

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Aretusa Vanessa Melissa Alves

**IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO
INTEGRAL PARA O TRABALHO DOCENTE:
o olhar dos professores**

Taubaté – SP

2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Aretusa Vanessa Melissa Alves

**IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO
INTEGRAL PARA O TRABALHO DOCENTE:
o olhar dos professores**

Trabalho apresentado à Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente e desenvolvimento profissional.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Teresa de Moura Ribeiro.

Taubaté – SP

2017

ARETUSA VANESSA MELISSA ALVES

**IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL PARA O TRABALHO
DOCENTE: o olhar dos professores**

Trabalho apresentado à Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente e desenvolvimento profissional.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Teresa de Moura Ribeiro.

Data: 27/04/2017

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Maria Teresa de Moura Ribeiro

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof^ª Dr^ª Mariana Aranha Moreira de Souza

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof^ª Dr^ª Patrícia Cristina Albieri de Almeida

Universidade Católica de Santos

Assinatura: _____

Dedico esse trabalho à minha mãe Marta, que me influenciou e orientou na profissão, me apoiando em minhas decisões e escolhas e a meu pai Jorge que me incentivou a acreditar em mim e a crer que tudo é possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Maria Teresa de Moura Ribeiro, por me orientar nessa jornada, por acompanhar e direcionar meus passos na execução desse trabalho.

À Professora Doutora Mariana Aranha Moreira de Souza, por acompanhar cada etapa do meu trabalho, contribuindo com suas considerações e apontando caminhos.

À Professora Doutora Patrícia Cristina Albieri de Alemida, por aceitar participar da composição na banca de qualificação e defesa, contribuindo com seus conhecimentos e suas considerações.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU) que ampliaram minhas capacidades e possibilitaram a aquisição de novos conhecimentos para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus familiares que sempre me apoiaram e me estimularam a acreditar em meus sonhos, por me fortalecerem em meus momentos de fraqueza e me incentivar a alçar voos mais altos do que poderia imaginar.

À minha mãe Marta, por seu amor e cuidado ao me orientar na vida pessoal e me estimular, a todo o momento, em minhas perspectivas profissionais, acreditando em meu potencial.

Ao meu pai Jorge, por me apoiar em minhas escolhas e por me fazer acreditar em minha força e dedicação.

Aos meus amigos do Mestrado, que trilharam essa jornada ao meu lado, permitindo o compartilhamento de conhecimentos, anseios e expectativas, em especial ao Mirro, Cristiane e Deborah, que me deram forças para seguir em frente, dividindo aflições e angústias, ampliando meus conhecimentos e tornando os momentos difíceis em situações mais suaves.

À minha colega de trabalho e amiga Ana Claudia Teixeira de Miranda, por seu incentivo nessa jornada, sua paciência profissional e seu apoio nas traduções no percurso desse trabalho.

Aos diretores, coordenadores e professores participantes da pesquisa, por abrirem as portas de suas escolas para a realização deste trabalho, expondo suas considerações e possibilitando essa pesquisa.

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Paulo Freire (2007)

RESUMO

Essa pesquisa visou identificar as percepções sobre o trabalho docente após a implantação do Programa Ensino Integral (PEI) em escolas da Região de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo. Pretenderam-se também analisar as percepções referentes ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão conforme as diretrizes do programa. Para tanto, foram utilizados como percurso metodológico a abordagem qualitativa, de forma que foram realizadas a coleta e a análise de entrevistas semiestruturadas com três professores de três escolas que aderiram ao programa, totalizando-se nove entrevistados. A adesão dos professores foi voluntária para participação, na pesquisa, optando-se, nesse sentido, por garantir que os entrevistados atuassem como docentes, nas instituições de ensino, garantindo o direcionamento da coleta de informações. Dessa forma, as análises das entrevistas permitiram compreender os diferentes aspectos que contribuem ou interferem, no trabalho docente, nas unidades de ensino, entre eles, destaca-se o ingresso na carreira, o compromisso e a motivação para a realização do trabalho, a valorização profissional e pessoal e o desenvolvimento profissional docente, atrelados a isso, as percepções quanto às avaliações externas. A continuidade e a manutenção de melhores condições de trabalho aos professores, bem como o aumento de investimentos por políticas públicas, nesse programa, são necessários, assim como o acompanhamento a longo prazo das atividades realizadas pelos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Ensino Integral. Escola Integral. Trabalho docente.

ABSTRACT

This research aimed to identify the perceptions about the teaching work after the implementation of the Integral Education Program (IEP) in schools of the Region of a Teaching Board of the interior of the State of São Paulo. It was also intended to analyze the perceptions regarding the Pedagogical Model and the Management Model according to the program guidelines. For that, the qualitative approach was used as methodological course, so that the collection and analysis of semi-structured interviews were carried out with three teachers from three schools that joined the program, totaling nine interviewees. The adherence of the teachers was voluntary for participation in the research, choosing, in this sense, to ensure that the interviewees acted as teachers in the educational institutions, guaranteeing the direction of the collection of information. In this way, the analysis of the interviews allowed to understand the different aspects that contribute or interfere, in the teaching work, in the teaching units, among them, the entry to the career, the commitment and the motivation for the accomplishment of the work, the valorization professional and personal development and professional teacher development, linked to this, the perceptions regarding external evaluations. The continuity and maintenance of better working conditions for teachers, as well as the increase of investments by public policies, in this program, are necessary, as well as the long-term monitoring of the activities carried out by the teachers.

KEYWORDS: Integral Education Program. Integral School. Teaching.

LISTA DE SIGLAS

ATPA	–	Aula de Trabalho Pedagógico por Área
ATPC	–	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPL	–	Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre escolha
BNC	–	Base Nacional Comum
CAIC	–	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	–	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CEU	–	Centro de Artes e Esportes Unificados
CIAC	–	Centro Integrado de Apoio à Criança
CIEP	–	Centro Integrado de Educação Pública
DE	–	Diretoria de Ensino
DOAJ	–	<i>Directory of Open Access Journals</i>
DPC	–	Desenvolvimento Profissional Contínuo
EF	–	Ensino Fundamental
EFAP	–	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores
EM	–	Ensino Médio
EREM	–	Escolas de Referência em Ensino Médio
ETI	–	Escola de Tempo Integral
GDPI	–	Gratificação de Dedicção Plena e Integral
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICE	–	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	–	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
IR	–	Imposto de Renda
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OCDE	–	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OFA-F	–	Ocupante de Função Atividade – categoria F
ONG	–	Organização Não Governamental
PDCA	–	<i>Plan, Do, Check, Act</i>
PEB-II	–	Professor de Educação Básica II
PEI	–	Programa Ensino Integral
PISA	–	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PJ	–	Protagonismo Juvenil
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	–	Programa de Formação Integral da Criança
PV	–	Projeto de Vida
RDPI	–	Regime de Dedicção Plena Integral
SARESP	–	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	–	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEE/SP	–	Secretaria do Estado da Educação de São Paulo
STEM	–	<i>Science, Technology, Engineering and Math</i>
TIC	–	Tecnologias da Informação e Comunicação
TGE	–	Tecnologia de Gestão Educacional
UE	–	Unidade Escolar
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisa de artigos em bancos de dados	23
Tabela 2 – Número de escolas que aderiram o PEI	35
Tabela 3 – Competências avaliadas e seus macroindicadores	40
Tabela 4 – Quadrantes de Avaliação dos profissionais do PEI	44
Tabela 5 – Possibilidades de etapas na carreira docente	67
Tabela 6 – Distribuição do número de professores por escola	72
Tabela 7 – Grupos e subgrupos de análise das entrevistas	76
Tabela 8 – Unidades escolares e sujeitos entrevistados	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Influências para o desenvolvimento profissional docente	64
Figura 2 – Idade dos entrevistados em anos	78
Figura 3 – Tempo de atuação docente dos entrevistados em anos	79
Figura 4 – Tempo em minutos de entrevistas	80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema	16
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 Delimitação do Estudo	17
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	18
1.5 Organização do Trabalho	18
2 O ENSINO INTEGRAL NO BRASIL	20
2.1 Concepções do Ensino Integral no Brasil	22
2.1.2 Modelos do Ensino Integral no Brasil	28
2.2 O Ensino Integral no Estado de São Paulo	32
2.2.1 A Escola de Tempo Integral (ETI)	33
2.3 O Programa Ensino Integral (PEI)	35
2.3.1 Histórico do Programa Ensino Integral no Ensino Médio	36
2.3.2 Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral	45
2.3.3 Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral	47
3 PROFISSÃO DOCENTE	50
3.1 Trabalho docente em um contexto de mudanças	58
3.2 Desenvolvimento profissional docente	62
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
4.1 Tipo de Pesquisa	70
4.2 População/Amostra	71
4.3 Instrumentos	72
4.4 Procedimentos de Coleta de Dados	73
4.5 Procedimentos de Análise de Dados	74
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	77
5.1 Caracterização dos sujeitos entrevistados	77
5.2 Análise das entrevistas	79
5.2.1 Inserção profissional na carreira docente	80
5.2.2 Compromisso e motivação	86
5.2.3 Valorização do trabalho docente	102
5.2.4 Desenvolvimento profissional docente	109
5.2.5 Avaliações externas	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135

APÊNDICE A – Questionário de identificação dos sujeitos	140
APÊNDICE B – Roteiro de questões da entrevista	141
APÊNDICE C – Roteiro de intencionalidades da entrevista	142
ANEXO A – Modelo de Ofício da Diretoria de Ensino	143
ANEXO B – Modelo de Termo de Consentimento da Diretoria de Ensino	144
ANEXO C – Modelo de Ofício das Unidades Escolares	145
ANEXO D – Modelo de Termo de Consentimento das Unidades Escolares	146
ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	147

1 INTRODUÇÃO

A educação é considerada, na legislação nacional, como direito universal e dever do Estado e, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, deve compreender “[...] 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, 1996, p. 01). Assim, os movimentos políticos, os sociais e os culturais sempre destacam, em seus discursos, a importância que a educação possui na formação social das pessoas, bem como as necessidades que esse setor evidencia em prol do desenvolvimento de um país.

Considerando a importância da educação, na sociedade, e principalmente, em minha vida, inicio o discurso relatando minha trajetória no trabalho docente na rede estadual de ensino e a inquietação que me moveu trazendo-me até aqui.

Como professora da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) desde 2004, percorri todas as etapas que um professor de Educação Básica da rede pode trilhar, desde o ingresso como eventual até minha efetivação em um cargo.

Dessa forma, comecei minha carreira como professora eventual e, nesse período, lecionei, no Ensino em Tempo Integral (ETI), que era exclusivamente para o Ensino Fundamental (EF). No ano de 2006, iniciei minha carreira como professora contratada, alternando até o ano de 2011 entre contratada e eventual, dependendo da atribuição de aulas livres ou não para o ano letivo vigente.

Em 2012, efetivei-me, na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, sendo designada, em 2013, para a atuação no Programa Ensino Integral (PEI) como professora de Química e Biologia. Pude, assim, observar diversas mudanças estruturais, pedagógicas e de gestão aplicadas a esse programa de ensino as quais não abrangeram as diferentes realidades que vivenciei desde meu ingresso na profissão docente.

Diante dessa situação, indago-me constantemente sobre as relações estabelecidas por cada profissional ingresso no programa sobre as atividades, no cotidiano escolar, as relações com os alunos e com a equipe escolar, a valorização ou desvalorização do trabalho, a

ampliação da jornada docente e as percepções relacionadas às diretrizes do programa, inserindo-se aqui os Modelos Pedagógicos e de Gestão dispostos na legislação que o rege.

No Brasil, diversos programas voltados à melhoria da qualidade do ensino foram implantados, entre eles, destacam-se aqueles que visavam ao aumento da permanência do educando no ambiente escolar, o Ensino em Tempo Integral.

A primeira implantação de destaque, na década de 50, foram os Centros Educacionais Carneiro Ribeiro (CECR) por Anísio Teixeira na Bahia. Inspirado pelas ideias de Teixeira, na década de 80, houve a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, por Darcy Ribeiro. Ambos, historicamente, são apresentados como tentativas de se formar crianças e jovens em sua integralidade, com aumento de permanência escolar e com atendimento assistencial.

A partir dessa década, ocorreram sucessivas tentativas de implantação de políticas públicas que visavam ao aumento do tempo de permanência dos alunos nas escolas de ensino público. No entanto, tornaram-se desacreditadas quando focaram seus objetivos no setor assistencialista dos programas em detrimento do ensino de qualidade que era esperado. Isso gerou debates acirrados e fomentou pesquisas que versavam sobre o tema escola integral, que apresentaremos na revisão de literatura.

Mais de três décadas se passaram e com a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE), publicado em 2014, volta à tona o tema educação em tempo integral, pois a meta seis determina: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (BRASIL, 2014, p. 28).

Com isso, surgem também novos debates e discussões sobre os impactos e objetivos do aumento de tempo de permanência no ambiente escolar. Dentre os objetivos esperados, pode-se destacar a meta sete do PNE, que se apresenta da seguinte forma: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014, p. 31). A qualidade, nesse caso, é averiguada e determinada pelos indicadores nacionais de ensino, em especial, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Cavaliere (2009) destaca que alguns cuidados devem ser tomados para impedir que o foco em torno da qualidade de ensino seja reduzido em favor do assistencialismo ou “atendimento”, ou ainda mero “consumo”, de forma que as atividades realizadas, no ambiente escolar, estejam desvinculadas de um projeto pedagógico de qualidade.

Diante dessas considerações, a escolha do tema Escola Integral possibilita o levantamento histórico das diferentes modalidades implantadas, no Brasil, desde a década de 50, possibilitando a revisão de pesquisas que versam sobre o assunto e analisando os resultados apresentados por pesquisadores nesse diálogo histórico. Essa conciliação adentra a identificação de mudanças que foram realizadas, na tentativa de garantir o atendimento integral de crianças e jovens, bem como, atender demandas do trabalho realizadas por docentes nas instituições de ensino, baseadas na ampliação da permanência dos educandos e professores nas escolas. Essas questões se inserem, conforme já posto, na legislação em vigor e justifica a pesquisa.

Estudos sobre esse tema contribuem para ampliar os conhecimentos sobre a implantação do tempo integral, no Ensino Médio, bem como levantar informações relevantes adotados por políticas públicas para o atendimento dessa demanda. Ainda, possibilitam identificar os pontos positivos e/ou negativos no que concernem às percepções dos próprios docentes, no uso de suas atribuições, no cotidiano escolar, em programas que almejam a melhoria das condições de trabalho e do ensino público, conforme nos apresenta a LDB 9394/96 em seu inciso “IX – garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 1996, p. 1-2).

1.1 Problema

Considerando que o debate acerca da implantação do Ensino Integral está em ascensão, gerando muitas discussões, principalmente devido à meta seis do Plano Nacional da Educação (PNE), que determina o oferecimento da extensão da jornada escolar a, pelo menos 50% das instituições de ensino, atendendo assim a, no mínimo 25% dos estudantes da rede pública da educação básica (BRASIL, 2014), o problema de pesquisa está norteado pela seguinte questão: Como professores que participam do Programa Ensino Integral (PEI), em escolas de Ensino Médio (EM), da Região de uma Diretoria de Ensino (DE) do interior do Estado de São Paulo, percebem as mudanças decorrentes do Modelo Pedagógico e do Modelo de Gestão adotado pelo PEI para o trabalho docente?

Essa indagação parte do pressuposto de que as inovações, no Modelo Pedagógico e no Modelo de Gestão, podem trazer mudanças nas percepções sobre o trabalho docente. Além disso, as mudanças de infraestrutura, de apoio e de acesso a materiais, bem como as disciplinas diversificadas e o maior tempo de permanência dos alunos e professores, podem favorecer o desenvolvimento das atividades dos profissionais.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as percepções dos professores sobre o Programa Ensino Integral (PEI) em escolas de Ensino Médio (EM) da Região de uma Diretoria de Ensino (DE) do interior do Estado de São Paulo.

1.2.2 Objetivos Específicos

Descrever o Programa Ensino Integral (PEI) em escolas de Ensino Médio (EM), da Região de uma Diretoria de Ensino (DE) do interior do Estado de São Paulo;

Identificar as percepções dos professores sobre as implicações do Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão adotado pelo Programa Ensino Integral (PEI) para o trabalho docente.

1.3 Delimitação do Estudo

A pesquisa possui como objeto de estudo as modificações implantadas com o PEI, referentes ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão, determinados, nas diretrizes do programa, no Estado de São Paulo de uma DE da Região do interior do Estado de São Paulo. Atualmente, essa região conta com cinco escolas que atendem nesse programa de ensino, das quais duas foram implantadas, no ano de 2012, outras duas, em 2013, e uma, no ano de 2014, contemplando quatro cidades do Vale do Paraíba e da Serra da Mantiqueira.

