



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

LUCIMAR AVELINO DA SILVA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS DOCENTES DAS ESCOLAS DE
REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Recife

2018

LUCIMAR AVELINO DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS DOCENTES DAS ESCOLAS DE
REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Linha de Pesquisa 3 - Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

Recife
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S586f Silva, Lucimar Avelino da
 A formação continuada dos/as docentes das Escolas de Referência do
 Ensino Médio de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação
 Integral / Lucimar Avelino da Silva. - 2018.
 112 f.: il.

 Orientadora: Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de
 Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-Graduação
 em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2018.
 Inclui referências e apêndice(s).

 1. Formação continuada de docentes 2. Trabalho docente
 3. Educação integral 4. Ensino médio 5. Pernambuco I. Abranches,
 Ana de Fátima Pereira de Sousa, orient. II. Título

CDD 370

LUCIMAR AVELINO DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS DOCENTES DAS ESCOLAS DE
REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Aprovada em 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná.
Examinadora Externa

Prof^o. Dr^o. Hugo Ferreira Monteiro
Examinador Interno

AGRADECIMENTOS

Eis que é chegado o momento da conclusão de mais um ciclo. Ciclo este que começou há dois anos quando fui aprovada na seleção do Mestrado em Educação, Culturas e Identidades da FUNDAJ/UFRPE. Foram dias de muito trabalho, de leituras enriquecedoras, de convivências engrandecedoras, de aprendizados para toda a vida.

Primeiramente, agradeço a Deus por me permitir ter, ao mesmo tempo, serenidade e força para caminhar nesta longa etapa e conseguir concluí-la.

Aos meus pais, Severina e Ivanildo, por todos os ensinamentos referentes à superação e à perseverança diante da vida.

Às minhas irmãs, Lucineia e Lindomar, não esquecendo meu cunhado André, pelo apoio, colaboração, incentivos e conselhos em todos os momentos desse trabalho.

A todos(as) os(as) amigos(as) que se fizeram presentes neste processo.

A todos(as) os(as) colegas e professores(as) do Mestrado em Educação, Culturas e Identidades com os(as) quais aprendi sobre diversidade, respeito, tolerância e transformação social.

Agradeço à minha orientadora Prof^a. Dr^a Ana Sousa Abranches por caminhar junto comigo nestes anos, com respeito e carinho, contribuindo para meu crescimento pessoal e acadêmico.

A todos(as) que, de alguma forma, contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, meu eterno agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema central a análise da Formação Continuada oferecida aos(as) docentes do Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI) no âmbito da Gerência Regional de Educação Metropolitana-Sul da Secretaria de Educação de Pernambuco. O PEI foi criado através da Lei Complementar nº 125/2008 e tem como objetivo a melhoria da qualidade do Ensino Médio e qualificação para o trabalho dos(as) jovens da rede pública estadual e é materializado nas Escolas de Referência de Ensino Médio. A pesquisa se justificou pela importância da relação entre Formação Continuada e valorização profissional e por um fortalecimento dos debates sobre Educação Integral que vêm ganhando destaque no contexto das políticas educacionais públicas para a educação básica. A pesquisa teve como objeto a Formação Continuada para os(as) docentes do Programa de Educação Integral e como objetivo analisar a Formação Continuada dos(as) docentes das Escolas de Referência de Ensino Médio de Pernambuco e sua relação com a Educação Integral na perspectiva dos docentes formadores e das coordenações da Formação Continuada da Gerência Regional de Educação Metropolitana-Sul e do Programa de Educação Integral. Utilizamos como caminho metodológico a análise do Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006). Nossa metodologia consistiu em análise documental (Lei Complementar nº 125/2008) e entrevistas semiestruturadas com os(as) sujeitos(as) da pesquisa, e, para tratamento e interpretação dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Os dados da pesquisa apontaram a ausência de uma Formação Continuada específica para os(as) docentes que integram o PEI; a formação que ocorre evidencia a lógica de resultados, visando elevar os índices educacionais estabelecidos nacional e localmente. Além disso, a Formação Continuada é feita de forma contingente, sem corresponder ao que objetiva o programa de Educação Integral, e, por fim, ficou clara a existência de duas redes educacionais em funcionamento no contexto da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco com propostas pedagógicas diferenciadas, tratamento docente diferenciado, organização do tempo e espaço e matrizes curriculares diferentes.

Palavras-chave: Formação Continuada de Docentes. Trabalho Docente. Educação Integral. Ensino Médio. Pernambuco.

ABSTRACT

This research had as its central theme the analysis of Continuing Education offered to the teachers of the Integral Education Program of Pernambuco (PEI) within the scope of the Regional Management of Metropolitan South Education of the Secretary of Education of Pernambuco. The IEP was created through Complementary Law No. 125/2008 and aims to improve the quality of secondary education and qualification for the work of young people in the state public network and is materialized in the Reference Schools of High School. The research was justified by the importance of the relationship between Continuing Education and professional valorization and by a strengthening of the debates on Integral Education that has been gaining prominence in the context of public education policies for and basic education. The objective of the research was the Continuing Education for the teachers of the Integral Education Program and its objective was to analyze the Continuing Education of the teachers of the Pernambuco High School Reference Schools and its relationship with Integral Education from the perspective of teachers and coordinators of the Continuing Education of the Regional Management of Metropolitan-South Education and the Integral Education Program. We used as methodological path the analysis of the Policy Cycle (MAINARDES, 2006). Our methodology consisted of documentary analysis (Complementary Law N° 125/2008) and semi-structured interviews with the subjects of the research, and for the treatment and interpretation of the data, we used the content analysis technique proposed by Bardin (1977)). The research data pointed to the absence of a specific Continuing Education for the teachers that are part of the IEP, the training that evidences the logic of results, aiming at raising the educational levels established nationally and locally, in addition Continuing Education is made in a contingent manner, without corresponding to the objective of the Integral Education program, and finally it was clear the existence of two educational networks in operation in the context of the State Secretariat of Education of Pernambuco with differentiated pedagogical proposals, differentiated teacher treatment, time organization and different curricular space and matrices.

Key words: Continuing Teacher Education. Teaching Work. Integral Education. High school. Pernambuco.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BDTDA	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIAC	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
EREM	Escola de Referência de Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRE	Gerência Regional de Educação
ICE	Instituto de Cidadania Empresarial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEP	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PEI	Programa de Educação Integral
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMG/ME	Programa de Modernização da Gestão/Metas para a Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
RMR	Região Metropolitana do Recife
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos(as) da pesquisa	21
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PERCURSO METODOLÓGICO	18
2.1 A Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas	18
2.2 A escolha dos(as) sujeitos(as).....	20
2.3 Técnicas de coleta de dados	21
2.4 Abordagem metodológica	22
2.5 Análise dos dados.....	25
2.5.1 Os procedimentos, a pré-análise e a criação de categorias.....	25
3 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	28
3.1 A emergência da Formação Continuada no cenário docente	28
3.2 Condição atual dos(as) docentes e o cenário nas escolas estaduais de Pernambuco ..	31
3.3 Formação Continuada: desafios e perspectivas.....	36
3.4 Alguns estudos sobre Formação Continuada dos(as) Docentes de Pernambuco.....	41
4 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	44
4.1 Qualidade da Educação e Políticas Públicas para a Educação	44
4.2 Percursos do Ensino Médio no Brasil	48
4.3 Concepções de Educação Integral.....	53
4.4 Breve história da Educação Integral no Brasil	57
4.5 Alguns estudos sobre o Programa de Educação Integral de Pernambuco.....	60
5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	64
5.1 Programa de Educação Integral: o texto da política.....	64
5.1.1 Objetivos e finalidades do Programa de Educação Integral	65
5.1.2 Estrutura organizacional do Programa de Educação Integral.....	66
5.1.3 Gestão das EREMs e pessoal administrativo do Programa de Educação Integral	66
5.1.4 Docentes das EREMs	67
5.1.5 Organização Curricular das EREMs	67
5.2 Formação Continuada.....	69
5.2.1 Caracterização dos(as) sujeitos(as) da pesquisa	69
5.2.2 Significados da Formação Continuada	70
5.2.3 Caracterização da Formação Continuada	73

5.2.4 Acompanhamento e avaliação da Formação Continuada.....	79
5.2.5 Expectativas da repercussão da Formação Continuada na escola	80
5.2.6 Principais dificuldades ou obstáculos da Formação Continuada.....	81
5.2.7 Classificação da Formação Continuada.....	84
5.3 Formação Continuada e sua relação com o Programa de Educação Integral.....	85
5.3.1 Entendimento Sobre Educação Integral	85
5.3.2 Avaliação do Programa de Educação Integral de Pernambuco	87
5.3.3 Formação Continuada para os(as) professores(as) das EREMs	90
5.3.4 Materialização de uma Educação Integral na Formação Continuada.....	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	104
ROTEIRO PARA ENTREVISTA – COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	104
ROTEIRO PARA ENTREVISTA – COORDENAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	106
ROTEIRO PARA ENTREVISTA: DOCENTES-FORMADORES.....	108
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO.....	110

1 INTRODUÇÃO

A escola, sendo uma instituição social que reflete as transformações pelas quais passa a sociedade, precisa responder às expectativas e vencer alguns desafios necessários à sua sobrevivência. As mudanças trazem novas perspectivas em relação ao papel social desta instituição como construtora de conhecimentos, confirmando o que diz Gadotti (2009, p. 99) quando considera a escola “[...] como um organismo vivo, um conjunto de relações sociais e humanas em evolução”.

Conforme Thiesen (2011), o modelo de educação escolarizada que vivenciamos hoje no Brasil foi forjado no século XIX, seguindo um modelo da modernidade positivista e fragmentado do conhecimento. Neste sentido, os conceitos de espaço e de tempo que perduram nas escolas atuais precisam ser revisitados, pois são construções sociais e históricas e não definições estáticas e imutáveis. Para Cavalière (2002), o espaço escolar brasileiro, muitas vezes, não vem conseguindo fazer conexões com o cotidiano do aluno, tornando-se vazio em seu discurso, principalmente no que diz respeito a estimular nos(as) alunos(as) a ideia de que a vivência escolar é insubstituível e enriquecedora.

Segundo Imbernón (2010), a partir do fim do século XIX, os(as) docentes se depararam com a cobrança de resolverem problemas advindos do contexto social, bem como com o aumento de exigências no âmbito educacional.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, Lei nº 13.005/2014) e o Plano Estadual de Educação (PERNAMBUCO, Lei nº 15.533/2015) trazem como objetivo da meta 16 (dezesesseis) a intenção de garantir Formação Continuada a todos(as) os(as) profissionais da educação básica em sua área de atuação, considerando as demandas dos sistemas de ensino. Além disso, a constituição de um novo arcabouço normativo no âmbito da colaboração dos entes federados, como a resolução CNE/CEB nº 2/2009¹ e o decreto nº 6755/2009² (revogado pelo decreto nº 8752/2016³), vem relacionando a necessidade de uma formação inicial e continuada destes(as) profissionais, entendendo-a como imprescindível à valorização profissional (SILVA, M., 2013).

¹ BRASIL. Resolução Nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

² BRASIL. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

³ BRASIL. Decreto Nº 8.752 de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Nosso estudo tem como objeto a Formação Continuada para os(as) docentes do Programa de Educação Integral (PEI) da rede estadual de educação de Pernambuco e, como hipótese, inferimos que esse processo de Formação Continuada trabalha com uma visão limitada de Educação Integral, sem considerar as especificidades e características deste Programa, restringindo-se à formação de caráter geral, reforçando os conteúdos tradicionais do ensino, voltados para os testes padronizados.

Assim, analisamos como vem sendo realizada a Formação Continuada dos(as) docentes das Escolas de Referência de Ensino Médio de Pernambuco (EREMs), instituída pelo Programa de Educação Integral (PEI), que se apresenta como uma política pública voltada para o campo da Educação Integral, que traz em seu Artigo 3º, inciso IV, o dever de planejar e executar programas de Formação Continuada de docentes e demais profissionais vinculados ao Programa de Educação Integral (PEI). O objetivo do programa é “[...] o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes na Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO. Lei nº 125/2008, Artigo 1º).

Na situação de docente contratada da rede estadual de Pernambuco há mais seis anos e atuando em escolas que não são de tempo integral, porém, que estão localizadas próximas a duas EREMs, foi possível perceber as constantes comparações feitas por alguns membros da comunidade escolar em torno do suposto diferencial de qualidade das EREMs. Destaco ainda que a propaganda positiva do governo estadual sobre o Programa de Educação Integral fez-me lançar um olhar de questionamento sobre o referido programa no intuito de compreender como se dá o processo de Formação Continuada dos(as) docentes das EREMs, na perspectiva de uma proposta que tem como concepção a Educação Integral.

Após participar de algumas formações continuadas como docente de escolas regulares⁴ de Ensino Médio e de conversar com colegas sobre a mesma, ficava explícito o desencantamento dos(as) docentes: críticas sobre os(as) formadores(as), sobre o conteúdo desenvolvido, sobre a distância das temáticas em relação aos contextos das escolas e de pouco interesse para os(as) docentes. Estas inquietações fizeram surgir um interesse pela Formação Continuada realizada no âmbito do Programa de Educação Integral, que compõe a mesma rede de ensino das chamadas escolas regulares, mas que, no entanto, recebe tratamento diferenciado.

⁴ Chamamos de escolas regulares as instituições do estado de Pernambuco que não atuam em regime integral.

Em qualquer política pública voltada para a educação, o papel do(a) docente é essencial, porém, segundo Catani (2000), as pesquisas relacionadas à história da profissão docente são bem recentes. Os trabalhos sobre formação dos(as) docentes, instituições, saberes e organização da categoria são amplos, no entanto, uma noção unificadora destes elementos nos estudos acadêmicos ainda é escassa, levando, assim, a uma dispersão temática em torno destes estudos.

Uma pesquisa do Instituto Paulo Montenegro (2010)⁵ concluiu que os(as) docentes sentem grande necessidade de melhorar a integração da escola com a comunidade e a família e de uma melhor definição sobre a sua função; a necessidade de uma formação inicial e continuada mais adequadas à realidade da sala de aula; melhor remuneração, infraestrutura e condições de trabalho e uma urgência na valorização profissional.

Em relação aos(as) docentes do Ensino Médio, modalidade que foi contemplada em nosso trabalho, a pesquisa indicou que 31% veem a escola como ruim ou péssima, 27% questionam a ausência das famílias e 7% reclamam do desprestígio social da profissão. Além disso, o(a) docente do Ensino Médio é tido como o de melhor formação, porém, com pouca formação didática, são os(as) mais questionadores(as) do sistema educacional e os(as) mais insatisfeitos(as) com o salário recebido. Quanto à Formação Continuada, ao mesmo tempo em que 88% dos(as) docentes entrevistados(as) a consideram importante, apenas 51% achavam-na adequada à realidade escolar e 48% a declararam como sendo uma variável fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Além disso, 57% dos(as) docentes tinham expectativas positivas em relação a mais investimentos para as formações continuadas.

Neste trabalho analisamos a Formação Continuada de docentes no âmbito do Programa de Educação Integral de Pernambuco, e entendemos que ao tratar de políticas públicas para a educação, é urgente pensar a realidade dos(as) docentes, visto que são eles(as) uns(as) dos(as) principais sujeitos(as) na implementação das mesmas, entendendo que as políticas propostas estão sempre sendo ressignificadas e reelaboradas pelos(as) sujeitos(as).

A ideia de Educação Integral insere-se na tentativa da escola em aperfeiçoar-se diante dos desafios atuais que a sociedade exige de sua atuação, entendendo que a educação deve ser da vida e para a vida. Não existe um local de excelência para se aprender. Aprende-se em

⁵ A pesquisa intitulada *Dossiê do educador* foi desenvolvida no ano de 2007 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), encomendada pela Fundação Victor Civita, e teve por objetivo conhecer o perfil do(a) docente da rede pública nas principais capitais do país, a partir de entrevistas com docentes das cinco regiões do Brasil.

casa, na rua, na escola, no trabalho. Aprende-se a ser cidadão(ã) no cotidiano, independente de espaços e tempos específicos (GADOTTI, 2009).

Corroborando essa definição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata da abrangência da educação da seguinte forma:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Artigo 1º).

O fortalecimento dos debates sobre a Educação Integral vem ganhando destaque no contexto das Políticas Públicas Educacionais. Segundo o Centro de Referências em Educação Integral (2016), o país já conta com 166 experiências relacionadas a comunidades, escola e gestão pública. Diante de tal realidade, acreditamos que tais políticas não podem negligenciar a atuação dos(as) docentes fazendo-se necessário conhecer de que forma ocorre a Formação Continuada deste(a) profissional e como a Formação Continuada contribui para a efetivação de uma Educação Integral.

Uma Formação Continuada de docentes voltada para uma Educação Integral precisa levar em consideração todos os âmbitos da vida em sociedade, entendendo que todos os espaços são espaços de aprendizagens. Sendo assim, a Formação Continuada deve contemplar além dos conteúdos acadêmicos que dialoguem em suas metodologias, atividades voltadas para o desenvolvimento pessoal e social dos(as) sujeitos(as) de forma “[...] interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, Inter transcultural e transversal [...]” (GADOTTI, 2009, p. 98).

Além da especificidade em pesquisar a Formação Continuada docente no âmbito da Educação Integral em Pernambuco, nosso trabalho também conta com as individualidades que permeiam o Ensino Médio no Brasil. De acordo com Krawczyk (2014), foi no Ensino Médio onde as transformações de ordem social, econômica e cultural, ocorridas na segunda metade do século XX, se deram de maneira mais contundente. Além disso,

A falta de consenso em torno da dualidade na identidade do Ensino Médio (formação geral e/ou profissional), [...] reformas na sua estrutura, ao longo do século XX, [...] e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino nos diferentes países (KRAWCZYK, 2014, p. 17).

No Brasil, o Ensino Médio integra a educação básica e é obrigatório⁶. Seja por questões econômicas, melhor empregabilidade ou pela demanda resultante das políticas voltadas para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio vem crescendo e evidenciando novos desafios e com eles a necessidade de preparar os(as) profissionais da educação para atuarem significativamente nesta modalidade de ensino.

A Formação Continuada é tida como elemento essencial na profissionalização docente e deve integrar-se ao dia a dia da escola, considerando os diferentes saberes e as diferentes experiências. No entanto, a relação entre as ações e os programas que lhe sustentam e as questões relativas à valorização profissional são fragmentadas, não ocorrendo uma articulação das mesmas. Muitas vezes, as instâncias responsáveis pelo planejamento da formação adquirem um papel burocrático-organizacional, pouco se discutindo e formulando aspectos relacionados às questões conceituais, políticas, pedagógicas e formativas (SILVA, M., 2013).

Estas limitações interferem diretamente nos modelos de Formação Continuada que são oferecidos aos(às) docentes, pois, em muitos casos, os conhecimentos trabalhados nestas formações não adquirem significação para os(as) docentes e acabam por não serem incorporados no cotidiano escolar.

Perante o exposto, nossa pesquisa teve como objetivo analisar a Formação Continuada realizada junto aos(às) docentes das Escolas de Referência de Ensino Médio de Pernambuco e sua relação com uma Educação Integral.

Nossos objetivos específicos foram: analisar o Programa de Educação Integral de Pernambuco, buscando conhecer suas concepções de Educação Integral e de Formação Continuada; analisar a Formação Continuada oferecida aos(às) docentes das EREMs; identificar na Formação Continuada os elementos que materializam uma Educação Integral; conhecer a composição dos(as) docentes-formadores e caracterizar a Formação Continuada.

Na primeira seção, apresentaremos o caminho metodológico de nossa pesquisa, esclarecendo a escolha dos(as) sujeitos(as), os instrumentos de coleta de dados. Além disso, explicaremos nossa abordagem metodológica e apresentaremos a escolha pela Análise de Conteúdo para tratar os dados de nossa pesquisa.

Na segunda seção, apresentaremos o desenvolvimento da Formação Continuada contextualizando sua emergência no debate público e na Educação Integral, sua normatização

⁶ Por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009 a educação básica passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

no Brasil, sua importância para o trabalho docente, bem como as condições atuais de trabalho dos(as) docentes.

Iniciaremos a terceira seção apresentando um debate em torno do direito à educação no Brasil e os percursos do Ensino Médio no Brasil, para, em seguida, discutirmos sobre algumas concepções de Educação Integral, suas possíveis formas de organização do espaço/tempo escolar, conhecer os saberes que compõem o currículo e apresentar o Programa de Educação Integral de Pernambuco, buscando conhecer seu contexto de criação, sua concepção de Educação Integral, suas características e seus objetivos.

A quarta seção será dedicada à análise dos dados obtidos por meio da análise documental da Lei Complementar Nº 128/2008 e das entrevistas realizadas com os sujeitos.

Por fim, seguem-se as considerações finais, referências bibliográficas e os anexos.

Com essa pesquisa buscamos contribuir para os debates em torno da Formação Continuada de docentes, como elemento imprescindível para a valorização da profissão, melhoria da educação básica e para uma maior reflexão sobre a Educação Integral.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentamos nessa seção o percurso metodológico na análise da Formação Continuada de docentes das Escolas de Referência de Ensino Médio que fazem parte do Programa de Educação Integral de Pernambuco, abordando de maneira sucinta a pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas, apresentando os(as) sujeitos(as), as técnicas de coleta e análise de dados, e expondo sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas na pesquisa sobre política educacional.

2.1 A Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas

Segundo Minayo (2008), a pesquisa científica se define como uma produção que envolve teoria, método, operacionalização e criatividade, fazendo dela a forma de conhecimento mais legitimada na sociedade moderna.

Durante o século XIX, a perspectiva positivista de ciência acreditava que o tratamento dado aos fatos humanos devia ser igual ao tratamento dado aos fatos da natureza, ou seja, observar o fato, submeter à experimentação, analisar a relação causal, com a finalidade de se chegar a uma explicação geral, que seria entendida como lei natural. No entanto, ao longo do século XX, ficou clara a inadequação dessa perspectiva ao se pensar o ser humano como objeto, visto que os fatos que envolvem seres humanos são mais complexos que os fatos da natureza. “[...] o ser humano é ativo e livre, com suas próprias ideias, opiniões, preferências, valores, ambições, visão das coisas, conhecimentos..., que é capaz de agir e reagir” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 33).

Qualquer pesquisa desenvolvida no âmbito das humanidades não pode pleitear um conhecimento objetivo sobre seu objeto, visto que as variáveis que interferem no mesmo são inúmeras, e, em se tratando de seres humanos, a imprevisibilidade é sempre uma possibilidade e o conhecimento não pode ser considerado exclusivo e nem absoluto. O verdadeiro é sempre relativo e provisório.

De acordo com Minayo (2008), a pesquisa em Ciências Sociais conta com alguns elementos que a distinguem. O primeiro diz respeito ao caráter histórico de seu objeto, visto que as sociedades humanas vivem em determinados tempos e espaços com configurações sociais e culturais específicas, fazendo-se necessário registrar a historicidade humana. Esta historicidade leva a uma consciência histórica presente nos indivíduos e na sociedade,

levando-os a terem visões de mundo diferentes e diversas, resultantes das suas condições de vida e da herança cultural.

Outro elemento próprio das Ciências Sociais é a identidade entre o sujeito e o objetivo da pesquisa, pois

[...] lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de idade, de religião ou por qualquer outro motivo, tem um substrato comum de identidade com o pesquisador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos [...] (MINAYO, 2008, p. 41).

A questão da identidade está estritamente relacionada à característica ideológica das Ciências Sociais, pois sua construção e desenvolvimento passam por aspectos subjetivos que envolvem interesses diversos, calcados em visões de mundo historicamente construídas.

Corroborando a afirmação acima, Laville e Dionne (1999) consideram o(a) pesquisador(a) como um(a) personagem agindo e exercendo sua influência, pois, diante dos fatos sociais, ele(a) faz escolhas pautadas em preferências, inclinações e interesses particulares, considerando-os a partir de seu sistema de valores forjado em seu contexto social, histórico, econômico e cultural.

Nossa pesquisa foi de caráter qualitativo, visto que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo.

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. [...] As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (MINAYO, 2001, p. 15).

O método qualitativo se dirige ao estudo da história, das relações humanas, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, resultantes da interpretação dos seres humanos. Este método reconhece a complexidade de seu objeto exigindo a busca por formas de reduzir a influência dos juízos de valor na pesquisa. Além disso, o método qualitativo “[...] propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2008, p. 57).

2.2 A escolha dos(as) sujeitos(as)

A escolha dos(as) sujeitos(as) participantes da pesquisa passou por várias etapas. Primeiro, determinamos como sujeitos(as) os(as) envolvidos(as) diretos nas formações continuadas, ou seja, os(as) docentes-formadores, coordenação da Formação Continuada e coordenação do Programa de Educação Integral. O sistema educacional pernambucano está subdividido em Gerências Regionais de Educação (GREs). Ao todo são 16 (dezesesseis) regionais⁷. Optamos por trabalhar com a GRE Metropolitana-Sul por esta acolher sobre sua jurisdição o maior número de escolas, 95 (noventa e cinco) ao todo, além de possuir a maior quantidade de escolas participantes do Programa de Educação Integral, totalizando 26 (vinte e seis) instituições de ensino⁸. A GRE Metropolitana-Sul é a responsável pela gestão das escolas públicas estaduais dos seguintes municípios: Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Moreno e São Lourenço da Mata.

