18.set.1946. Disponível em < [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf?sequence=1?curso=CFS%20%202018](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?curso=CFS%20%202018)>. Acesso em 13.nov.2017.

\_\_\_\_\_. Constituição da república Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial da União.** Brasília, 24 jan. 1967. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em 09.nov.2017

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União.** Brasília, 05.out.1988. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em 12.11.2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 9 abr. 1942. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm)>. Acesso em 04 nov.2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União.** Brasília, 15.out.2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em 14.11.2017

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 09 mai. 2016. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm)>. Acesso em 06 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 18 abr. 1931. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm)>. Acesso em 04 nov.2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 21.241, de 4 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro, 4 abr. 1931. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d21241.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d21241.htm)>. Acesso em 04 nov.2017.



\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, pp.144-201.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 17 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12.jul.2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências., **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm)>. Acesso em 13. jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 02 nov.2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em 06.01.2018.

\_\_\_\_\_. Lei 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 out. 2009. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm)>. Acesso em 02 nov.2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 01.jul.2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 02.jan.2018.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2013**. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - 2. ed. - Rio de Janeiro : IBGE, 2015. 296 p. Disponível em < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>>. Acesso em 11.jul.2017.

\_\_\_\_\_. **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014, p.28. Disponível em [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em 30.out.2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em < <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 11.jul.2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 154 p. Disponível em < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2018/documentos/livro\\_saeb\\_2005\\_2015\\_completo.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/livro_saeb_2005_2015_completo.pdf)>. Acesso em 22.05.2018.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26.jun.1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em 13.nov.2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto/ Portugal: Porto Editora, 1995. pp. 155-191.

CAVALIERE, A. M. V. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Paidéia , maio-ago. 2010, Vol. 20, Nº. 46, 249-259. Disponível em <[www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia)>. Acesso em 24.mai.2018.

\_\_\_\_\_, A. M. V. Educação Integral: Uma Nova Identidade Para a Escola Brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002 247. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03.maio. 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Pesquisa%20em%20Cie%CC%82ncias%20Humanas%20e%20Sociais%20\(Anto%CC%82nio%20Chizzotti\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Pesquisa%20em%20Cie%CC%82ncias%20Humanas%20e%20Sociais%20(Anto%CC%82nio%20Chizzotti).pdf)>. Acesso em 11.03.2018.

CORDEIRO, C. M. F. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. Estudos Avançados, Ago 2001, vol.15, no.42, p.241-258. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a12.pdf>>. Acesso em 03.jun.2018.

D´ÁGUA, S. V. N. de L. O Ensino Médio renovado e suas diferentes dimensões. In: MARIM, V. (Org.). **O Ensino Médio que se reinventa**. Jundiaí: Pacto Editorial, 2016, p.135-151.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007.  
ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto/ Portugal: Porto Editora, 1995. pp. 93-124.

FÁVERO, M.de L.de A. **Educação não é privilégio**. Rev. Bras. Educ. n.14, Rio de Janeiro, May/Aug. 2000. Resenha.

FERREIRA, C. M. P. dos S. Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007. Disponível em <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20FERREIRA,%20Cassia%20Marilda%20Pereira%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em 29.jun.2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE,P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GARCIA, C. M. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo / Revista de Ciências da Educação, n.º 8, jan/abr 09, pp. 7-22. Disponível em [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Professiona\\_l\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Professiona_l_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf)>. Acesso em 03. maio.2018.

GERHARDT T. E; SILVEIRA, D. T. (org.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANNI, G. di; SOUZA, A. N. de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, Agosto/99. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>. Acesso em 29.abr.2018.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. A Educação de Professores e a Política de Reforma Democrática. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. pp. 195-212.

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

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa. **Revista de Administração de Empresas**. v.35, n. 2, p. 57-63. São Paulo: Mar./Abr.1995. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em 12.jul.2018.

GOUVEIA, M. J.A. Educação Integral com a Infância e a Juventude. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, v.1, n.2, 2006. Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8>. Acesso em 03.jun.2018.

IMBERNÓN, F. Formação Continuada de Professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A.Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set. 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Data de acesso: 29 dez. 2017.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, ano XXI, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em 29 dez. 2017.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. da. (Coord. Ed. e Textos). **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHELLI, P.S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf>>. Acesso em 07 mai.2018.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em 21 dez. 2017.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

MORAES, M. C. Formação do educador a partir da complexidade e da Transdisciplinaridade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

NAGLE, J. (1974). **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/MEC.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15, n.1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>> Acesso em 06.01.2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. 2ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. pp. 15-33.

\_\_\_\_\_, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto/ Portugal: Porto Editora, 1995b. pp. 13-34.

\_\_\_\_\_, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: ISEB, 1962.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional. In: NÓVOA, A. (Cord.) **Os Professores e a sua Formação**. 2ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. pp. 93- 113.

PERRENOUD, P. A Formação dos Professores no Século XXI. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002a. pp.11-33.

\_\_\_\_\_. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

PINTO, J.; ADRIÃO, T. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **EccoS Revista Científica**, v. 8, n. 1, p. 24-46, jan.-jun., 2006.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

SANTOS, R. R. dos. **Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil**. Disponível em <<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>>. Acesso em 08.jul.2017.

SÃO PAULO. **Diretrizes para o Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SE, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SE, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral: Um caminho para a qualidade e a equidade na Educação pública**. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social, 2015. Disponível em [https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/educacao\\_integral\\_\\_um\\_caminho\\_para\\_a\\_qualidade\\_e\\_a\\_equidade\\_na\\_educacao\\_publica\\_digital.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/educacao_integral__um_caminho_para_a_qualidade_e_a_equidade_na_educacao_publica_digital.pdf). Acesso em 02. jul.2018

\_\_\_\_\_. **Formação das equipes do Programa Ensino Integral. Caderno do Gestor**. São Paulo: SE. v.1, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares. Caderno do Gestor**. São Paulo: SE, 2014c.

\_\_\_\_\_. Lei complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05.jan.2012. Disponível em

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em 14.nov.2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.091, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. **Diário oficial da União**. São Paulo, 28. Dez. 2012. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em 15.nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013**. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. São Paulo, SP, ago. 2013. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013-PERFIS-PARA-CONCURSO.pdf>>. Acesso em 30. mai.2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 52, de 02 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo, SP, out. 2014. Disponível em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52\\_14.HTM?Time=12/01/2018%2016:52:49](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=12/01/2018%2016:52:49). Acesso em 28.dez.2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 75, de 30 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, SP, dez. 2014. Disponível em <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75\\_14.HTM?Time=05/01/2018%2016:50:48](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=05/01/2018%2016:50:48)>. Acesso em 05.01.2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo, SP, dez. 2005. Disponível em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_05.HTM?Time=24/04/2017%2014:28:18](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=24/04/2017%2014:28:18). Acesso em 28.jun.2018.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. Revisada e atualizada. Florianópolis p. 121, 2001. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>>. Acesso em 20 dez.2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação não é Privilégio. 5ª ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_, A. Educação não é privilégio. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957. Resenha de: FÁVERO, M. de L de A. **Revista Brasileira de Educação**. Rev. Bras. Educ. nº 14, Rio de Janeiro May/Aug. 2000. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200015&lng=en&nrm=iso). Acesso em 24.mai.2018.

\_\_\_\_\_. **Educação para a Democracia : introdução à administração educacional**. 2ª ed. Apresentação de Luiz Antônio Cunha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, A. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. **Documenta**. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p.24-31. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html>. Acesso em 24.mai.2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. pp.35-55.

ZIBAS, D. M. L. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso?. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 85, n. 85, p. 26-32, maio 1993.