Buscaram-se identificar as percepções dos docentes, no trabalho cotidiano, quanto aos aspectos que norteiam a implantação do PEI, na rede estadual de ensino, e suas implicações na atividade docente.

Pretendemos, para isso, apresentar o levantamento histórico de algumas implantações da jornada de tempo integral, no Brasil, e principalmente no Estado de São Paulo. Ainda

descreveremos sobre as orientações apresentadas nas diretrizes do PEI, quanto ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão, com o propósito de levantar, baseados nas percepções docentes, aspectos que podem favorecer o trabalho dos professores.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

A educação é sempre foco de grandes pesquisas, debates e discussões, no Brasil e no mundo, é também a chave para o desenvolvimento do pensamento crítico, artístico, humanístico e científico. Por esses motivos, fazem-se necessários estudos e pesquisas sobre as modalidades de ensino implantadas por políticas públicas, como, no Estado de São Paulo, com o Programa Ensino Integral para o Ensino Médio. O programa almeja o desenvolvimento de jovens protagonistas, com aprimoramento da autonomia, da solidariedade e da competência dos alunos ingressos no programa (SÃO PAULO, 2012a).

Como a publicação do PNE, determina, como uma de suas metas, o aumento da demanda de oferta de escolas públicas em tempo integral, até o ano de 2023, e que atendam a, pelo menos, um quarto dos estudantes matriculados, na educação básica (BRASIL, 2014), há um aumento das discussões, dos debates e das pesquisas que estão sendo realizadas sobre o tema. Diversos modelos desse atendimento de ensino estão sendo implantados por políticas públicas, com o propósito de atingir a meta determinada. Esses são os motivos que justificam a relevância e a pertinência deste estudo.

Outro ponto se refere aos dados mais recentes da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) sobre o IDESP do Ensino Médio. A rede estadual de ensino aponta situações alarmantes, apresentando nos últimos anos (2012 - 2015) valores de 1,91; 1,83; 1,93 e 2,25 respectivamente para a média estadual do Ensino Médio. Valores esses muito distantes da meta sete do PNE que aponta valores de 4,3 para o Ensino Médio, até o ano de 2015, e o valor de 5,2 para o ano de 2021 (BRASIL, 2014).

Por fim, a escolha do tema permite levantar reflexões sobre diferentes contextos e estratégias que estão sendo utilizadas que visam à garantia básica do direito à educação básica com qualidade, conciliando o panorama histórico dessa estrutura de ensino, no Brasil, com o programa utilizado pela SEE/SP.

1.5 Organização do Trabalho

Este trabalho de pesquisa apresenta, inicialmente, um panorama das implantações de escolas com extensão de jornada ou de tempo integral no Brasil, as concepções que embasaram sua implantação e o contexto histórico que ocorreram nos níveis estaduais e federais. São apresentados aspectos que delimitaram os modelos e que fundamentaram a implantação de outros programas, como no caso do Estado de São Paulo, a partir da década de oitenta, com o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), até os dias atuais. Por fim, são apresentados os fundamentos, a história e as diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, implantado, a partir do ano de 2012 em algumas escolas da rede pública estadual, com o objetivo de melhoria da qualidade do ensino.

Apresentamos, na segunda seção, uma discussão acerca da profissão docente, discorrendo sobre a inserção, na carreira, as fases e/ou ciclos de vida, a valorização, no trabalho, suas fases de desenvolvimento, bem como a diversificação de papéis na atividade. São também abordadas tendências do desenvolvimento profissional.

A terceira seção é dedicada aos procedimentos metodológicos. Por meio de abordagem qualitativa, realizamos entrevistas semiestruturadas com os integrantes das equipes docentes de três escolas da rede pública estadual de ensino da Região de uma DE do interior do Estado de São Paulo, buscando compreender as percepções dos docentes quanto ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão decorrentes da implantação do PEI, sejam esses positivos ou negativos.

Na quarta seção, são realizadas as análises e discussões dos dados coletados, os agrupamentos versam sobre o trabalho docente desde o ingresso na carreira, perpassando os ciclos de vida e a valorização profissional. Ainda é discutido o processo de diversificação de papéis, na rotina escolar, relacionados ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão do PEI e as condições para a manutenção do desenvolvimento profissional docente. Finalizamos a seção, abordando as considerações dos professores quanto aos resultados de avaliações externas.

Por fim, apresentamos as considerações finais baseadas nas análises dos dados coletados, discutindo as relações estabelecidas entre as mudanças pedagógicas e de gestão do PEI e como afeta o trabalho docente, contextualizando, nesse sentido, os problemas de continuidade e manutenção de esforços de políticas públicas na melhoria da jornada escolar e nas condições de trabalho.

2 O ENSINO INTEGRAL NO BRASIL

A educação é posta em debate constante, seja por considerarmos a chave para o desenvolvimento social, cultural, cognitivo, humanístico, crítico e artístico dos cidadãos, ou seja, por compreendermos que o desenvolvimento dos países é influenciado diretamente pelo desenvolvimento de seus habitantes, tanto no aspecto científico e tecnológico quanto no sentido econômico das populações. Uma atenção especial tem sido atribuída às escolas públicas de ensino que, por vezes, obtêm aproveitamento insatisfatório nas avaliações de sistema e no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

Para dar conta da necessidade de melhoria da qualidade de ensino, no Brasil, os governos federais e estaduais têm apresentado propostas e, entre elas, o aumento do tempo de permanência dos estudantes, na UE ou fora dela, que parece ser, atualmente, um dos pontos de maior destaque. Diante disso, diversos setores da sociedade vêm debatendo o assunto, essa situação é exposta por Guará (2006, p. 15) ao afirmar que “Há muitos atores nessa reflexão: os especialistas, os agentes públicos da política educacional e a sociedade brasileira em geral parecem convergir na intenção de encontrar alternativas para a melhoria de educação das crianças brasileiras”.

Para atender à demanda social e a necessidade de melhoria da qualidade da educação encontram-se duas modalidades apresentadas por pesquisadores da área com relação ao aumento da permanência do educando no ambiente escolar. Entre essas, destacam-se: a vertente “centrípetas”, na qual os estudantes possuem ampliação da jornada, dentro da UE, oferecendo condições a docentes e discentes para a permanência no interior escolar e a vertente “centrífugas”, na qual as parcerias com instituições e projetos sociais ampliam a jornada para fora do ambiente escolar.

Independentemente da vertente escolhida, tem ocorrido, em diferentes estados e municípios, a implantação da estrutura de Ensino Integral para as modalidades de Ensino Fundamental (EF) e de Ensino Médio (EM), com o objetivo de formação integral da criança e do adolescente e com perspectivas de elevação dos índices nacionais e internacionais de avaliação da educação brasileira, concomitantemente. Objetiva-se, também, a satisfação da sociedade e o aumento da demanda de oferta de educação com qualidade para a população.

Como, no Brasil, há um crescente número de projetos, na educação básica pública, que têm como característica marcante a criação da jornada integral, a preocupação com a funcionalidade do ensino nesses sistemas é constantemente tema de pauta em Congressos, sistemas de ensino e pesquisas sobre a qualidade do ensino. Entretanto, as implantações, no Brasil da extensão da jornada escolar ou tempo integral não ocorreram neste século.

Apesar de a expansão da jornada escolar se iniciar, nos anos 50, a abertura política para o ensino em tempo integral se deu, na década de 80, após a ditadura militar, com algumas experiências nessa direção, sendo a de mais longa duração e repercussão a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, como apresentado por Cavaliere (2007).

A partir dessa década, o crescimento do número desses projetos, as discussões acerca dessa estrutura de ensino também aumentaram em igual proporção. Muitos são os focos debatidos, desde o tempo de permanência do aluno, no ambiente escolar, a infraestrutura, a valorização do professor, o perfil de assistencialismo que se pode trazer e, principalmente, a qualidade da educação ofertada nesses sistemas.

Dentre os principais perfis, funcionalidades e objetivos dessas escolas, Cavaliere (2007, p. 1016) apresenta:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Os perfis de implantação desses modelos de ensino são os mais variados e versam sobre diferentes argumentos. Cada política pública, cada estado e município tenta, de alguma forma, satisfazer as necessidades da população no que concerne à educação. No entanto, muitos desses projetos não obtiveram êxito e, nesse sentido, ficaram, por muitas vezes, em descrença antes mesmo de serem implantados. Além disso, muitos pesquisadores e estudiosos apontam, como debatido por Gadotti (2009), que a terminologia, Escola de Tempo Integral, é um termo redundante, pois a educação, por si só, já deveria se dar em tempo integral, ao se considerar a aprendizagem em todos os aspectos e momentos sociais, como a família, as ruas, o cotidiano em geral.

Na sequência, apresentaremos discussões acerca do aumento do tempo de jornada escolar, no Brasil, versando sobre debates entre diferentes estudiosos e pesquisadores. Discutiremos, também, sobre a dualidade apresentada entre a funcionalidade social e política desses programas de ensino, desde sua implantação na década de cinquenta. Discorreremos ainda sobre as dificuldades enfrentadas em diversos programas e as necessidades básicas para a melhoria da qualidade de ensino nesses modelos de escola.

2.1 Concepções do Ensino Integral no Brasil

Quando se discute o Ensino Integral, no Brasil, constantemente apontam-se dois precursores dessa estrutura; o primeiro refere-se a Anísio Teixeira que, na década de 50, idealizou e implantou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia; e o segundo refere-se a Darcy Ribeiro, que implantou o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro. Portanto, no que se refere ao estudo sobre Ensino Integral, é pertinente e importante que se considere e se apresente essas duas concepções de escola, analisando pesquisas e resultados que versam sobre o assunto o qual trataremos adiante.

Outras propostas de tentativas assertivas, na implantação da jornada integral, nas esferas de escolas públicas, foram as implantações do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) no Estado de São Paulo, e, em nível federal, a implantação do Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC).

Diante dessas experiências, com seus respectivos pontos fortes e pontos fracos, ficam ainda questões relacionadas à continuidade desses projetos, pois muitos deles tiveram curta duração ou foram extintos completamente com mudanças governamentais, como apresenta Gadotti (2009, p. 42, grifos do autor):

Podemos concluir afirmando que a educação integral foi, no Brasil, concebida tanto como **projeto especial** quanto como **política pública**. Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram, por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escala. A escala só é alcançada por meio de uma política pública continuada. [...]

A intenção, aqui, é orientar cronologicamente os aspectos e impactos da implantação dessas escolas, a funcionalidade de cada uma, bem como os resultados apresentados por pesquisas que debatem sobre o tema. Com a fundamentação histórica, pretendem-se analisar os aspectos que mais influenciaram esses modelos e discorrer sobre as modificações sofridas

ao longo do tempo. Diante desses aspectos, Castro e Lopes (2011, p. 279) ponderaram que: “[...] Não há nenhum modelo ideal a ser adotado, mas referências, algumas boas e outras ruins, que poderão balizar a construção de uma escola de educação em tempo integral que atenda aos anseios da população”.

Atender às demandas sociais com foco em melhoria da qualidade de ensino é de suma importância para a valorização do ensino brasileiro e, para isso é necessário que ocorram análises de diferentes naturezas quanto ao aumento da jornada de permanência dos estudantes. Como proposto por Cavaliere (2009, p. 51), “analisar cada experiência em sua dimensão concreta, para que se possam emitir juízos parciais e, quando possível, generalizáveis” é emergencial e pertinente para o levantamento de dados significativos de demanda e qualidade para a população.

Diante do exposto, buscou-se selecionar para fundamentar o trabalho, pesquisas, artigos e periódicos que abordam sobre o tema apresentado. Foram utilizados cinco bancos de dados, entre os quais se têm: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal Domínio Público do Ministério da Educação do Brasil, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) e a Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As pesquisas, nesses bancos de dados, ocorreram com buscas por palavras-chave, seguindo a sequência: educação integral, educação tempo integral (adição da palavra tempo) e, educação pública tempo integral (adição da palavra pública). Dessa forma, encontraram-se artigos, teses, dissertações e periódicos relacionados em todos os bancos de dados, conforme se apresenta na tabela abaixo:

Tabela 1 – Pesquisa de artigos em bancos de dados

Bases de dados	Número de artigos			Selecionados
	Educação Integral	+ Tempo	+ Pública	
SciELO	409	78	17	5
Domínio Público	24	6	6	6
IBICT	601	29	9	3
DOAJ	566	76	5	12
CAPES	2726	1705	1335	22
Total	4326	1894	1372	48

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016)

O critério de seleção desses artigos ocorreu pela descrição de seus títulos, tendo sido selecionados aqueles que contemplavam a expressão “Educação Integral”. Na base de dados da SciELO, DOAJ e CAPES, foram encontrados apenas artigos publicados em revistas científicas, no Domínio Público encontramos somente dissertações e, no IBICT, encontramos duas dissertações e uma tese.

Após a leitura dos resumos dos quarenta e oito trabalhos encontrados que discorrem sobre o tema da Educação Integral e sua implantação por políticas públicas, versando sobre o aumento do tempo de permanência do educando, no interior da instituição escolar, foram selecionados vinte artigos para leitura e análise de conteúdo. Essa seleção ocorreu embasada na relação entre ensino integral e escola pública. Dentre os artigos selecionados, priorizaram-se aqueles que apresentam a ampliação do tempo de jornada escolar aos alunos, os quais compuseram nossa revisão de literatura.

O artigo intitulado “Tempo de escola e qualidade na educação pública”, de Cavaliere (2007), no qual a autora nos apresenta quatro vertentes básicas para a implantação das escolas de tempo integral, dividindo-as em grupos emergentes destas realidades: a primeira associado ao assistencialismo, preocupando-se com a ocupação do tempo das crianças e jovens; a segunda relacionada à visão autoritária do ensino, na qual a manutenção das crianças, no interior da instituição escolar, diminui as chances de acesso à violência e à criminalidade; a terceira discorre sobre o papel democrático, ou seja, um foco na ampliação dos conhecimentos dos alunos com desenvolvimento, práticas e vivências sociais, e, por fim, a quarta, na qual temos uma concepção multissetorial da educação, admitindo a ideia de aprendizado em espaços externos à escola.

Apesar de a autora elucidar essas quatro vertentes que definem as escolas de tempo integral, no Brasil, sugere também que os modelos implantados se preocupam com o tempo de permanência do educando, no interior escolar em detrimento da qualidade da educação ofertada nas instituições de ensino. Além disso, a falta de equipamentos adequados, de pessoal e de investimentos prejudica a proposição pedagógica das atividades oferecidas. Sendo assim, é pertinente afirmar que:

[...] preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis,

toda uma infra-estrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo (CAVALIERE, 2007, p. 1022-1023).

Com isso, deixa-se clara a necessidade de modificar diferentes aspectos da instituição escolar para atender à demanda da escola de tempo integral, pois, segundo a autora, se não houver essa adequação, corre-se o risco de mera reprodução do sistema convencional, como ocorreu com os CIEP, potencializando e ampliando os problemas, gerando inaptações estudantis e levando ao descrédito do modelo.

Outra discussão é apresentada no artigo “A escola de tempo integral: desafios e possibilidades”, de Castro e Lopes (2011). Nele, as autoras abordam a implantação da Escola de Tempo Integral (ETI) no Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental (EF), fundamentada, na Resolução SE nº 89, que determina a “permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto-estima e o sentimento de pertencimento” (SÃO PAULO, 2005, p. 01). Castro e Lopes (2011) abordam também o contexto histórico da implantação da jornada integral e discute o aumento do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar após a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia.

As autoras, tal como já abordado, no artigo de Cavaliere (2007), apresentam os aspectos negativos do modelo, como: a falta de organização do espaço e de pessoal e a permanência de aulas tradicionais que corroboraram para o insucesso do programa, o ETI. Outro ponto negativo em destaque está fundamentado na dualidade entre guarda e educação, como função da escola de tempo integral:

[...] a dupla função da Escola de Tempo Integral, guarda e educação, é clara. A primeira coibiria, de acordo com os depoimentos, a ociosidade que pode gerar marginalidade das crianças e adolescentes que estão fora do mercado de trabalho por força de lei, e a segunda serviria ao mercado com a formação de futuros trabalhadores, por meio da instrução básica (CASTRO; LOPES, 2011, p. 275).

De qualquer forma, parece-nos que o atendimento ao mercado de trabalho também pode estar associada à funcionalidade das escolas de tempo integral, nesse sentido, o foco da formação de mão de obra é priorizado em detrimento da formação integral de crianças e jovens.

Por fim, Castro e Lopes (2011) apontam os desafios do programa pesquisado. Além da falta de investimento, apontaram-se também a falta de coerência com relação às expectativas de uma educação de qualidade para os diferentes setores da comunidade escolar (professores,

alunos, pais), a dificuldade de aproximação entre pais e escola, isolando o trabalho realizado em seu interior e a concepção filosófica da educação proposta em documentos oficiais que se encontra distante da prática e da realidade escolar, em função da falta de adequação em diferentes setores.