Na definição dos(as) docentes-formadores participantes da pesquisa optamos por entrevistar 1 (um/a) formador(a) de cada componente curricular. Atualmente, a equipe de formação da GRE Metropolitana-Sul conta com formadores(as) das áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Biológicas, Química, História, Língua Estrangeira e Educação Física. Até o presente não existem formadores(as) para os componentes curriculares de Física, Educação Artística e Geografia. Ainda sobre os(as) sujeitos(as), entrevistamos os(as) coordenadores(as) responsáveis na gerência pela Formação Continuada e pelo Programa de Educação Integral.

⁷ Recife Norte, Recife Sul, Metropolitana Norte, Metropolitana-Sul, Mata Norte - Nazaré da Mata, Mata Centro - Vitória de Santo Antão, Mata Sul – Palmares, Vale Capibaribe – Limoeiro, Agreste Centro Norte – Caruaru, Agreste Meridional – Garanhuns, Sertão do Moxotó – Arcoverde, Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira, Submédio São Francisco – Floresta, Sertão do Médio São Francisco – Petrolina, Sertão Central – Salgueiro e Sertão do Araripe – Araripina.

⁸ Dados disponíveis em http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/560/Educacao_Integral_RELACAO_300_EREM_2015.pdf Acesso em: 31 ago. 2017.

Quadro 1 - Sujeitos(as) da pesquisa

Identificação	Área do Conhecimento
Docente formador(a) 1	Ciências Humanas e suas tecnologias
Docente formador(a) 2	Ciências da Natureza e suas tecnologias
Docente formador(a) 3	Ciências da Natureza e suas tecnologias
Docente formador(a) 4	Linguagens, códigos e suas tecnologias
Docente formador(a) 5	Linguagens, códigos e suas tecnologias
Docente formador(a) 6	Linguagens, códigos e suas tecnologias
Docente formador(a) 7	Matemática e suas tecnologias
Coordenação da Formação Continuada	Ciências Humanas e suas tecnologias
Coordenação PEI	Ciências Humanas e suas tecnologias

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa 2017

De acordo com o código de ética da pesquisa, optamos por não identificar os nomes dos(as) participantes da pesquisa, tratando-os, ao longo do trabalho, como: Docente-Formador/a 1 (um), Docente-Formador/a 2 (dois) e assim por diante. Para identificação das coordenadoras, utilizamos a seguinte nomenclatura: Coordenação da Formação Continuada e Coordenação PEI.

Queremos esclarecer que a participação dos(as) sujeitos(as) na pesquisa foi de caráter voluntário e que o consentimento poderia ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Além disso, asseguramos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos(as) sujeitos(as) da pesquisa, salvo em casos em que os(as) participantes manifestassem por escrito o desejo de identificação. Por fim, o uso dos dados da pesquisa será exclusivamente utilizado para fins acadêmicos e manteremos os dados da pesquisa em arquivo físico ou digital, sob guarda ou responsabilidade durante 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

2.3 Técnicas de coleta de dados

Segundo Laville e Dionne (1999), informação é a provisão de base dos trabalhos de pesquisa. É sobre ela que se estabelecem, de uma parte, o procedimento, principalmente indutivo, de construção do problema e da hipótese e, de outra, aquele, de preferência dedutivo, de verificação dessa hipótese.

Sendo assim, nossa pesquisa partiu de uma análise crítica documental sobre a Lei Complementar nº 125 de 10 de Julho de 2008 que criou o Programa de Educação Integral, buscando identificar a concepção de Educação Integral do referido programa.

Também nos amparamos em ampla pesquisa bibliográfica no campo da Educação Integral, Ensino Médio, políticas públicas, trabalho docente e Formação Continuada.

Em relação aos instrumentos de coleta das informações, junto aos(as) sujeitos(as) pesquisados, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas, pois, segundo Laville e Dionne (1999) e Rodrigues (2007) este tipo de entrevista permite uma flexibilidade maior entre o(a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a), favorecendo a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores. “Tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 186).

2.4 Abordagem metodológica

Em nossa pesquisa, utilizamos a Abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, que, conforme Mainardes (2006), permite uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, considerando desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Sua originalidade está em esquematizar um modelo flexível de análise que permite perceber uma multiplicidade de nuances no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas públicas. Além do mais, a referida abordagem

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

Segundo Mainardes (2006), Ball e Bowe acreditavam que a análise de políticas deveria recair sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação que os(as) profissionais, responsáveis por sua implementação, fazem para relacionar os textos da política à sua prática, ao seu contexto.

A Abordagem do Ciclo de Políticas propõe cinco contextos possíveis para uma análise crítica de políticas públicas no campo educacional: o da influência, o da produção do texto, da prática, dos resultados e da estratégia política. Vale salientar que “[...] esses contextos estão

inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2006, p. 50).

No contexto da Influência se originam as políticas públicas para a educação e ocorre a construção de discursos. Este momento é marcado por disputas entre grupos de interesse diversos, que vão travar embates sobre a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política, muitas vezes, influenciado por organismos globais e internacionais.⁹

No contexto da Produção do Texto, os textos políticos são articulados com a linguagem do interesse público mais geral e representam a política. São textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Podem ser coerentes e claros, mas também contraditórios. Os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção e são o resultado de disputas e acordos. Outra característica importante é que os textos carregam limitações materiais e possibilidades.

No Contexto da Prática ocorre a interpretação da política, que produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Além do mais, as políticas não são simplesmente implementadas tal qual foram elaboradas, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem repensadas de acordo com os(as) sujeitos(as) e o contexto aos quais serão destinadas.

Esta abordagem, portanto, assume que os docentes e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

O Contexto dos Resultados centra sua preocupação com questões de justiça, igualdade e liberdade individual advindas da política, buscando identificar o impacto de sua interação com as desigualdades existentes.

O Contexto da Estratégia política seria o responsável por identificar um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

⁹ Conforme Mainardes (2006), tais influências podem ocorrer de duas maneiras: a primeira quando ocorre um fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais, e a segunda quando existe patrocínio ou imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e outras. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação.

Algumas das contribuições advindas da Abordagem do Ciclo de Políticas estão em: desconstruir conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos. Além disso, permite uma diversidade de procedimentos para coleta de dados e exige que o(a) pesquisador(a) examine fatores macro e micro e as interações entre eles, bem como desenvolve no(a) mesmo(a) uma responsabilidade ética com o tema investigado.

Pode-se relacionar a Abordagem do Ciclo de Políticas com o refinamento do conceito de ideologia de Althusser¹⁰ desenvolvido por Moreira e Tadeu (2013) no que tange às arenas dos contextos. Conforme Moreira e Tadeu (2013), a ideologia está intimamente ligada às divisões de poder que organizam a sociedade. Sendo assim, todas as ideias têm interesses e são transmissoras das visões de mundo dos mais diversos grupos sociais. A luta pela ideologia que vai prevalecer ocorre em todos os contextos propostos pela Abordagem do Ciclo de Políticas.

De acordo com Moreira e Tadeu (2013), a ideologia não é algo que é imposto, mas que conta com o consentimento daqueles a quem se dirige e não é uniforme nem homogênea, ela é fragmentada, e tenta acomodar as mais diversas ideias a fim de parecer algo que englobe a todos, ou seja, os processos de negociações tão presentes na Abordagem do Ciclo de Políticas. Por fim, a ideologia não é aceita sem resistência por aqueles(as) aos(às) quais é voltada, ela é correntemente interpretada de formas diversas, de acordo com o contexto social, econômico, cultural das pessoas, pensamento bem presente no contexto da prática, o qual norteará nossa pesquisa.

Ao avaliar a Formação Continuada dos(as) docentes do Programa de Educação Integral por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas, daremos ênfase aos contextos da influência, da produção de texto e da prática.

No contexto da influência, buscamos identificar a presença dos organismos globais e internacionais e sua interferência no desenvolvimento da Formação Continuada, bem como na questão da Educação Integral.

Analisamos a Lei Complementar nº 125/2008, que criou o Programa de Educação Integral em Pernambuco, tendo como base o contexto da produção do texto, onde se buscou

¹⁰ Para Althusser (1985, p. 85), “a ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”, ela seria onnipresente e teria uma existência material, através de práticas reguladas por rituais, que se inscrevem na existência material de um aparelho ideológico de Estado. Os sujeitos praticam rituais de reconhecimento ideológico e a ideologia interpela os sujeitos entre os indivíduos.

observar as disputas, os acordos, as limitações materiais e as possibilidades presentes na legislação.

Por fim, o contexto da prática foi analisado na fala dos(as) nossos(as) entrevistados(as). Este contexto permite trabalhar com os efeitos e as consequências de uma política voltada para o campo da educação. Além do mais, é possível perceber a ação dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as) na recriação e ressignificação da política, podendo identificar contradições, sucessos e lacunas que ocorrem no processo de implementação da política no campo microssocial, podendo, inclusive, contribuir para sua modificação e reformulação.

2.5 Análise dos dados

Para a análise dos dados, optamos por trabalhar com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), pois esta técnica permite um alcance aos mais diversos discursos.

Bardin (1977, p. 42) define a Análise de Conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Sendo assim, o objetivo maior da Análise de Conteúdo é tentar identificar o não-aparente dos discursos, já que todo o discurso carrega em si um conteúdo simbólico permeado de sentidos vários, exigindo assim um rigor metodológico em sua análise (BARDIN, 1977).

Conforme Bardin (1977), a Análise de Conteúdo é composta de três momentos essenciais: a descrição, a inferência e a interpretação. A descrição consiste na enumeração exhaustiva das características do texto que se pretende investigar. Já a inferência tem a ver com a dedução, de maneira lógica, das condições de produção do texto. Por fim, a interpretação tem o papel de dar significação ao texto verificado.

2.5.1 Os procedimentos, a pré-análise e a criação de categorias

Para a coleta de dados foram utilizados três tipos diferentes de entrevistas semiestruturadas¹¹, visto que podemos agrupar os(as) sujeitos(as) da pesquisa em três

¹¹ Disponíveis em anexo.

segmentos distintos: Docentes-Formadores(as); Coordenação da Formação Continuada na GRE Metropolitana-Sul e Coordenação do Programa de Educação Integral na GRE Metropolitana-Sul.

Todas as entrevistas foram realizadas na sede da Gerência Regional Metropolitana-Sul e foram efetivadas em quatro momentos distintos¹². No mês de junho de 2017 aplicou-se a entrevista piloto com o(a) Formador/a 1(um/a), que teve por objetivo, além de colher dados para a pesquisa, verificar possíveis lacunas nas perguntas, tais como sua objetividade, compreensão por parte do entrevistado e necessidade de elaborar novas perguntas, pois o movimento de escutar o outro permite que se lance um novo olhar sobre a problemática de pesquisa.

Após a entrevista piloto, as perguntas foram revistas, algumas permaneceram, outras foram reestruturadas e novas foram incluídas. É importante salientar que todos(as) os(as) entrevistados(as) participaram voluntariamente do processo de coleta de dados e foram bastante solícitos(as) aos objetivos da pesquisa.

Concluída a fase de coleta de dados e findo o período de transcrição das entrevistas, iniciamos o processo de Pré-Análise dos documentos. Segundo Franco (2005), a Pré-Análise consiste no primeiro contato com os dados, sua organização e sistematização. Nesta fase, foram realizadas leituras flutuantes a fim de conhecer o texto, as mensagens, as impressões, representações, emoções, dentre outros aspectos das entrevistas e entrevistados(as).

Para a Análise de Conteúdo é necessário lançar mão de algumas regras no tratamento dos documentos da pesquisa. Conforme Franco (2005), as regras - da exaustividade, na qual é preciso considerar todos os elementos do Corpus documental; da representatividade, que no nosso caso está relacionada com os(as) sujeitos(as) envolvidos(as) na pesquisa; da homogeneidade, que está relacionada ao mesmo tipo de técnica de coleta apresentada aos entrevistados(as) - são essenciais para a credibilidade de uma consistente análise de dados.

Após o tratamento dos documentos, conforme citado, iniciou-se o processo de formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores, para em seguida chegarmos até a construção das categorias de análise, que, segundo Franco (2005, p. 57), “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Em nossa pesquisa utilizamos o critério semântico para a elaboração de categorias, que consiste no agrupamento temático. Além disso, mesclamos categorias *a priori*, na qual as

¹² Formador/a 1: 01/06/17; Formadores 2, 3 e 4: 10/07/2017; Formadores 5, 6 e 7: 27/07/2017; Coordenadores: 28/08/2017.

categorias e indicadores são predeterminados, com categorias *a posteriori*, as quais emergem da fala dos(as) entrevistados(as), de seu discurso e de seu conteúdo (FRANCO, 2005).

Por fim, é importante salientar que se utilizou a Unidade de Registro do tipo Tema, que pode ser uma simples sentença, um conjunto delas ou um parágrafo. Segundo Franco (2005, p. 37), as Unidades de Registro são “[...] a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção apresentamos a emergência da Formação Continuada na profissão docente, trabalhando questões conceituais e da legislação no Brasil, assim como expomos alguns estudos sobre Formação Continuada em Pernambuco. Também trazemos nesta seção alguns aspectos da condição atual dos(as) docentes.

3.1 A emergência da Formação Continuada no cenário docente

Podemos considerar a Formação Continuada como elemento essencial à construção do(a) profissional docente, pois, é importante que o(a) mesmo(a) torne sua prática docente adequada às mudanças sociais, históricas e culturais, ocorridas no lugar em que vive e partindo do pressuposto de que sua prática deve ser constantemente transformada a fim de que a mesma se torne significativa para a sociedade.

Segundo Gatti (2008), a Formação Continuada pode ser entendida como a oferta de cursos estruturados e formalizados após a graduação, ou ingresso no exercício do magistério, mas também pode ser compreendida como qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional no que tange à oferta de informação, reflexão, discussão e intercâmbio de ideias e experiências que contribuam para um aprimoramento profissional nas mais diversas situações.

Imbernón (2010) explica que o interesse pela Formação Continuada de docentes é recente e surgiu na segunda metade do século XX. Na América Latina foi por volta da década de 1970 que a análise na área de Formação Continuada começou a se desenvolver, prevalecendo um padrão individual na busca por conhecimento, no qual cada docente se autoformava. Colaborou para isso a ideia de que o saber era um monopólio e que durava por toda a vida, sendo assim, a busca por uma Formação Continuada não era sistemática.

Ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980, o aumento na demanda escolar contribuiu para a introdução de uma Formação Continuada mais tecnicista, focada no planejamento, programação, objetivos e avaliação. As formações configuravam-se como espaço para aprender técnicas e reaplicá-las nas salas de aulas. Embora este modelo tenha prevalecido, foi na década de 1980, marcada pela emergência do paradigma da pós-modernidade¹³, que as

¹³ Na segunda metade do século XX, o paradigma pós-moderno problematizou as grandes utopias e modelos de análise criados nos séculos anteriores. Em relação às ciências, ocorreram novas formas de lidar com as teorizações e as linguagens. A explicação dos fatos e eventos passou a ser tratada como narrações estilizadas e

metanarrativas¹⁴ foram questionadas pelo compromisso com uma educação universalizada; pelo questionamento à autoridade do(a) docente e pela crise da teoria do capital humano¹⁵. Essas mudanças foram sentidas principalmente no desenrolar da década de 1990, na qual predominou a ideia de que o(a) docente tinha que estar em constante aperfeiçoamento a fim de atender às necessidades do presente e do futuro e onde a Formação Continuada começou a se institucionalizar com mais força (IMBERNÓN, 2010).

No Brasil, assim como em Pernambuco, é importante ressaltar que o processo de consolidação do neoliberalismo a partir da década de 1990, e que vem se estabelecendo nos últimos anos, contou com um conjunto de reformas no âmbito das atribuições do Estado, orientadas pela lógica do mercado. Estas reformas, como não poderiam deixar de ser, foram sentidas nas políticas educacionais do período, entre elas a própria Formação Continuada, entendida como elemento importante na construção de um novo modelo de sociedade adequado aos interesses neoliberais.

Os anos 2000 trouxeram mudanças vertiginosas no campo do trabalho docente. As mudanças econômicas, o avanço da tecnologia, a mundialização, levaram a ideia de que a educação, da maneira que estava, não atendia mais às demandas do novo século, ocorrendo uma crise institucional da formação, pois,

Como se considera o sistema educacional do século passado obsoleto sente-se a necessidade de uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel dos docentes e dos alunos. Uma longa pausa é aberta, na qual estamos instalados, onde alguns se sentem incômodos (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

Sendo assim, a escola brasileira das últimas décadas vem passando por uma crise de identidade no que diz respeito ao seu lugar de formação na sociedade. Para Shiroma e Evangelista (2004), no entanto, este discurso de crise da instituição escolar, amplamente divulgado na década de 1990 e anos 2000, teve por objetivo criar um campo propício à implementação de reformas de cunho neoliberal nas escolas. As ideias de competitividade, de redução dos custos, de aumento da produtividade e da qualidade total também se fizeram presentes no campo educacional.

não como visões objetivas da realidade, levando-se em consideração os contextos locais com suas singularidades e particularidades (GATTI, 2005).

¹⁴ Visões totalizantes da história, generalistas, sem levar em consideração a diversidade da humanidade.

¹⁵ A teoria do capital humano surgiu no contexto de crise da superprodução capitalista, num momento em que o capital monopolista tentava desenvolver um Estado intervencionista. A força de trabalho é tida como mercadoria especial para o capital e seria mais intensamente explorada caso estivesse em um determinado nível de escolarização (SILVA, 2013).

Os baixos indicadores educacionais, apresentados como decorrência da “crise de eficiência” da escola e da “incompetência” do docente, foram utilizados *ad nauseam* para justificar a implantação de uma política de profissionalização de docentes e gestores da educação. [...] Pedia-se ao docente que abandonasse seu papel tradicional – o de produtor do insucesso escolar – e assumisse seu papel moderno – o de protagonista da reforma! (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 530).

Ou seja, a gestão e os(as) docentes das escolas foram tidos como os(as) responsáveis pela má qualidade da educação, medida através de índices externos, abstraindo deste compromisso as condições políticas e econômicas vigentes. Depreende-se também a ideia de formação contínua dos(as) docentes para que os mesmos possam formar os(as) sujeitos(as) necessários(as) requeridos(as) pelo sistema neoliberal.

Outra característica da escolarização brasileira diz respeito à sua recente expansão, ocorrida em meados do século XX, que incluiu em seus bancos escolares setores sociais que estavam à margem deste processo. Além disso, as transformações sociais e as heterogeneidades regionais e locais contribuíram para se lançar um novo olhar sobre a formação docente.

Elementos da escola tradicional, advindos da modernidade¹⁶, tais como: a supervalorização da racionalidade em detrimento das emoções, a objetividade superior à subjetividade e a fragmentação dos saberes impossibilitando de perceber a totalidade e as relações entre os saberes, um quadro dicotômico, que serviu bem a modernidade, não atendem mais às demandas atuais. Os(as) docentes, tendo sua formação inicial pautada nestas características, chegam à sala de aula refletindo “[...] aprendizagens parciais, fragmentadas e pouco imaginativas” (LIBÂNEO, 2009, p. 10). É necessário que exista uma ampliação nas concepções do que seja a relação de ensino e aprendizagem, a fim que estes(as) docentes possam contribuir efetivamente para a formação de sujeitos(as) e a Formação Continuada, neste sentido, torna-se bastante relevante nesta mudança de postura, pois, entende

[...] os docentes como peça fundamental de qualquer processo que pretenda uma inovação verdadeira do sistema educacional. Afinal, são eles, do início ao fim, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, situados em territórios com necessidades e problemas específicos (IMBERNÓN, 2010, p. 30).

¹⁶ A Modernidade caracteriza-se como um período histórico-cultural e científico, no qual ocorre uma ruptura com as explicações metafísicas, transcendentais ou religiosas que interpretavam o homem e o mundo. A razão, pensada como subjetividade, capaz de produzir o progresso, os critérios de objetividade, a homogeneidade enquanto ideal de referência, perpassam toda a sociedade: conhecimento científico, relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a arte, a ética, a moral (GATTI, 2005).

Gatti e Barreto (2009) consideram o(a) docente como possuidor(a) de um papel central do ponto de vista político e cultural, já que a escola constitui papel privilegiado na socialização e formação das sociedades modernas e continua se expandindo.

A Formação Continuada constitui elemento fundante para o(a) profissional da educação ao longo de sua carreira. São nas formações continuadas que os(as) docentes têm a possibilidade de conviver com seus(as) colegas, trocar experiências e vivenciar o novo, para que sua prática seja também ressignificada. A Formação Continuada contribui assim,

[...] para o desenvolvimento do conhecimento profissional do docente, cujo objetivo [...], é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. [...] a Formação Continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças (WENGZYSKI; TOZETTO, 2012, p. 3).

No entanto, como salientam Gatti e Barreto (2009), é preciso compreender esses(as) profissionais como membros de uma totalidade maior, e não somente como indivíduos(as) isolados(as) em suas práticas. O(a) profissional docente tem a marca de suas condições de trabalho, de seus vínculos empregatícios, dos incentivos e do reconhecimento social, para que possa exercer seu trabalho de maneira responsável e comprometida.

3.2 Condição atual dos(as) docentes e o cenário nas escolas estaduais de Pernambuco

Nas últimas décadas, a profissão docente tem sido marcada pela grande desvalorização que permeia essa área de atuação. O aumento da demanda de alunos(as) na busca por escolas de qualidade, depositando na educação esperanças quanto à melhora na qualidade de vida das pessoas, não foi acompanhada por uma melhora nas condições físicas das unidades de ensino, assim como não houve uma preocupação, por parte dos órgãos públicos, de pensar o(a) docente como sujeito(a) essencial no desenvolvimento de uma escola de qualidade.

O aumento da demanda veio acompanhado de salas de aula super lotadas, baixos salários, formação inicial e continuada precárias, aumento nas funções pedagógicas sem as devidas condições. É percebido um desinteresse pelos cursos de licenciatura, bem como o desinteresse dos(as) formados(as) em atuarem em sala de aula. Além disso, é notável o crescimento do número de docentes com mais de trinta anos, evidenciando a lenta renovação nos quadros da educação básica.

Segundo Gentili (1996), o neoliberalismo, com sua emergência nos anos 1960 e 1970, trouxe reformas econômicas, políticas, jurídicas e educacionais e estratégias culturais que visavam legitimar suas ações. Focado na ideia de livre-mercado e na competição, o neoliberalismo vê a educação, administrada pelo Estado, como sendo ineficiente, ineficaz e improdutiva. Diante de tal situação, a alternativa seria uma reforma na maneira de gerir a educação, tratando a escola como uma empresa produtiva.

O autor chama de mcdonaldização da escola o modelo neoliberal que prioriza o cumprimento de metas, a avaliação individual e da instituição, a competitividade, a produção de resultados e a terceirização do trabalho, em suma, o controle do processo educativo que vai determinar o que deve e como deve ser ensinado nas escolas, a fim de atender aos objetivos do mercado.

As reformas educacionais que têm por objetivo medir a eficiência dos sistemas de ensino através de objetivos e metas bem delineados, políticas de responsabilização, lógica competitiva e publicidade dos resultados encontrou em Pernambuco terreno fértil para se desenvolver. No Estado, a lógica da gestão por resultados está presente na maioria das escolas estaduais.

Ball (2002) identifica uma nova linguagem que está inserida no âmbito das reformas educacionais que dê conta da escola como uma miniempresa. Palavras como metas, bonificação, atualização, avaliação, comparação, competição, competência, eficiência e produtividade fazem parte do cotidiano das escolas atuais, demonstrando assim seu caráter gerencial. Além do mais, esta maneira empresarial de gerir a educação está atrelada a uma ideia de performatividade, que tem o intuito de criar uma cultura de regulação que faz uso de “[...] críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2002, p. 4).

O(a) docente é um(a) dos(as) sujeitos(as) que mais sofrem as consequências deste processo. O(a) docente é pensado(a) como um(a) sujeito(a) empresarial, que é levado(a) a cumprir metas para que seja avaliado(a) positivamente. Além disso, percebe-se um aumento da individualidade e a destruição de solidariedades, marcados por uma competição acirrada, alinhados à emergência de uma nova subjetividade marcada pela culpa, incerteza e instabilidade.

Por fim, Ball nos mostra as fissuras destas reformas no que diz respeito à produção de desempenhos, ou seja, o mais importante é fabricar impressões positivas, mesmo que a realidade não concorde com os dados apresentados nas avaliações, criando assim uma “fantasia encenada” (BUTLER, 1990 *apud* BALL, 2002, p. 12).

Neste sentido, podemos fazer uma comparação com as escolas estaduais pernambucanas, nas quais o vocabulário apresentado por Ball (2002) faz parte do dia a dia dos(as) docentes. Pressionados(as) a elevar os índices das escolas nas avaliações externas, com a promessa de bonificação, os(as) docentes vêm passando por uma crise de identidade, onde já não se permitem trabalhar os conteúdos que acreditam ser importantes, mas, o que é pré-determinado pelas avaliações externas. Além disso, as fabricações são recorrentes a fim de que a escola e os(as) docentes não sejam penalizados, tanto financeiramente, quanto moralmente.

Conforme Ball (2010), fabricações são produções de representações por parte dos(as) indivíduos(as) e/ou das organizações para mostrarem que atingiram o que se pede delas aos(às) outros(as). Ou seja, dados são (re)criados ou (re)inventados, a fim de se passar uma ideia de efetividade perante os(as) outros(as). As fabricações acabam por demonstrar as limitações dos instrumentos que buscam tornar os setores públicos mais transparentes, visto que ocorrem uma ausência de autenticidade e de compromisso e um investimento em plasticidade por parte dos(as) que são responsabilizados(as) pela qualidade da instituição.

A política educacional de Pernambuco das últimas décadas vem sendo regida pelo Programa de Modernização da Gestão - Metas para Educação (PMG-ME), que tem seu foco na elevação dos índices das avaliações externas e internas¹⁷, trabalhando a gestão por resultados. As metas são definidas em um termo de compromisso que a escola firma com a Secretaria de Educação de Pernambuco e são estabelecidas a partir da realidade vivida por cada unidade (PERNAMBUCO, 2016).

O Programa também criou por meio da lei nº 13.486/2008 o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que corresponde a uma premiação destinada aos(às) servidores(as) das escolas que alcançaram a partir de 50% da meta estabelecida no Termo de Compromisso. O valor da bonificação varia de acordo com o percentual da meta atingido pela escola, levando em conta o salário base do(a) servidor(a) e o tempo de serviço na unidade. Os objetivos do BDE são os de melhorar o processo de ensino e aprendizagem e fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação (PERNAMBUCO, 2008a).

¹⁷ Citamos como exemplos a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que são avaliações para diagnóstico que têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e o SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco), que é um instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes da rede pública estadual e municipal, o IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco), que é o indicador de qualidade da educação pública estadual que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano.

Os elementos que são levados em conta para o cálculo do BDE estão relacionados ao desempenho dos(as) alunos(as) nas disciplinas de português e matemática aferidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE); a taxa de aprovação anual dos(as) estudantes; a meta específica para cada unidade escolar, estabelecida em Termo de Compromisso de Gestão; o cumprimento, na íntegra, do conteúdo curricular e de 100% das aulas previstas por parte do(a) docente. Este último ponto é aferido a partir da inserção de dados no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) (PERNAMBUCO, 2008a)

É importante salientar que o BDE sofre muitas críticas por parte dos(as) docentes, representados pelo Sindicato dos(as) Docentes de Pernambuco (SINTEPE), pois reclamam da ausência de uma política educacional que valorize o trabalho docente através de melhores condições de trabalho e cumprimento de um plano de cargos e carreiras que dê dignidade à profissão. O BDE acaba por beneficiar as escolas com melhores condições físicas e pedagógicas, em detrimento das que mais precisam de auxílio, além do que o BDE não integra a remuneração dos(as) servidores(as) beneficiados(as).

Conforme Oliveira e Vieira (2014), o Programa de Modernização da Gestão – Metas para Educação tem como pressuposto uma política de responsabilização educacional, tendo na participação dos(as) docentes, entendida como autocobrança dos(as) mesmos(as), o sucesso escolar. Além disso, o referido programa promove uma competição entre as escolas e entre os(as) docentes, gerando hierarquias e fragmentações no seu corpo funcional, pois,

Ao criar parâmetros de avaliação meritocrática em que os resultados escolares são descontextualizados, acaba-se por responsabilizar os docentes por fatores que interferem nas trajetórias escolares dos alunos e sobre os quais não tem qualquer controle, por exemplo, as condições socioeconômicas das famílias e o acesso a bens culturais, entre outros (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014, p. 25-26).

Oliveira e Vieira (2014), em pesquisa intitulada *Trabalho e educação básica em Pernambuco*¹⁸, verificaram que 71% dos(as) docentes percebem um aumento das exigências sobre seu trabalho, tais como: novas funções e responsabilidades, mais atividades na jornada de trabalho e mais supervisão e controle. Estas exigências têm a ver com a centralidade que a avaliação da aprendizagem de políticas e programas educacionais, caracterizadas por mensurar, classificar e estimular a competição, ganhou nas últimas décadas.

¹⁸ A pesquisa consistiu em um *Survey* que entrevistou 981 docentes e 612 funcionários em exercício na educação básica de Pernambuco entre os anos de 2012 e 2013 (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

Esses sistemas não se configuram como meramente técnicos e voltados para a avaliação do desempenho escolar. [...] envolvem políticas de responsabilização do docentes e dos gestores escolares, aumento do controle e da supervisão do trabalho, enfraquecimento das estruturas escolares, exercendo forte pressão sobre as escolas e os docentes (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014, p. 96).

A pesquisa também buscou traçar o perfil dos(as) docentes pernambucanos(as), suas percepções sobre condições de trabalho, educação, políticas públicas, alunos, entre outros. A pesquisa constatou que os(as) docentes pernambucanos(as) são em sua maioria mulheres (80%), autodeclarados(as) negros(as) (65%), com uma média de idade de 40 anos e uma média salarial de R\$ 1.700,00 (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

Em relação à Formação Continuada, os dados demonstraram que apenas 52% dos(as) docentes entrevistados(as) haviam participado de alguma atividade formativa nos últimos anos, apesar do crescimento de investimentos às políticas de formação em serviço no Brasil na últimas décadas, pelo menos no âmbito do discurso e da legislação (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

É significativo dizer que as políticas que buscam responsabilizar os(as) docentes pela elevação dos índices acabam por ser falhas, pois, devido às cobranças, os(as) docentes acabam ensinando os conteúdos para responder às avaliações externas, não levando, assim, a uma melhoria na qualidade da educação, contribuindo ainda para uma desprofissionalização do(a) docente, visto que “[...] o(a) docente deixa de ter controle sobre seu próprio modo de ensino, atuando performativamente na transmissão de conteúdos previamente estabelecidos pelas avaliações padronizadas” (DUARTE; OLIVEIRA, 2014, p. 88).

Na pesquisa de Gomes (2016)¹⁹ no que tange ao Programa de Educação Integral, os(as) docentes efetivos(as) do Estado são submetidos(as) a um processo seletivo para participar do Programa, que é composto por análise de currículo, prova escrita de conhecimentos e entrevista com os(as) técnicos(as) do PEI. Ao passarem neste processo, os(as) docentes têm um acréscimo em seu salário base, sendo um aumento de 159% e 199% para os(as) docentes da EREMs semi-integrais e integrais, respectivamente, sendo a questão salarial um dos principais atrativos para que os(as) docentes queiram fazer parte do programa.

¹⁹ Gomes (2016) em pesquisa intitulada *Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência: um estudo de caso* analisou o processo de expansão das EREMs no estado de Pernambuco. O estudo que teve como objetivo analisar o PEI a partir da meta de implantação de uma EREM em cada município, descreveu o processo de criação, expansão e formato de funcionamento do PEI, identificou as estratégias de implantação das EREMs e analisou os significados e as funções atribuídas às EREMs pelos(as) usuários(as) desta política.

Além dos(as) docentes efetivos(as), um grande número de docentes contratados(as) é encontrado nas EREMs. Estes(as) docentes não passam por processo seletivo e não têm acréscimo em seus salários, no entanto exercem as mesmas funções dos(as) efetivos(as), bem como possuem as mesmas cobranças no que tange ao cumprimento de metas. Essa realidade evidencia uma distinção dentro das EREMs no que se refere ao trabalho docente, assim como pode vir a prejudicar a materialização do PEI, visto que a rotatividade dos docentes contratados(as) é muito grande, não permitindo, assim, um envolvimento maior com o PEI e com a comunidade escolar.

Os desafios mais comuns citados pelos(as) docentes da EREMs referem-se à estrutura física, visto que as escolas antigas tiveram que ser adaptadas à realidade das EREMs, e à ausência de apoio pedagógico, visto que, nas EREMs, não existe a função de coordenação pedagógica, sendo esta atividade exercida pelos(as) gestores(as) escolares.

Em relação às formações continuadas, os(as) docentes salientam que elas são pouco regulares, e não trazem orientações em relação ao trabalho nas EREMs ou que venham a reforçar a concepção de Educação Integral preconizada pelo PEI, comprometendo assim o trabalho docente (GOMES, 2016)

Para Ball (2005), o profissionalismo está pautado em uma relação de compromisso entre o(a) profissional e o seu trabalho, que está atravessado por reflexões morais e diálogos comunitários internos. Ou seja, o(a) profissional é o(a) responsável por tomar suas decisões, levando em consideração seu contexto. No entanto, as técnicas de gerencialismo e performatividade, presentes no cotidiano do trabalho docente atualmente, inclusive do(a) pernambucano(a), acabam por desenvolver uma desprofissionalização da profissão, no sentido de exigir obediência a regras externas, que não levam em consideração a realidade das condições de trabalho do(a) docente.

3.3 Formação Continuada: desafios e perspectivas

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases consolidou o papel central do governo na coordenação e na formulação de políticas nacionais de educação, além de ter criado alguns projetos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF),²⁰ o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

²⁰ Instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996, e pelo Decreto nº 2.264/1997 inovou ao vincular ao nível fundamental uma parcela dos recursos constitucionalmente destinada à Educação (Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em: 14 nov. 2016).

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²¹, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²², que trazem no seu bojo questões relativas à profissão docente relacionadas à valorização, à formação inicial e continuada e aos planos de carreira.

Nas últimas duas décadas, o Brasil vem construindo um arcabouço normativo em torno da Formação Continuada de docentes da educação básica, entendendo-a como um pressuposto para a valorização profissional e para uma educação de qualidade. Esse novo olhar está localizado em um contexto mais amplo, que entende a educação como um direito de todos(as), sendo assim, o acesso à mesma deveria ser priorizado em condições de equidade, sendo concretizados estes objetivos na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011)

Segundo Gatti (2008), no Brasil a Formação Continuada vem sendo entendida como aprimoramento de uma formação inicial precária, na qual os cursos de formação básica de docentes não vinham dando base para a atuação profissional, ou, como um processo de ampliação de conhecimentos.

Muitas das iniciativas públicas de Formação Continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 59).

Na maioria das vezes, ações isoladas, pontuais e de curta duração que acabam por reproduzir as relações de poder que já existem; o(a) docente isolado(a) do seu contexto; o monitoramento e as avaliações insuficientes, além de uma descontinuidade e desarticulação com a formação inicial, são alguns dos problemas enfrentados pelas formações continuadas. No estado de Pernambuco, essa realidade não é diferente, fazendo com que muitos(as) docentes tenham total descrença nas possibilidades do que uma boa Formação Continuada pode proporcionar para uma educação pública de qualidade.

²¹ Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, consiste em um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>. Acesso em: 14 nov. 2016).

²² São a referência básica para a elaboração dos currículos escolares (Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em: 14 nov. 2016).

A Portaria Ministerial 1.403/2003 criou o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Docentes da Educação Básica no Brasil, e propôs um programa de incentivos à Formação Continuada e uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. No mesmo ano, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Docentes da Educação Básica, na qual o objetivo era articular a educação básica com a educação superior. Alguns programas de formação como o Pró-letramento²³ e o Gestar²⁴ foram consolidados a partir da Rede (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

Segundo Silva, M. (2013), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo decreto 5.800/2006, tem como objetivo o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada de docentes. A ideia é que, a partir de um regime de colaboração entre os entes federados e as instituições públicas de ensino superior, sejam organizados programas de educação a distância voltados para os(as) docentes.

A lei 11.502/2007 estabeleceu que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passaria a atuar no fomento e apoio de ações voltadas para a Formação Continuada de docentes. Dentre suas atribuições e ações destacamos as seguintes: assistir, subsidiar e formular propostas de cursos; implementar cursos a distância; gerir a UAB; Observatório da Educação²⁵; Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)²⁶; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)²⁷ (SILVA, M., 2013).

Queremos destacar, ainda no âmbito normativo, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo decreto 8.752/2016, que tem por finalidade:

[...] fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de

²³ Programa de Formação Continuada de docentes, voltado para a melhoria da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2016).

²⁴ Programa Gestão da Aprendizagem Escolar que oferece Formação Continuada em língua portuguesa e matemática aos(as) docentes dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental das escolas públicas (BRASIL, 2016).

²⁵ Lançado em 2006, tem como objetivo estimular os estudos sobre temas relacionados à educação, entre eles, a formação de docentes (BRASIL, 2016).

²⁶ Criado em 2006, o programa visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de docentes, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior (BRASIL, 2016).

²⁷ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais das licenciaturas. O objetivo é antecipar o vínculo entre os(as) futuros(as) docentes e as salas de aula da rede pública (BRASIL, 2016).

junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, Decreto 8.752/2016, Artigo 1º).

O decreto citado traz em seu artigo 2º o entendimento da Formação Continuada como componente essencial à profissionalização e a necessidade permanente do acesso dos(as) docentes “[...] a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar” (BRASIL, Decreto 8.752/2016, Artigo 2º)

Conforme Silva, A. F. (2013), a ênfase dos modelos de Formação Continuada em Pernambuco tem acontecido de três maneiras principais: cursos voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências, tendo como objetivo principal o alcance de metas nas avaliações externas; modelos de Formação Continuada baseados em práticas pedagógicas, com o uso de materiais específicos, tal qual apostilas; e, ações no que tange à divulgação de valores como sustentabilidade, flexibilização das relações de trabalho, cidadania ativa entre outros. Segundo o autor, estes modelos de Formação Continuada fazem parte das reformas gerenciais do Estado, no sentido de atender às necessidades do neoliberalismo.

De acordo com Imbernón (2010), as formações continuadas atuais pecam por serem transmissoras, uniformes, descontextualizadas e, em muitos casos, os conhecimentos trabalhados nestas formações não adquirem significação para os(as) docentes e acabam por não serem incorporados no cotidiano escolar. Esta distância do concreto da sala de aula contribui para que a Formação Continuada seja pensada como perda de tempo para o(a) docente, que poderia estar atuando de outras maneiras em prol da sua prática diária junto a seus(as) alunos(as).

Conforme Nóvoa (2009), essa distância que existe do docente em relação à construção das formações pode estar atrelada ao fato de elas ainda estarem muito distantes da rotina da profissão docente. Para o autor, as políticas de formações devem

Assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; Passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos(as) professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico; Valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola; Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, p. 01).

Cunha et al. (2011) reforçam que os saberes docentes devem ser referência básica em todo o processo de Formação Continuada, pois seu reconhecimento e valorização por parte dos que constroem a Formação favorecem um maior envolvimento dos docentes junto à mesma.

Conforme Tardif (2008), o saber do professor é sempre um saber social, que está inserido em um sistema, representado por instituições, que trabalham com sujeitos em função de um projeto. Além do mais, é necessário compreender que o que se ensina e como se ensina está em constante mudança, graças à historicidade dos seres humanos e que o saber dos(as) professores(as) é construído cotidianamente no seu ambiente profissional, ao longo de toda uma carreira.

Tardif (2008) destaca que, ao mesmo tempo que é carregado de grande influência social, o saber docente também é imbuído de um saber individual do professor que é adquirido ao longo de sua vida: seja na família, na escola, na academia e no próprio ambiente de trabalho. Além disso, o autor chama de Saberes Experienciais os saberes docentes que são construídos na prática da profissão. Estão presentes nas instituições de formação de professores(as), nas disciplinas definidas pela instituição, nos currículos do sistema escolar e na sala de aula. Os saberes experienciais são a cultura docente em ação. É em contextos de diversas interações humanas e sociais que o profissional professor vai se construindo.

A Formação Continuada deve integrar-se ao dia a dia da escola, considerando os diferentes saberes e as diferentes experiências. No entanto, na maioria das vezes, a relação entre as ações e os programas que lhe sustentam e as questões relativas à valorização profissional são fragmentadas, não ocorrendo uma articulação das mesmas. Muitas vezes, as instâncias responsáveis pelo planejamento das formações adquirem um papel burocrático-organizacional, pouco se discutindo e formulando aspectos relacionados às questões conceituais, políticas, pedagógicas e formativas (SILVA, M., 2013).

No entanto, há de se pensar nos interesses envolvidos ao se propor uma Formação Continuada desarticulada do “chão da escola”. Pois na medida em que os(as) docentes se desinteressam pela Formação Continuada e começam a desqualificá-la como elementos que possam vir a somar na construção de uma escola pública de qualidade, ela pode vir a se tornar algo que não seja considerado útil pelos(as) elaboradores(as) de políticas públicas para a educação. Sendo assim, é necessário identificar, também, a possível intencionalidade da má qualidade das políticas de Formação Continuada dos(as) docentes, no intuito de retirar esse direito que assiste aos(às) mesmos(as), considerando-o oneroso às contas públicas.

Imbernón (2010) propõe uma “rearmada” moral, intelectual e profissional dos(as) docentes, na qual estes(as) profissionais passem a ser protagonistas de sua formação, sejam autônomos(as) em suas decisões educacionais, controlem seu processo de trabalho e se oponham a uma racionalidade técnica. Conclui dizendo que

[...] a formação não significa apenas aprender mais, inovar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui, mas pode ser uma arma crítica contra práticas laborais como, por exemplo, a hierarquia, o abuso de poder a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo, etc., e pode promover uma formação centrada no combate a práticas sociais como a exclusão, a segregação, o racismo, a intolerância, entre outros (IMBERNÓN, 2010, p. 46).

A Formação Continuada dos(as) docentes precisa ser vista como um direito conquistado a partir das lutas dos(as) docentes em prol de sua valorização profissional, assim como um elemento imprescindível na construção de uma escola pública de qualidade. Além do mais, é necessário que esta política seja pensada junto aos(as) docentes, pois são eles(as) que estão atuando cotidianamente nas salas de aula.

3.4 Alguns estudos sobre Formação Continuada dos(as) Docentes de Pernambuco

A produção acadêmica em torno da Formação Continuada em Pernambuco ainda é um campo pouco explorado. Pesquisamos em três bases de dados, a saber: publicações do Grupo de Trabalho Formação de Docentes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes); e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nas buscas realizadas nos portais da Anped e da Capes, não encontramos nenhuma produção que tivesse como objeto a Formação Continuada de Docentes em Pernambuco, porém no BDTD localizamos quatro dissertações sobre o tema de nossa pesquisa.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental (relatórios das atividades realizadas pela Secretaria de Educação e os planos de trabalho dos programas de Formação Continuada), Silva, J. (2013) buscou analisar a reforma gerencial da educação estadual de Pernambuco entre os anos de 2007 e 2010 buscando compreender suas vinculações com as políticas de Formação Continuada de docentes do Ensino Médio. O autor concluiu que a Formação Continuada empreendida no período visou consolidar o modelo gerencial de gestão ganhando importância a política de responsabilização dos(as) docentes.

Silva, J. (2013) contextualizou as reformas educacionais que ocorreram no Brasil e em Pernambuco a partir da década de 1990, como sendo parte de um modelo neoliberal de terceira via, marcado pela internacionalização das relações e da articulação entre o setor público e privado. Além disso, identificou a forte atuação neste período dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial no desenvolvimento de políticas educacionais.

O autor detalhou algumas reformas realizadas no campo da educação nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, no âmbito da legislação, e de planos nacionais como a Lei nº 9394/94, Fundef, PNE (2001-2010), PDE, Fundeb, bem como políticas no âmbito da formação de docentes, como é o caso do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Docentes, Rede Nacional de Formação Continuada de Docentes da Educação Básica, UAB, Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (SILVA, J., 2013).

O autor aprofundou a questão das reformas de modernização da gestão pública no contexto pernambucano. Para tanto, analisou os governos de Jarbas Vasconcelos e Eduardo Campos, entendendo que este último aprofundou a reforma gerencial no estado, por meio do Programa de Modernização da Gestão/Metas para a Educação.

Assis (2011) investigou a Formação Continuada dos(as) docentes de Educação Física buscando identificar um possível diálogo entre as esferas federal e estadual, comparando duas gestões estaduais: 2003-2006 e 2007-2010. A partir de um levantamento documental e bibliográfico, bem como questionários direcionados a 51 docentes da rede estadual, a autora concluiu que existiu uma articulação entre a política nacional e a política local nas duas gestões, principalmente no que concerne ao formato dos eventos formativos e o objetivo de melhoria da educação básica com as referidas formações. Em relação aos(as) docentes, ficou evidente seu descontentamento em relação às formações, por estas não considerarem os diversos contextos da prática docente, por serem tratadas como capacitação, reciclagem ou atualização, o caráter descontínuo das mesmas e a sua ausência no processo de elaboração, execução e avaliação das formações.

Outra dissertação que abarca a Formação Continuada em Pernambuco é a de Cavalcanti (2004), que investigou a Formação Continuada oferecida aos(as) docentes de Ciências da rede estadual de Pernambuco no período de 1999-2002. Através de uma pesquisa documental que abarcasse a Formação Continuada no âmbito nacional e estadual, atrelada a entrevistas e aplicação de questionários, bem como de uma revisão de literatura sobre

Formação Continuada, a autora constatou que existia uma coerência entre os programas de formação defendidos pelos documentos e o referencial teórico mais contemporâneo sobre a temática.

A autora entrevistou seis docentes de Ciências, seis técnicos da área de Ciências da Secretaria de Educação de Pernambuco e da Diretoria Executiva de Educação, e o gestor das políticas e programas de Formação Continuada. Os(as) docentes reclamaram da ausência de intercâmbio com Universidades, da descontextualização das formações, das suas descontinuidades e das dificuldades de pôr as propostas em práticas. Para os técnicos, os grandes problemas referiram-se à falta de estrutura para implementação das formações, sua descontinuidade e a falta de uma avaliação sistemática. O gestor queixou-se da falta de estímulos financeiros para que houvesse um maior interesse por parte dos(as) docentes (CAVALCANTI, 2004).

Tendo por objetivo pesquisar a Formação Continuada de docentes do Ensino Médio de Pernambuco entre os anos de 2011 e 2015 no âmbito do Programa Modernização da Gestão, Marcelino (2015) investigou como foi desenvolvida a Formação Continuada no período citado e de que maneira os(as) docentes conceberam e materializaram as mesmas. Através de uma abordagem qualitativa, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com gestores(as) escolares, educadores(as) de apoio e docentes e análise de documentos. A pesquisa concluiu que a concepção de Formação Continuada tem uma base instrumental que visa ao desenvolvimento de competências dos(as) estudantes e à elevação dos índices. Além disso, os(as) sujeitos(as) consideram as formações com pouco significado real para suas práticas pedagógicas e que desejam uma formação profissional que intensifique e valorize a identidade docente.

A pesquisa sobre as produções científico-acadêmicas sobre a Formação Continuada em Pernambuco apontou a necessidade de mais estudos sobre o tema, visto que ele está profundamente articulado à ideia de uma educação de qualidade, bem como aspecto essencial para se pensar a valorização docente.

4 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Esta seção foi dedicada a uma discussão sobre qualidade da educação e Políticas Públicas para a educação. Também abordamos os percursos do Ensino Médio no Brasil e apresentamos algumas concepções de Educação Integral, sua história no Brasil e mostramos alguns estudos sobre o Programa de Educação Integral de Pernambuco.

4.1 Qualidade da Educação e Políticas Públicas para a Educação

Ao se pensar a educação pública no Brasil, e mais particularmente, no estado de Pernambuco, é nítido o descaso do poder público: escolas sem a devida estrutura física (ausência de ventiladores, portas, banheiros adequados, quadras poliesportivas, bibliotecas etc.); faltam insumos pedagógicos de primeira necessidade (papel, pincel para quadro branco, livros didáticos etc.), faltam docentes, resultado do péssimo tratamento ofertado ao(a) profissional docente no que tange a salários dignos e planos de cargos e carreira; salas de aulas super lotadas, com uma média de 40 (quarenta) estudantes por turma, advindos das mais diversas situações psicossociais, com as quais o(a) docente é exigido a lidar, visto a ausência de assistentes sociais e psicólogos(as) nas unidades escolares.

É importante salientar que, no Brasil, o processo de democratização da educação é algo recente, pois, somente com a Constituição de 1988, a educação foi considerada um direito de todos, independentemente de classe, raça ou gênero. Ou seja, o país ainda está caminhando no que tange ao direito de todos(a) a terem uma educação pública de qualidade.