Não muito diferente, Gadotti (2009) versa sobre a distorção da funcionalidade das escolas de tempo integral, nas quais o preenchimento do tempo das crianças parece ser o foco principal dessas escolas, entretanto, essa ocupação não possui a qualidade pedagógica necessária, influenciando a ampliação das distâncias entre as classes sociais.

O autor apresenta algumas considerações relacionadas ao que uma escola integral de qualidade deve contemplar, como: aulas complementares sobre esporte, lazer e reforço; parcerias da sociedade que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, com universidades, clubes, Organizações Não Governamentais (ONG), centros de estudos etc.; maior proximidade entre escola e pais; investimento e acesso a materiais e equipamentos, como informática, livros, filmes, vídeos etc.; investimento na formação continuada dos professores e, principalmente, é necessário planejamento no que concerne a sua implantação, pois, “A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola.” (GADOTTI, 2009, p. 36). Com relação a essas afirmações, não se pode desconsiderar que as escolas regulares também necessitam de estrutura, conforme defende o autor, ao deixar claro que a educação deve contemplar todos os espaços de aprendizagens das crianças e jovens, como proposto pelos pioneiros da Escola Nova. Apresenta, ainda, as diferentes concepções de estudiosos que afirmam que toda relação social é educação integral, que todo local faz parte do aprendizado, como saber conviver, se comunicar e se locomover, pois corresponde à parte da formação integral para o convívio em sociedade.

Outra proposição de Gadotti (2009) está na apresentação da ideia de formação sociocultural, na educação, ou seja, ele defende que a qualidade das aprendizagens deva ser complementar, considerando-se tanto o âmbito escolar como o extraescolar. Ainda, fundamenta que a troca de aprendizagens entre alunos e professores deve ser evidente, na qual todos em uma escola, de fato, aprendam e resignifiquem a visão de mundo e de sociedade. Dessa forma, abarcar aprendizagem formal (escolar) ou informal (extraescolar) tem de ser um dos objetivos das instituições de ensino.

Gadotti (2009) destaca também que a proposição da Escola Integral depende de posturas inovadoras e, portanto, são necessários e pertinentes o acompanhamento e o monitoramento por meio de pesquisas e estudos, sobre o cotidiano dessas escolas.

Existem muitas e variadas experiências que se baseiam nos princípios da educação integral. Elas se caracterizam por uma enorme diversidade. São iniciativas novas e inovadoras, mesmo levando em conta a longa história das ideias pedagógicas no Brasil e no mundo. O importante é que elas não percam o foco da aprendizagem dos alunos e de todos os trabalhadores da educação que atuam na escola. Por isso, elas precisam ser acompanhadas e avaliadas com cuidado (GADOTTI, 2009, p. 50).

Portanto, há que se ter cuidado com as implantações da ampliação da jornada escolar, pois se estiverem focadas simplesmente, na ocupação do tempo dos alunos ali presentes, a tendência é deixar de lado atividades fundamentadas pedagogicamente, o que pouco contribui com o projeto educacional, marcando discrepâncias e agravando concepções reducionistas da educação de qualidade.

Guará (2006) destaca que o trabalho, nas escolas integrais, deve discorrer sobre a amplitude da concepção da educação integral e compreende a formação integral do aluno baseada nos aspectos cognitivos, mas também emocionais, corporais, espirituais e afetivos. Para que isso ocorra, mais uma vez, é imprescindível que haja formação plena dos professores, participação da comunidade, no cotidiano escolar, e desenvolvimento da autonomia e socialização dos estudantes com projetos integradores. A autora relaciona a descontinuidade dos programas das escolas de tempo integral com a dificuldade de aceitação social dessas propostas, as quais, muitas vezes, esbarraram na baixa qualidade dos programas e na visão funcional de atendimento e proteção social das crianças e jovens.

Assim sendo, um ponto recorrente repousa na necessidade de mudanças políticas, profissionais e sociais para o bom andamento das escolas de tempo integral e, para isso, investimentos em todas as instâncias são essenciais, garantindo a sustentabilidade e sua continuidade por políticas públicas subsequentes.

A seguir, serão apresentadas as implantações de escolas integrais, no Brasil, a partir da década de 50, na Bahia, discutindo-se os impactos da extensão do tempo escolar, suas fundamentações e controvérsias, mas também as inspirações para outros modelos de escolas, como nos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo.

2.1.2 Modelos do Ensino Integral no Brasil

Entre os modelos de Escola Integral, no Brasil, temos alguns destaques históricos, entre eles, o CECR, na Bahia, o CIEP, no Rio de Janeiro, o PROFIC, no Estado de São Paulo, o CIAC de nível federal e o CEU na cidade de São Paulo. Todos esses programas realizaram a extensão da jornada escolar, mas apresentavam objetivos diversos que são explanados ao longo dessa seção.

Um desses modelos, o CECR, tem seu início marcado historicamente pela idealização de centros de referência educacional e assistencial por Anísio Teixeira, que, na época, era Secretário da Educação e Saúde, no governo de Otávio Mangabeira, durante sua gestão entre os anos de 1947 e 1951.

Anísio Teixeira utilizou como inspiração as obras do liberalismo de John Dewey, trazendo para o Brasil, no final da década de 20, o primeiro estudo sistematizado de suas ideias. De acordo com a concepção deweyana, o centro da mudança social e da democracia está, na fase da infância, quanto a isso Nunes (2000) aponta que a educação deve possuir um caráter democrático e social, na qual as crianças podem ser estimuladas a desenvolver interesses e hábitos que provoquem mudanças, na sociedade, para que isso aconteça, é necessário que a escola implante práticas democráticas em sua rotina.

Com essa concepção de implantação democrática, na rotina escolar, Teixeira idealiza o modelo dos Centros Educacionais, associando os diferentes setores sociais ao ambiente escolar. Segundo Castro e Lopes (2011, p. 263), Teixeira tinha como objetivo inicial a construção de um plano que contemplasse a solução de problemas oriundos da área da saúde, da assistência familiar à criança, e a demanda educacional. Quanto a essa última, as autoras ainda acrescentam que sua justificativa era devida “[...] a necessidade de criarmos oportunidades para que as crianças e adolescentes vivenciassem, por meio da experiência, o modo de vida democrático [...]”.

O Centro foi projetado pensando-se em dois setores: um de instrução, composto por quatro Escolas Classe e um da educação, composto por uma Escola Parque (CASTRO; LOPES, 2011; GADOTTI, 2009), na qual estavam dispostos centros de formação da criança e do adolescente com a distribuição direcionada ao trabalho, a recreação ou educação física, as artes, a extensão cultural e biblioteca, e ao setor socializante (NUNES, 2000). O foco era

promover o desenvolvimento de crianças e jovens em diferentes contextos encontrados na vida social.

A proposta inicial era a construção de nove Centros, mas somente um foi concluído. Sua inauguração ocorreu, em 1950, e a construção se deu por encerrada somente em 1964. Ainda como descrito por Nunes (2009, p. 126), para “O funcionamento das escolas-classe foi apoiado na experiência da Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Inep, e que funcionou de 1956 a 1962”. Mesmo com a retirada desse vínculo, a direção geral do centro contou com a designação da professora Carmen Spínola Teixeira, irmã de Anísio, durante 25 anos (NUNES, 2009). Ainda em funcionamento, alguns pesquisadores apontam que as modificações ocorridas, desde então, não atendem mais às ideias de Teixeira.

A autora ainda nos apresenta o planejamento e a organização desse Centro, indicando que a proposta de Teixeira incluía a definição de número máximo de alunos por sala (20 a 30), agrupados por idade e não por proficiência, além disso, os alunos matriculados não poderiam sofrer com repetência durante os sete anos de estudos propostos no local. Houve ainda, a formação de professores para a atuação docente em diversos estados do Brasil e até internacionalmente.

A finalidade do CECR era desenvolver intelectualmente as crianças e os adolescentes, promovendo situações de democracia e cidadania, com atividades práticas e de lazer, com jogos e recreação. Outra finalidade em sua criação era atender a demandas populares sociais, e, por essa razão, muitas críticas ainda são feitas sobre a real finalidade desse centro, no qual procurava-se formar integralmente crianças e jovens, com assistência social e educacional em um único local.

Bomeny (2009) relata que Darcy Ribeiro, inspirado por seu encontro com Anísio Teixeira, em 1952, durante o governo de Leonel Brizola de 1983 até 1986, propõe e implanta o CIEP, no Rio de Janeiro. Assim como no centro da Bahia, esses locais contemplavam tanto áreas com setor educacional, como de assistência social, com atendimento médico e odontológico aos seus alunos, ou seja, ainda com uma particular tendência assistencialista, como é apontado por alguns analistas. O CIEP também apresentava uma proposta pedagógica diferenciada, que incluía a não reprovação, assim como a proposição do CECR na Bahia. Quanto a isso, Gadotti (2009, p. 25) argumenta que “A reprovação sistemática, no ensino

público, é considerada elitista”, pois fortalece o distanciamento entre as classes sociais. O autor ainda discorre sobre o modelo pedagógico utilizado, no qual as provas foram substituídas por outro sistema de avaliação, considerando-se os objetivos que os alunos tinham que alcançar.

Com essas modificações, no setor pedagógico, e pela complexificação de atendimentos diversos (educacionais e assistenciais), Bomeny (2009) confirma que tinha desconfianças acerca da implantação desses Centros, no Rio de Janeiro, posição que era compartilhada por muitos intelectuais e pesquisadores da época, denominando essa situação de “eclosão da virulência crítica”. As discussões sobre o papel assistencialista do programa com ampliação do tempo de permanência dos alunos eram e continuam sendo um grande embate social e político.

Esses centros só atingiram o número planejado de escolas, na década de noventa, durante o segundo mandato de Leonel Brizola, entre os anos de 1991 e 1994. No entanto, sofreram impactos com diversas mudanças governamentais e demandas sociais, desde então, e, hoje, contam com números reduzidos de escolas.

Uma das causas desse fracasso, relacionada aos aspectos sociais da implantação apontada por Bomeny (2009) se refere à disputa do tempo doméstico com o tempo escolar. Muitas famílias das classes com nível socioeconômico mais baixo necessitavam que seus filhos ficassem em casa, seja para cuidar dos filhos menores ou mesmo para realizar as tarefas domésticas. Isso gera um confronto entre o período integral escolar e os afazeres domésticos, o que culmina na escolha de muitas famílias pela segunda opção em detrimento da formação escolar de seus filhos.

Ainda inspirados por Anísio Teixeira, na esfera estadual, tem-se a implantação do PROFIC, no Estado de São Paulo, no governo de Franco Montoro, durante os anos de 1983 a 1986, com o secretário da educação José Aristodemo Pinotti.

De acordo com Ferretti, Vianna e Souza (1991), o PROFIC foi implantado com a finalidade de aumentar o tempo de atendimento escolar dentro das unidades de ensino públicas ou em locais disponibilizados por instituições parceiras. O estímulo para adesão das escolas era advindo do aumento de repasse de verbas. Quanto aos alunos, estes poderiam se inscrever para participar do programa de acordo com dois critérios: pela condição social ou

pelo rendimento escolar, mas, via de regra, como apresentam Giovanni e Souza (1999), não havia critérios pré-definidos para essa seleção, portanto, os professores indicavam os alunos baseando-se em suas próprias considerações.

Os autores Giovanni e Souza (1999) ainda afirmam que a existência desse programa durou apenas sete anos (1986-1993), mas se diferenciava dos outros modelos integrais por recorrer a parcerias com diversas entidades e municípios em prol dessa extensão de jornada. Apontam também que as mudanças políticas, nesse período, prejudicaram os ideais e os objetivos do programa pois, por ele, passaram sete secretários da educação com perspectivas e intenções diferentes.

Já, no âmbito federal, temos como base a implantação do CIAC, no governo de Fernando Collor, durante sua gestão entre os anos de 1990 a 1992, que estimulado por Brizola e com propósito de atendimento integral de crianças e adolescentes, direcionou a criação desses centros para assistência médica, odontológica, cultura, lazer e educação. Ao ser deposto, esse plano foi retomado por Itamar Franco (1992-1994), com uma ligeira mudança de nome, intitulado-se Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) (GADOTTI, 2009).

Em todos os modelos citados até aqui, as modificações ocorreram principalmente por influência política, gerando, na maioria dos casos, a descontinuidade dos programas. Para Guará (2006), esses projetos demonstram claramente as dificuldades que cercam a implantação e a aceitação desses sistemas, principalmente devido a problemas de continuidade dessas estruturas, de qualidade de ensino ofertada, de frequência escolar e, principalmente, críticas relacionadas à função assistencialista que possuem. Entretanto, a autora, de antemão, já conclui que atualmente essas demandas já são desejos sociais e dentre esses aspectos, devem-se considerar bases seguras para a aplicação prática desses ideais.

Na seção subsequente, serão abordadas as implantações de ampliação do tempo escolar, no Estado de São Paulo, tanto na esfera estadual quanto na esfera municipal. Essa ocorrência se deu por meio da extensão da jornada diária dentro da própria instituição escolar ou com a aquisição de parcerias com outras instituições, como esportes, artes, meio ambiente etc. Iniciou-se, na década de 80, e, desde então, novos modelos e programas têm tentado atender às demandas políticas e sociais até os dias atuais.

2.2 O Ensino Integral no Estado de São Paulo

Como marco histórico da ampliação da jornada escolar, no Estado de São Paulo, temos o PROFIC, entretanto, outros projetos também seguiram essa mesma direção, como o CEU (Centro de Artes e Esportes Unificado) e o ETI (Escola de Tempo Integral), sobre os quais teceremos algumas considerações.

Na década de 80, no Estado de São Paulo, foi implantado o PROFIC como uma primeira tentativa de implantação da jornada integral. Como já anunciamos, esse programa se baseava em um convênio do Estado com as instituições de ensino e entidades parceiras para atendimento de crianças, no contraturno, ou seja, com a ampliação da jornada de aprendizagem escolar.

Contudo, conforme nos apresenta Gadotti (2009), somente no início desse século, houve a implantação de um programa popularmente conhecido, o CEU. Implantado, na cidade de São Paulo, em 2002, apostava na aprendizagem intersetorial, relacionando diversos grupos de conhecimento, como arte, esportes, meio ambiente, saúde entre outros.

Outra tentativa foi durante a gestão de Geraldo Alckmin (2003-2006), que contou com a colaboração do secretário de Estado da Educação de São Paulo, Gabriel Benedito Isaac Chalita, instituindo a Resolução SE nº 89. Essa resolução definia os critérios sobre o projeto Escola de Tempo Integral (ETI), em algumas escolas da rede pública estadual de Ensino Fundamental. Considerando as colocações de Castro e Lopes (2011, p. 260):

Este projeto teve o objetivo de prolongar o tempo diário de permanência diário dos alunos (de 5 para 9 horas), com vistas a ampliar suas possibilidades de aprendizagem, com as oficinas curriculares compostas por: Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e de Matemática, Atividades Artísticas, Esportivas/Motoras e de Participação Social.

Um dos pontos de concordância entre pesquisadores da área refere-se à dificuldade em organizar e manter o período integral, bem como em lidar com sua continuidade. Essa dificuldade precisa ser superada, pois como Petrenas, Araujo e Ripa (2009, p. 151) afirmam, sua implantação é essencial para a melhoria da educação brasileira.

Atualmente, é preciso ver a escola de período integral como uma proposta capaz de reestruturar as concepções de tempo e espaço mantidos desde sua organização seriada. Sua implantação deve ser um compromisso de todos os envolvidos com a educação, pois é urgente e necessário superar o atraso educacional que estamos mantendo há décadas.

Diante dessa argumentação, salienta-se que a continuidade das propostas públicas de implantação do aumento da permanência do educando, no ambiente escolar, pode favorecer o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. Mas, para isso, é necessário compromisso dos governos com as continuidades desses programas, para que a intenção de atender às comunidades no que concerne à melhoria da qualidade de ensino seja de fato alcançada.

Como já pontuado, as interrupções políticas dos programas, bem como a falta de investimentos agravam a desconfiança social dessas tentativas de extensão da jornada escolar, entre essas implantações, temos também a Escola de Tempo Integral (ETI), como descreveremos a seguir.

2.2.1 A Escola de Tempo Integral (ETI)

No Estado de São Paulo, há dois modelos que coexistem atualmente, a ETI e o Programa Ensino Integral (PEI). O primeiro atende exclusivamente o Ensino Fundamental e conta, hoje, com 227 escolas em funcionamento de acordo com o *site* da Secretaria da Educação. Os critérios iniciais de escolha das escolas para aderirem ao projeto foram: baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) das regiões escolares e as periferias urbanas (SÃO PAULO, 2005).