Num primeiro momento, a qualidade da educação esteve relacionada ao acesso e à permanência das crianças e dos(as) adolescentes na escola (CURY, 2014). O sucesso era medido pelo número de matrículas efetuadas nas redes de ensino do país. Na medida em que o acesso foi sendo universalizado, outras demandas qualitativas foram sendo postas em evidência tais como a necessidade de insumos pedagógicos para trabalhar, formação inicial e continuada sólida de docentes, bem como planos de carreira e melhores salários na profissionalização docente.

Cury (2014) traça um breve percurso de como as demandas acima citadas vêm sendo normatizadas em nosso país. A Conferência Nacional de Educação, em 1994, priorizou a necessidade de um compromisso entre a sociedade civil e as entidades governamentais pela valorização docente e qualidade da educação.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) permitiu um maior disciplinamento dos recursos vinculados para o Ensino Fundamental. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) ampliou a abrangência do Fundef para toda a educação básica, fixou prazo para implantação de piso salarial dos(as) docentes, reiterou a obrigação de planos de carreira e a necessidade de uma Formação Continuada que promovesse uma educação de qualidade. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) traçou metas tendo como foco a aprendizagem dos(as) alunos(as) e a Formação Continuada dos(as) docentes e, a Emenda Constitucional nº 59/2009 ampliou a obrigatoriedade à educação de crianças e jovens entre 04 e 17 anos e previu a extensão dos programas suplementares para toda a educação básica (CURY, 2014).

O atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, tendo sua prioridade na garantia de uma educação de qualidade e na garantia das receitas para a educação, determinou a elaboração de planos estaduais e municipais de educação, o desenvolvimento de um sistema nacional de educação e de um projeto de lei complementar de regime de colaboração dos entes federados (CURY, 2014).

Pernambuco, por meio da Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015, aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE), com vigência de 10 (dez) anos, cumprindo o disposto no art. 214 da Constituição Federal e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

O Plano Estadual de Educação conta com um total de 20 metas a serem cumpridas num prazo de dez anos. O PEE tem como objetivos a melhora da qualidade do ensino público, a universalização da educação infantil e do ensino fundamental, metas para a oferta de educação em tempo integral, educação básica e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de se comprometer a ampliar o número de matrículas no ensino profissional técnico e a implantar uma política integrada para formação e valorização dos profissionais de educação.

Alinhado ao Plano Nacional de Educação e coordenado pelo Fórum Estadual de Educação de Pernambuco, o plano se apresenta como

Um conjunto de medidas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, para o aperfeiçoamento da participação cidadã e da gestão democrática, para a promoção crescente da valorização dos profissionais da educação, para o enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade, e de um padrão sustentável de financiamento da Educação (PERNAMBUCO, 2015).

Com o Plano, espera-se que a educação no Estado torne-se uma educação de qualidade e universal, valorizando os(as) profissionais da educação e promovendo o respeito aos direitos

humanos, à diversidade e à sustentabilidade, fazendo-se necessária a presença da sociedade civil na cobrança do cumprimento na íntegra do PEE.

Cury (2014, p. 1065) sintetiza seus anseios em relação a tais medidas da seguinte forma:

Se tais medidas forem articuladas entre si, se a União mais uma vez não descumprir os termos desse novo pacto, se houver vontade de efetivar tais propósitos e metas, se houver um aumento da relação PIB/educação em vista de uma expansão qualificada, é possível dizer que estamos vislumbrando uma saída racional para um direito proclamando como direito social (art. 6º da Constituição), com padrão de qualidade como direito de todos e dever do Estado entre cujos princípios norteadores está tanto o resguardo da cidadania, quanto um dos pilares dos direitos humanos.

A despeito disso, é imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas que visem ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. Conforme Gomes (2011, p. 20), “Toda política pública é fundamentalmente uma forma de preservação ou de redistribuição do *quantum* de poder social que circula, alimenta e engendra as forças vivas da sociedade”.

Em nosso trabalho iremos analisar a Formação Continuada de docentes no âmbito do Programa de Educação Integral de Pernambuco, que traz em seu bojo a ideia de desenvolver uma Educação Integral no Ensino Médio. É importante lembrar que a construção de qualquer política pública atende a grupos e interesses diversos e que podem ser elaborada segundo aspectos inovadores e transformadores, ou aspectos reguladores e conservadores (CAVALIÈRE, 2002).

Azevedo (2001, p. xiv-xv) define políticas públicas como

[...] ações que guardam intrínseca a conexão com o universo cultural e simbólico, ou melhor, dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas.

Conforme Azevedo (2001), a abordagem sobre política educacional como política social pode ser analisada por meio de diferentes vertentes analíticas. Desde a vertente neoliberal, que defende a neutralidade do Estado e acredita que o mercado é o responsável por regular e distribuir as riquezas e a renda em um país, passando pelas abordagens que propõem uma maior intervenção do Estado, como é o caso das abordagens pluralistas e social-

democrata; e a abordagem marxista, a qual entende que a intenção das políticas públicas deve ser a igualdade e o bem-estar.

Existe um espaço de intercessão das abordagens que tenta articular marxismo e teoria liberal moderna, tentando superar o enfoque econômico da intervenção pública identificando que os setores sociais estão interligados em rede, são interdependentes, porém, cada um com sua importância. A elaboração de políticas públicas exige atuação do Estado perante as lutas entre os diferentes setores para que suas demandas sejam atendidas. Os setores que tiverem mais poder de pressão serão os responsáveis por implementar seu projeto de sociedade.

[...] os fazedores de políticas, ao tomarem decisões que conduzem à sua definição e formulação, estão se apoiando em algum tipo de definição social da realidade, peculiar a determinados grupos que atuam no setor concernente. Tratam-se de formas de conhecimento e de interpretação do real próprias de alguns, que procuram manter ou conquistar a hegemonia de uma esfera em ação (AZEVEDO, 2001, p. 65).

A política educacional é vista como parte de uma totalidade e a escola como espaço no qual se concretizam as definições sobre política e sociedade.

Conforme Barroso (2013), a partir da década de 1990, o Estado, associado ao neoliberalismo, vem passando por novos modos de regulação. A burocracia das décadas de 1980 e início da década de 1990 receberam críticas em relação ao modelo fortemente hierarquizado, com uma severa separação de funções e com entraves entre o interior e o exterior. Na nova configuração do Estado regulador, chamado de pós-burocrata, depara-se com um controle baseado nos resultados, nos trabalhos por projetos, na descentralização de competências e responsabilidades, em novos instrumentos de gestão.

No entanto, Barroso (2013) chama a atenção para a coexistência entre esses dois modelos – burocrata e pós-burocrata – na definição e aplicação de políticas públicas para educação, pois, de um lado existe um governo mais burocrático e regulamentador que busca garantir um centralismo e uma hierarquia nos processos decisórios, e do outro lado, um modelo de Estado baseado na governança, no qual a negociação e a participação dos(as) diversos(as) sujeitos(as) exerce uma regulação policentrada no que tange à obtenção de determinados resultados.

Neste cenário, Pernambuco é também marcado por esta reconfiguração do Estado. Ao mesmo tempo que são exercidos processos decisórios de maneira vertical, a regulação policentrada ocorre nas diversas esferas institucionais, principalmente no estabelecimento de metas, busca por resultados e responsabilização dos(as) sujeitos(as).

4.2 Percursos do Ensino Médio no Brasil

A LDB consagrou em seu artigo 4º o Ensino Médio como etapa obrigatória da educação básica devendo o Estado garantir este acesso e, de acordo com o artigo 9º, estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes que nortearão os currículos da devida etapa. Além do mais, fica determinado no Art. 10 que os estados incumbir-se-ão de oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem.

Segundo o Art. 35 as finalidades do Ensino Médio são as seguintes:

- 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.

Outro avanço relacionado à educação básica esteve presente na Emenda Constitucional 59/2009 que estipulou, dentre outras medidas, a oferta obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive às pessoas que não tiveram acesso na idade própria; programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde e a defesa da colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. A referida Emenda também estabeleceu o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação visando à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2009)

No entanto, a organização do Ensino Médio no país é marcada por desafios e disputas em torno do que e como deve ser trabalhada esta etapa de ensino, além de contar com problemas de acesso, qualidade, falta de sentidos e objetivos claros, bem como o descompasso entre suas práticas e os interesses do público ao qual atende. Corroborando esta ideia, Sposito e Souza (2014) dizem o seguinte:

[...] a simples assunção da premissa de que o Ensino Médio deve ser destinado a todos, aparecendo como um direito educativo, torna os impasses em torno do tipo de Ensino Médio a ser oferecido e sua identidade um foco importante de conflito e de disputas públicas em torno dos melhores caminhos (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 42).

Segundo dados do censo 2015, são 3.490,14 estudantes matriculados(as) no Ensino Médio em Pernambuco. De acordo com Sposito e Souza (2014), os últimos 20 anos demonstram momentos variáveis referentes às matrículas no Ensino Médio no país: entre 1994 e 2004, percebe-se um aumento significativo do alunado; já entre 2005 e 2007, ocorre uma diminuição nos números de matrícula nesta modalidade, porém, a partir de 2008, as matrículas voltam a elevar-se.

Uma das variáveis que interferem nestes números, muitas vezes, tem a ver com a inconclusão ou o atraso na conclusão da etapa que precede o Ensino Médio, ou seja, o ensino fundamental. No entanto, é necessário entender que as demandas na busca pelo Ensino Médio têm a ver com contextos históricos, sociais, econômicos e culturais específicos, e que, na História do Brasil, o desenvolvimento desta etapa de ensino é fruto de disputas de interesses que chegam até os dias atuais.

Segundo Romanelli (2005), até o fim da década de 1920, nenhuma reforma educacional, de caráter nacional havia sido empreendida no Brasil. O que prevaleceu no país até este período foram os resquícios da cultura escolar implementada pelos jesuítas na segunda metade do século XVI, marcada por formas dogmáticas de pensamento, pela escolástica, pela ausência de um pensamento crítico, pautada na memorização e no raciocínio, visando à formação de eruditos. Esta educação teve no domínio da família patriarcal e aristocrática possuidora do poder político, econômico e cultural sua sustentação.

A autora destaca que o longo tempo de domínio de uma educação excludente deveu-se ao contexto socioeconômico que prevaleceu no Brasil até a década de 1920, marcado pela economia agrícola, pelo latifúndio e monocultura, por técnicas arcaicas de cultivos e com uma população em sua maioria rural. Neste cenário, a educação não era vista como necessária para as camadas mais pobres.

No entanto, a partir do crescimento da indústria e da urbanização, novas demandas surgiram, a começar pela emergência de novas classes sociais. A classe média começou a tomar consciência de sua marginalização no processo político e o operariado, imbuído de ideias anarquistas, e começou a reivindicar direitos trabalhistas.

A Reforma Francisco Campos (1931-1932), por meio dos decretos 19.851/1931; 19.852/1931; 19.890/1931 e 20.158/1931 está inserida em um contexto de urbanização e

industrialização, do surgimento de novas classes sociais, de conflitos de interesses entre a elite rural e a burguesia industrial. De acordo com Romanelli (2005), esta Reforma teve como ponto positivo dar organicidade ao ensino secundário, além de demonstrar uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação.

As lutas ideológicas entre os renovadores da educação, responsáveis pela elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação, que defendiam uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória, e os conservadores, adeptos de uma educação subordinada à doutrina religiosa, diferencial para cada sexo, ensino particular e de responsabilidade da família, marcaram a elaboração de Reforma Francisco Campos.

A Reforma teve como medidas principais a organização da educação em duas etapas: o ensino fundamental, com duração de 5 anos e que teria um currículo voltado para a formação geral básica, e o ensino complementar com duração de 2 anos, no qual seriam ministrados cursos propedêuticos - pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico – com foco no ensino superior. Além de defender um currículo seriado e de frequência obrigatória, a Reforma confirmou um ensino enciclopédico, no qual a avaliação era rígida e que poucos avançavam (ROMANELLI, 2005).

A Reforma Gustavo Capanema, também conhecida como Leis Orgânicas do Ensino (1942), foi desenvolvida no governo totalitário de Vargas e seguiu os preceitos da Constituição de 1937 para a educação, na qual confirmou a dualidade do ensino entre ensino profissional, voltado para as camadas mais pobres da população, e o secundário, de caráter propedêutico voltado para elite. A Reforma Capanema é marcada assim por essa dualidade, organizando o ensino em primário e secundário (propedêutico) e ensino técnico-profissional (industrial, comercial, normal e agrícola) (ROMANELLI, 2005).

No entanto, o Estado não tinha como arcar com o ensino profissional diante das demandas do mercado por trabalhadores qualificados e através da Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) repassa essa responsabilidade às empresas privadas, sendo criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946.

A lei consolidava a estrutura elitista de ensino brasileiro quando oficializava duas organizações paralelas; o ensino secundário destinado a preparar as individualidades condutoras, e o profissional, destinado a formar mão-de-obra qualificada para atender ao setor produtivo (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), que teve seu debate iniciado em 1948, só concretizou-se em 1961, devido aos embates de interesses ocorridos durante sua formulação. Segundo Romanelli (2005), o debate sobre o que constaria na lei contou com duas fases: a primeira que esteve relacionada aos que defendiam uma centralização maior nas mãos da União e os defensores do federalismo descentralizado; e a segunda demonstrou o embate entre monopólio estatal e privatização da educação.

A Lei nº 4024/61²⁸ instituiu a obrigatoriedade do ensino com ressalvas. Aos que comprovassem estado de pobreza, aos que sofressem de alguma doença grave ou caso não houvesse escolas suficientes, seria permitida a não matrícula escolar. Ou seja, a Lei contribuiu para deixar muitas pessoas pobres à margem do sistema educacional. No que tange à organização do Ensino Médio, a LDB instituiu sua duração em 4 anos, podendo ser ginásial (4 anos) ou colegial (3 anos) e tinha o objetivo de abranger o ensino secundário e o ensino técnico-profissional (ROMANELLI, 2005).

Durante o período militar, a profissionalização do ensino foi tratada na Lei nº 5.692/1971²⁹, que determinou o ensino de 1º e 2º grau, sendo que o 2º grau seria obrigatoriamente profissionalizante. Porém a falta de recursos para empreendê-lo fez o Estado elaborar o Parecer nº 45/1972³⁰ que recolocou a dualidade da educação geral e profissional no 2º grau. Já o Parecer nº 76/1975³¹ definiu que o ensino, e não a escola, deveria ser profissionalizante “[...] a habilitação deixa de ser entendida como o preparo para o exercício de uma ocupação, passando a ser considerada como preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade” (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

A partir do final da década de 1980, num contexto de redemocratização e de mudanças estruturais no país, bem como de uma mundialização da economia, o neoliberalismo, com as ideias de redução da presença do Estado, racionalização dos recursos, privatização, conceito de competência/seleção, influenciaram na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). Além disso, a atuação de organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)³², o Banco

²⁸ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

²⁹ BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

³⁰ BRASIL. Parecer nº 45/1972. Regulamenta a profissionalização no nível técnico.

³¹ BRASIL. Parecer nº 76/75. Sobre a profissionalização do 2º Grau.

³² Criada em 1945, tem como objetivo garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações. Atua nas seguintes áreas: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. No setor de Educação, a principal diretriz da Unesco é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e

Mundial³³, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)³⁴, delinearam os aspectos do Ensino Médio no país. A principal característica da Lei 9394/96 para o Ensino Médio é a sua obrigatoriedade e gratuidade.

O Parecer CEB/CNE nº 15/1998³⁵ e a Resolução CEB/CNE nº 3/1998³⁶ trabalharam na formulação curricular para o Ensino Médio, definindo competências básicas, conteúdos e formas do tratamento de conteúdos coerentes com os princípios de autonomia, identidade e diversidade, interdisciplinaridade e contextualização. Também definiram as disciplinas de base comum e diversificada e desvincularam os cursos técnicos profissionais nível médio para serem oferecidos concomitante ou sequencialmente.

Atualmente, o Ensino Médio passa por mais um processo de reformulação. Por meio da Lei nº 13.415/2017³⁷, o Governo Federal aprovou uma reforma para o Ensino Médio, sem o devido debate com as entidades ligadas à construção de uma educação de qualidade para todos(as). A reforma propõe as seguintes mudanças, segundo o Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio³⁸:

- Divisão do currículo em cinco itinerários formativos (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Códigos, Ensino Profissional) implicando assim na limitação ao direito a uma formação básica comum, resultando no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, pois serão as redes de ensino que, de

modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/> Acesso em: 30 jan. 2017.

³³ É uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas que atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal e a sua base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/> Acesso em: 30 jan. 2017.

³⁴ A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas que tem por objetivos contribuir com desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Disponível em: <http://www.cepal.org/pt-br/about>. Acesso em: 30 jan. 2017.

³⁵ BRASIL. Parecer CEB/CNE nº15/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

³⁶ BRASIL. Parecer CEB/CNE nº3/1998. Consulta sobre a aplicabilidade da Medida Provisória nº 1.549 - 32/97 e do Decreto nº 2.208/97.

³⁷ BRASIL. Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

³⁸ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-medida-provisoria>. Acesso em: 17 dez. 2016.

acordo com seus interesses e condições materiais, decidirão quais itinerários serão cursados;

- Reconhecimento de “notório saber”, permitindo que pessoas sem a devida formação específica assumam a função de docente, institucionalizando a precarização da docência e comprometendo a qualidade do ensino;
- Incentivo à ampliação da jornada escolar sem terem sido assegurados investimentos de forma permanente, bem como o aumento da evasão escolar, visto que, em nossa realidade sócio-econômica, muitos de nossos(as) jovens são levados(as) a dividir seu tempo entre a escola e o trabalho;
- Profissionalização como uma das opções formativas resultará em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias;
- Retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia, comprometendo uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética.

Acreditamos que uma reforma no Ensino Médio é necessária, no entanto, ela deve ser construída coletivamente junto aos(às) envolvidos(as) com a educação no país. É necessário pensar um currículo que respeite as diferenças e os interesses dos(as) jovens, assegurando uma formação básica comum e de qualidade. Além disso, é urgente a elaboração de políticas públicas que possibilitem a redução do abandono e do insucesso escolar. Outro ponto que é essencial a uma reforma no campo da educação é a ampliação dos recursos financeiros que visem à reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais, da melhoria salarial e das condições de trabalho dos(as) docentes, além de articular formação inicial e continuada de docentes.

Todas estas reformas demandam organização e tempo para o debate, bem como novas propostas que venham a tornar esta etapa da formação básica como construtora de sujeitos(as) autônomos(as), capazes de exercerem sua cidadania em sua completude. Neste sentido, percebemos que nas últimas décadas o debate em torno da Educação Integral e de tempo integral vem ganhando espaço nas agendas públicas das políticas para a educação.

4.3 Concepções de Educação Integral

Não existe uma concepção única de Educação Integral. Existem diferentes abordagens políticas filosóficas calcadas em diferentes visões sociais sobre o mundo, a exemplo da

conservadora, da liberal e da socialista, que pensam o que é, e como deve ser uma Educação Integral (COELHO, 2009).

Na antiguidade, a Paideia grega já reunia uma formação humana mais completa que não hierarquizava experiências, saberes, conhecimentos. No século XVIII, sob influência da Revolução Francesa, a escola pública foi vista como lugar privilegiado na formação do homem completo na perspectiva jacobina.

Os anarquistas, representados por Bakunin e Proudhon, viram a Educação Integral por um ângulo mais progressista e emancipador apoiado nos ideais de igualdade, liberdade e autonomia, visando à formação de um homem sensível, intelectual, artista, esportista, filósofo, profissional e político (COELHO, 2009).

Percebe-se que nos momentos citados, a formação completa do ser humano é vista como uma Educação Integral, na qual todos os saberes são considerados essenciais para a construção de conhecimento, que, conseqüentemente, fomenta a construção de sujeitos(as) autônomos(as).

Conforme Guará (2006), existem três modos para se pensar a Educação Integral: uma como formação integral, outra como articulação de saberes a partir de projetos integradores e, por fim, na perspectiva de tempo integral.

A Educação Integral entendida como formação integral coloca o(a) sujeito(a) no centro das indagações e preocupações da educação, devendo-se considerar um desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, tendo por finalidade principal a formação total do ser. Entende-se por isso uma ligação de todas as estruturas que compõem o ser humano, não podendo assim serem desarticuladas neste processo.

Pensada na qualidade de articular saberes em diferentes contextos, a Educação Integral amplia o foco do processo para a rede de espaços de aprendizagem, entendendo que o aprender deve permitir que “[...] as vivências e a ação pedagógica, organizada por projetos, leve a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social” (GUARÁ, 2006, p. 17).

Já a Educação Integral atrelada ao tempo integral na escola está relacionada ao atendimento de crianças e jovens, visto que existe um consenso de que o tempo atual dedicado à educação, entre 4 horas e 5 horas, não dá conta da formação para os desafios do século XXI, bem como há uma percepção de que “[...] as mudanças na família e na vida cotidiana exigem que a educação se amplie para atender a demandas anteriormente respondidas no âmbito doméstico ou comunitário” (GUARÁ, 2006, p. 18).

É preciso compreender que esse debate em relação ao tempo empreendido quando se fala em educação passa essencialmente pela qualidade que é oferecida no período em que o(a) estudante passa na escola. Se a ampliação do tempo não vier acompanhada de atividades que venham a contribuir para uma formação integral do(a) sujeito(a), não podemos dizer que esteja ocorrendo uma Educação Integral.

Concordamos com Coelho (2009) que a ampliação da jornada escolar por si só não implica o desenvolvimento de uma educação integral. No entanto, o elemento tempo não pode ser desconsiderado em sua importância, conforme a autora defende:

[...] a ampliação da jornada escolar só é útil se for caracterizada enquanto uma proposta qualitativa de educação, o que implica a oferta de atividades que privilegiem todas as possibilidades de desenvolvimento do ser humano, numa perspectiva cognitiva, cultural, estética, física, artísticas, dentre outras e, não fragmente o currículo escolar (COELHO, 2014, p. 54).

Moll e Leclerc (2013) defendem a variável tempo como elemento essencial para a consolidação do direito a uma educação com qualidade. Para as autoras,

[...] o tempo compõe o cenário para a restituição de humanidade ao ato de educar, na medida em que mais tempo, e mais tempo ressignificado, pode ensejar diálogos em que cada um diga de si, de sua vida e história, compondo os mosaicos próprios da diversidade, historicamente silenciados na vida escolar (2013, p. 293).

Conforme Cavalière (2002), o primeiro elemento que define uma Educação Integral é a percepção dos(as) educandos(as) como indivíduos multidimensionais e a escola como sendo um ambiente onde se reconstróem experiências sociais. A partir disso, uma Educação Integral deve desenvolver

a) experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; b) permeabilidade aos fenômenos da vida pública que correm fora da escola; c) permeabilidade às injunções sóciocomunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola; d) estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado; e) recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais (CAVALIÈRE, 2002, p. 266).

A escola precisa ser viva. Precisa ser espaço onde as relações sociais são vivenciadas. Onde o que está fora de seus muros se faça presente em seu cotidiano, pois é neste “fora” que ela está inserida, bem como seus(as) estudantes. Sendo assim, a escola precisa reelaborar-se

assumindo responsabilidades amplas, principalmente no processo de desenvolvimento do pensamento reflexivo, no cultivo do gosto estético, no desenvolvimento moral, ou na formação de atitudes práticas.

Paro (2009) conceitua a educação como sendo a apropriação da cultura por parte dos seres humanos, cultura entendida como “[...] tudo aquilo que o homem produz para além da natureza, portanto no domínio da liberdade, e não da necessidade” (PARO, 2009, p. 17). É a partir da apropriação de valores, conhecimentos, artes, ciências, entre outros que as pessoas tornam-se cidadãos. No entanto, o senso comum sobre educação, que inclusive orienta a política educacional no Brasil, está relacionado à ideia de que existe alguém que sabe e alguém que não sabe. Esse alguém que sabe detém conhecimentos e informações que serão transmitidos àquele que não sabe. Neste modelo, a metodologia se resume a ir do mais simples ao mais complexo, organizando, explicando e acumulando conhecimentos. Oferecer mais dessa educação em nada contribui para uma Educação Integral.

Gadotti (2009) afirma que os objetivos de uma escola integral devem ser os de desenvolver a cidadania em seus(as) educandos(as); proporcionar espaços para promoção da pesquisa; ser lugar para incremento de hábitos alimentares e de higiene; e, proporcionar o alargamento da aprendizagem dos(as) alunos(as).

Além disso, a escola deve proporcionar atividades que potencializem as dimensões cognitiva, afetiva e relacional dos(as) alunos(as), ampliando seus espaços de aprendizagem, aproveitando o que cada um(a) tem a oferecer, proporcionando uma troca de saberes e culturas.

Cavalière (2009) sustenta que é imprescindível pensar a Educação Integral, que vise à construção de uma escola justa, democrática, socializadora e atenta a novos conhecimentos, sem relacioná-la com a ampliação do tempo escolar. Conforme a autora, existem duas vertentes que determinam essa ampliação: a primeira centrada na unidade escolar oferecendo condições para a presença de docentes e estudantes em turno integral, e, uma segunda que busca articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos(às) alunos(as) no turno alternativo às aulas, preferencialmente, fora da escola, enfatizando atividades diversificadas que utilizam outros espaços e agentes sociais.

A autora reconhece que envolver outros(as) autores(as) no processo de aprendizagem é de grande importância para uma Educação Integral, sendo necessário que esta relação esteja pautada no projeto político pedagógico da escola, pois

Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero "consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado" (CAVALIÉRE, 2009, p. 58).

Reconhecer na escola este protagonismo de desenvolver uma Educação Integral tem a ver com a responsabilidade estatal de garantir o direito à educação de qualidade a todos(as), pois, quando o Estado passa essa função a terceiros, sem articulá-la ao projeto político da escola, ele está se isentando de suas obrigações para com a sociedade. Daí a necessidade do papel regulador da população em cobrar seus direitos.

Outro elemento que precisa ser discutido diz respeito ao trabalho docente na Educação Integral. Gadotti (2009) sustenta que ao(à) docente deve ser garantido também um tempo integral a fim de que prepare e planeje suas aulas, produza material didático e que lhe sejam possibilitado programas de Formação Continuada que contribuam para sua prática profissional, resultando assim em melhoria e qualidade no campo da educação.

4.4 Breve história da Educação Integral no Brasil

O debate da escola integral em tempo integral passa pela discussão em torno da democratização da educação no país, pois, “[...] no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral” (GIOLO, 2012, p. 94). Os colégios, jesuíticos ou não, na Colônia; os liceus e os internatos no Império; e, os colégios dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos na República eram direcionados aos poucos membros das camadas dirigentes da nação que recebiam a formação intelectual e complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos.

A maior necessidade de escolarização vai emergir com o desenvolvimento da industrialização no país, a partir de meados da década de 1920, quando uma demanda das camadas populares atuou por direito à educação, e, de maneira crescente, essa luta chegou à Constituição de 1988 trazendo o acesso à escola como um direito de todos(as), movimentos estes que colocaram na pauta a questão do direito à proteção e à dignidade da infância popular a partir da década de 1970. Conforme Arroyo (2012, p. 34), “[...] o direito a tempos dignos de um justo viver passou a ser visto como um dos direitos mais básicos”. E do Estado passam a ser cobrados espaços públicos para atender aos anseios da população.

Ao analisar a trajetória do ordenamento jurídico referente à Educação Integral na educação básica, Menezes (2009) nos mostra que a Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 205 a educação como direito de todos(as) e dever do Estado e da família que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e para o trabalho. A LDB (Lei nº 9394/96) reitera esse princípio em seu artigo 2º no qual trata, como sendo finalidade da educação, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10172/2001) retoma e valoriza a Educação Integral enquanto possibilidade de formação integral do homem (MENEZES, 2009).

Segundo Coelho (2009), a primeira metade do século XX no Brasil foi marcada pela coexistência de várias tendências pensando a educação. Entre elas, a dos católicos que defendiam uma Educação Integral que tivesse por base atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas e uma disciplina rigorosa; os integralistas, que focalizavam a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina; os anarquistas e liberais que entendiam uma formação completa que tivesse por base “[...] atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações) [...]” (COELHO, 2009, p. 89) além de ser uma educação baseada em aspectos político-desenvolvimentistas.

No que tange à Educação Integral, o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 já defendia uma Educação Integral como direito do cidadão e dever do Estado em ofertá-la.

A Escola Parque foi um dos primeiros projetos pensados para atender aos(as) estudantes em jornada integral. Pensado por Anísio Teixeira e iniciado com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), previa a criação de centros populares de educação no Estado da Bahia, para crianças e jovens de até 18 anos. O Centro era composto de quatro Escolas-Classe e de uma Escola-Parque e tinha como proposta alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia (GADOTTI, 2009).

Já os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro, retomando as propostas de Anísio Teixeira, foram criados no Rio de Janeiro entre as décadas de 1980 e 1990. Eram complexos escolares onde podiam ser encontrados gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório etc. A proposta pedagógica defendia a não reprovação, a avaliação não era centrada em provas anuais e os(as) estudantes eram avaliados por objetivos (GADOTTI, 2009).

Analisando os tempos e espaços do CECR e dos CIEPS, Coelho (2009, p. 92) conclui que

[...] enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola.

Os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), desenvolvidos no governo de Fernando Collor (1990-1992), e, posteriormente, os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), desenvolvidos no governo de Itamar Franco (1992-1994), tinham seu foco no assistencialismo, pois não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário (GADOTTI, 2009).

Segundo Moll (2012), a partir dos anos 2000 surgiu um novo impulso em relação à integração dos processos formativos da educação básica, bem como a necessidade de se ampliar o tempo em que o(a) estudante passa na escola. A escolarização obrigatória dos 04 aos 17 anos (Emenda Constitucional N° 59/2009), o aumento dos recursos repassados pelo Fundeb às escolas que ampliassem a carga horária diária e o Programa Mais Educação³⁹ propiciaram a emergência de uma agenda que colocou em pauta a Educação Integral em tempo integral.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (Lei n° 8.035/2010), que deve orientar os sistemas de educação entre os anos de 2011 e 2020, visando “[...] a universalização, ampliação do acesso, qualificação e atendimento de todos os níveis e modalidades educacionais [...]”, traz como proposta em sua meta n° 6 “Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica” (BRASIL, Lei 8.035/2010).

Segundo Coelho (2009, p. 93), a ampliação do tempo escolar é pressuposto de uma Educação Integral, pois permite efetivar “[...] uma educação que englobe formação e

³⁹ Instituído pela Portaria Normativa Interministerial n° 17/ 2007, fomenta a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducacionais, articulando diversos Ministérios (Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social, Ministério da Cultura, Ministério do Esporte, Ciência e Tecnologia e Meio Ambiente) (GADOTTI, 2009).

informação e que compreenda outras atividades [...] para a construção da cidadania partícipe e responsável”.

Em Pernambuco, o Programa de Educação Integral (PEI) foi instituído através da Lei Complementar nº 125/2008, na gestão do governador Eduardo Campos (2008-2013), como resposta aos baixos indicadores estaduais em relação ao aproveitamento escolar de Pernambuco no âmbito nacional, pois, no Ensino Médio, o Estado apresentava o 8º pior desempenho do Ideb/2006 no Brasil. No mais, a rede estadual apresentava altos percentuais de distorção entre idade e série, elevados índices de evasão e repetência e uma alta taxa de analfabetismo (MORAIS, 2014).

Além disso, ressalta Santiago (2014), o governo pernambucano passou por um elevado crescimento econômico durante a gestão de Eduardo Campos, resultado em grande parte de investimentos financeiros do governo federal no estado. Sendo assim, a criação do PEI também está atrelada a ideia de requalificar o Ensino Médio com o objetivo de integrá-lo ao novo ciclo de desenvolvimento econômico do Estado de Pernambuco.

Neste contexto, Eduardo Campos iniciou em 2008 transformações no Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO)⁴⁰, e o tornou uma Política Pública da sua gestão com o nome de Programa de Educação Integral.

4.5 Alguns estudos sobre o Programa de Educação Integral de Pernambuco

Através da busca dos seguintes termos: Programa de Educação Integral em Pernambuco, sem delimitar o tempo das produções, encontramos seis dissertações que abordam o assunto na BDTD.

Gomes (2016) analisou o processo de expansão das EREMs no estado de Pernambuco por meio de um estudo de caso. O estudo que teve como objetivo analisar o PEI, na Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde, a partir da meta de implantação de uma EREM em cada município, descreveu o processo de criação, expansão e formato de funcionamento do PEI, identificou as estratégias de implantação das EREMss e analisou os significados e as funções atribuídas às EREMs pelos(as) usuários(as) desta

⁴⁰ Instituído pela Lei 12.588/2004, na gestão de Jarbas Vasconcelos (1999-2006), o Procentro era um órgão da Secretaria Estadual de Educação, tendo como responsabilidade planejar e implantar centros experimentais para o Ensino Médio. O primeiro centro foi implantado no ano de 2004, o Centro Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), com o atendimento voltado apenas para o nível médio. O Procentro apresentava um modelo gerencial transposto do mundo empresarial, tendo feito parceria com o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE. Ao total, foram construídos 20 Centros Experimentais, em parcerias público-privadas, alcançando um atendimento de 9.815 jovens matriculados.

política. A pesquisa concluiu que a meta de uma Escola de Referência em cada município de Pernambuco foi alcançada, porém as condições de estrutura física e de recursos humanos das escolas não acompanharam as transformações, visto que os dados indicaram que as escolas pesquisadas ainda não são adequadas ao novo modelo de funcionamento.

Outro dado interessante da pesquisa diz respeito à evidência de uma dupla rede educacional em Pernambuco, coexistindo um grupo de escolas “Sem Referência” ou de “Pouca Referência” e outro “Com Referência”, levando a uma distinção de tratamento na mesma rede de ensino. Além do mais, o estudo mostrou que o trabalho docente nas EREMs acaba sendo reconfigurado em função de metas que são definidas e que devem ser alcançadas pelos mesmos, sendo a conquista destas definidora do nível de qualidade dessas escolas.

A autora também propiciou uma reflexão sobre a ausência das vozes dos(as) docentes, estudantes e pais, no que tange ao processo de implantação e implementação da política, transformando-os em receptores do PEI. E, por fim, evidenciou o caráter excludente das EREMs, já que estudantes que trabalham e almejam um ensino de qualidade são deixados(as) à margem da dita “Escola de Referência”.

Santos (2015) buscou identificar os desafios enfrentados pelos(as) docentes em relação ao acesso e à permanência nas EREMs da GRE Vale do Capibaribe. Por meio de aplicação de questionários, a pesquisa concluiu que a maioria dos(as) docentes que ingressam no PEI acreditam na proposta pedagógica do Programa, no entanto, a permanência destes docentes é marcada por uma baixa infraestrutura das escolas, por alunos desmotivados, por baixos salários e por uma Formação Continuada insuficiente, o que pode acabar culminando no abandono de cargos.

Morais (2014) teve como tema central a formação da juventude através da Educação Integral e propôs-se a compreender as utilizações, por parte do Governo do Estado de Pernambuco, das Escolas de Referência em Ensino Médio. Através de uma pesquisa documental buscou perceber as formas de apropriação do Programa de Educação Integral por parte do governo do Estado. Segundo a autora, a pesquisa revelou que a utilização da gestão público-privada encontrou em Pernambuco terreno favorável devido às reformas neoliberais empreendidas pelo governo estadual e que atendiam às exigências dos empresários mediados por organismos internacionais, com o objetivo de atender ao novo padrão de acumulação, deixando clara a inserção de setores privados na educação com o objetivo de atender aos interesses do capital, além de desmobilizar e enfraquecer a organização dos(as) docentes no que diz respeito às políticas educacionais. Além disso, a autora interpreta o programa de Educação Integral como forma de controle da juventude pobre.

A dissertação de Santiago (2014) tratou da relação entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI), buscando caracterizar as bases econômico-filosóficas dessa relação, bem como o papel do Estado na mesma. A pesquisa foi delimitada entre os anos de 2008 e 2014, tendo como fundamentação teórica o Materialismo Histórico-Dialético e uma abordagem metodológica qualitativa a partir de uma análise documental. A análise demonstrou que a implantação do Programa de Educação Integral de Pernambuco significou, em vários aspectos, um aprofundamento da visão empresarial da educação, através da política de parceria do Estado com entidades do setor privado, bem como um processo de que visou adaptar os princípios da Teoria do Capital Humano às demandas oriundas da reestruturação produtiva do capital no contexto da acumulação flexível, o que implicou em um processo de desqualificação da escola, na medida em que reduziu a formação escolar ao atendimento das demandas imediatas das relações de produção capitalistas contemporâneas, sendo o estado um mediador na relação entre educação e desenvolvimento que visa garantir a reprodução do capital e que esse modelo de Estado está vinculado ao que se denomina de Neoliberalismo de Terceira Via, onde o estado articula e conduz políticas públicas.

Silva, A. F. (2013) investigou os determinantes históricos de ordem econômica, política e ideológica, que se expressaram na reestruturação do Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco através do Programa de Educação Integral. O autor analisou a concepção de educação para o Ensino Médio presente no Programa de Educação Integral, identificou as influências teóricas políticas do mesmo e evidenciou aspectos políticos-pedagógicos do referido programa. A metodologia se calcou no Materialismo Histórico Dialético, utilizando-se da pesquisa documental e de entrevistas semiestruturada com sujeitos(as) envolvidos(as) na gestão do Programa de Educação Integral de Pernambuco. Concluiu que a reestruturação do Ensino Médio através do Programa de Educação Integral está relacionada com as reformas educacionais impulsionadas pelas injunções do capital, em suas estratégias de saída de sua crise. Longe de ser uma escola que veio ofertar uma educação centrada na emancipação humana em relação ao trabalho alienado, o projeto em curso representa uma aproximação mais eficaz entre a educação e a vida produtiva capitalista nos limites atuais.

Lima (2014) analisou o Programa de Educação Integral nas Escolas de Referência em Ensino Médio da rede pública estadual de Pernambuco, no período de 2008 a 2013, identificando aspectos de contribuição para a qualidade da educação. A pesquisa foi caracterizada como descritiva exploratória e foi realizada em cinco Escolas de Referência da Região Metropolitana do Recife (RMR). A autora fez uma análise documental e realizou

entrevistas semiestruturadas com gestores(as) e docentes das Escolas de Referências investigadas. A autora concluiu que a realidade educacional do programa é voltada para uma gestão democrática e práticas pedagógicas inovadoras, a exemplo de práticas interdisciplinares, presença pedagógica, protagonismo juvenil, além do trabalho da escola com a comunidade do entorno bem como a preocupação com a preparação do(a) aluno(a) para o mercado de trabalho, para a universidade e para a vida.

No Portal de Periódicos da Capes, através da busca dos seguintes termos: Programa de Educação Integral em Pernambuco, sem delimitar o tempo das produções, encontramos um artigo que aborda o assunto.

Silva e Silva (2014) apresentaram os resultados parciais da pesquisa “Trabalho docente e Educação Integral no Ensino Médio”. Por meio de análise documental e dos relatos de docentes da rede estadual, objetivou-se identificar os processos de *accountability* no Programa de Educação Integral (PEI), implementado nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco, e suas influências em relação às condições de trabalho docente. Os resultados parciais indicaram um paradoxo entre a expansão das matrículas no Ensino Médio em horário integral no estado de Pernambuco e a posição que o governo de Pernambuco ocupa entre os piores salários pagos aos(as) docentes no Brasil, o que possibilita uma relação com a análise da intensificação do trabalho docente, na precarização das condições efetivas de trabalho e na baixa qualidade da educação. Também se apontou que, nas Escolas de Referência, há uma tendência ao aumento da jornada escolar dos(as) alunos(as), que visa bons resultados no vestibular. Os autores inferiram que as Escolas de Referência ancoram-se em uma perspectiva gerencialista, neoprodutivista e neotecnicista de gestão que pressiona o trabalhador(a) docente por meio de um intenso processo de responsabilização (*accountability*), de efeitos negativos na formação de novas gerações, na precarização e intensificação do trabalho docente, mediante uma política centrada na responsabilização do(a) docente e da escola pelo sucesso ou fracasso nas avaliações externas e no ranking alcançado pela rede de ensino.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A quarta seção é dedicada à análise dos dados. Na primeira parte apresenta-se a análise documental da lei nº 128/2008 que aborda o Programa de Educação Integral, trazendo seus objetivos, suas finalidades e sua estrutura organizacional.

Na segunda parte, apresentamos o resultado das entrevistas realizadas com nossos(as) sujeitos(as) acerca da Formação Continuada. Tratamos sobre os significados, a caracterização, os conteúdos, os recursos, a participação dos(as) docentes e as principais dificuldades ou os obstáculos no processo de Formação Continuada.

Na última parte, apresentamos o resultado das entrevistas acerca do Programa de Educação Integral de Pernambuco e sua relação com a Formação Continuada para os(as) professores(as) das EREMs.

5.1 Programa de Educação Integral: o texto da política

Representado pelas Escolas de Referências de Ensino Médio (EREMs), o Programa de Educação Integral foi criado no âmbito do Poder Executivo e vinculado à Secretaria de Educação. Iniciou seu projeto com 51 escolas, sendo 33 escolas em jornada integral e 18 escolas em jornada semi-integral. Atualmente o programa conta com 122 unidades funcionando em horário integral e 138 oferecendo jornada semi-integral (PERNAMBUCO, 2015). É importante destacar que as EREMs não foram construídas em prédios novos e tiveram que se adaptar aos prédios antigos.

O modelo pernambucano de Educação Integral tem como base a concepção de educação interdimensional, identificando a escola como espaço privilegiado para o exercício da cidadania e do protagonismo juvenil, no que tange a autonomia, competência, solidariedade e produtividade.

A educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. A proposta da Educação Interdimensional também foi associada a premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que trata do planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa de Educação Integral (PERNAMBUCO, 2017. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>)

A proposta interdimensional procura articular os fins e os meios da ação educativa, tendo por base as concepções sustentadoras da educação, a saber, a Visão do Homem (Visão Antropológica), A Visão do Mundo (Visão Sociológica) e a Visão do Conhecimento (Visão Epistemológica), e abrange as dimensões cognitiva, afetiva, dos sentidos e espiritual⁴¹ (PERNAMBUCO, 2013).

5.1.1 Objetivos e finalidades do Programa de Educação Integral

O PEI tem como objetivo principal o desenvolvimento de políticas que visem à melhoria da qualidade do Ensino Médio e à qualificação profissional dos(as) estudantes. Podemos considerar que o PEI está estruturado em um modelo gerencialista e performático⁴², visto que propõe como sua finalidade uma política que sistematize e difunda inovações pedagógicas e gerenciais, consolide o modelo de gestão para resultados e aprimore os instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação⁴³.

Neste sentido, cada EREM, representada por um(a) gestor(a), assume com a Secretaria de Educação do Estado um Termo de Compromisso, entendido como uma política de responsabilização educacional, na qual se compromete a cumprir metas no que tange ao número de aprovações anuais, elevação dos índices nas avaliações externas, redução da evasão, bem como a alimentação do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE).

O PEI também tem grande foco na preparação para o mercado de trabalho e formação de mão de obra, pois tem como finalidade a adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região do Estado, bem como o de integrar o Ensino Médio à educação profissional.

⁴¹ Dimensão Cognitiva - dimensão do pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, a ciência e a técnica; Dimensão Afetiva - atitude básica diante da vida e do outro; Dimensão dos Sentidos - objetivos associados a impulsos, desejos, paixões e corporeidade; Dimensão espiritual - Envolve os objetivos associados à fé, experiência mística, espiritualidade (PERNAMBUCO, 2013).

⁴² A influência do neoliberalismo na educação entende a escola como uma empresa produtiva que prioriza o cumprimento de metas, a avaliação individual e da instituição, a competitividade, a produção de resultados e a terceirização do trabalho (GENTILI, 1996). Conforme Ball (2002), esta maneira empresarial de gerir a educação, está atrelada a uma ideia de performatividade que tem o intuito de criar uma cultura de regulação em relação à eficiência da escola no que tange à elevação dos índices educacionais, medidos nas avaliações externas. Em Pernambuco, o Programa de Modernização da Gestão - Metas para Educação (PMG-ME) demonstra bem este modelo, quando tem por base o trabalho por gestão de resultados.

⁴³ Desde 2008, o PEI passou a monitorar bimestralmente o resultado do rendimento escolar das EREMs, objetivando verificar o processo educativo com vistas à melhoria da qualidade do ensino médio e rever e reformular, se necessário, o planejamento didático das disciplinas, com vistas à melhoria da eficácia docente, e do desenvolvimento interdimensional e rendimento escolar dos estudantes (PERNAMBUCO, 2013).

Outra característica importante do PEI são as parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas, no que tange à expansão do Programa; no entanto, a natureza destas parcerias não fica explícita na legislação.

Ainda como finalidades do PEI, encontramos a menção a estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola e a ideia de integrar o ensino médio à educação profissional como direito à cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável.

5.1.2 Estrutura organizacional do Programa de Educação Integral

Para planejamento e execução do PEI, foi criada a Unidade Técnica de Coordenação, com autonomia técnica e financeira para, entre outras funções, estabelecer diretrizes pedagógicas e gerenciais; gerenciar a organização e o funcionamento das EREMs; assegurar a unidade gerencial das EREMs; planejar e executar programas de Formação Continuada de docentes; definir padrões básicos de funcionamento das EREMs, bem como assegurar sua interiorização e implantação de educação profissional, além de articular e coordenar parcerias com outras instituições.

A Unidade Técnica de Coordenação também tem a função de implantar o Projeto de Protagonismo Juvenil nas escolas vinculadas ao Programa de Educação Integral e disseminar as experiências exitosas para as demais Escolas da Rede Estadual de Ensino. Além disso, articula e coordena as parcerias com instituições que visem ao fortalecimento do Programa e diz assegurar a Educação de Jovens e Adultos no âmbito das EREMs desde que compatível com sua estrutura física e de horário.

5.1.3 Gestão das EREMs e pessoal administrativo do Programa de Educação Integral

Em relação à gestão das EREMs, o Programa prevê que os diretores, secretários, educadores de apoio, coordenadores administrativos, coordenadores de biblioteca, chefes de núcleos de laboratório e coordenadores sócio-educacionais cumprirão jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias. Diretores e secretários recebem gratificação de representação prevista na Lei nº 12.242/2002. Sendo as EREMs consideradas escolas de grande porte, a gratificação é de R\$ 1.260,00 (um mil, duzentos e sessenta reais) para diretores e R\$ 693,00 (seiscentos e noventa e três reais) para a função de secretário escolar.

5.1.4 Docentes das EREMs

Em relação ao trabalho docente, o PEI se compromete a “planejar e executar programas de Formação Continuada de docentes e demais profissionais vinculados ao Programa” (PERNAMBUCO. Lei nº 125/ 2008, art. 3º; inciso IV); e define a carga horária dos(as) docentes em 40 (quarenta) horas semanais, para regime integral e 32 (trinta e duas) horas semanais, para jornada semi-integral, distribuídas em 05 (cinco) dias.

Os docentes das EREMs recebem uma gratificação conforme a Lei nº 12.965/2005 e suas alterações, na qual os(as) professores(as) com jornada integral de 40 (quarenta) horas semanais receberão gratificação em valor correspondente à aplicação do índice de 1,99 (um vírgula noventa e nove) ao vencimento-base do cargo efetivo, limitado ao valor nominal de R\$ 2.032,00 (dois mil e trinta e dois reais) e os(as) professores(as) que atuam com a jornada parcial de 32 (trinta e duas) horas semanais receberão gratificação em valor correspondente à aplicação do índice de 1,59 (um vírgula cinquenta e nove) ao vencimento-base do cargo efetivo, limitado ao valor nominal de R\$ 1.623,00 (um mil seiscentos e vinte e três reais).

5.1.5 Organização Curricular das EREMs

No tocante ao currículo, o PEI propõe atividades que visem influenciar no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural, ou seja, atividades artísticas, culturais, de qualificação profissional que objetivam formar o(a) cidadão(ã) para a sociedade e mercado de trabalho e devem ser contempladas no tempo que o(a) estudante passa na escola.

Tendo como foco competência, habilidade e conteúdo, a proposta curricular do PEI tem como eixos metodológicos a educação para valores (jovem como pessoa autônoma); o protagonismo juvenil (jovem como cidadão solidário); a avaliação interdimensional (relacionado às competências cognitivas, pessoais, relacionais e produtivas); a interdisciplinaridade (diálogo entre os conhecimentos); contextualização (evoca áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas) e a trabalhabilidade (inserção produtiva como profissional competente) (PERNAMBUCO, 2013).

Apesar da proposta pedagógica e do currículo das EREMs estarem pautados em uma concepção de educação interdimensional, o que se percebe no cotidiano das EREMs é um currículo fragmentado e tradicional aplicado nos dois turnos da escola tornando, muitas vezes,

a escola cansativa e não atrativa ao(à) estudante, além de não conseguir abarcar os ideais da concepção interdimensional do Programa.

As matrizes curriculares que são trabalhadas nas EREMs foram publicadas na Instrução Normativa nº 01/2012, que fixa normas para a reorganização das Matrizes Curriculares da Educação Básica no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Nesta instrução constam as cargas horárias de cada componente curricular, e, conseqüentemente, a organização do tempo nas EREMs⁴⁴. Identifica-se que o currículo das EREMs está pautado em uma concepção conteudista e fragmentada do conhecimento, deixando nítido o seu caráter disciplinar, no qual não se verifica um diálogo entre os vários componentes curriculares. Além disso, percebe-se um currículo voltado para a produção de resultados, priorizando o cumprimento de metas a serem alcançadas pela gestão, docentes e alunos(as) e, por fim, identifica-se uma lacuna em relação às atividades complementares que envolvam o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, entre outros aspectos. Diante da proposta de uma Educação Integral que vise um desenvolvimento completo do ser, estes elementos não podem ser negligenciados em uma proposta curricular (SILVA; ABRANCHES, 2016).