Esse projeto implantado, em 2005, nas escolas de Ensino Fundamental, apresentando algumas características marcantes como: no período da manhã, os professores lecionam as disciplinas da Base Nacional Comum (BNC) do currículo do Estado de São Paulo e no período da tarde ocorrem as atividades de oficinas. Essas últimas enfrentam sérios problemas, pois não há disponibilização de materiais que versem sobre os assuntos que os professores devem lecionar, cada professor pesquisa e leciona o que lhe convém. Além disso, muitos professores se candidatam e se inscrevem para essas aulas por não terem outra opção, sendo assim, os professores não são formados para tal propósito, o que prejudica todo o objetivo do programa e, por fim, materiais e equipamentos para a implantação efetiva dessas oficinas não são oferecidos.

A intencionalidade dos objetivos do ETI, apresentados por São Paulo (2005), foram: atender integralmente o aluno; oportunizar a socialização na escola; proporcionar alternativas sociais, culturais e tecnológicas e desenvolver o espírito empreendedor. Entretanto, a infraestrutura das escolas que aderiram ao programa não foi modificada nem adaptada para

esse atendimento. Além disso, os professores são contratados sem a exigência de qualificações específicas para ministrar as aulas de oficinas e não recebem orientações sobre a estruturação de um novo currículo para essas disciplinas. Devido a essas condições, pesquisas concluíram que os resultados apresentados pelas escolas que mantinham o programa eram mais insatisfatórios do que satisfatórios, conforme descrito abaixo:

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

Castro e Lopes (2011, p. 270) ainda acrescentam: “Assim, percebemos que o projeto Escola de Tempo Integral não se constituiu, necessariamente, como um fator positivo em relação aos índices de permanência e de aprendizagem do aluno na escola”, deixando gestores, professores e comunidade descrentes com relação à melhoria da qualidade de ensino nesse modelo de escola.

Como ainda existem escolas que mantêm esse modelo de programa, muitos ainda são os problemas apresentados, visto que as estruturas das UE ainda não foram modificadas. As atribuições das aulas aos professores sofreram mudanças ao longo do tempo: inicialmente a seleção dos profissionais era baseada na elaboração de projetos de aplicação das oficinas, atualmente passaram a ser realizadas por pontuação de tempo de serviço na rede estadual de ensino.

Castro e Lopes (2011) ainda concluem que o projeto apresenta outros aspectos negativos no que se refere à organização do tempo e do espaço, pois nada foi alterado e não ocorreram reformulações estruturais para um atendimento diferenciado e completo; quanto ao diálogo com a família e à comunidade, que não participavam ou estavam mal informados sobre a aplicação da escola; às diferentes concepções de formação integral das crianças entre os integrantes da escola e da comunidade o que dificulta o gerenciamento escolar; e, finalmente, a discrepância entre a teoria proposta e a prática aplicada, nas salas de aulas, deixando as atividades pouco atrativas e tradicionais, desestimulando os alunos nesse processo.

Assim sendo, observa-se mais uma modalidade assistencial cujo foco foi apenas a garantia de atendimento em mais de um turno ao aluno e não uma escola de formação integral de crianças e jovens em sua totalidade.

No modelo que apresentaremos, na próxima seção, há uma tentativa do Estado de tentar sanar os pontos negativos apresentados até o presente momento. É um programa fundamentado em legislações que delimitam o papel de todas as instâncias da escola: docentes, discentes, parceiros, pais e comunidades escolares.

2.3 O Programa Ensino Integral (PEI)

Diante de muitas controvérsias e apontamentos sobre a real finalidade de programas com ampliação da jornada escolar, o governo de São Paulo realiza mais uma tentativa de implantação da jornada integral escolar para os estudantes da rede, tanto para o EF quanto para o EM. Sob o Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011, um novo modelo de Educação Integral é proposto, planejado e aplicado nas escolas públicas da rede estadual de ensino, apresentando-se também, nesse contexto, uma proposta mais atrativa para a carreira dos docentes que se inscrevem no PEI.

Com esse foco, o programa foi instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 e alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. (SÃO PAULO, 2012a).

Esse programa teve início, em 2012, com 16 escolas de EM, mantendo sua expansão ano a ano, conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Número de escolas que aderiram o PEI

Ano	EF - Ciclo I	EF - Ciclo II	Escolas híbridas (EF e EM)	EM
2012				16
2013		20	4	29
2014		37	50	26
2015	17	28	19	11
Total	17	85	73	82

Fonte: <www.educacao.sp.gov.br>
Elaborado pela pesquisadora (2015)

No ano de 2015, totalizam-se 257 escolas, das quais, 17 escolas de EF ciclo I, 85 de EF ciclo II, 73 escolas híbridas (EF e EM) e 82 são exclusivamente de EM.

A implantação do PEI está dentro das propostas do “Programa Educação Compromisso com São Paulo”, destacando-se a afirmação quanto às expectativas:

É uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. O programa Ensino Integral oferece também aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do novo modelo de escola de tempo integral e sedimentar as possibilidades previstas para sua expansão (SÃO PAULO, 2012a, p. 07).

Esses apontamentos definem com clareza a intenção de melhoria da qualidade de ensino e formação integral das crianças e jovens. Além disso, permitem identificar pontos atrativos para as equipes gestoras e docentes, que passam a trabalhar em Regime de Dedicação Plena Integral (RDPI), mantendo-se as 40 horas semanais de trabalho em uma única escola.

Assim, é pertinente apresentar a inspiração para a elaboração e implantação desse programa de ensino que, historicamente, teve seu início, no Estado de Pernambuco, sendo, então, replicado para o Estado de São Paulo conforme se discorre a seguir.

2.3.1 Histórico do Programa Ensino Integral

Com foco no desenvolvimento do jovem do século XXI, a implantação desse novo modelo de escola possui como referência as escolas de Ensino Médio Integral de Pernambuco, nas quais a proposta de mudança ocorre tanto nos aspectos estruturais, pedagógicos, de cargas horárias, conteúdos do currículo e no formato de carreira do professor, bem como na sua relação com a escola.

Conforme nos apresenta Dutra (2012), em 2008, com o propósito de ampliação da jornada integral para o EM, o governo de Pernambuco estabelece o “Programa de Modernização da Gestão Pública em Educação”, com eixo estratégico nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), que foram criadas com base na Lei Complementar nº 125 de 10 de junho de 2008, com o propósito de ofertar educação de qualidade para todos. O autor ainda acrescenta que o objetivo era de atendimento a 50% das escolas até 2010

(aproximadamente 147 escolas no Estado de Pernambuco) e com foco, no estabelecimento de parcerias, na perspectiva de colaboração com a expansão do programa.

Como as escolas implantadas em Pernambuco apresentaram, por meio de pesquisas e avaliações, resultados considerados satisfatórios pelo Estado de São Paulo, esse modelo tornou-se um atrativo para a rede e “foi concebido levando-se em consideração as demandas decorrentes de pesquisas, avaliações, bem como resultado de experiências educacionais atualmente desenvolvidas no Brasil [...]” (SÃO PAULO, 2012a, p. 11). Foi também norteado em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), idealizado e coordenado pela professora gerente de projetos da rede Valéria de Souza, que elaborou os documentos necessários ao planejamento e à implantação do programa no Estado de São Paulo. As participações tanto do ICE quanto do Estado de Pernambuco foram fundamentais para elaboração do modelo, com o propósito de definir os princípios e premissas do programa utilizado a partir do ano de 2012.

A elaboração dos princípios e premissas que fundamentam os Modelos Pedagógicos e de Gestão e que foram aplicados nas diretrizes do PEI, encontram respaldos, na legislação brasileira, que nortearam as modificações estabelecidas para o programa, conforme nos apresenta a LDB 9394/96:

Título II

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, p. 1-2).

Os incisos VII, VIII, IX e XI retratam a nova postura que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pretendia alcançar com a implantação do PEI, pois a “valorização do profissional da educação” faz jus à gratificação recebida pelos professores para atuarem em RDPI nesse programa, além de as escolas possuírem uma infraestrutura diferenciada e completa, com o mínimo de dois laboratórios por UE, garantia de, pelo menos, uma quadra

coberta, *notebooks* aos professores e *net books* aos alunos, acesso a internet para todos os integrantes da escola, além de obrigatoriedade de 100% dos docentes, equipe gestora e pedagógica estarem em formação continuada. Esses aspectos permitem a consolidação da afirmação de tentativa de “garantia de padrão de qualidade”, haja vista que, para isso, se faz necessária uma melhoria da qualidade da infraestrutura, do acesso a materiais e equipamentos, do aspecto salarial, para que os docentes se sintam estimulados a manter padrões de ensino melhores e de formação continuada.

O PEI tem como objetivo proporcionar aos alunos, além das disciplinas que contemplam a BNC do currículo do Estado de São Paulo, a oportunidade de abordagens de conteúdos diferenciados e interdisciplinares, com as propostas da parte diversificada que contam com práticas que podem apoiar o desejo futuro (acadêmico ou profissional), chamado de Projeto de Vida (PV) dos jovens protagonistas e de suas histórias.

“Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar.” (SÃO PAULO, 2012a, p.12).

Com essas afirmações, podemos observar também expectativas relacionadas aos incisos VIII e XI, do art. 3º da LDB, que visam à gestão democrática e à vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais.

O Programa Ensino Integral tem como características, conforme apresentado nos documentos de referência para o modelo:

1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar (SÃO PAULO, 2012a, p.13).

Quanto à jornada integral, os alunos, nesse regime, permanecem nove horas e meia na escola, com oito horas de aulas, dois intervalos durante as aulas de quinze minutos e uma hora e vinte minutos reservados para almoço. Para o atendimento dessa carga horária ocorre a implantação da matriz flexível, ou seja, disciplinas que são semestralmente elaboradas pelos professores visando ao Projeto de Vida dos alunos, suas expectativas e seus anseios e, a parte diversificada que corresponde às disciplinas que não fazem parte da Base Nacional Comum, como: Práticas de Ciências (nesse caso, das disciplinas de Biologia, Física, Química e

Matemática) e Projeto de Vida, voltadas à 1ª e 2ª séries do Ensino Médio; Disciplinas Eletivas e Orientação de Estudos, voltadas a todas as séries do Ensino Médio; Preparação Acadêmica, abordada nas 2ª e 3ª séries, e Mundo do Trabalho para os alunos da 3ª série.

Com relação ao item dois, o modelo de elaboração do Plano de Ação da escola e dos Programas de Ação dos Professores devem contemplar o conhecimento sobre o PV do aluno, no ano vigente, proporcionando, assim, a interdisciplinaridade entre as áreas de atuação dos professores. No entanto, o foco principal deve estar centrado nas expectativas e anseios dos alunos, priorizando o protagonismo do jovem na sua própria formação.

O item três do documento de São Paulo (2012a) revela a preocupação com a infraestrutura escolar, visto que todas as escolas que adotam (por meio de plebiscito com a comunidade escolar) a implantação do PEI passam por reformas antes do início das aulas e, durante o primeiro ano de implantação, recebem os mais diversos materiais e equipamentos para montagem e manutenção de laboratórios e salas temáticas, modificações estas observadas durante as implantações nos anos de 2012 e 2013.

Para finalizar, o item que aborda o regime de trabalho docente considera que esse passa a ser de 40 horas semanais em regime de exclusividade, durante o horário de funcionamento da escola, e que devem ser cumpridos dentro da UE, incluindo os horários de estudo e correção de atividades dos alunos.

Nesse programa, além das atribuições dos professores relacionadas ao seu cargo-função, estes devem ter como foco de atuação a:

[...] responsabilidade na orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais (SÃO PAULO, 2012a, p.12).

Para que isso aconteça, o governo do Estado de São Paulo propõe alguns critérios para seleção de professores que atuarão nesse modelo, de acordo com a Resolução SE-65, de 16 de setembro de 2013. Assim, desde 2012, antes de cada ano letivo, são realizadas as inscrições dos professores que desejam lecionar nesse programa de escola.

Inicialmente, cada candidato recebia uma pontuação de zero a 100 pontos de acordo com os critérios estabelecidos na Resolução de 2013. Todos os professores eram entrevistados

e classificados nas entrevistas com até 60 pontos somados ao tempo de profissão na rede estadual até 40 pontos, este último não poderia ser inferior a três anos. Com relação à pontuação do tempo de atuação no magistério, cada falta que o docente tivesse nos últimos três anos diminuiria em um ponto o tempo de serviço. Essa preocupação com o excesso de faltas docentes por parte da Secretaria da Educação é uma forma escolhida para selecionar os profissionais mais assíduos da rede.

Nos últimos três anos, algumas modificações foram realizadas quanto à pontuação e à avaliação dos professores nas entrevistas, de acordo com a Resolução SE-57, de 25 de outubro de 2016, o foco está direcionado na avaliação de competências relacionadas ao PEI. Sendo assim, os professores são selecionados quanto à pontuação no grupo de competências avaliadas nas entrevistas (até 20 pontos), como discutiremos mais adiante, descontada a pontuação na ausência de competências e somada a regularidade de frequência ao trabalho nos últimos três anos (até cinco pontos). Como critérios de desempates, são utilizados: pontuação de inscrição para atribuição, ou seja, tempo de serviço, número de dependentes no Imposto de Renda (IR), e/ou data de nascimento, sendo priorizados os docentes com maior idade.

Com a finalidade de orientação ao grupo de entrevistadores das Diretorias de Ensino e aos candidatos para ingresso, no PEI, foram determinadas competências esperadas desses profissionais. Essa definição cabe, também, como indicador aos integrantes que estão inseridos, nas escolas, servindo como orientador das atividades que são realizadas pelos professores e pela equipe gestora durante o ano letivo.

Tabela 3 – Competências avaliadas e seus macroindicadores

PREMISSA	COMPETÊNCIA	MACROINDICADOR
Protagonismo	Protagonismo	Respeito à individualidade
		Promoção do Protagonismo Juvenil
		Protagonismo Sênior
Formação Continuada	Domínio do conhecimento e contextualização	Domínio do conhecimento
		Didática
		Contextualização
	Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	Formação contínua
		Devolutivas
		Disposição para mudança

Tabela 3 – Competências avaliadas e seus macroindicadores

PREMISSA	COMPETÊNCIA	MACROINDICADOR
Excelência em Gestão	Comprometimento com o processo e resultado	Planejamento
		Execução
		Reavaliação
Corresponsabilidade	Relacionamento e Corresponsabilidade	Relacionamento e colaboração
		Corresponsabilidade
Replicabilidade	Solução e criatividade	Visão crítica
		Foco em solução
		Criatividade
	Difusão e multiplicação	Registro de boas práticas
		Difusão
		Multiplicação

Fonte: São Paulo (2014b).

Essas competências fundamentam a avaliação da fase inicial de seleção para ingresso no PEI, e também norteiam a designação do profissional durante sua atuação no programa. Como observado, na tabela 3, estas são acompanhadas de macroindicadores que orientam as notas dos resultados dos profissionais e estão intimamente ligadas às premissas do programa. Portanto, atender às exigências da Resolução SE-68, de 17 de dezembro de 2014 (SÃO PAULO, 2014b) é foco do ingresso do profissional, no PEI, e sua manutenção na designação do programa.

Cada macroindicador é acompanhado de um questionamento, durante o processo de entrevista, que também atende como indicador da avaliação semestral da equipe escolar no decorrer do ano letivo, questões essas que veremos mais adiante.

Para elucidar essa disposição, o PEI possui suas premissas que estruturam o programa e, para atendimento destas, é necessário que a equipe escolar desenvolva atividades que direcionem as competências dos profissionais. Com o intuito de definir o que cada competência significa e avalia, foram elaborados macroindicadores que atendem a cada uma delas e que norteiam a permanência do profissional, no interior escolar, conforme posto na tabela 3.

De acordo com São Paulo (2012a), essas premissas do PEI são definidas da seguinte forma: a) Protagonismo na formação da autonomia, pois o aluno deve ser capaz de decidir e

avaliar com base em suas crenças e valores, formação da solidariedade, sendo visto como parte da solução e não do problema, atuando com iniciativa, e formando competências, podendo, dessa forma, se preparar para compreender as novas exigências do mundo do trabalho, sendo detentor de conhecimentos essenciais para um bom desempenho para realizar seu Projeto de Vida; b) Corresponsabilidade, segundo a qual todos os integrantes da comunidade escolar são chamados à responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento da educação; c) Excelência em Gestão, voltada para a efetiva aprendizagem dos alunos e seus resultados; d) Formação Continuada para os professores e equipe gestora, que devem obrigatoriamente estar em processo de formação; e) Replicabilidade, na qual os profissionais assumem o compromisso de repassar as metodologias que favorecem o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

A organização das competências e macroindicadores avaliados bem como sua divulgação só ocorreram, no final do ano de 2014, quase dois anos após a implantação do programa. Com o propósito de organização das diretrizes dessas sete competências, foram direcionadas questões que devem ser respondidas pelos professores entrevistados que desejam ingressar no programa. Essas mesmas questões devem ser respondidas por gestores, professores e alunos no processo de avaliação de cada integrante da equipe escolar.

De acordo com São Paulo (2014c), os capítulos que norteiam o documento apresentam as seguintes questões: a) Protagonismo: “Promove o protagonismo juvenil, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes e sendo protagonista em sua própria atuação?”; b) Domínio do conhecimento e contextualização: “Possui domínio de sua área de conhecimento, sendo capaz de comunicá-la e contextualizá-la, relacionando-a com a realidade do aluno, à prática, às disciplinas da Base Nacional Comum e à parte diversificada e atividades complementares?”; c) Disposição ao autodesenvolvimento contínuo: “Busca continuamente aprender e se desenvolver como pessoa e profissional, apresentando predisposição para reavaliar suas práticas, tecnologias, ferramentas e formas de pensar?”; d) Comprometimento com o processo e resultado: “Demonstra determinação para planejar, executar e rever ações, de forma a atingir os resultados planejados?”; e) Relacionamento e corresponsabilidade: “Desenvolve relacionamentos positivos com alunos, professores, funcionários, direção, pais e responsáveis, e atua de forma corresponsável tendo em vista o desenvolvimento dos alunos e profissionais da escola?”; f) Solução e criatividade: “Tem visão crítica e foca em solucionar os problemas que identifica, criando caminhos alternativos

sempre que necessário?"; e g) Difusão e Multiplicação: "Difunde e compartilha boas práticas, considerando a própria atividade como parte integrante de uma rede?".

No início de sua implantação, em 2012, o número de professores inscritos para atuação, no programa, nas funções de professor, coordenador, vice-diretor ou diretor era menor, envolvendo 145 profissionais para a Diretoria de Ensino aqui pesquisada. O número de inscritos foi aumentando ano a ano e observamos a mesma distribuição para a ampliação do número de escolas, de 16 para 69 em 2013. O interesse por lecionar nesse modelo aumentou e, em 2016, o número de inscrições chegou a 204 servidores da rede estadual para a Diretoria em estudo. As classificações dos inscritos são divulgadas de acordo com a inscrição do profissional, sendo possível indicar até três Diretorias nesse processo, os resultados das entrevistas são também publicados anualmente pelas respectivas DE das escolas pertencentes ao PEI.

Um ponto marcante do programa é a avaliação dos professores e gestores que atuam nesse modelo de ensino, designada Avaliação 360°. Esses são avaliados periodicamente baseados em dois critérios: Avaliação de Competências e Avaliação de Resultados. A Avaliação de Competências, conforme já dissemos, é norteada pelas premissas do PEI e composta por macroindicadores, sendo realizada por alunos, pelos pares (colegas professores da UE) e gestores, compondo notas de um a quatro pontos. A Avaliação de Resultados é obtida pela porcentagem de cumprimento do Programa de Ação do professor e/ou gestor e pela assiduidade do profissional (SÃO PAULO, 2014b).

Apesar de pesquisadores como Day (2001) e relatórios da OCDE (2005b) já apontarem a necessidade de avaliação regular dos profissionais, nas escolas, essa metodologia de avaliação por competências utilizada pela SEE/SP busca atender a essa demanda, entretanto, ainda não há publicações que versem diretamente sobre o assunto.

Nesse intuito, a avaliação 360° da equipe escolar é aplicada semestralmente para todos os integrantes, contando com a participação dos alunos nesse processo. Esse modelo de avaliação por competências é indicado por Tardif (2013), sendo também definido por Brandão, Zimmer, Pereira *et al.* (2008), como uma tentativa de busca pela maximização de resultados, baseadas em instrumentos de gestão que integram estratégias, competências e indicadores. Como a organização dessa avaliação advém de práticas de gestão modernas, a publicação de pesquisas voltadas à utilização desse modelo, na educação, ainda é incipiente.

A unificação dos resultados das duas avaliações (competências e resultados) são dispostos e interligados por quadrantes. O encontro dos pontos de uma e de outra avaliação indica ao docente sua posição em um quadrante e dicorrendo sobre quais critérios avaliados deve ser atendido para a melhoria das ações. Por exemplo, um professor que possui resultado final, na Avaliação de Competências igual a 2,3 e de Avaliação de Resultados igual a 3,2, deve-se ater na melhoria das competências, conforme quadrante oito da tabela abaixo.

O resultado da Avaliação 360° dos profissionais pode definir a permanência dos docentes ou gestores, no programa, de acordo com o seu posicionamento nesses quadrantes, que variam de um a nove, sendo os quadrantes um e quatro considerados de risco, conforme tabela 4:

Tabela 4 – Quadrantes de Avaliação dos profissionais do PEI

Avaliação das Competências	3,1 a 4,0	Q3 Melhoria nos resultados	Q6 Melhoria nos resultados	Q9 Potencial além da função
	2,1 a 3,0	Q2 Melhoria nos resultados	Q5 Transformar potencial em desempenho	Q8 Melhoria nas competências
	1,0 a 2,0	Q1 Riscos na permanência do profissional	Q4 Riscos na permanência do profissional	Q7 Requer acompanhamento
		1,0 a 2,0	2,1 a 3,0	3,1 a 4,0
	Avaliação dos Resultados			

Fonte: São Paulo (2014b).

Outro diferencial atribuído como novidade, no PEI, é a função do Professor Coordenador por Área de Conhecimento (PCA), esse profissional possui uma atribuição muito semelhante às do Professor Coordenador (PCG) de qualquer escola da rede estadual de São Paulo, mas com responsabilidades específicas na área em que atua. (SÃO PAULO, 2012b). Essa inovação, na inclusão do cargo de PCA, é justificada pela: “[...] maior facilidade de apoio aos professores da respectiva área com dificuldades específicas da disciplina e no reforço à coordenação pedagógica com trabalho interdisciplinar na equipe escolar”. (SÃO PAULO, 2012b, p. 3).

Os integrantes do quadro da equipe escolar, no modelo de escola do PEI, trabalham regulamentados pelo RDPI, que determina a impossibilidade de acumulação de cargo em outra Unidade Escolar (UE) durante o período de funcionamento da escola integral na qual atuam, fazendo jus a uma gratificação de 75% no salário base, chamada de Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) e com prestação de 40 horas semanais no interior da UE. Para a composição dessa jornada, são distribuídas as disciplinas da BNC e a carga horária multidisciplinar, entre elas, disciplinas da parte diversificada, atividades complementares e momentos de estudo e planejamento das atividades escolares dos professores e gestores do programa.

Como o regime é de dedicação integral, os horários de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), de Aulas de Trabalho Pedagógico por Área (ATPA) e de Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (ATPL) dos professores devem ser cumpridos, em sua totalidade, dentro da UE em que atuam. Esses aspectos contribuem para o ingresso e permanência dos professores nesse modelo de ensino, visto que possuem como vantagem o cumprimento de toda carga horária em uma única escola.

A seguir, serão apresentadas as orientações que versam sobre o modelo pedagógico do PEI e a adoção de princípios e premissas que norteiam todas as atividades escolares no âmbito acadêmico e pessoal de estudantes e profissionais.

2.3.2 Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral

Como apontado por Cavaliere (2007), para a criação de escolas de tempo integral, é necessário e fundamental que se construam novas propostas de modelo pedagógico, nas quais se apresentem novos pensamentos sobre as verdadeiras funções da escola, na sociedade, e que venham a fortalecer a instituição escolar com melhores equipamentos, atividades, condições de estudo para professores e alunos, para que assim possam contribuir para uma melhor qualidade do trabalho educativo.

A idealização do Programa contou com a criação de um Modelo Pedagógico diferenciado e exclusivo para a atuação docente, da equipe gestora, dos discentes, contando com a participação da comunidade nesse processo. Assim, apresenta-se nos documentos que norteiam as atividades escolares:

Na construção do modelo pedagógico do Programa Ensino Integral, quatro princípios educativos fundamentais foram eleitos para orientar a constituição das suas metodologias, sempre como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente. São estes os quatro princípios: - A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil (SÃO PAULO, 2012a, p. 13).

Na descrição desses princípios, podemos notar a preocupação tanto com a formação pedagógica dos alunos como com a formação social desses jovens. O primeiro princípio – A Educação Interdimensional – deixa clara essa proposta, pois representa as diferentes dimensões da aprendizagem, com foco, no desenvolvimento de jovens autônomos e críticos para formular seus próprios juízos de valor, principalmente na relação entre as disciplinas da parte diversificada, que se apresentam como uma experiência que amplia e desenvolve habilidades e competências concomitantemente com as disciplinas da BNC.

O segundo princípio – A Pedagogia da Presença – refere-se à presença do docente em período integral, em todos os espaços e tempos dentro da escola, o que proporciona maior relação com os alunos durante o período escolar e nos processos de aprendizagem.

Ainda, o terceiro princípio – Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI – está baseado no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO, 2010), que propõe o desenvolvimento dos 4 pilares da educação para o século XXI: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”.

E, por fim, o quarto princípio – O Protagonismo Juvenil – está relacionado ao desenvolvimento do jovem protagonista, sendo o aluno o ator da própria história e focaliza a formação da autonomia, da competência e da solidariedade. Esses princípios foram baseados nas ideias de Antonio Carlos Gomes da Costa, como apresentado por São Paulo (2012a).

Dentro desse novo modelo pedagógico, os princípios citados anteriormente devem expressar-se na realização das atividades que fazem parte das diretrizes do programa e devem ser incorporadas ao cotidiano escolar. Uma das definições que podemos encontrar nos documentos do programa está relacionada ao desenvolvimento do Protagonismo Juvenil, que deve ser:

[...] um dos princípios educativos que sustentam o modelo. O Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde deve convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção; Disciplinas Eletivas é estratégia para ampliação do universo cultural do estudante; Acolhimento é a estratégia para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como, o ponto de partida para materialização de seu sonho; avaliação, nivelamento,

orientação de estudos e atividades experimentais em matemática e ciências são estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica (SÃO PAULO, 2012a, p. 14).

Essas ações compõem a parte diversificada e multidisciplinar do trabalho docente e correspondem às atividades que devem ser realizadas pelos alunos em todos os segmentos do PEI com a finalidade de garantir o desenvolvimento do jovem protagonista e para fortalecimento do vínculo entre os alunos e os profissionais da escola.

Na sequência, será abordado o modelo de gestão utilizado no PEI, com vistas a contribuir com o planejamento, execução e avaliação das ações e das atividades realizadas pelas escolas.

2.3.3 Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral

O Modelo de Gestão é apresentado como instrumento de acompanhamento das atividades realizadas, no cotidiano escolar, e fornece subsídios para a reorganização escolar quando necessário.

Entre os documentos elaborados por gestores e docentes, deve-se ater à composição de indicadores que definem os regimentos e planejamentos escolares. Essas atividades realizadas continuamente, de acordo com as diretrizes do PEI, são apresentadas no documento (SÃO PAULO, 2012a) compreendendo três grandes focos: a) o Ciclo PDCA (*plan* – planejar, *do* – fazer, *check* – checar, avaliar, *act* – agir); b) o Plano de Ação escolar, que deve ser elaborado pelo Diretor da escola com as participações efetivas dos outros gestores e docentes; c) o Programa de Ação dos docentes e coordenadores da UE, sendo este sempre baseado no Plano da Ação da escola em que atuam.

Ainda são apresentadas algumas atitudes que devem orientar o trabalho dos profissionais inseridos, no programa, apontando sempre a revisitação dos documentos elaborados, bem como das ações planejadas. Quanto a isso, as diretrizes do PEI definem:

Este processo de revisão ocorre de forma periódica e oferece como consequência maior efetividade no atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos. Deste modo, o **Modelo de Gestão das Escolas de Ensino Integral** proposto a seguir, considera a TGE- Tecnologia de Gestão Educacional e se estrutura em duas fases: em primeiro lugar estabelece os princípios e conceitos do Modelo de Gestão para a construção dos Planos de Ação das Escolas tendo como perspectiva orientar o planejamento, em seguida apresenta a orientação para a elaboração e execução dos Programas de Ação de cada profissional (SÃO PAULO, 2012a, p. 34, grifos do autor).

Para a composição dos processos de revisão das ações, tem-se o Ciclo PDCA, que é apresentado pelas diretrizes do programa (SÃO PAULO, 2012a) como um instrumento de gestão e corresponde ao planejamento, execução, checagem e retomada das ações, quando necessárias para seu aperfeiçoamento e aprimoramento das atividades realizadas, no cotidiano escolar. Esse acompanhamento deve nortear todas as atividades realizadas no ambiente escolar, desde a elaboração de documentos de planejamento anual até a elaboração e execução de projetos na UE.

O Plano de Ação se assemelha a um Projeto Político Pedagógico (PPP) de qualquer escola pública de ensino, com o diferencial de que sua elaboração ocorre anualmente entre o grupo escolar. Corresponde a um documento norteador das atividades escolares e deve ser elaborado pelos gestores em parceria com os docentes e com foco nos anseios da comunidade escolar para o planejamento das ações durante o decorrer do ano letivo. Desde o ano de 2012, deveria apresentar em seu conteúdo os seguintes pontos: os valores, a missão e a visão da instituição de ensino, bem como as premissas do PEI com seus respectivos objetivos, prioridades, resultados esperados, indicadores de resultado e de processo, periodicidade de apuração dos resultados, estratégias para alcance das metas e ações que serão realizadas.

A partir de 2016, sofreu modificações em sua estrutura, quando passou a ser composto por: a) Atividades pré-definidas contendo resultados esperados, tipo de ação, descrição das atividades, público previsto, responsáveis pelas ações, períodos de início e término, e, observações relativas às atividades; b) Atividades da escola relacionando as prioridades da UE, motivo dessa prioridade, e descritores das atividades pré-definidas.

Esse Plano de Ação deve orientar os profissionais da UE para a elaboração do Programa de Ação, sendo redigido, no início do ano letivo, e revisado no decorrer do ano vigente. O documento orienta os profissionais com relação às atividades que serão realizadas e ainda norteia a equipe avaliadora do PEI com relação à composição da Avaliação de Resultados dos docentes e gestores da UE. Em sua composição, o Programa de Ação deve conter: relato sobre a escola e sobre o exercício da função, principais atribuições do cargo e seus respectivos alinhamentos, competências e habilidades do profissional em foco de melhoria, postura adequada aos princípios e premissas, focos da escola e do profissional, resultados e metas esperadas, bem como as ações e os prazos em que serão realizadas as atividades no decorrer do ano letivo.

Cada escola possui autonomia na elaboração desses documentos baseada nas orientações da SEE/SP. Assim, subentende-se que cada instituição pode se adequar às necessidades e às demandas da comunidade em que se está inserida.

A partir daqui, compreendemos que o universo disposto, nas Escolas Integrais, está muito além da ideologia propriamente dita dos programas, é também necessário abarcarmos a profissão docente para que haja possibilidade de relacionar com a atuação no programa, bem como seus percursos, entre outros aspectos, que serão discutidos nas seções subsequentes.

3 PROFISSÃO DOCENTE

Ao apresentarmos a profissão docente, trazemos à discussão as ideias de Tardif (2013) sobre a história das concepções do ensino. O autor nos apresenta três etapas que compreendem a evolução moderna do ensino e discute as características de cada uma delas, como apresentaremos nesta seção. Para tanto, o próprio autor já simplifica suas considerações ao afirmar que:

[...] podemos dizer que a evolução do ensino escolar moderno passou por três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX (TARDIF, 2013, p.554).

Tal como Tardif (2013) nos esclarece, a idade da vocação surge, na Europa entre os séculos XVI e XVIII, estando atrelada ao dom de ensinar, mas também ao ensino religioso. Essa é marcada por dois aspectos, o ato de ensinar e o ato de professar a fé, a religião. Nesse caso, além do ensino da leitura e da escrita, era primordial doutrinar as crianças na crença e na moral, que eram considerados fundamentais para compor o exercício da profissão de professor e sua missão nesse processo.

Já a idade do ofício, é caracterizada pela introdução das escolas laicas e públicas, entre os séculos XIX e XX. Essas escolas, com o decorrer do tempo, passam a se tornar obrigatórias às crianças. Nesse período, a relação salarial para o exercício da profissão se estabelece e os Estados passam a assumir a educação, distanciando-se, nesse sentido, das igrejas (TARDIF, 2013).

Enfim, a idade da profissão é apontada por Tardif (2013, p. 559) como “intimamente ligada à universitarização”, pois apresenta como característica a formação de profissionais para o exercício da profissão docente. Esse fato provavelmente está ligado às exigências dos Estados para a formação em Cursos Normais ou Superiores dos aspirantes a professores. O autor ainda aponta que esse processo se deu, nos anos 80, e tinha três finalidades básicas: a melhoria do desempenho da educação, a profissionalização do ensino e os conhecimentos básicos científicos e práticos da profissão.