Ao analisar a Lei Complementar nº 125/2008 foi possível perceber as relações entre o macro e micro no desenvolvimento das políticas educacionais. Segundo Ball (2001), a construção de políticas nacionais faz parte de um processo de empréstimos e parte de ideias de outros contextos, que geralmente deram certo de alguma maneira e que são recriadas no contexto da prática, promovendo “[...] novos valores, novas relações e novas subjetividades [...]” (BALL, 2001, p. 103).

Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), o neoliberalismo, com as ideias de redução da presença do Estado, racionalização dos recursos, privatização, conceito de competência/seleção, influencia no desenvolvimento de políticas públicas para a educação. Além disso, algumas recomendações dos organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial se fazem presentes no texto final das políticas.

⁴⁴ No artigo nº 52 da Instrução estão definidos os seguintes componentes curriculares na Base Nacional Comum: Linguagens, códigos e suas tecnologias (língua portuguesa, arte, educação física), Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (matemática, química, física, biologia) e Ciências humanas (história, geografia, sociologia, filosofia); na parte diversificada estão presentes os componentes de 1 (uma) Língua Estrangeira Moderna e de 1 (uma) segunda Língua Estrangeira Moderna, de oferta obrigatória para a escola e de matrícula facultativa para o estudante, projetos de empreendedorismo e direitos humanos, totalizando ao final do curso 5.400 (cinco mil e quatrocentas) horas-aula (PERNAMBUCO, 2012).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), a presença dos organismos internacionais se deu em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por eventos, assessorias técnicas e produção documental. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 e financiada pelas agências Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e Banco Mundial, solicitou aos países signatários, entre eles o Brasil, o desenvolvimento de ações que impulsionassem as políticas educacionais ao longo da década, envolvendo a escola, a família, a comunidade e os meios de comunicação.

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) ao longo da década de 1990, por meio de documentos e relatórios, declarou sobre a necessidade da implementação de mudanças educacionais relacionadas a conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva. Já o Relatório Delors⁴⁵ fez recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação, sendo a educação um dos meios fundamentais para desenvolver indivíduos capazes de responder a estes desafios (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003)

Na mesma linha, conforme Frigotto e Ciavatta (2003), o Banco Mundial reitera os objetivos de eliminação do analfabetismo e aumento da eficácia do ensino, assim como uma maior relação entre educação profissional e setor produtivo, além de atenção aos resultados, à avaliação da aprendizagem, à descentralização da administração das políticas sociais. Estes pontos são bem identificados nos objetivos do Programa de Educação Integral de Pernambuco.

5.2 Formação Continuada

5.2.1 Caracterização dos(as) sujeitos(as) da pesquisa

Os(as) entrevistados(as) são em sua maioria mulheres, totalizando 88%, com uma média de idade de 39 anos. A média do tempo de formação na graduação gira em torno de 13 anos, sendo que 78% possuem como pós-graduação o grau de especialização lato-sensu, 11% estão em processo de conclusão da especialização e 11% possuem mestrado.

⁴⁵ Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela Unesco, foi composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors.

Em relação ao vínculo de trabalho, 44% dos(as) entrevistados(as) estão como contratos temporários por tempo determinado na Secretaria de Educação, ou seja, não fazem parte do quadro efetivo de servidores do estado de Pernambuco e, 44% são funcionários(as) efetivados(as) do Estado. Apenas 33% dos(as) entrevistados(as) disseram participar de alguma associação política, todas vinculadas à educação.

No que tange ao aproveitamento das horas livres, os(as) entrevistados(as) citaram principalmente ficar com a família, que fazem leituras diversas, e que vão a cinemas e estudam. No quesito assinatura de revistas ou jornais, 57% deles(as) disseram possuir algum tipo de assinatura.

5.2.2 Significados da Formação Continuada

Segundo Mainardes (2006), a Abordagem do Ciclo de Políticas permite atribuir aos profissionais que atuam nas políticas um papel fundamental pois “[...] o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53). Para ele, as políticas estão constantemente sendo (re)interpretadas e (re)criadas pois contam com sujeitos com histórias, experiências e valores diversos. Portanto, analisar o entendimento dos formadores sobre Formação Continuada se faz importante, pois, é a partir dele que iremos compreender a sua atuação no desenvolvimento das formações.

Para a maioria dos formadores entrevistados(as) (66%), a Formação Continuada tem como principal função proporcionar atividades que se aproximem do cotidiano do professor em sala de aula, tornando o momento de formação significativo para a realidade do professor. Esse dado está de acordo com o que diz Imbernón (2010) sobre ser a finalidade da Formação Continuada “[...] fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos(as) professores(as), potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 45).

Para 57% dos formadores, a Formação Continuada é a possibilidade de atualização do professor no que se refere às mudanças da sociedade que interferem diretamente no trabalho docente. As falas dos formadores 3 e 6 demonstram isso:

“[...] processo que tem que acontecer para que o professor....Ele esteja sempre se atualizando” (Formador/a 3)

“[...] hoje a gente tá numa dinâmica que as coisas mudam muito rápido e se você não acompanhar essas mudanças, vai acabar o teu aluno sendo teu professor na sala de aula” (Formador/a 6).

Segundo a Coordenação da Formação Continuada da GRE Metropolitana-sul, a formação deve priorizar os aspectos relacionados à prática docente conforme fala abaixo:

“Formação Continuada é muito mais voltada para diferentes práticas...Fazer esses professores pensarem diferentes práticas, metodologias, do que de fato trabalhar o conceito” (Coordenação da Formação Continuada).

Segundo Gatti (2008), alguns aspectos emergentes da sociedade contemporânea trouxeram desafios concernentes ao ensino, aos currículos, ao aumento da demanda de estudantes, às dificuldades do cotidiano dos sistemas de ensino e acabaram por alavancar um discurso calcado na ideia de atualização e de renovação constante, principalmente no que diz respeito às mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho.

A Coordenação da Formação também acentuou a questão da política de resultados por trás das formações, evidenciando os aspectos performáticos da política, como podemos identificar em sua fala e na de alguns formadores.

Agora não vou dizer a você que por traz das formações que são pensadas também não existe uma política de resultado. Mas a gente quer dar qualidade a esse processo. Que tenha um resultado que seja qualitativo para a aprendizagem desse aluno. Não seja só número. (...) Enquanto política de Estado, como a gente trabalha ensino, a nossa preocupação agora é não ficar restrito ao número de aprovados nas avaliações externas. A gente tenta equilibrar isso. Eu sempre digo, o número ele precisa existir, mas que qualidade a gente está dando a esse número. Eu não quero o número pelo número. Pode até ser utopia, mas da minha parte como pedagoga eu não vejo diferente da qualidade. Agora o parâmetro tem que ter. Hoje eu vejo o número como um termômetro que a gente tem que dizer: oh precisa melhorar alguma coisa; tem algo que a gente precisa melhorar (Coordenação Formação Continuada)

[...] este ano especificamente a meta é a gente trabalhar mais a questão da proficiência [...] pelo menos esta regional aqui, tá tentando trabalhar todas as áreas pra dar esse apoio, pra melhorar a proficiência das escolas. Então isso é uma demanda que vem, digamos assim, do estado pra que a gente tente implementar através das formações (Formador/a 1).

[...] como esse ano a meta é proficiência em português e matemática então a gente vai tentando verificar como as nossas disciplinas podem, de alguma forma, contribuir para o aumento dessa proficiência (Formador/a 6)

A gente hoje fala nessa palavra mágica de proficiência, que é a palavra fundamental hoje no processo de ensino e pra você obter essa proficiência você precisa oferecer a formação e os professores estarem aptos para receber essa formação também e a proficiência dos nossos estudantes melhora, que é o desafio diário (Coordenação PEI).

Parece existir uma consciência crítica por parte dos(as) docentes e coordenadores(as) do papel da Formação Continuada, na medida em que eles(as) fazem ressalvas à forma que ela é feita e questionam o papel do Estado ao promover e delimitar parâmetros numéricos para serem alcançados.

A formação é vista como momento capaz de proporcionar troca de experiências, discussão de ideias e conteúdos para 57% dos entrevistados(as), proporcionando assim um espaço de integração e socialização dos(as) docentes. Os(as) entrevistados(as) concebem a Formação com os seguintes termos:

“[...] ter acesso a outras ideias, compartilhamento de experiências, de materiais [...] dar oportunidade dos professores se integrarem, se socializarem, para que eles passem também as experiências deles” (Formador/a 2)

“É um encontro onde a gente discute, troca experiências, compartilha conteúdos e a gente acaba construindo práticas novas ou revivendo práticas antigas que davam certo” (Formador/a 4)

“[...] verificar outras práticas, socializar as nossas, apreender as práticas de outros professores. Pegar o que tem de bom e transformar para a sua realidade (Formador/a 6).

Esses momentos, que permitem aos(às) professores(as) estarem em contato com seus colegas trocando experiências e conhecendo outros contextos, tendem a contribuir para a construção de uma identidade docente que permita aos(às) professores(as) refletirem sobre sua prática docente, condições de trabalho e valorização profissional, estimulando uma reflexão-crítica sobre a mesma.

Ao mesmo tempo em que a formação é entendida como essencial para o desenvolvimento da prática profissional do professor, chama a atenção o destaque dado por cinco dos formadores no que tange à responsabilidade do ato de Formação Continuada do professor. Os formadores acreditam que o dever da formação deve partir principalmente do professor e alguns deles se incomodam com o termo formação, conforme podemos ver nas falas abaixo:

“[...] não gosto muito da palavra formação” (Formador/a 4)

“[...] nem gosto deste termo formador [...] Porque acho que a gente não forma ninguém [...]. As pessoas elas se formam. Elas adquirem, elas vão atrás de conhecimento, elas trocam experiências” (Formador/a 3)

“[...] não pode esperar só do órgão do qual a gente faz parte. A Formação Continuada também tem que vir da gente” (Formador/a 6)

“Nós não temos como proposta ensinar o professor. É muito difícil essa questão da formação. Formação pra professor, professor já é formado, ele já vem de uma área acadêmica, muitos deles já tem uma pós. Então a formação que nós desejamos hoje é dar continuidade aquilo que ele viu na academia ou não, mas que venha atender a necessidade dele na sala de aula” (Formador/a 7).

Podemos inferir que a ausência de uma definição clara sobre o papel dos formadores tende a trazer uma insegurança por parte dos mesmos de se declararem como formadores de professores, pois os(as) professores(as) já passaram por uma formação acadêmica. Acreditamos que para evitar esse entrave faz-se importante um debate claro sobre o papel da Formação Continuada para a profissão docente como elemento de sua valorização.

Além do mais, a forma como todos chegaram à função de formadores, através de convites feitos por conhecidos dentro da Gerência Metropolitana-Sul, faz com que eles não se reconheçam como formadores perante os(as) docentes.

Normalmente é por uma indicação. Quando a gente conhece o trabalho do professor, sabe que ele está desempenhando bem e as vezes ele está na escola e a gente pede para ele vir pra cá e faz a substituição. Aí eles são convidados a vir para cá. Inclusive a gente precisa de fato que essas pessoas estejam aqui a gente precisa de um grupo grande porque o trabalho aqui é intenso não é só formação. Existe elaboração de cadernos, existe um outro tipo de proposta relacionada aos componentes principalmente português e matemática e se faz necessário um grupo maior. A gente tá com dificuldade de trazer o pessoal para cá (Coordenação Formação Continuada).

Esta dificuldade em atrair profissionais para a área da Formação citada na fala anterior também foi evidenciada por parte da Coordenação do PEI:

[...] bons formadores para trabalhar com os professores porque, por exemplo, o formador ele precisa estar aqui na regional não existe assim nenhum atrativo para que ele permaneça aqui [...] para ele trabalhar como formador e isso complica: a falta do profissional para fazer esse serviço de formação. Então teria que também, não sei se poderia dizer, um reconhecimento desse

trabalho dessa pessoa para vir para cá, para trabalhar especificamente com a formação. Não tem um atrativo que seja financeiro, no caso, para a gente ter formadores com o intuito de permanecer com a gente aqui. O pessoal vem, passa uma temporada e depois vai embora e isso dificulta o trabalho. Temos bons formadores hoje, graças a Deus, pessoas comprometidas, fazendo seu trabalho, mas a gente precisa reconhecer o trabalho desse profissional (Coordenação PEI).

Constatamos durante as entrevistas que uma boa parte dos formadores são professores(as) contratados(as) pelo Estado, ocasionando em uma rotatividade na função.

A coordenação da formação também chamou a atenção para o papel do educador de apoio dentro da escola, corroborando a ideia de formação em serviço e tendo o espaço da escola como lócus da formação contínua do docente.

[...] a gente precisa legitimar esse papel dentro da escola. A gente precisa fazer com que ele faça o que é de atribuição dele, tá junto do professor, vendo o planejamento, discutindo melhores estratégias, porque o que a gente faz aqui é muito pouco do que ele pode dar continuidade dentro da escola (Coordenação Formação Continuada).

Quanto ao aspecto contínuo da formação, apenas dois entrevistados(as) fizeram menção de sua necessidade e destacamos a fala da coordenação do PEI sobre este aspecto:

Formação Continuada é aquela que eu entendo que precisa ser dada em serviço e ela é constante. Quando diz continuada ela é continuada mesmo (Coordenação PEI).

Concordamos com Silva, A. M. (2013) no entendimento de que o processo de Formação Continuada deve propiciar uma reflexão e uma ação em torno do repensar a prática pedagógica. A formação não pode ser vista como elementos fragmentados, devendo relacionar ao máximo conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos. O processo de produção de conhecimento é permanente, pois se (re)constrói de maneira contínua. Sendo assim, está intrínseco ao ofício docente seu constante movimento de Formação Continuada.

5.2.3 Caracterização da Formação Continuada

Neste tópico trataremos sobre a caracterização das formações continuadas no que diz respeito às metodologias empregadas, aos temas trabalhados, à frequência com que ocorrem e ao tempo de duração das mesmas.

A maioria dos momentos de Formação Continuada ocorre na sede da GRE Metropolitana-Sul, no auditório. No entanto, devido ao atendimento a seis municípios diferentes⁴⁶, alguns formadores optam por descentralizar em polos para atender ao máximo de professores(as).

Nós hoje temos três polos: um em Camaragibe, que atende o município de Camaragibe e de São Lourenço. Nós temos um polo em Jaboatão, que atende as escolas de Jaboatão e de Moreno e nós temos uma escola no Cabo, que atende Cabo e Ipojuca. Aí o que foi que aconteceu: a frequência aumentou e a formação melhorou, diminuiu o quantitativo de pessoas nos encontros então você pode atender de forma melhor (Formador/a 7).

Ao analisar as entrevistas, podemos perceber uma variedade nas modalidades de formação oferecidas pela GRE Metropolitana-Sul. Oficinas, minicursos, palestras e visitas a outros espaços foram os mais citados.

Quanto à frequência que ocorrem, percebe-se uma não linearidade, demonstrando uma ausência de organização neste sentido, visto que, enquanto três dos(as) formadores(as) entrevistados(as) disseram que os encontros ocorrem uma vez por mês, quatro deles(as) informaram que só ocorrem quatro encontros de Formação Continuada por ano. Podemos perceber que as formações são marcadas por parte das próprias equipes de formadores(as) de cada disciplina, demonstrando a ausência de um planejamento conjunto onde são previstas as necessidades, as prioridades e a periodicidade das formações. Os momentos de formação duram entre três e quatro horas.

Também queremos destacar a realização de parcerias na concretização das formações. Parcerias com universidades, museus e outros espaços de caráter cultural e intelectual tendem a somar aos momentos de Formação Continuada bem como proporcionam aos(às) docentes a possibilidade de conhecer outros lugares do próprio Estado.

No que concerne aos conteúdos das formações, destacamos quatro elementos principais: o currículo, sugestões dos(as) professores(as), demandas do governo e resultados das avaliações externas.

Segundo os(as) entrevistados(as), o resultado das avaliações externas permite verificar quais conteúdos os(as) estudantes sentem mais dificuldades evidenciando a lógica da gestão por resultados que busca medir a eficiência dos sistemas de ensino através de objetivos e

⁴⁶ A GRE Metropolitana-Sul é responsável por administrar as escolas dos municípios de Cabo, Camaragibe, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Moreno e São Lourenço da Mata.

metas bem delineados, políticas de responsabilização, lógica competitiva e publicidade dos resultados, conforme falas abaixo:

Os resultados da escola também faz com que a gente repense algumas estratégias de formação (Coordenação Formação Continuada)

[...] a gente pega muito os conteúdos que são trabalhados durante o período letivo pra diagnose e pega também o resultado das avaliações externas tanto o saepe quanto o saeb e a gente verifica que os resultados seja das escolas regulares seja dos EREMs estão muito próximos. A gente não percebe aquele diferencial em relação as escolas integrais. Inclusive a gente tem escolas de ensino regular que tem os resultados melhores que as escolas integrais (Formador/a 7).

Segundo Santos (2011), isso implica um risco para a Formação Continuada, pois ela tende a se transformar em um momento de instrumentalização teórico-prática que visa ao alcance de certas competências por parte dos alunos.

Em relação aos recursos destinados para a formação, 57% dos formadores salientaram a não existência de uma verba própria destinada aos momentos de Formação Continuada dos(as) docentes. Para ter acesso a recursos, faz-se necessária a elaboração de projetos que são submetidos ao setor financeiro da Gerência, que pode ou não acatá-los.

“Como a gente depende do setor financeiro pra isso né e aí a gente tem que consultar antes de elaborar qualquer tipo projeto” (Formador/a 1).

“[...] Às vezes a gente tira do bolso. [...] você pode até pedir para os professores arcarem pra depois quando chegar no outro ano chega o dinheiro” (Formador/a 3)

“[...] a gente também sempre tira um pouquinho do nosso bolso. Sempre acontece” (Formador/a 6)

“Tudo parte do nosso bolso. Tudo parte da gente mesmo aqui” (Formador/a 7).

Quatro entrevistados(as) disseram que quando se trata de verba para transporte é mais fácil conseguir, no entanto, esse recurso pode demorar muito tempo para chegar, acontecendo de às vezes ter que solicitar dos próprios(as) professores(as) o dinheiro para arcar o aluguel do transporte para posteriormente fazer o ressarcimento.

“Ela existe só com relação a transporte. A gente faz uma planilha de quantos professores em média poderia participar dessa formação e é repassado um valor só para o professor em relação ao transporte” (Formador/a 2)

[...] deslocamento do professor. A gente trabalha por empenho. Faz todo um levantamento, envia para a Secretaria de Educação para que a gente possa ter justamente esse recurso para alimentação, para deslocamento. É um recurso que a gente faz a solicitação e ele demora um pouco. A gente tá vivendo um momento no país bem complicado e a crise se reflete também no setor público. Mas a gente sempre faz e com o tempo chega esse recurso (Coordenação Formação Continuada)

42% dos formadores declaram já ter usado recursos próprios para realizar os encontros e salientam a relação entre recurso e qualidade das formações e o acesso a recursos para pagar palestrantes externos e materiais de papelaria e audiovisual que foram destacados por 2 formadores.

[...] em relação a recursos áudio visuais, a gente sempre tem acesso. A questão de imprimir material também não tem problema em relação a isso (Formador/a 6).

Quando se trata de analisar a participação dos(as) professores(as) nos momentos de Formação Continuada, 71% dos formadores disseram que os(as) docentes participam de maneira satisfatória dos encontros, conforme as falas abaixo:

“Eles gostam de participar. Todos eles adoram e é só elogio” (Formador/a 2)

“[...] os professores participam; EREMs, eles participam muito e agradecem muito porque eles dizem que o maior suporte que eles têm” (Formador/a 4)

“A participação é boa” (Formador/a 7).

No entanto, dois(as) dos(as) formadores(as) relataram que existe uma certa resistência de alguns(as) professores(as) em participar dos encontros e que muitos(as) deles(as) só frequentam a formação devido à possibilidade de sua falta acarretar desconto no salário.

“[...] eu tenho amigos meus que são professores da rede e nunca pisaram aqui, nunca pisaram nas formações; “olha, os professores aqui eles vão, alguns vão amarrados, mas vão” (Formador/a 1)

“[...] a gente vê que vem mais mesmo pra não perder, por causa da questão da falta” (Formador/a 5).

Para Imbernón (2010), muitas vezes a resistência em participar das formações está atrelada às dificuldades encontradas na formação: falta de organização, falta de descentralização das atividades, domínio do improviso, falta de verbas, horários inadequados, entre outros, acabam por distanciar o docente desses momentos formativos.

Também queremos destacar a resistência docente que pode surgir devido à ausência de elementos inovadores nas formações. Ao participar desses encontros o professor espera encontrar aspectos significativos que venham a somar no seu cotidiano profissional, no entanto, conforme Imbernón (2010), o caráter transmissor, descontextualizado, distante dos problemas práticos dos(as) professores(as) ainda predomina nos programas de Formação Continuada.

No quesito de participação dos(as) docentes na elaboração das formações continuadas, 42% dos(as) entrevistados(as) disseram que convidam os(as) professores(as) para ministrarem alguns momentos de formação caso tenham interesse, porém, poucos(as) professores(as) se disponibilizam.

Convite a gente faz. Por exemplo, no ano passado, em 2016, quem deu a formação foram dois professores das escolas. Eles tinham essa proposta, a gente não tinha domínio do conteúdo. Aí eles se colocaram em fazer, e foram eles que deram a formação no ano de 2016. Esse ano a gente fez o convite, mas ninguém se colocou (Formador/a 7).

Podemos depreender disso que a falta de incentivos, principalmente financeira, por parte da Secretaria de Educação faz com que os(as) docentes não queiram se comprometer com a formação. Ainda podemos inferir que a ausência de participação dos(as) docentes na formulação da proposta de formação pode desestimular a sua participação.

Sendo assim, concordamos que o sucesso de uma Formação Continuada para os(as) docentes está atrelado à valorização do saber docente. Valorização esta que é materializada na participação dos(as) professores(as) na construção dos momentos de formação, sugerindo temáticas importantes em seu cotidiano escolar, trocando experiências sobre suas práticas diárias e tendo sua prática entendida como produção de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem.

5.2.4 Acompanhamento e avaliação da Formação Continuada

A Abordagem do Ciclo de Políticas entende que toda política tem efeitos⁴⁷ e que a análise dos mesmos não pode ser negligenciada. Sendo assim, ao analisar uma política é preciso examinar as variedades de possibilidades da mesma e suas implicações na prática. Também é necessário nesse processo de análise relacionar a política em questão com outras políticas setoriais, e tentar entender os vínculos macro e micro (MAINARDES, 2006)

No caso da Formação Continuada da GRE Metropolitana-Sul, fica evidenciado na fala de 42% dos entrevistados(as) um não acompanhamento sistemático em torno dos efeitos das formações na escola, justificado pela maioria dos formadores no que tange à grande quantidade de escolas da Regional, assim como o pouco número de formadores.

[...] a gente não sabe assim, em sala de aula como é que tá sendo feito (Formador/a 1).

Eu deveria fazer isso, mas como eu disse, eu sou euquipe, eu tô só por enquanto [...] não dá pra você ficar perguntando: “e aí aplicou aquilo?” Vez por outra um professor chega e diz: “olha a gente usou isso”. Eles aproveitam o máximo daquele momento pra tentar aplicar em sala de aula, mas não dá pra gente monitorar o que está acontecendo (Formador/a 3).

42% dos(as) entrevistados(as) disseram que fazem o acompanhamento dos(as) docentes que participam dos encontros por meio de visitas às escolas, quando convidados para eventos; no entanto, salientam as dificuldades em fazê-lo.

A gente tentou fazer isso: de ir a algumas escolas, só que assim, são muitas escolas. [...] quando tem algum evento, eles avisam aí se der pra ir a gente vai lá ver. Mas assim, de vê realmente se tá dando referencia a formação não tem nem como tá fazendo isso porque são muitas escolas pra dar conta de muita coisa (Formador/a 5).

No que tange à avaliação das formações, na maioria dos casos são as fichas avaliativas entregues aos(às) professores(as) a cada encontro o instrumento de avaliação. Além disso, a criação de grupos em redes sociais ou e-mail e análise dos índices das escolas também foram

⁴⁷ Os efeitos podem ser de primeira ordem e de segunda ordem. “Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (MAINARDES, 2006, p. 55).

citados pelos(as) entrevistados(as) como formas de acompanhar os(as) docentes nos momentos pós formação e também servem de instrumentos de avaliação.

Cada formação tem uma avaliação e às vezes os professores eles também falam sobre que tipo de formação estão precisando e a gente tá levando isso muito em consideração. Que é a fala dele, na hora que ele faz uma avaliação após uma formação. O que esse professor precisa de fato? Será que a gente atende ao que eles estão precisando? Para não se distanciar disso aí. [...] A gente tem um instrumento de avaliação que chega para gente fechadinho com questões objetivas, mas também a gente deixa para os professores uma abertura para que eles possam se colocarem em relação a tudo: se foi bom se foi ruim que tipo de proposta eles pensariam para a próxima formação o instrumento que a gente utiliza é esse (Coordenação Formação Continuada).