Essas três finalidades fundamentam a profissionalização do ensino, definido, aqui, como um movimento social em prol da inserção da docência em um estatuto de profissão e, para tanto, é necessário o desenvolvimento de competências com base nos conhecimentos

científicos, conforme nos apresenta Tardif (2013). Essa definição de bases para a docência pode direcionar também ao conceito de profissionalidade, que é explicitada por Roldão (2005, p. 108), ao defini-la “[...] como um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades [...]”. Assim sendo, para que haja a construção da profissionalização docente é fundamental que se adentre à profissionalidade, organizando bases sólidas e definindo o conjunto de saberes que distingue a profissão de outras atividades.

Lüdke e Boing (2004) também abordam o conceito de profissionalidade e afirmam que apesar da vasta definição do termo, pode-se atrelá-la ao conjunto de competências necessárias ao exercício da profissão, nada mais sendo do que a maneira operacional e de ação do coletivo escolar.

Ainda relacionado às ideias de Lüdke e Boing (2004), os autores apresentam que o sentido da profissionalização tem dois lados. O primeiro corresponde às situações que fortalecem a profissionalização, como o compromisso e a responsabilidade pela profissão, a formação continuada, a exigência de formação para o ingresso, na carreira, o aumento de tempo de estudos, o estímulo à especialização, a divisão do trabalho, entre outros aspectos. De outro lado, temos as situações que dificultam a profissionalização do ensino e, nesse sentido, temos a diminuição de autonomia, o baixo rendimento salarial, as formações muito diversificadas, bem como diversidade de experiências pessoais e profissionais, e o afastamento de organizações sindicais. Outro ponto apresentado pelos autores corresponde à grande diversificação de atuação docente, bem como suas exigências para o ingresso. A atuação, no Ensino Infantil, no Fundamental, no Médio e no Superior perpassam diferentes exigências de formações e, por consequência, diferentes realidades culturais e profissionais, dividindo a classe de professores hierarquicamente.

Nessa relação entre a profissionalidade e a profissionalização, Nóvoa (2009, p. 22) afirma que a construção de um conhecimento profissional se insere também no autoconhecimento e no conhecimento pessoal, para “captar o sentido de uma profissão”. Esse sentido de profissionalidade leva-nos ao aprofundamento do processo de profissionalização, para isso, é necessário elencar características próprias da profissão docente, definindo bases e fundamentando o trabalho do professor.

Indo além dessas considerações, há também que se verificar que dentro de um mesmo grupo, como exemplo, no Ensino Médio, temos os agrupamentos distintos de professores, por disciplinas, e, como já apontado por Marcelo (2009b), o conteúdo que se ensina participa também da construção da identidade docente, ou seja, contribui para o distanciamento cultural dentro do próprio grupo de docentes. Dessa forma, fortalecer a profissionalização docente vai muito além de se considerar aspectos relacionados somente ao cotidiano escolar, é necessário que haja uma aproximação entre as diferentes categorias de professores (Educação Básica e Ensino Superior) no sentido de fortalecimento da classe como um todo.

Diante dessas colocações, construir bases para o conhecimento científico e prático da profissão docente, bem como assegurar critérios para a inserção profissional leva à necessidade de coleta de informações quanto à profissão, seus aspectos, suas influências, sua formação, suas necessidades, entre outros pontos, viabilizando pesquisas de caráter de inovação das políticas públicas quanto ao atendimento das necessidades profissionais dos professores.

Para isso, é fundamental atingir o processo de formação dos professores conforme nos apresentam Almeida e Biajone (2005; 2007) ao discutirem as mudanças ocorridas a partir dos anos 80 rumo ao movimento de profissionalização do ensino. Assim, afirmam que:

As reformas decorrentes desse movimento tinham por objetivo a reivindicação de status profissional para os profissionais da Educação. Apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino, muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar esses saberes. Buscaram compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um corpus de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores. Buscaram, também, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, dessa forma, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 283).

Apesar de decorridos quase 40 anos do início do processo de profissionalização, Roldão (2005) aponta que os passos que estão sendo dados são graduais, e afirma que, com a massificação da educação e a necessidade de configurar um conjunto de saberes, ampliou-se a heterogeneidade de pesquisas sobre as bases que fundamentam o trabalho dos professores, bem como a multiplicidades dos cursos de formação e a diversidade de currículos e conteúdos que se apresentam nas universidades, dificultando a definição dessas bases necessárias.

Pesquisas como a de Gatti (2013) sobre a formação de professores, no Brasil, já apontam que o problema, na formação de professores, advém do enrijecimento do currículo

para a formação docente e ainda afirma que poucas mudanças ocorreram nesse sentido no último século. Essa situação dificulta a inclusão de novos saberes aos professores, nos cursos de formação, bem como as mudanças necessárias rumo ao processo de profissionalização.

É posto por Roldão (1998; 2005) que a profissionalização da docência, como de qualquer outra profissão, deve se fixar em quatro aspectos: a função, o saber, o poder e a reflexividade. Com relação à função, define-se:

[...] sempre o professor é professor porque *ensina*, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de *fazer aprender*, [...] Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um *profissional de ensino* – o professor (ROLDÃO, 1998, p. 5 grifos da autora).

Assim sendo, o professor, por sua função na profissão, deve compreender diferentes métodos e estratégias para ensinar algo, para se fazer aprender um conceito, uma concepção, um conteúdo etc. Roldão (1998) ainda discorre sobre o aspecto do saber, este corresponde à segunda característica da profissão e é necessário para a prática da profissão, podendo ser dividido em saber específico, ou seja, da própria profissão e disciplina curricular, e saber educativo, que, nesse caso, é específico da profissão docente e direciona para a mobilidade de conhecimentos na atuação profissional. Quanto ao poder, a autora centra, no domínio do conteúdo sobre o trabalho, ou seja, o domínio que permite a autonomia, na prática cotidiana, que possibilita a tomada de decisões diante das circunstâncias e imprevistos. Por fim, a caracterização da reflexividade é colocada pela autora como centrada na prática e na reflexão sobre a função que se desempenha, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de novos aprendizados e ressignificando o conhecimento teórico e prático.

Outras tipologias que podemos apresentar podem ser agrupadas de acordo com os posicionamentos de cada estudioso. Tardif (2002) também define como “saberes” os requisitos necessários à atuação docente, e elenca-os em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, e os saberes experienciais. Já a proposição de Marcelo (2009a) versa, na definição de “conhecimentos”, apresentados como bases necessárias à formação dos professores: o conhecimento pedagógico, o conhecimento sobre a matéria e o conhecimento didático do conteúdo. Outra colocação que nos parece pertinente é a de Shulman¹ (2014), que também utiliza como “conhecimentos” a definição das bases

¹ Lee S. Shulman, “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

necessárias para a atuação do professor, abrangendo: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional, e conhecimento dos fins, dos propósitos e dos valores da educação.

Dessa forma, não iremos nos ater à diferenciação dos conhecimentos profissionais que estão na base da docência, pois não é o objetivo deste trabalho optar por uma linha, visto que ambas compõem o processo de formação profissional do professor. Todas essas variações terminológicas nos conduzem a duas considerações: a primeira relacionada à obtenção desses conhecimentos pelos profissionais da docência e a segunda, relacionada à interferência desses aspectos na composição da identidade docente.

Com relação à primeira, há certo consenso quanto à influência dos fatores pessoais, sociais, profissionais e políticos, na formação dos conhecimentos profissionais docentes, e que esses aspectos estão em constante transformação e ressignificação ao longo do tempo de formação pessoal e de atuação profissional (TARDIF, 2002, TARDIF; RAYMOND, 2000).

Nesse sentido, Shulman (2014) enumera algumas fontes de aquisição de conhecimentos pelos professores, dentre as quais estão: a) a formação acadêmica, b) os materiais institucionais, c) as pesquisas sobre educação e d) a sabedoria da própria prática. Dessa forma, analisar a inserção profissional e o trabalho docente em programas de ensino diferenciados é de suma importância para o conhecimento das atividades docentes, sua diversificação de papéis e o aprimoramento das atividades rumo ao processo de profissionalização do professor.

Entre os aspectos relacionados à formação dos professores, Tardif e Raymond (2000) enumeram dois fenômenos que compõem essa formação de “saberes” dos docentes: a trajetória pré-profissional e a trajetória profissional, que se distinguem:

Em primeiro lugar, a trajetória pré-profissional. [...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. [...] Em segundo lugar, a trajetória profissional. Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216-217).

Tanto na trajetória pré-profissional quanto na profissional, encontram-se indícios da influência de diferentes fontes para a aquisição de “conhecimentos” e “saberes” da atuação profissional, estas versam, no campo pessoal, nos processos de formação inicial e/ou continuada e no desenvolvimento do trabalho no cotidiano escolar, que são reinterpretadas de acordo com as necessidades práticas diárias.

Outra proposição dessas fontes de aquisição de conhecimento é apresentada por Nóvoa (2009) e está relacionada à partilha de conhecimentos experienciais e do exercício coletivo da profissão. Dessa forma, a troca de informações com os colegas e pares, seja ela informal ou formal, pode vir a compor as fontes de conhecimentos dos professores.

Quanto a essa partilha, é notória a necessidade de pesquisas e a divulgação de resultados sobre diferentes modalidades escolares, que visam contribuir com a comunicação pública das atividades realizadas pelos professores. Essa partilha de conhecimentos experienciais é definida por outros autores como Shulman (2014) que apresenta como “conhecimentos” que derivam da própria prática ou Tardif (2002) que direciona para os “saberes” experienciais.

Além do exposto, é pertinente relatar que não basta apenas o compartilhamento de experiências, é também necessário que os docentes analisem, interpretem e reflitam sobre os resultados e ações divulgadas por acadêmicos e pesquisadores, em prol da integração cultural e do monitoramento do trabalho, conforme segue:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho (NÓVOA, 2009, p. 40, grifo do autor).

Com relação à segunda consideração, ou seja, a interferência dos “conhecimentos” e “saberes”, na composição identitária dos professores, esta vem sofrendo mudanças significativas ao longo da história, tanto extrínsecas quanto intrínsecas, e conforme posto por Roldão (2005), a construção da identidade docente está intimamente ligada ao processo de profissionalidade, já definido anteriormente.

Adotamos, aqui, para a definição de identidade profissional docente, as colocações de Marcelo (2009b), que a caracteriza como um processo de interpretação e reinterpretação de experiências, o contexto no qual o profissional está inserido, a composição de subidentidades

relacionadas, e a influências de aspectos pessoais, sociais e cognitivos do professor. Dessa forma, compreende-se que as fontes de “saberes” e de “conhecimentos” estão intimamente ligados à identidade docente e à atuação prática do profissional.

Conforme exposto e no sentido de que a identidade docente está baseada na interpretação e reinterpretação de experiências, André, Almeida, Hobold et al. (2010, p. 126) contribuem para além dessa afirmação, ao direcionarem que na construção da identidade, está também atrelado um processo coletivo de ressignificação, como apresentado:

[...] o trabalho docente é entendido como a práxis que constitui a atividade profissional. O professor, ao mesmo tempo que desenvolve a sua atividade profissional, contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências.

A composição da identidade profissional docente pode também ser influenciada pelas mudanças, nas trajetórias históricas, tal como propõe Tardif (2013), compostas pela idade da vocação, a idade do ofício e a idade da profissão, bem como, pode estar relacionada à diversificação de papéis e do trabalho docente. Quanto a isso, Lantheaume (2006, p. 142) afirma que:

A vontade política de racionalizar o trabalho docente deu lugar a uma sucessão de reformas que contribuíram para a desestabilização dos pontos de referência profissionais. Inúmeras decisões sobre a formação dos docentes, a organização dos currículos e dos estabelecimentos escolares, avançaram no sentido da profissionalização dos docentes. Novas normas foram instauradas [...] o trabalho exercido numa lógica de projecto, a prestação de um serviço diversificado aos alunos em matéria de ajuda na aprendizagem, de estabelecimento de relações mais personalizadas com eles para um acompanhamento pedagógico individualizado, de uma orientação do trabalho em função das avaliações finais dos alunos e da política do estabelecimento de ensino.

Atualmente, com as sucessivas reformas do ensino, a diversificação de papéis, as múltiplas formações, as novas metodologias, os afazeres profissionais, a construção da identidade docente acaba por ser reinterpretada constantemente, na prática profissional, e o poder do coletivo em cada contexto ou realidade escolar se torna mais evidente, sendo assim, é emergente compreender que o aumento do número de pesquisas que correlacionam à atuação profissional em diferentes programas de ensino pode fundamentar, em maior ou menor grau, o levantamento das bases da profissionalidade docente, rumo ao processo de profissionalização e da composição da identidade profissional.

Dessa forma, o levantamento de pesquisas quanto às práticas dos professores podem contribuir com a profissionalização docente, pois fundamentam as bases dos conhecimentos e

da atuação profissional, entretanto, há muitas outras situações a serem consideradas nessa perspectiva: a história pessoal, a formação inicial, as formações continuadas ao longo da carreira, o contexto social e político no qual o professor está inserido, a fase ou etapa de vida docente, os colegas de trabalho, pais, alunos, a instituição de ensino etc.

Entre outros aspectos, que podem demonstrar a diversidade de considerações sobre a profissão docente, temos as ideias de Lüke e Boing (2004, p. 1169) ao afirmarem que há certo descontrole na “entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes”, bem como a diversificação de identidades, quando comparados a outros grupos ocupacionais. Ou seja, há uma gama muito extensa a se considerar quando falamos em profissionalização docente. Assim sendo, as dificuldades que perpassam a profissão são inesgotáveis, mas considerar perspectivas possíveis de aplicação prática é emergencial e necessário rumo à profissionalização do ensino.

Há diversos relatos de pesquisadores apontando essas dificuldades de ingresso e permanência, na profissão, como apresentado no relatório da OCDE (2005a). Entre as pesquisas, apontam-se problemas de diversidade muito grande de identidades, ou, como posto por Roldão (2005), pela própria diversidade de formação. Para isso, consideramos também a inserção e a manutenção de professores como fonte de atenção.

Nóvoa (2009) aponta algumas possibilidades de implantação, nas rotinas escolares, que podem contribuir para a formação profissional e identitária dos professores, seja esta no início, ou no percurso da carreira. Ele denomina essas ações com cinco “P”, pois correspondem à: a) prática, b) profissão, c) pessoa, d) partilha e e) público.

Como exposto por Nóvoa (2009), a caracterização da “prática” se centra, no processo de aproximação da teoria com a aplicação real, na rotina escolar, na qual, o foco se dá por meio de casos concretos da práxis, buscando-se a possibilidade de solucionar um problema ao requisitar conhecimentos teóricos e interligá-los. Quanto à “profissão”, Nóvoa (2009) destaca que esta se trata da formação baseada nos próprios professores, os mais experientes, visto que hoje há certa tendência em se valorizar especialistas que, por muitas vezes, estão distantes da prática cotidiana escolar. Já quanto à caracterização de “pessoa”, o autor remete aos aspectos pessoais, estando estes intimamente ligados à postura profissional, que, por vezes, são inseparáveis e, para isso, processos de reflexão e de autoformação permitem construir e

reconstruir significados. Continuando com as definições, temos a “partilha”, que é direcionada, segundo o autor, ao trabalho coletivo, na qual a integração entre diferentes indivíduos, ideias, lógicas e conhecimentos podem favorecer o aprendizado e a formação continuada. Finalmente, o “público”, que deriva da comunicação para além dos muros da escola, ou seja, comunicar, divulgar e expor as atividades que são realizadas no interior escolar contribui para aumentar a credibilidade das instituições.

Como defende Nóvoa (2009), essas ações são possíveis de aplicação cotidiana, mas, para isso, é necessário que a gestão das equipes escolares esteja disposta a implantá-las. Nesse sentido, parcerias com diferentes instituições de ensino, visto que o conhecimento prático pode ser partilhado, bem como a inserção de estudantes universitários com a realidade escolar, com casos concretos, fundamentam a definição da “prática” pelo autor, pois podem ser aliados, no processo de formação, pois diminuem o choque inicial dos ingressantes e facilitam a permanência na carreira.

Dessa forma, considerar modificações relacionadas à melhoria das condições de trabalho dos professores, a maior valorização profissional e pessoal, bem como o fortalecimento e a valorização do conhecimento prático, torna-se emergencial e pertinente. Para isso, consideramos que a implantação de situações concretas e práticas, como as apresentadas por Nóvoa (2009) e descritas anteriormente, versam no sentido de atendimento à profissionalização docente e pode favorecer a construção da identidade e facilitar a permanência dos professores no ambiente escolar.

A seguir, realizamos reflexões e considerações quanto às necessidades da profissão docente nesse movimento de mudanças emergentes, que podem também contribuir para a compreensão do ingresso na carreira ou da permanência do profissional no ambiente escolar.

3.1 Trabalho docente em um contexto de mudança

A aquisição de fontes de conhecimento sobre a atividade docente remonta desde a infância, visto que antes do ingresso, na carreira, passamos muitos anos no ambiente escolar como alunos. Sendo assim, a resignificação de valores e crenças sobre a docência ocorre praticamente por toda a vida. Essa resignificação de valores e conhecimentos está intimamente ligada à identidade docente, conforme já pontuado anteriormente, perpassando aspectos profissionais e adentrando, muitas vezes, nos aspectos pessoais.

Apesar dessa consideração, o ingresso, na carreira, nem sempre é apontado como uma situação cômoda, assim como a sua continuidade no decorrer da vida profissional. Muitos desafios são apresentados pela profissão, como descritos por Lantheaume² (2006), ao afirmar que a resistência dos alunos, a solidão do trabalho e a falta de apoio administrativo prejudicam a regulação e o andamento de um “bom trabalho”.

Nessa perspectiva, encontra-se também a complexificação da atividade docente que, por vezes, dificulta o ingresso e a permanência do profissional na carreira. Esse contexto de mudanças da atividade docente, a crescente velocidade de acesso à informação e a desvalorização do trabalho do professor podem também contribuir com a dificuldade de se elencar bases sólidas para o exercício da atividade docente.

Essas novas demandas são colocadas por Lantheaume (2006, p. 143) como normas que “[...] impõem aos docentes sair do quadro estrito da sua disciplina e executar tarefas mais diversificadas do que anteriormente”. Essa situação gera uma nova redefinição de saberes dos professores, mas não se desvinculam de saberes já tradicionalmente levantados, como veremos mais adiante.

Entre as exposições de Tedesco e Fanfani (2002, p. 65, tradução nossa), há que se ter claro, hoje, que o contexto de mudanças percorre também “[...] outras áreas de atividade, novas condições de vida colocam novos desafios às instituições e aos papéis tradicionais [...]”. Dessa forma, compreender que essas mudanças criam um novo contexto e exigem novas posturas permitem considerar que essas novas atividades tem intensificado o trabalho docente direcionando para aspectos além da atividade profissional.

Ainda com as colocações de Tedesco e Fanfani (2002), os autores apresentam, também, as mudanças ocorridas que perpassam a atuação dos professores, mas que se encontram, no cotidiano escolar, entre eles, temos: as mudanças nas famílias, nos meios de comunicação, nas instituições, nas exigências de produção do mercado de trabalho moderno, nos fenômenos de exclusão social, nos novos desafios da educação, na evolução das tecnologias, na origem social, no recrutamento, na formação de professores, nas características sociais dos alunos, no contexto organizacional, na emergente necessidade do ensino coletivo, nas novas teorias de ensino e nas novas visões do papel do professor. Esses

² Françoise Lantheaume, Maître de conférences na Université Lumière Lyon 2, Unité Mixte de Recherche Education & Politiques (Lyon2-Inrp), Lyon, França. Tradução de Ana Patricia Pereira.

apontamentos são muito diversificados e podem interferir ativamente no trabalho docente e na rotina escolar. Para tanto, a versatilidade profissional é cada vez mais emergente.

Essa versatilidade profissional continua a ser apresentada por Fanfani (2007), ao afirmar que os professores se sentem cada vez mais flexíveis no atendimento aos alunos no interior da instituição escolar, que, por vezes, fazem o papel de assistentes sociais, psicólogos e educadores, no sentido pessoal, muito além dos ensinamentos dos conteúdos propriamente ditos.

Para compreender esse processo de mudança, é importante salientar que o foco da pesquisa de Lantheaume (2006) adentrou também nesse levantamento de diversificação de papéis com o propósito de descrever as dificuldades enfrentadas pelos docentes em todos os campos de atuação, sejam elas as mais diversas possíveis, como conteúdos, gestão, relações escolares, organização das atividades e das formas de avaliação.

Correlacionando com o exposto, na seção anterior, sobre a necessidade de se elencar bases para o direcionamento da profissionalidade docente, é apresentado também por Lantheaume (2006) que a maior dificuldade enfrentada pelos professores corresponde à falta dessas bases ou pontos de referência para a sua ação no cotidiano escolar. Com a multiplicidade de atividades que hoje cercam a docência, o enfrentamento dessas dificuldades se torna mais evidente.

Entre os aspectos apresentados por Lantheaume (2006), em sua pesquisa, está o fenômeno chamado de “dominação”, que é caracterizado por quatro eixos que se inserem tanto, no aspecto profissional e no cotidiano escolar, como, no aspecto pessoal, que, por vezes, amplia o campo de atuação dos professores, adentrando a vida pessoal. O primeiro eixo se centra nas atividades obrigatórias, como reuniões pedagógicas, e as aulas ministradas pelos professores que obrigatoriamente se centram dentro da instituição de ensino. O segundo eixo é definido como trabalho periférico e se centra nas atividades diversas realizadas, no interior escolar, como relações com alunos, pais, gestores e trabalhos administrativos obrigatórios. A dominação ainda possui o terceiro eixo, o trabalho obrigatório, que, nesse caso, pode adentrar o mundo pessoal, ou seja, não é exclusivamente desenvolvido, no interior escolar, como correção de trabalhos e planejamento de aulas. Por fim, o quarto eixo corresponde ao trabalho livre e este geralmente abarca o universo pessoal, como momentos de leitura, de aprofundamento e de formação.

Esses eixos discorrem sobre a multiplicidade dos afazeres profissionais docentes e por vezes, podem estimular ou desestimular a atuação docente, pois adentram e/ou invadem, em maior ou menor grau, os momentos considerados livres e pessoais dos professores.

Outro apontamento que surge nessa complexidade do trabalho docente está relacionado ao domínio e ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como apresentado por Fanfani (2007). O autor ainda vai além ao afirmar que uma parcela minoritária ainda possui receio da utilização de novas tecnologias, pois consideram que estes podem substituir o trabalho dos professores, ou mesmo facilitar as atividades estudantis. Outra constatação do autor se refere a:

[...] proliferação das novas ferramentas de tecnologia em vários campos de produção e da vida social, que produzem uma sensação de obsolescência em muitos professores, que estão excluídos da capacidade de acessar o uso de ferramentas tecnológicas poderosas para resolver problemas específicos em seu trabalho diário nas salas de aula (FANFANI, 2007, p. 341, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a necessidade de desenvolvimento de novos conhecimentos, nesse caso, tecnológicos, passa também a fazer parte da composição das bases e competências dos professores, que podem servir, ou não, de aliados à realização das atividades escolares, conforme pontuado.

Outra afirmação de Fanfani (2007), sobre a diversidade de habilidades necessárias ao exercício da profissão docente, está centrada, ainda, nas mudanças emergentes da globalização, pois essas só aumentam. Assim, a criatividade, o compromisso, a ética, o entusiasmo e a confiança passam a ser tornar qualidades dos professores. Entre outras qualidades descritas pelo autor, temos também que:

Todo o trabalho é mais “concreto” (no sentido marxista clássico do termo) quando você executa não só as suas competências genéricas (certos procedimentos técnicos), mas as suas próprias qualidades pessoais, tais como interesse, paixão, paciência, vontade, suas convicções, a criatividade e outras qualidades de sua personalidade que não são codificadas nem padronizadas, nem pode aprender por “cursos” ou treinamento formal (FANFANI, 2007, p. 346, grifos do autor, tradução nossa).

Essa valorização dos aspectos pessoais abarca também as características de mudanças, no seio da profissão, e são exigidas, no mercado de trabalho atual, principalmente na lógica empresarial que invadiu o campo educacional.

Essas novas necessidades e exigências pessoais e profissionais da atuação docente influenciam a permanente formação dos professores. Dessa forma, abordar as considerações

que se apresentam sobre o desenvolvimento profissional docente permite compreender as fontes de aquisição desses novos conhecimentos, bem como suas influências, na atuação prática e cotidiana dos professores, como veremos na próxima seção.

3.2 Desenvolvimento profissional docente

Ao abordarmos o tema profissionalização docente, devemos compreender que esse processo também perpassa o seu desenvolvimento profissional, pois a educação, o ensino, os alunos, a própria sociedade está em constante transformação, exigindo, cada vez mais dos professores, a continuidade de sua formação para garantir um acompanhamento do mundo que nos cerca e atender com maior qualidade os alunos que na escola estão inseridos.

Outro ponto importante relacionado a esta permanência do professor, na carreira, está relacionado, mais uma vez, ao processo de profissionalização docente. Esses estudos sobre a profissionalização, como já colocado, iniciaram-se, nos anos 80, e ainda hoje não há evidências claras de seu fortalecimento. Quanto a isso, Lüdke e Boing (2004) afirmam que a “profissão” docente ainda exhibe sinais de precarização, acentuadas pela diminuição de prestígio e respeito social, baixas remunerações e condições de trabalho. Tardif (2013) ainda vai além, ao afirmar que:

[...] a profissionalização do professor não trouxe, de forma alguma, os resultados prometidos no ponto de partida. Longe de verem seu estatuto elevado, os professores estão enfrentando agora deteriorização de suas condições de trabalho: comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação (TARDIF, 2013, p. 564).

Com isso, colocamos como definição de desenvolvimento profissional docente o exposto por Marcelo (2009a, p. 07), ao afirmar que corresponde a “um processo individual e coletivo que se deve concretizar, no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, por meio de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”. Assim sendo, considerar o ambiente de trabalho e suas influências pode contribuir para a compreensão das singularidades da profissão, bem como, suas necessidades rumo à profissionalização.

Day (2001) afirma que o desenvolvimento profissional depende de alguns fatores, como os aspectos pessoais e profissionais, as políticas e o contexto escolar nos quais os docentes estão inseridos. Dessa forma, o local de trabalho docente, nesse caso a escola, pode

interferir nesse desenvolvimento, ao considerarmos, conforme exposto por Tardif e Raymond (2000), alguns “saberes” específicos dos professores que estão centrados nesse local, com suas rotinas, regras, valores, normas etc. Assim, a organização da instituição pode favorecer ou não o desenvolvimento do profissional, suas aspirações a novos conhecimentos e a manutenção da formação contínua.

Outro ponto importante a ser considerado nessa relação é a construção da identidade docente, que caminha junto ao desenvolvimento profissional e pode mudar significativamente ao longo do tempo, ou seja, tanto o fortalecimento da própria identidade quanto do desenvolvimento depende da etapa ou fase na qual o professor se encontra e são ampliados com o decorrer dos anos.

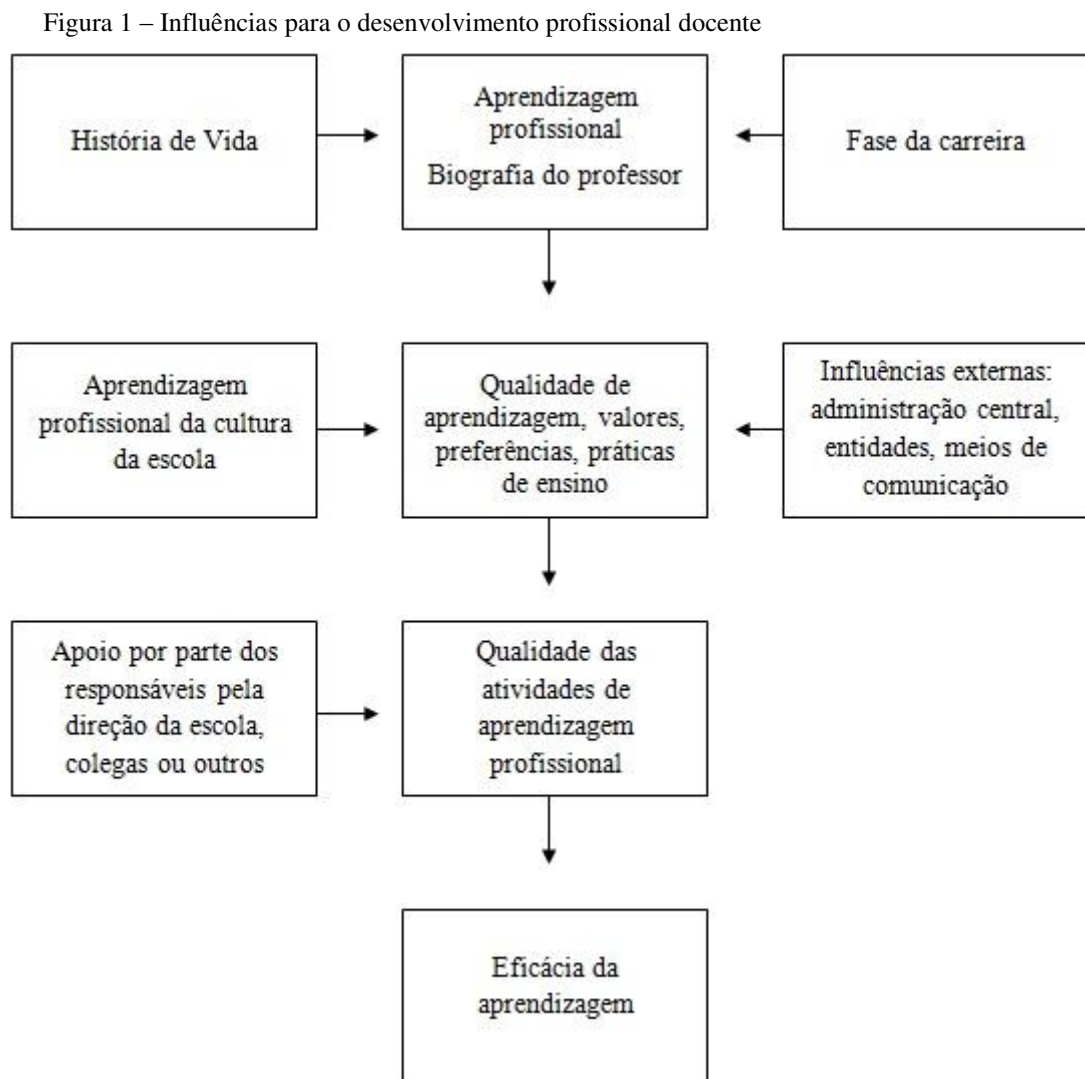
Diante dessas colocações, podemos relacionar as características do desenvolvimento profissional docente, apontado por Marcelo (2009a), como baseadas em sete princípios: o professor como sujeito aprendente, a prática como aprendizado ao longo do tempo, a escola como local de experiência para o desenvolvimento, as mudanças culturais e políticas das instituições como reconstrução de aprendizados, as atividades de desenvolvimento profissional como fortalecedora de significados e práticas, a existência de processos colaborativos e individuais e a aceitação de que decorrem vários modelos, de acordo com a necessidade escolar.

Já Day (2001) amplia para dez os princípios fundamentais, ao caracterizar o desenvolvimento profissional docente, em que se apresentam: o professor e seu empenho em aprender ao longo da carreira, o compromisso e o engajamento nessa formação contínua, o acompanhamento das mudanças sociais, a aprendizagem pela experiência (limitada quando exclusiva), a interação dos aspectos pessoais, profissionais e do contexto, a melhoria das condições de trabalho minimizam complexidades, relação entre conhecimentos pedagógicos e conteúdo, professor como sujeito aprendente ativo, o desenvolvimento docente influencia o desenvolvimento escolar, a responsabilização da escola, das políticas e dos próprios professores em prol desse desenvolvimento.

Assim sendo, o desenvolvimento profissional docente está atrelado a diversos requisitos e significados, dentre esses podemos esclarecer que a necessidade de valorizar o ambiente escolar como um local privilegiado de formação continuada, com partilha de experiências, com possibilidades de parcerias com instituições formadoras e como

fortalecedora da identidade dos profissionais que nelas se inserem, podem ser consideradas um rico e vasto horizonte de aprendizagens, mas devemos lembrar que seus resultados se dão a longo prazo, portanto, a continuidade e a manutenção desses processos devem ser constantes.

Aprofundando ainda mais essa base que favorece o desenvolvimento profissional docente, Day (2001) transcorre no sentido da complexidade das relações para essa ocorrência, apresentando as diferentes influências e suas interconexões, conforme Figura 1.



Fonte: Day (2001).

Dessa forma, Day (2001) mostra que a composição da Biografia e Aprendizagens dos professores é composta tanto por sua história de vida, correspondendo às aprendizagens na fase estudantil e em sua própria formação, quanto à fase da carreira que o docente se encontra, seja essa inicial, intermediária ou final. A qualidade dessas aprendizagens é influenciada por

fatores externos, pelo direcionamento político e administrativo da própria educação e pela cultura escolar da qual se está inserido. Já a qualidade das atividades de aprendizagens está inter-relacionado ao apoio recebido pelos gestores, pares e outras instâncias. Todos esses apontamentos estão direcionados para a eficácia da aprendizagem dos alunos.

Ainda, como discutido por Marcelo (2009a), alguns modelos de desenvolvimento profissional docente podem adotar sequências que norteiam as mudanças esperadas na atuação docente. Esses fatores perpassam a formação dos professores e podem atender a ressignificações de conhecimentos e crenças, de condutas profissionais e nos resultados das aprendizagens dos alunos, não necessariamente nessa ordem de descrição. A questão, aqui, é que independente da sequência, a continuidade da formação dos professores é primordial para o desenvolvimento profissional.