Então a gente observa isso a partir do siepe, que a gente tem a partir da conversa por email é como a gente tem esse retorno e em visitas em escolas (Formador/a 4).

[...] no encontro seguinte a gente sempre pede o feed back do que aconteceu durante esse tempo que a gente ficou sem se ver em relação à formação anterior (Formador/a 6).

Além do feed back do próprio professor na formação. Aí depois: “foi muito bom, eu fiz lá na sala de aula, tal, foi dez” Mas, aí a gente quer esse resultado lá nos índices (Formador/a 7).

Entendemos que a Formação Continuada apresenta uma fragilidade imensa nesta questão e podemos inferir que estes elementos apontam para um não investimento da gestão na formação.

5.2.5 Expectativas da repercussão da Formação Continuada na escola

Em relação à repercussão na sala de aula, todos(as) os(as) entrevistados(as) disseram esperar que ela seja aplicada pelos(as) docentes em suas escolas, atendendo à realidade de cada um(a) e melhorando o aprendizado dos(as) estudantes. Segundo eles(as), essa deve ser a finalidade maior da Formação Continuada, corroborando o que dizem Cunha et al. (2011, p. 07), quando defendem que “[...] a formação contínua só se consolida quando propicia o aprimoramento da prática pedagógica em todo o seu processo de auto-reflexão-ação-transformação no trabalho docente”.

“[...] o professor ele tem autonomia de trabalhar a formação da maneira que ele quiser. Ele vai adaptar ao alunado dele” (Formador/a 2)

“A gente quer ver essa aplicação em sala de aula, quer ver o retorno dessa aplicação; a aplicação dela na sala de aula e que ocorra o ensino aprendido” (Formador/a 7)

“O nosso objetivo é o estudante. O estudante é o foco de tudo. É o centro” (Formador/a 6)

“[...] não é possível que quando chegue na escola, não vá fazer nada” (Formador/a 5)

A gente quer que venha melhorar a questão do ensino mesmo, da aprendizagem. Que reflita na aprendizagem do aluno (Coordenação Formação Continuada).

A formação ela é a mola propulsora para um bom desenvolvimento do trabalho na escola ela é aquele plus a mais no planejamento do professor. Porque a vivência, a atualização dessa vivência, ela é fundamental para uma aula dinâmica e, a gente vive hoje num mundo imediatista e se você não tem uma boa formação, se você não se atualiza, se sua aula não é uma aula dinâmica que atraia a atenção do estudante para o conteúdo que você está pretendendo oferecer para o estudante, então o seu dia foi embora, sua aula foi embora e eu acho também que a formação em serviço ela proporciona a interdisciplinaridade, a oportunidade que você tem de interagir com outras disciplinas, como outros profissionais, embora da mesma área, mas os conhecimentos eles interagem nessa hora. Se você não reúne o seu professor por área para estudo, então fica complicado você ter interdisciplinaridade na escola e você formar em serviço e você também construir um perfil pedagógico para sua escola caminhar. A gente hoje fala nessa palavra mágica de proficiência, que é a palavra fundamental hoje no processo de ensino e pra você obter essa proficiência você precisa oferecer a formação e os professores estares aptos para receber essa formação também e a proficiência dos nossos estudantes melhora, que é o desafio diário (Coordenação PEI)

Para além da sala de aula, Santos (2011) salienta que a Formação Continuada deve proporcionar aos(às) docentes conhecimentos teórico-práticos vinculados à possibilidade de intervenção no social.

5.2.6 Principais dificuldades ou obstáculos da Formação Continuada

Dentre as dificuldades encontradas pelos formadores, 71% citam a ausência de recursos fixos para a ocorrência das formações. Percebe-se assim que a Formação Continuada ainda é um pouco negligenciada pela Secretaria de Educação de Pernambuco, visto que um orçamento mínimo anual poderia ser destinado a essa política. Alguns formadores chegaram a informar que precisam, em alguns momentos, arcar com recursos próprios. Além disso, atividades como visitas, algumas vezes, são financiadas pelos(as) próprios(as) docentes.

[...] porque pra você ter qualidade você tem que ter um pouquinho de recurso. [...]às vezes a gente tira do bolso, às vezes a gente consegue, mas muitas vezes a gente quer fazer uma coisinha diferente (Formador/a 3)

Recurso é um ponto crucial. A gente não tem esse suporte então fica muito difícil (Formador/a 4)

Recursos materiais é a maior dificuldade que nós temos aqui (Formador/a 7).

Outra dificuldade bastante citada pelos formadores diz respeito ao cumprimento da aula-atividade⁴⁸ por parte das escolas. É sabido pelos formadores que muitos(as) professores(as) têm aulas atribuídas nos dias de sua aula atividade, dia este reservado para planejamento e formação dos(as) professores(as), e quando isso ocorre, acontece de o gestor da escola não liberar o docente para a formação.

“Às vezes o gestor ele não quer liberar o professor para participar daquela formação porque prejudica, digamos. Eles acham que está prejudicando o aluno porque o professor sai uma vez, um dia para participar de uma formação” (Formador/a 2)

“[...] a escola respeitar o dia da aula atividade. É um desafio [...] Na verdade é uma dificuldade, porque ainda tem professores que esbarram nisso. Estão em sala de aula e o gestor tem dificuldade em liberar” (Formador/a 3)

“[...] às vezes acontece da aula atividade [...] ele não tá liberado, ele tem aula atribuída, então ele não tem essa possibilidade de vir para os encontros” (Formador/a 4).

Cunha et al. (2011) defendem a necessidade de a direção e a coordenação pedagógica considerarem os momentos de formação contínua como elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes. É preciso que se garanta tempo e oportunidade para que os(as) professores(as) reflitam sobre sua prática, tornando os momentos de formação inerentes à rotina escolar.

Também contribui para o fato de o professor ter aula atribuída no dia de sua aula atividade a questão de muitos(as) dos(as) docentes pernambucanos(as) atuarem em sala de aula ministrando disciplinas além da sua formação inicial: professores(as) de Matemática completam carga horária dando aulas de física e química, e vice-versa; professores(as) de

⁴⁸ Conforme a Instrução nº 01/93 os(as) professores de Pernambuco devem cumprir 30% de sua carga horária em atividades pedagógicas de capacitação (25 aulas mensais) conforme disposto: Segunda-feira: Ciências, Programa de Saúde e Biologia; Terça-feira: Matemática, Física e Química; Quarta-feira: História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira e Moral e Cívica; Quinta-feira: Português, Língua estrangeira e Educação Artística; Sexta-feira: demais disciplinas do currículo; e destinadas a planejamento, elaboração e correção de provas e atividades extra classe (05 aulas mensais) (PERNAMBUCO, 1993).

português ministram aulas de língua estrangeira e artes; professores(as) de história atuam também como professores(as) de geografia, filosofia e artes, e vice-versa. Essa diversidade de disciplinas ministradas pelos(as) docentes acaba se chocando com o dia da aula atividade. Diversidade esta que, para 28% dos(as) entrevistados(as), atrapalha o processo de Formação Continuada, pois acaba lidando com professores(as) da área em que atuam e professores(as) que apenas completam a carga horária, conforme os depoimentos:

“[...] a gente tem pessoas que são, assim, professores top, que são professores que falam a língua com certa fluência e ao mesmo tempo a gente tem os tapas buracos, professor que é só formado em língua portuguesa” (Formador/a 6)

“[...] nem todos os professores que estão lecionando matemática nas escolas tem formação em matemática. Então a gente tem vários professores das áreas de biologia, física e química lecionando matemática e como é que a gente vai trabalhar com esses profissionais?” (Formador/a 7).

A não liberação do docente para participar de momentos formativos por parte da gestão escolar acaba por demonstrar a ausência de uma política efetiva de Formação Continuada por parte do sistema escolar pernambucano.

Os formadores identificaram como sendo outra dificuldade de seu ofício o fato de eles terem outras demandas para além da Formação Continuada. Todos os formadores acompanham de duas a três escolas da rede. Eles visitam as escolas, analisam os índices, verificam cumprimento do SIEPE. Além do mais, elaboram simulados e participam de outros projetos da rede.

Uma peculiaridade da GRE Metropolitana-Sul diz respeito aos seis municípios sob sua circunscrição estarem localizados em extremos da região metropolitana do Recife, o que segundo os formadores acaba por influenciar na presença dos(as) docentes nas formações, levando os mesmos a buscarem alternativas na realização das mesmas.

“Nós hoje temos três polos: um em Camaragibe, que atende o município de Camaragibe e de São Lourenço. Nós temos um polo em Jaboatão, que atende as escolas de Jaboatão e de Moreno e nós temos uma escola no Cabo, que atende Cabo e Ipojuca. Aí o que foi que aconteceu: a frequência aumentou e a formação melhorou [...]” (Formador/a 7)

“Essa questão de divisão territorial é muito complicado. O deslocamento dos técnicos é uma coisa muito complicada” (Formador/a 4)

Além da distância entre os municípios, a coordenação do PEI destacou a questão da baixa atratividade em se tornar formador.

[...] bons formadores para trabalhar com os professores porque, por exemplo, o formador ele precisa estar aqui na regional não existe assim nenhum atrativo para que ele permaneça aqui na escola para ele trabalhar como formador e isso complica a falta do profissional para fazer esse serviço de formação. Então teria quer também, não sei se poderia dizer um reconhecimento desse trabalho dessa pessoa para vir para cá, para trabalhar especificamente com a formação. Não tem um atrativo que seja financeiro, no caso, para a gente ter formadores com o intuito de permanecer com a gente aqui. O pessoal vem, passa uma temporada e depois vai embora e isso dificulta o trabalho. Temos bons formadores hoje, graças a Deus, pessoas comprometidas, fazendo seu trabalho, mas a gente precisa reconhecer o trabalho desse profissional (Coordenação PEI).

Já para a Coordenação da Formação Continuada um dos maiores desafios concernentes ao bom desenvolvimento do processo formativo diz respeito ao interesse dos(as) docentes em participar das mesmas, conforme fica explícito na fala da mesma:

[...] resistência de alguns profissionais de mudança de prática de entender o processo formativo. Eu sinto falta desse professor mais envolvido com a aprendizagem dos alunos e não tá sempre justificando o não trabalho ou o trabalho pela metade porque não tem um bom salário, porque a gente não tem uma estrutura adequada. Acredito que tudo isso faz parte. Teria que ter um bom salário sim. A gente teria que ter uma estrutura adequada sim. Mas assim, eu vou ser um profissional menor por esses motivos? Não. Eu vou lutar por condições melhores. Mas isso não me dá o direito de não ser bom na sala de aula. De fazer o que eu gosto, que eu tive uma formação para fazer. Eu vejo muita resistência nesse sentido (Coordenação Formação Continuada)

5.2.7 Classificação da Formação Continuada

Quanto à classificação da Formação Continuada proporcionada pela GRE Metropolitana-Sul, 66% dos(as) entrevistados(as) classificaram como Boa a Formação e 44% declararam a mesma como Muito Boa.

Conforme nos apresenta Mainardes (2006), na Abordagem do Ciclo de Políticas, o que dizem os profissionais que atuam ativamente no contexto da prática na política analisada deve ser o foco principal dos pesquisadores, pois permite “[...] identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50)

A avaliação dos(as) entrevistados(as) em torno da Formação Continuada desenvolvida no âmbito da GRE Metropolitana-Sul foi positiva. Dois entrevistados(as) ressaltaram o comprometimento da equipe que elabora as formações como sendo um dos fatores principais que alicerçam essa avaliação.

[...] o pessoal tá indo trabalhar direitinho. Tem feito um esforço muito grande, hoje reconhecido. Hoje o número de participantes nas formações é bom. O pessoal está chegando junto e a gente está tendo uma recíproca também, o pessoal vem mesmo para as formações, tanto das escolas de referência quanto das escolas regulares (Coordenação PEI)

[...] as formações elas acontecem e quando eu comparo com as outras, acontece de forma muito contínua entendeu? O pessoal daqui é muito comprometido. Não tem aquela coisa: “ah não tô nem aí”. Todo mundo se envolve muito e quer fazer as coisas muito bem feitas. Então eu noto esse comprometimento da equipe. Não é muito boa porque pra ser muito boa não depende somente da equipe, depende de todo o contexto, mas eu classifico como boa (Formador/a 3)

No entanto, alguns pontos, segundo os(as) entrevistados(as), ainda merecem maior atenção para que a política seja considerada muito boa, tais como melhor estrutura para receber os(as) docentes, principalmente no que tange à alimentação e ao deslocamento.

[...] ainda tem muito o que melhorar com relação a estrutura para receber esses professores. Porque tem a questão também da alimentação que muitos professores vêm de lugares muito distantes. Porque a metrosul é a GRE que tem mais escolas então são extremos.... Aí fica complicado até pro professor se deslocar, chegar no horário às vezes ele vem sem tomar café a gente precisa oferecer algo a mais. Acolher esse professor de uma forma mais humana (Formador/a 2)

5.3 Formação Continuada e sua relação com o Programa de Educação Integral

5.3.1 Entendimento Sobre Educação Integral

A maioria dos(as) entrevistados(as) entende a Educação Integral como sendo uma educação que contribui para a formação do(a) aluno(a) como um todo; formação acadêmica, social, cultural, corporal e artística. Para eles(as), a Educação Integral vai muito além do tempo que o(a) estudante passa na escola. Esse entendimento está de acordo com o que diz Guará (2006, 2009) sobre a Educação Integral vista como formação integral do ser humano,

trazendo o sujeito como elemento central das indagações e preocupações da educação, considerando o desenvolvimento das faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais. Essa ideia pode ser encontrada nos depoimentos abaixo:

“[...] educação que forma o ser humano como um todo. Que ele consiga entender que ele esteja pronto para o social, que ele esteja pronto para o intelectual, que ele esteja pronto para tudo. Que ele esteja para vida. Não pode ser aquela escola lá que o menino só aprende conteúdo, conteúdo, conteúdo. Não. O menino tem que aprender conteúdos relacionados ao social dele, a cultura. Tudo isso. Então, eu entendo como um ser humano que ia ser trabalhado de uma forma completa: o intelectual, o social a questão física dele, do cuidar de si” (Formador/a 4)

“vai atingir o aluno de todos os ângulos. Daquela perspectiva tradicional, tradicional enquanto sala de aula e na perspectiva mais prática da coisa [...] Não é porque o menino tá preso na escola o dia todo que eu posso dizer que essa educação seja integral” (Formador/a 6)

“[...] atividades que também contribuem para a formação do aluno como um todo” (Formador/a 5)

[...]trabalhar o ser integral, a parte cognitiva, deveria favorecer também o lado afetivo, emocional. É você poder contribuir com conhecimento teórico e prático dentro das próprias escolas

O DNA da Educação Integral das nossas escolas ela está baseada na educação interdimensional que é uma proposta do professor Antônio Carlos Gomes da Costa que ela vislumbra o conhecimento do estudante na sua inteireza, na sua completude, não só o cognitivo, mas tudo o que completa esse estudante (CEI).

O entendimento de Educação Integral relacionada à ampliação do tempo que o aluno passa na escola é apontada por 42% dos formadores. Segundo Guará (2006, 2009), a Educação Integral na perspectiva de tempo integral tem por objetivo ministrar um ensino que abranja atividades diversas que envolvem experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar.

“[...] você mantém o menino mais tempo na escola, teoricamente você teria mais tempo para poder trabalhar [...] acredito que a formação integral ela passa por isso. Segurar o menino na escola pra poder se trabalhar” (Formador/a 1)

“Eu penso em o tempo todo o aluno, na sala de aula, tendo todas aquelas horas dentro da escola. É isso que eu compreendo” (Formador/a 2)

“[...] tempo maior dos alunos dentro da escola. [...] os alunos, eles acabam tendo o momento deles do ensino regular, os componentes curriculares que eles trabalham no período deles, da aula deles, e, fora isso, deve ter outras atividades, um reforço, uma oficina, deve ter atividades extras que faz com que a permanência desse aluno seja um tempo maior dentro da escola” (Formador/a 3).

Um(a) dos(as) entrevistados(as) relacionou a ideia de educação de tempo integral com a possibilidade de proteção da criança e dos adolescentes, conforme nos mostra Arroyo (2012).

[...] trabalhar o ser integral, a parte cognitiva, deveria favorecer também o lado afetivo, emocional. É você poder contribuir com conhecimento teórico e prático dentro das próprias escolas e na situação atual tirar também esse aluno da vulnerabilidade, porque ele vai passar o dia na escola, com várias atividades. Então é uma oportunidade que a gente dá para esse aluno que vive em situação de risco (Coordenação Formação Continuada)

Concordamos com Coelho (2009) que a ampliação da jornada escolar por si só não implica o desenvolvimento de uma Educação Integral. No entanto, o elemento tempo não pode ser desconsiderado em sua importância, corroborando Moll e Leclerc (2013) que defendem a variável tempo como elemento essencial para a consolidação do direito a uma educação com qualidade.

As pessoas entrevistadas não acrescentam nas suas falas outros elementos importantes para a configuração de uma formação que visa ao desenvolvimento de uma educação integral do ser educador(a) e educando(a), tais como proposta pedagógica da escola elaborada conjuntamente, participação dos(as) docentes na concepção e proposta de formação. O tempo é um elemento agregador e facilitador de uma educação de qualidade, se a educação for planejada visando à ampliação do tempo e do trabalho pedagógico.

5.3.2 Avaliação do Programa de Educação Integral de Pernambuco

A avaliação do Programa de Educação Integral feita por todos os formadores teve aspectos negativos. O mais citado deles diz respeito à pouca atratividade que o Programa incide em seus alunos, conforme falas abaixo:

“[...] é difícil segurar o menino lá. [...] O EREM está cada ano mais perdendo aluno, porque o menino não quer, ele quer trabalhar, quer estagiar, ele quer ganhar dinheiro e ele acha que o EREM é perda de tempo” (Formador/a 1)

“A gente vê aluno fugindo, pulando o muro da escola. [...] Eles às vezes ficam ociosos. Eles têm que ficar na escola, mas eles não têm atividades” (Formador/a 3)

[...] período de adaptação porque o estudante ele sai de uma realidade do regular, porque ele estuda um horário e vai para casa, então tem ainda esse perfil que eles demoram... o primeiro ano, ele é um ano muito difícil, de o estudante chegar e entender que precisa permanecer ali na escola, então assim, o primeiro ano do ensino médio ainda é um ano de adaptação e que dá um certo trabalho para que o estudante se reconheça dentro do processo, do entendimento (Coordenação PEI).

Essa baixa atratividade pode estar relacionada à pouca estrutura das escolas que são transformadas de tempo integral, mas que não têm infraestrutura para receber o aluno, aspecto este que foi citado por alguns(as) dos(as) entrevistados(as):

“Não tem um lugar adequado pra se alimentar” (Formador/a 2)

“[...] tem os espaços, mas às vezes eles não funcionam, ou porque o material não chegou, ou chegou e não teve ninguém pra instalar, é, por exemplo os laboratórios, eles existem fisicamente mas não funcionam, não tem material, quebrou e não vem ninguém ajeitar, então assim, as vezes tem muita coisa que tá ali bonitinho no papel, mas na prática não” (Formador/a 1)

“Na prática os meninos tão lá colocados naquela escola o dia inteiro. De manhã é conteúdo. De tarde não se sabe o que faz: mais conteúdo, quando tem. Quando não têm, eles não fazem nada” (Formador/a 4).

No estudo realizado por Gomes (2016), a mesma destacou que a infraestrutura das EREMs é um dos elementos que mais dificultam a implantação plena do PEI. Professores(as) e gestores que atuam nas EREMs apontam que a estrutura física atual das escolas não corresponde ao proposto para o perfil de uma EREM demonstrando que a transformação não veio acompanhada das mudanças necessárias. Segundo a Lei Complementar nº 125/2008, que criou o Programa de Educação Integral, as escolas deveriam ter padrão mínimo de infraestrutura e equipamentos, o que, conforme a fala dos entrevistados(as), não ocorre da maneira necessária.

A Coordenação do PEI na Gerência destacou as bases da Educação Integral do Programa e fez uma avaliação positiva do PEI relacionando ao Ideb de Pernambuco no ano de 2017.

Tem escola de tempo integral, que é uma coisa, e tem a Educação Integral, que são dois aspectos distintos. Nessa proposta a gente procura formar o estudante apto para o mundo lá fora [...] vê o estudante na sua completude, que é o estudante protagonista que a gente zela por esse protagonismo juvenil onde o estudante é levado a se conhecer, ver a questão da identidade do jovem que ele precisa ter também o seu projeto de vida e é em cima desse projeto de vida que a gente trabalha. [...] a gente trabalha nessa perspectiva dos quatro pilares que está lá na proposta de Jaques Delors que é o aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer, então é baseado nisso que a gente trabalha a perspectiva do estudante. [...] essa política pública que vem dando certo, mostrando resultados. Não é a toa que Pernambuco hoje está em primeiro lugar. É um trabalho de muito suor, porque é um compromisso de todos. Quem faz essa escolha precisa ter essa consciência. Porque o estudante ele passa a ficar na escola em período integral, então a relação é uma relação muito próxima, muito intensa, e isso é um aprendizado tanto para o estudante quanto o professor que faz a escolha de trabalhar em uma escola tempo integral, numa escola de referência [...] perspectiva do estudante se conhecer, conhecer o outro, para poder fazer a escolha correta (Coordenação PEI)

A coordenação do PEI também destaca as dificuldades de se colocar esta base teórica no cotidiano escolar, entendendo-as como desafios do Programa.

Outra coisa é a vivencia dessa filosofia de educação interdimensional que a gente precisa praticá-la com propriedade para que suavize o dia a dia da escola. E isso às vezes quando não acontece bem, o aluno acaba não entendendo, querendo ir embora. Mas isso é só os desafios do dia a dia mesmo é uma política que está implementada, que dá resultados, quando ela acontece bem, quando ela é bem trabalhada, quando dentro do espaço escolar as coisas fluem maravilhosamente bem, tanto que temos aí esse primeiro lugar maravilhoso que a gente tem que segurar (Coordenação PEI).

Segundo Coelho (2014) para ofertar uma Educação Integral, é imprescindível considerar a ampliação da jornada escolar diária; o planejamento e a realização de atividades significativas para além do currículo regular; possuir uma estrutura física que possibilite a permanência dos educandos em tempo integral, bem como profissionais capacitados para esta tarefa.

Silva (2016) analisou a proposta de currículo do Programa de Educação Integral de Pernambuco e verificou que o currículo das EREMs está pautado em uma concepção conteudista e fragmentada do conhecimento, deixando nítido o seu caráter disciplinar, no qual

não se percebe um diálogo entre os vários componentes curriculares. Além do mais, identificou uma lacuna em relação às atividades complementares que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, entre outros aspectos. Diante da proposta de uma Educação Integral que vise a um desenvolvimento completo do ser, estes elementos não podem ser negligenciados em uma proposta curricular.

5.3.3 Formação Continuada para os(as) professores(as) das EREMs

Nenhum dos(as) formadores(as) entrevistados(as) disse ter passado por alguma formação diferenciada no âmbito da Educação Integral ou dos objetivos e das metodologias do Programa de Educação Integral, levando-nos a refletir sobre a real ausência de uma Formação para estes(as) docentes. Alguns(as) formadores(as) destacaram a ausência de diálogo entre eles(as) e o PEI.

“Eu não sei se eles têm algum programa específico para trabalhar a formação com os professores deles. [...] Se eles fazem nunca nos comunicaram” (Formador/a 1)

“[...] eu não sei se os professores do integral seguem o padrão ou se tem outra política dentro do integral” (Formador/a 5)

Em relação à existência de uma Formação Continuada específica para os(as) professores(as) das EREMs, todos(as) os(as) entrevistados(as) foram unânimes em afirmar que a Formação ocorre para todos(as) os(as) professores(as) da rede, independente de ser do Programa de Educação Integral ou não.

“A Formação não é exclusiva para o EREM é uma Formação para todos” (Formador/a 4)

“Nós não trabalhamos diferenciado com as escolas de referência” (Formador/a 7)

Formação específica para os componentes curriculares não tem. Quem faz somos nós. Os professores participam das nossas formações. [...] Nossas formações são para 96 escolas, mas não tem um cunho diferente para o regular e para o integral. E talvez o integral precisasse de algo a mais (Coordenação Formação Continuada)

As formações para os professores, não só das escolas de referência como das escolas do regular elas são direcionadas pela coordenação geral de desenvolvimento de ensino. Então os professores eles participam das

formações dos professores que são gerais. Além disso, temos o fórum que esse ano vai acontecer agora em setembro e nesse fórum são convidados todos os professores para participarem durante dois dias de palestras e é um dia de formação específica para esses professores (Coordenação PEI)

A coordenação do PEI destacou que o programa atua no âmbito da formação dos(as) docentes das EREMs trabalhando com os educadores de apoio, conforme fala abaixo:

O que a gente faz é fomentar os educadores de apoio de material para estudo. Dentro do programa, cada escola tem seu dia de estudo, então a gente fomenta com envio de email: a secretaria executiva ela manda email para os educadores de apoio trabalhar com os professores em serviço, o dia do estudo na escola. Agora da formação propedêutica mesmo, de língua portuguesa, matemática isso aí faz parte de CGDE, com os técnicos formadores que realizam (Coordenação PEI).

Destaco que as formações além de não diferenciarem os(as) docentes entre os que atuam nas EREMs e nas escolas ditas regulares, também não diferenciam as modalidades de ensino, ocorrendo ao mesmo tempo para o ensino fundamental e médio.

Inferimos assim, a partir da resposta dos(as) entrevistados(as), que o Programa de Educação Integral não oferece uma Formação Continuada voltada para aos(às) docentes que atuam nas EREMs, o que pode vir a comprometer o objetivo de se vivenciar uma Educação Integral nas escolas. Acreditamos que ao propor uma educação interdimensional, que é a proposta do PEI, a atuação dos(as) professores(as) precisa ser desenvolvida nos momentos de Formação Continuada, não devendo ser mais do mesmo do que já vem sendo oferecido aos(às) professores(as).

5.3.4 Materialização de uma Educação Integral na Formação Continuada

Em relação à materialização de uma proposta de Educação Integral nas formações, 66% dos(as) entrevistados(as) responderam que ela acontece, pois, segundo eles(as) ao se pensar em como ela vai atingir a escola e o(a) aluno(a), a Formação estaria assim contribuindo para uma Educação Integral.

“A gente tenta sempre integrar todo mundo. [...] A gente sempre tenta trazer muito essa política de projetos. Pedagogia de projetos que eles querendo ou não vão trabalhar juntos em prol de um único objetivo: a construção do estudante” (Formador/a 4)

“[...] a gente tá realmente, tá querendo chegar no chão da escola, na realidade de cada um” (Formador/a 5)

“O importante de tudo é como isso chega para a vida do aluno. Então essas coisas fazem o menino acordar. Por exemplo, só atingindo um já fez a diferença. Desde que a gente pegue essa teoria toda transforme numa prática que vá de alguma forma influenciar na vida do aluno isso pra mim, funcionou” (Formador/a 6)

Eu acho que toda formação ela contribui de alguma forma, que é isso que a gente espera: é dar a formação e que ela contribua, tenha lá sua finalidade e que ela fortaleça o trabalho do professor (Coordenação PEI).

As falas demonstram o desejo dos(as) entrevistados(as) de que a Formação tenha uma repercussão na sala de aula, na prática dos(as) professores(as) e que seja significativo para a vida do(a) estudante.

A Coordenação da Formação Continuada, em sua fala, a princípio tem dúvidas se desenvolve uma Educação Integral nas Formações, mas conclui acreditando que existe um desenvolvimento da Educação Integral, conforme podemos verificar

Eu acredito que sim, mas eu acho que olhando para a Educação Integral como um todo deveríamos ter mais ações do integral nesse sentido. A gente faz trabalhos bem interativos, teoria e prática, mas não sei te dizer se a gente atende uma formação que deveria ser para a Educação Integral. Eu acredito que a gente contribui muito com a metodologia. Pelo menos a gente tá tentando contribuir com a metodologia desse professor, com a prática desse professor. Que a gente entenda que o profissional está ali para ser o grande mediador do processo e não para repassar conhecimentos. [...] Pensando nisso, pode ser realmente a proposta da Educação Integral, que ver o ser como um todo e que esse professor saia daqui com esse sentimento que o aluno também faz parte desse processo de formação. Que ele não está ali somente como aprendiz, mas que ele também ensina. Pelo menos é essa a perspectiva. Então eu acredito que de certa forma colabora, mas que deveriam ter mais ações pontuais, talvez sim, que atendesse a esse segundo turno dos alunos na escola (Coordenação Formação Continuada)

Apesar de ser entendida como formação integral do ser humano para a maioria dos(as) entrevistados(as), podemos inferir que existe uma lacuna no entendimento de como uma Educação Integral pode materializar-se na Formação Continuada e de que o PEI pouco contribui neste sentido. Conforme Guará (2006, 2009), é imprescindível que os(as) educadores(as) compreendam e deem significado ao processo educativo do ponto de vista de uma Educação Integral, a fim de que contribuam para a ampliação dos processos de desenvolvimento de seus(as) educandos(as).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de qualquer política pública atende a grupos e interesses diversos e pode ser elaborada segundo aspectos inovadores e transformadores, ou aspectos reguladores e conservadores (CAVALIÉRE, 2002). A Formação Continuada de docentes se insere neste quadro, visto que ela tem o poder de atuar de maneira a contribuir efetivamente para transformações no âmbito educacional, ou pode servir para reproduzir práticas tradicionais, distantes da realidade dos(as) estudantes e docentes, que interferem pouco, ou nada, no cotidiano escolar.

Nossa pesquisa teve como objeto a Formação Continuada para os(as) docentes do Programa de Educação Integral e, como hipótese, inferimos que esse processo de Formação Continuada trabalha com uma visão limitada de Educação Integral, sem considerar as especificidades e características deste Programa, restringindo-se à formação de caráter geral, reforçando os conteúdos tradicionais do ensino, voltados para os testes padronizados.

Entendemos que ao propor um programa de educação integral para o Ensino Médio, os(as) docentes precisam ser contemplados com uma Formação Continuada relacionada ao desenvolvimento de uma Educação Integral. Os dados da pesquisa apontam que a Secretaria de Educação de Pernambuco não tem uma Formação Continuada específica para os(as) docentes que integram o PEI e conseqüentemente não existem uma preocupação e um compromisso com a formação e a especificidade da proposta.

A formação, nas falas dos(as) formadores(as) e coordenadores(as), parece ter como meta elevar índices estabelecidos nacional e localmente, o que evidencia a lógica de resultados. Os(as) formadores dizem que as formações são pensadas tendo como foco a proficiência das escolas nas avaliações externas, destacando que os temas que são trabalhados nas formações são influenciados diretamente pelos resultados destas avaliações com o fim de elevar os índices das escolas pernambucanas. Aqui destacamos que não foi apresentada pelos(as) formadores(as) a preocupação com as especificidades de uma escola integral, que vise à formação integral do(a) sujeito(a) onde se considere de maneira integrada o desenvolvimento de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, tendo por finalidade principal a formação total do ser.

Quanto à Formação Continuada da rede, podemos inferir que na GRE Metropolitana-Sul onde existem 95 escolas e dentre elas 26 são escolas integrais, e que as últimas têm um programa pedagógico específico, denominado educação interdimensional, não existe uma política pedagógica diferenciada para atender aos(as) docentes que atuam no PEI, ressaltando

também que não existe conhecimento aprofundado dos formadores sobre o PEI, como ressaltam as pessoas entrevistadas:

Formação específica para os componentes curriculares não tem. Quem faz somos nós. Os professores participam das nossas formações. [...] Nossas formações são para 96 escolas, mas não tem um cunho diferente para o regular e para o integral. E talvez o integral precisasse de algo a mais (Coordenação Formação Continuada)

As formações para os professores, não só das escolas de referência como das escolas do regular elas são direcionadas pela coordenação geral de desenvolvimento de ensino. Então os professores eles participam das formações dos professores que são gerais. Além disso, temos o fórum que esse ano vai acontecer agora em setembro e nesse fórum são convidados todos os professores para participarem durante dois dias de palestras e é um dia de formação específica para esses professores (Coordenação PEI)

Entendemos que existem duas redes educacionais funcionando no âmbito da Secretaria de Educação do Estado, que apresentam propostas pedagógicas diferenciadas desde a valorização docente, a organização do tempo e espaço e as matrizes curriculares.

Queremos destacar a ausência de um quadro de profissionais que atuem permanentemente como formadores(as). Não existe seleção interna para a função de formadores. Os formadores que entrevistamos chegaram ao cargo em que estão a partir de convites ou indicações feitas por conhecidos(as).

Além do mais, não existem formadores de todos os componentes curriculares, deixando uma lacuna para os(as) docentes que atuam em algumas disciplinas, como por exemplo, Física, Geografia e Educação Artística, e grande parte dos(as) docentes que atuam como formadores possui como regime de trabalho o contrato temporário por tempo determinado, proporcionando uma alta rotatividade de formadores, além de haver uma diferença salarial entre os próprios formadores, complementando que todos os formadores, além de atuarem junto aos(as) docentes, também ficam responsáveis por acompanhar algumas escolas, principalmente para verificar os índices de proficiência das escolas.

Além disso uma das dificuldades apontadas pelos formadores foi a não liberação, por parte da gestão escolar, do docente para participar das formações. Este fato evidencia a ausência de uma política de valorização e formação dos(as) docentes, visto que a formação constitui elemento fundante de aprendizagens.

Outro ponto que queremos destacar diz respeito à ausência de recursos próprios destinados para o setor de Formação Continuada, acarretando dificuldades para aprovação de

solicitações diversas para realização de atividades internas e externas. A falta de autonomia financeira gera dependência administrativa e política para a formação. Compreendemos que a Formação Continuada se fortalece com autonomia financeira dentre outros elementos e neste contexto parece não existir prioridade para o desenvolvimento de uma política efetiva de Formação Continuada.

Acreditamos que o desenvolvimento de uma Formação Continuada está intrinsecamente ligado a uma política de valorização da profissão docente. Sendo assim é preciso compreender que a formação docente não termina ao concluir o curso de graduação e que é indissociável de condições objetivas de trabalho como salários dignos, maior autonomia profissional, tempo para planejamento, reflexão e sistematização da prática, dentre outros aspectos. Além disso, corroboramos Imbernón (2010, p. 30), quando afirma que

[...] os docentes como peça fundamental de qualquer processo que pretenda uma inovação verdadeira do sistema educacional. Afinal, são eles, do início ao fim, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, situados em territórios com necessidades e problemas específicos.

Compreendemos, portanto, que esta pesquisa pode contribuir com estudos futuros sobre Políticas de Formação Continuada e Educação Integral, colaborando com debates e reflexões tanto nos âmbitos nacional e local, pautados na valorização docente, na educação integral do sujeito, crítico, reflexivo, propositivo, na defesa dos direitos humanos, no respeito à diversidade e autônomo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ASSIS, Aniele Fernanda Silva de. **Formação Continuada dos(as) docentes de educação física no estado de Pernambuco**: avanços ou retrocessos? 2011. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção polêmicas do nosso tempo; vol.56.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar docentes e os terrores da performatividade. **Revista portuguesa de educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal. v. 15, n. 2, pp. 03-23, 2002.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, v. 35, n. 2, pp. 37-55, maio/ago. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. Conhecimentos, políticas e práticas em educação. In: MARTINS, Angela Maria; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GANZELI, Pedro; GARCIA, Teise de Oliveira (Orgs.). **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudança. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF; 10 jan. 2001.

_____. **Emenda Constitucional nº 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, DF; 11 nov. 2009.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF; 25 jun. 2014.

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF; 09 mai. 2016a.

_____. **Portal do Ministério da Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2016b.

_____. **Medida Provisória nº 743, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF; 22 set. 2016c.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão(a) docente. In: LOPES; FILHO; VEIGA (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 585-599.

CAVALCANTI, Glória Maria Duarte. **Formação Continuada de docentes de ciências na rede pública estadual de Pernambuco**. 2004. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2004.

CAVALIÉRE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

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

CENTRO de Referências em Educação Integral. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/> Acesso em: 15 jun. 2016.

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

_____. Concepções de Educação Integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; LAGE, Maria Aparecida Guerra; URZETTA, F. C. Formação Continuada de Professores: entre os limites e os silêncios dos programas de formação. In: VIII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. **Anais do VIII Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014.

DUARTE, Alexandre William Barbos; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17 p. 67-97 jul./dez. 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglise Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação Continuada de docentes**: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e municípios brasileiros. Fundação Victor Civita, 2011.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez., 2005.

_____. Análise das políticas públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Docentes do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE. 1996. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>, Acesso em: 08 jul. 2016.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOMES, Alfredo Macedo. **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. **Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência**: um estudo de caso. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2016.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ser docente: uma pesquisa sobre o que pensa o(a) docente das principais cidades brasileira. **Estudos e pesquisas educacionais**, São Paulo, Fundação Vitor Civita, n. 1, 2010.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, N. (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política. São Paulo: Cortez, 2014, p. 07-32.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Prefácio. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LIMA, Uiara do Carmo Wanderley. **O Programa de Educação Integral das escolas de referência em Ensino Médio da rede pública Estadual de Pernambuco (2008-2013)**. Recife: O Autor, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes. **Políticas Públicas de Formação Continuada dos(as) docentes do Ensino Médio**: Um estudo da rede estadual de Pernambuco. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MENEZES, Janaína S. S. Educação Integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 69-88.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLL, Jaqueline. A agenda da Educação Integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesúna de Fátima Elias. Diversidade e tempo integral: A garantia dos direitos sociais. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de Educação Integral. Caruaru, PE: O Autor, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas. **Publicatio UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**. Ponta Grossa, v. 15, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, v. 350, pp. 203-218, Septiembre-diciembre 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica de Pernambuco**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em tempo integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 13-20.

PERNAMBUCO. Instrução nº 01/93. Orienta os departamentos Regionais de Educação e as Escolas da Rede Estadual de Ensino sobre a operacionalização das aulas-atividades vivenciadas no recinto escolar. **Diário Oficial de Pernambuco** de 04 de janeiro de 1993. Recife, 1993.

_____. Lei nº 12.965, de 26 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a implantação e funcionamento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. **Diário Oficial de Pernambuco** de 26 de dezembro de 2005. Recife, 2005.

_____. Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008. Institui o Bônus de desempenho Educacional BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. **Diário Oficial de Pernambuco** de 1 de julho de 2008. Recife, 2008a.

_____. Lei Complementar nº 125 de 10 de Julho de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral e outras providências. **Diário Oficial de Pernambuco** de 11 de julho de 2008. Recife, 2008b.

_____. Instrução Normativa nº 01 /2012. Fixa normas para a reorganização das Matrizes Curriculares da Educação Básica no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, para o ano letivo de 2012. **Diário Oficial de Pernambuco** de 28 de fevereiro de 2012. Recife, 2012.

_____. Secretaria de Educação. **Manual de Orientações Pedagógicas para o Ensino Médio Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas Técnicas Estaduais** (Versão Preliminar). SEE – Recife-PE, 2013.

_____. IDEPE 2014. **Portal da Secretaria de Educação**. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=2614>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação. **Diário Oficial de Pernambuco** de 23 de junho de 2015. Recife, 2015.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SANTIAGO, Frederico Marcio Leandro. **Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014**: desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, CAA, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SANTOS, Edjane Ribeiro dos Santos. **Desafios do ingresso e permanência dos(as) docentes no Programa de Educação Integral de Pernambuco**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de Formação Continuada para os(as) professores da educação básica. In: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo: ANPAE, **Anais...** 2011. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes/Relatos/0141.pdf>

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização(a) docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SILVA, Aída Maria Monteiro. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: GATTI, Bernadete Angelina; NICOLETTI, Maria da Graça; PAGOTO, Maria Dalva Silva; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SILVA, Alisson Fagner de Souza e. **A reforma do Estado e o modelo gerencial da educação na rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010)**: Um estudo das políticas de Formação Continuada de docentes do Ensino Médio. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, Jadilson Miguel da. **Reformas pró-capital na educação escolar**: a reestruturação do Ensino Médio pelo programa de Educação Integral de Pernambuco. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: O autor, 2013.

SILVA, Katharine Nínive Pinto; SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. Countability e intensificação do trabalho(a) docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

SILVA, Lucimar Avelino; ABRANCHES, Ana da Fátima Pereira de Sousa. O Currículo das Escolas de Referência do Ensino Médio de Pernambuco e a Educação Integral. In: SILVA; GUIMARÃES; MORGADO (Orgs.). Currículo, escola, ensino superior e espaços não escolares. **Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio lusobrasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2016.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação básica em questão: contradições e inquietações. In: MARTINS, Angela Maria; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GANZELI, Pedro; GARCIA, Teise de Oliveira. **Políticas e gestão da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 165-198.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica. In: KRAWCZYK (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THIESEN, Juares da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 241-260, abr. 2011.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. A Formação Continuada face as suas contribuições para a docência. In: **ANPEDSUL**: Seminário de pesquisa de educação da região sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 11 jul. 2016.

APÊNDICES

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

I BLOCO: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional):

Idade: Sexo: Filhos:

Formação:

Tempo de formação:

Pós-graduação:

() Não possui

() Cursando

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Área:

Tempo de formação na pós-graduação:

Área de atuação:

Tempo de serviço:

Tempo de lotação na Escola:

Tempo de lotação no Programa de Educação Integral:

Tipo de vínculo com a escola: () Efetivo () Temporário

Que atividades você faz nas horas livres?

Você faz parte de algum sindicato, associação, partido político? Qual?

Você tem assinatura de revistas ou jornais? Qual ou quais?

II BLOCO – EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Você pode falar um pouco da sua trajetória até chegar a esta coordenação do PEI.
2. Qual a concepção de educação integral para a Secretaria de Educação?
3. Você pode falar um pouco sobre o Programa de Educação Integral (objetivos, metodologias e avaliação)?
4. Como se dá o processo de seleção de professores para atuarem nas EREMs?
5. Existe alguma formação/capacitação específica para esses professores atuarem nas EREMs?
6. Quais são as principais dificuldades ou obstáculos encontrados no PEI atualmente?

III BLOCO: Formação Continuada

7. Qual o seu entendimento sobre Formação Continuada?
8. O Estado tem uma Formação Continuada para os(as) docentes que atuam nas EREMs? Se sim, como é desenvolvida essa política?
9. O PEI participa de alguma forma do processo de Formação Continuada dos(as) professores das EREMs? (elaboração, sugestão de temas, demandas)
10. Como se dá o acompanhamento e avaliação da Formação Continuada dos docentes das EREMs?
11. Como se espera que a Formação Continuada repercuta na EREM?
12. Você acredita que as formações continuadas contribuem para o desenvolvimento de uma educação integral? Justifique.
13. Quais são as principais dificuldades ou obstáculos encontrados no processo de formação dos(as) professores das EREMs?
14. Como você classifica a Formação proporcionada aos(as) professores das EREMs?
() Muito bom () Bom () Regular () Regular () Ruim Justifique: _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – COORDENAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

I BLOCO: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional):

Idade: Sexo: Filhos:

Formação:

Tempo de formação:

Pós-graduação:

() Não possui

() Cursando

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Área:

Tempo de formação na pós-graduação:

Área de atuação:

Tempo de serviço:

Tempo de lotação na Escola:

Tempo de lotação no Programa de Educação Integral:

Tipo de vínculo com a escola: () Efetivo () Temporário

Que atividades você faz nas horas livres?

Você faz parte de algum sindicato, associação, partido político? Qual?

Você tem assinatura de revistas ou jornais? Qual ou quais?

II BLOCO: Formação Continuada

1. Você pode falar um pouco da sua trajetória até chegar a coordenação do setor de formação desta Gre.
2. O que a Secretaria/GRE entende por Formação Continuada?
3. O Estado tem uma Formação Continuada para os(as) docentes?
4. Existe algum documento, normativa ou lei que norteia a FC?
5. Como está estruturada a Formação Continuada na Gre? (Descrição, temáticas, métodos/modalidade, tempo de duração, frequência, recursos)
6. Como as demandas de Formação Continuada chegam até a GRE?
7. Como são selecionados os formadores? Quais os critérios?

8. Como se espera que a Formação Continuada repercuta na escola?
9. Como se dá o acompanhamento e avaliação da Formação Continuada?
10. Como você avalia a participação dos(as) professores nas formações?
11. Quais são as principais dificuldades ou obstáculos encontrados pela GRE, no processo de formação?
12. O Estado tem uma Formação Continuada para os(as) docentes que atuam nas EREMs?
Se sim, como é desenvolvida essa política?
13. Como você classifica a Formação proporcionada pela Secretaria de Educação?
() Muito bom () Bom () Regular () Regular () Ruim Justifique: _____

III BLOCO – EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

14. O que você entende por educação integral?
15. Qual a sua opinião sobre o Programa de Educação Integral?
16. O Estado tem uma Formação Continuada para os(as) docentes que atuam nas EREMs?
Se sim, como é desenvolvida essa política?
17. Você acredita que as formações continuadas oferecidas pela Gre colaboram para o desenvolvimento de uma educação integral? Justifique.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA: DOCENTES-FORMADORES

I BLOCO: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional):

Idade: Sexo: Filhos:

Formação:

Tempo de formação:

Pós-graduação:

() Não possui

() Cursando

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Área:

Tempo de formação na pós-graduação:

Área de atuação:

Tempo de serviço:

Tempo de lotação na Escola:

Tempo de lotação no Programa de Educação Integral:

Tipo de vínculo com a escola: () Efetivo () Temporário

Que atividades você faz nas horas livres?

Você faz parte de algum sindicato, associação, partido político? Qual?

Você tem assinatura de revistas ou jornais? Qual ou quais?

II BLOCO: Formação Continuada

1. O Estado tem uma Formação Continuada para os(as) docentes que atuam nas EREMs?
Se sim, como é desenvolvida essa política?
2. O que você entende por Formação Continuada?
3. Como são as formações continuadas? (descrição, temáticas, métodos, tempo, frequência)
4. Como as demandas de Formação Continuada chegam até a GRE?
5. Como se espera que a Formação Continuada repercuta na escola?
6. Existe acompanhamento dos(as) docentes após o curso?
7. Quais os desafios se destacam na Formação Continuada de docentes?
8. Como se dá o acompanhamento e avaliação da Formação Continuada?

9. Quais são as principais dificuldades ou obstáculos encontrados no processo de formação?
10. Como você classifica a Formação proporcionada pela Secretaria de Educação?
- () Muito bom () Bom () Regular () Regular () Ruim Justifique: _____

III BLOCO – EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

11. O que você entende por Educação Integral?
12. Qual a concepção de Educação Integral para a Secretaria de Educação/GRE?
13. Qual a sua opinião sobre o Programa de Educação Integral?
14. Você passou por alguma formação no âmbito da Educação Integral para trabalhar com os docentes?
15. De que forma a Educação Integral se materializa nas formações continuadas?



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: Formação Continuada de Docentes das Escolas de Referência do Ensino Médio de Pernambuco: uma análise das implicações do Programa de Educação Integral.

Pesquisador Responsável: Lucimar Avelino da Silva

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Fundação Joaquim Nabuco/ Universidade Federal Rural de Pernambuco

Telefones para contato: (81) 985585165 - (81) 30911185

Nome do participante:

Idade: _____ anos - R.G. _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. ^(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Formação Continuada de Docentes das Escolas de Referência do Ensino Médio de Pernambuco: uma análise das implicações do Programa de Educação Integral”, de responsabilidade da pesquisadora Lucimar Avelino da Silva

Entendendo a Formação Continuada como elemento imprescindível às políticas públicas de valorização(a) docente; vivenciando a emergência dos debates em torno da Educação Integral, visto que, na última década, multiplicaram-se as tentativas de implantar esse modelo nos sistemas públicos educacionais e percebendo a necessidade de se construir um Ensino Médio democrático e de qualidade, temos como objetivo de nossa pesquisa Analisar de que maneira a Formação Continuada oferecida aos(às) docentes das Escolas de Referência de Ensino Médio de Pernambuco contribui para o desenvolvimento de uma Educação Integral no estado de Pernambuco.

Utilizaremos como procedimentos metodológicos entrevistas (semiestruturadas) a serem realizados com os envolvidos diretos na Formação Continuada (Docentes, coordenadores e formadores)

Acreditamos que em qualquer política pública voltada para a educação, o papel do(a) docente é essencial, sendo assim, a Formação Continuada deve integrar-se ao dia a dia da escola, considerando os diferentes saberes e experiências. Esta escola precisa aperfeiçoar-se diante dos desafios atuais que a sociedade exige, entendendo que a educação deve ser da vida e para a vida. Sendo assim, nosso trabalho visa contribuir para o desenvolvimento/aperfeiçoamento da Formação Continuada oferecida aos(às) docentes da EREMs e dessa forma colaborar para uma educação pública de qualidade.

Caso o participante queira sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual, pode contactar o pesquisador e as instituições às quais ele se filia.

Esclarecemos que a participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa.

Garantimos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do(a) sujeito(a) da pesquisa, salvo em casos, em que os/as participantes manifestem por escrito o desejo de identificação.

Garantimos que o uso dos dados da pesquisa será exclusivamente utilizado para fins acadêmicos e manteremos os dados da pesquisa em arquivo físico ou digital, sob guarda ou responsabilidade durante 5 anos após o término da pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Recife, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura

Testemunha

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Testemunha