Marcelo (2009a) ainda apresenta três conjuntos de conhecimentos que os professores possuem e que podem servir de fundamentação para a organização de atividades voltadas às formações docentes, pois perpassam, como já discutidos anteriormente, os “saberes” e os “conhecimentos” dos professores, a experiência pessoal, a sua visão de mundo, a crença e os valores; a experiência formal sobre o conteúdo que lecionam; e a experiência da escola, tanto na fase estudantil quanto profissional.

Como exposto, a complexidade das variáveis fontes de influências pode contribuir para o desenvolvimento dos professores desde que sejam considerados nos processos de formação inicial ou continuados. Dessa forma, a permanente aprendizagem proporciona a manutenção da atualização social, científica e tecnológica, bem como a ressignificação de conceitos, valores e métodos ao longo da carreira, fatores esses que fortalecem o desenvolvimento da própria instituição escolar.

Baseando-se nesse sentido, Day (2001) relaciona o desenvolvimento profissional dos professores com a diminuição do isolamento, no trabalho, a melhoria das relações com os alunos, a maior colaboração e o foco nos resultados. Esses apontamentos são baseados em premissas que se inter-relacionam como: a continuidade das formações como necessidade, a avaliação profissional regular, a elaboração de planos de desenvolvimento a partir das necessidades dos professores, e a ligação profissional com aspectos pessoais.

Para isso, as formações dos professores devem atender a diferentes demandas, que perpassam aspectos internos e externos do ambiente escolar e do próprio professor. Day (2001, p. 32-33) descreve quatro relações que devem ser consideradas para a manutenção da formação contínua dos professores. Essas devem abordar e integrar a relação “intraprofissional”, considerando, aqui, a partilha de conhecimentos com os colegas; a relação “profissional/aluno”, compreendida como um processo de negociação entre eles; a relação “interpessoal”, composta pela coordenação e pela organização escolar; e a relação “profissional/pais”, na qual a corresponsabilidade da família também influencia as aprendizagens dos alunos.

Apesar dessas considerações, é posto que a motivação para continuar aprendendo é fundamental para a manutenção e para a continuidade da formação, assim:

[...] para que os professores se desenvolvam profissionalmente, deve ter-se em atenção o seu pensamento, os propósitos morais e destrezas enquanto agentes de mudança, as suas destrezas pedagógicas e de gestão, bem como os contextos culturais e de liderança em que trabalham. Por fim, para que as escolas se tornem parte integrante de uma comunidade de aprendizagem permanente, têm de se preocupar com o desenvolvimento contínuo de todos os seus membros (DAY, 2001, p. 44).

Como já apresentado, o desenvolvimento profissional docente pode influenciar a aprendizagem dos alunos, na medida em que a relação com o ambiente, com os professores e com as experiências afetam seus interesses e motivações, como pontuado por Day (2001).

Para compreendermos esses desafios, precisamos considerar a vida dos professores, no exercício de sua função, suas características e seus aspectos que influenciam o seu trabalho. Como o sentido de profissionalização adentra o levantamento das bases, conhecimentos e competências da profissão, indissociável do aspecto pessoal para a construção da identidade docente, consideramos pertinente adentrar as mudanças que podem surgir ao longo da carreira do professor.

Essa análise baseia-se na relação de fases em que a construção dessa identidade se torna mais ou menos sólida e na compreensão de que a atração para ingresso ou permanência, na carreira, pode estar relacionada subjetivamente aos campos de engajamento profissional da fase em que o professor se encontra. Como já apresentado por Huberman (1992), as possibilidades de fases, na carreira, não são fixas, mas podem nortear a compreensão do trabalho e da atividade docente, permitindo correlacionar, nesse caso, com a percepção dos próprios professores no que se refere a sua atuação no cotidiano escolar.

Há tendências gerais que cercam a atividade docente e que são apresentadas como possibilidades para a vida dos professores. Essas fases ou “ciclos de vida”, como proposto por Huberman (1992), podem ser divididos em sete grupos: a) o ingresso na carreira, b) a fase da estabilização, c) a fase da diversificação, d) a fase do questionamento, e) o distanciamento afetivo, f) o conservantismo e lamentações e, g) o desinvestimento. Já Gonçalves (2009) parte de cinco possibilidades de trajetória profissional relacionadas às fases da carreira docente, que são: a) o início da carreira, b) a estabilidade, c) a divergência, d) a serenidade e, e) a renovação do interesse ou desencanto.

Com essas afirmações, podemos sistematizar as fases e/ou etapas apresentadas por Huberman (1992) e por Gonçalves (2009) com suas respectivas possibilidades de ocorrência em consonância com os anos de carreira de um professor, conforme organizado, na tabela, a seguir:

Tabela 5 – Possibilidades de etapas na carreira docente

Etapas/Fase	Huberman (1992)	Gonçalves (2009)
Ingresso na carreira	1 a 3 anos	1 a 4 anos
Estabilização	4 a 6 anos	5 a 7anos
Diversificação	7 a 25 anos	8 a 14 anos
Questionamento	15 a 25 anos	-
Distanciamento	25 a 35 anos	15 a 22 anos
Conservantismo	25 a 35 anos	-
Desinvestimento	35 a 40 anos	23 a 31 anos

Fonte: Huberman (1992); Gonçalves (2009)
Elaborado pela pesquisadora (2016)

Consideramos, aqui, essas etapas como possibilidades de ocorrência, no trabalho docente, que podem servir como norteadoras para a compreensão dos desafios e das possibilidades da profissão.

Com relação ao ingresso, na carreira, considerado como uma fase de inserção profissional, este pode ser delimitado como correspondente aos dois ou três primeiros anos de ensino, conforme nos apresenta Huberman (1992) ou até quatro anos, conforme as colocações de Gonçalves (2009). Esse período é apontado por ambos os autores como sendo caracterizado pelas descobertas da profissão, atribuídas pela sensação de responsabilidade e entusiasmo, como pelo sentimento de insegurança, devido ao insuficiente preparo para o desenvolvimento das atividades cotidianas e ao “choque” com a realidade.

Num segundo momento, coloca-se a fase da estabilização (também chamada de fase da exploração), que pode variar entre cinco e 10 anos de carreira. Essa fase é caracterizada, segundo Huberman (1992), pelo sentimento de “libertação” e “independência”, que precede da sensação de segurança, no trabalho pedagógico, e em uma maior flexibilidade diante da complexidade da profissão. Na mesma proposição, versa Gonçalves (2009) ao afirmar que os professores, nesse período, tornam-se mais seguros e confiantes diante das situações enfrentadas cotidianamente no ambiente escolar.

A partir daqui, parece-nos haver certas divergências referentes às possibilidades de direcionamento do ciclo de vida, na carreira, bem como as suas caracterizações, gerando certa diversidade nas nomenclaturas de alguns pesquisadores às fases procedentes. Isso é afirmado quando analisamos a seguinte frase:

Se os estudos empíricos são bastante unívocos a propósito das fases iniciais da docência, passam a sê-los menos nas fases subsequentes. Por outras palavras, os percursos individuais parecem divergir mais a partir da fase da estabilização (HUBERMAN, 1992, p. 41).

Diante disso versamos diante das duas colocações já apresentadas inicialmente: a de Huberman (1992) refere-se à fase da diversificação (ou fase da experimentação) e a segunda vertente, de Gonçalves (2009), apresenta como a fase da divergência. Ambas possuem a mesma caracterização, seja ela pela diversificação de papéis, posturas e atitudes mais entusiásticas, no interior da sala de aula, seja, pelos anseios a novos postos, mais elevados (geralmente administrativos). Esse período varia conforme o autor estudado, que pode ser considerado entre sete e vinte e cinco anos de carreira de acordo com Huberman (1992) ou entre oito e catorze anos de serviço, conforme Gonçalves (2009).

A partir daqui, podemos ter a fase do questionamento (ou pôr-se em questão), que pode estar intimamente ligada à etapa anterior, dependendo do entusiasmo ou da falta deste nos processos de diversificação. Assim, a sensação de rotina se faz mais presente e reflexões quanto à funcionalidade do que se faz é mais evidente, bem como o sentimento de monotonia ou desencanto diante das circunstâncias. Esse período pode variar dos 15 aos 25 anos de profissão conforme Huberman (1992). Já Gonçalves (2009) não apresenta uma fase correspondente, direcionando para a próxima etapa.

A outra fase possível à carreira docente é o distanciamento afetivo (ou serenidade), que é descrita quando “o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de

investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam”, como afirma Huberman (1992, p. 44). Essa fase varia entre 25 a 35 anos de atuação, ou como Gonçalves (2009) nos apresenta, entre 15 a 22 anos de carreira. Nesse período, os professores tendem a estar mais confiantes e menos preocupados com os imprevistos que podem surgir no cotidiano escolar.

A próxima etapa também não é exposta por Gonçalves (2009), mas é definida por Huberman (1992) como conservantismo (ou lamentações), sendo essa marcada pelo saudosismo profissional, a tendência, aqui, é resistir às inovações e lamentar as mudanças sociais, dos alunos, das políticas apresentadas no ambiente escolar. Sua ocorrência pode se dar a partir dos 25 anos de profissão, seguindo até cerca de 35 anos.

Por fim, a fase do desinvestimento é apresentada por ambos os autores como acompanhada pelo final da carreira, e pode surgir após 35 anos de trabalho docente. É também marcada por um processo de preocupação com aspectos pessoais e a diminuição do investimento em aprendizados adicionais, situa-se fundamentalmente, na espera da aposentadoria. Gonçalves (2009) designa essa fase como uma “renovação do interesse” para alguns, quando se observa ainda a tendência de aprendizado com a profissão, ou, “desencanto” para outros, quando o cansaço e a saturação cotidiana se fazem pertinentes. Essas duas últimas colocações podem variar entre 23 e 31 anos de docência de acordo com Gonçalves (2009) e após os 35 anos de acordo com Huberman (1992).

Apresentamos, aqui, algumas possibilidades de etapas pelas quais os docentes podem transitar e consideramos que as variações de períodos, bem como de alternância dessas indicações é considerada provável, mas nortear as características fundamentais dessas fases facilita a compreensão dos desafios enfrentados cotidianamente pelos profissionais da docência.

Até aqui apresentamos as características da profissão docente, versando sobre as mudanças históricas que adentram as concepções do ensino rumo ao processo de profissionalização, o sentido da profissionalidade docente, o contexto dessas mudanças, a necessidade do desenvolvimento profissional e as possibilidades das fases na carreira. Continuamos, na próxima seção, com o percurso metodológico para o desenvolvimento deste trabalho.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método de pesquisa orienta as etapas que serão cumpridas para o desenvolvimento das atividades do pesquisador, tal como afirma Marconi e Lakatos (2003, p. 83): “[...] o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo [...] traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Este trabalho possui como tema de estudo o Programa Ensino Integral (PEI), no Ensino Médio da Região de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo e está direcionado para a discussão das percepções dos docentes sobre o trabalho no âmbito de diferentes Unidades Escolares.

Com relação ao estudo de um grupo em particular, Marconi e Lakatos (2003, p. 108, grifo dos autores) apresentam que: “[...] consiste em respeitar a "totalidade solidária" dos grupos, ao estudar, em primeiro lugar, a vida do grupo na sua unidade concreta, evitando, portanto, a prematura dissociação de seus elementos”. Nesse sentido, partimos do princípio de que o estudo de um grupo de professores que atuam em escolas do PEI, dentro de um universo maior, as escolas do Estado de São Paulo, pode favorecer a compreensão dos aspectos que cercam suas percepções cotidianas.

Nesse sentido, apresentaremos as condições nas quais se realizaram o presente trabalho, bem como o percurso metodológico para o alcance dos objetivos esperados.

4.1 Tipo de Pesquisa

Este trabalho se fundamentou no levantamento de informações das percepções dos docentes sobre as atividades desenvolvidas, no Programa Ensino Integral, bem como sua relação com os aspectos positivos e/ou negativos do Modelo Pedagógico e do Modelo de Gestão do programa. Como apresentado por Gil (2002, p. 42), “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Nesse sentido, a exposição da prática escolar apresentada, nas falas dos professores, subsidiou a obtenção de informações para o alcance dos objetivos propostos.

A abordagem utilizada versa no sentido qualitativo, de forma que a coleta de dados se deu por meio do estudo de campo, quando se objetivou apresentar as percepções de um grupo de docentes, que atuam no Programa Ensino Integral, relacionadas ao trabalho e ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão conforme diretrizes do programa. Nesse sentido, as colocações de Gil (2002, p. 53) contribuem para a compreensão da centralidade dessa abordagem, quando afirma que “[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica [...]”. Dessa forma, o autor ainda esclarece que a utilização de “[...] entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” determina o direcionamento da pesquisa.

4.2 População / Amostra

O Programa Ensino Integral conta com 155 escolas de Ensino Médio funcionando atualmente, dentre estas, 82 são exclusivamente de Ensino Médio e 73 atendem ao Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio (chamadas híbridas) em toda a rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. A Diretoria de Ensino analisada possui cinco escolas que aderiram ao PEI, sendo estas distribuídas em quatro cidades do Vale do Paraíba e da Serra da Mantiqueira, nas quais o programa foi implantado entre os anos de 2012 a 2014.

Foram selecionadas três escolas pertencentes a essa Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo e que atendem nesse modelo de programa. Essas escolas estão distribuídas por cidades na região do Vale do Paraíba e Serra da Mantiqueira. A amostra teve como critério de seleção o maior tempo de implantação do PEI, nas escolas, correspondendo, assim, às adesões entre os anos de 2012 ou de 2013. Sabendo-se de antemão que essas escolas receberam modificações estruturais e materiais para a implantação do programa (situação essa não uniforme nas escolas implantadas a partir de 2014), optamos por analisar as escolas que contemplam todas as proposições expostas no modelo estrutural do PEI.

O módulo de professores de cada escola é determinado pelo número de salas que cada Unidade Escolar possui em consonância com a Resolução SE nº. 67, de 16 de dezembro de 2014 (SÃO PAULO, 2014a). Assim, no grupo pesquisado das três escolas, duas tinham nove salas e uma tinha oito salas no ano de 2015.

Diante disso, as instituições com nove salas apresentavam: seis docentes da área de Linguagens e Códigos (Português, Inglês, Educação Física e Arte), sete professores de

Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia e Matemática) e quatro de Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia). No segundo caso, a escola composta por oito salas possuía: cinco docentes da área de Linguagens e Códigos, sete professores de Ciências da Natureza e três de Ciências Humanas. Com isso, totalizaram-se quarenta e nove professores nas três unidades de ensino, conforme tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição do número de professores por escola

Número de salas	Linguagens e Códigos	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Total
9	6	7	4	17
8	5	7	3	15
9	6	7	4	17
				49

Fonte: São Paulo (2014a)

Elaborado pela pesquisadora (2016)

De cada escola selecionada, foram convidados aleatoriamente três sujeitos que se voluntariaram a participar da pesquisa, totalizando nove entrevistados para a composição do trabalho. Dentre estes, foram priorizados integrantes que possuíssem a função de docente, na UE, pretendendo, assim, garantir a obtenção de informações sobre as percepções do trabalho docente e das diretrizes do programa após a implantação do PEI.

4.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados se caracterizam pela natureza qualitativa e correspondem a entrevistas semiestruturadas e a um questionário inicial (Apêndice A), que foi fonte de identificação dos sujeitos entrevistados. As entrevistas seguiram um roteiro previamente estabelecido contendo questões abertas (Apêndice B), que permitiram o aprofundamento das indagações no decorrer da pauta e em caso de necessidade. O objetivo da entrevista semiestruturada conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 196) é a “[...] obtenção de informações [...] sobre determinado assunto ou problema.”, que, nesse caso, corresponde à identificação das percepções do trabalho docente e das diretrizes do programa, mais especificamente quanto ao Modelo Pedagógico e de Gestão, em decorrência da implantação do PEI na DE de uma Região do interior do Estado de São Paulo.

A elaboração do roteiro de entrevistas com questões abertas pautou-se na organização de um quadro que definia o que pretendíamos alcançar com cada uma das perguntas

realizadas, facilitando o processo de inserção de novos questionamentos caso o entrevistado não atendesse a pergunta proposta (Apêndice C).

4.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Para a coleta de dados, primeiramente foi encaminhado para a DE da Região do interior do Estado de São Paulo um Ofício (Anexo A), solicitando a autorização e o preenchimento do Termo de Consentimento de participação (Anexo B) para a realização da pesquisa em três escolas participantes do PEI pertencentes a essa diretoria. Posteriormente, foram realizados os contatos com a Direção das três escolas de interesse para a pesquisa, por meio de Ofício (Anexo C), solicitando-se ainda a autorização mediante o Termo de Consentimento de participação da UE (Anexo D).

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), com a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. A aprovação do CEP se deu no dia nove de outubro de 2015, com protocolo de parecer nº 1.274.279.

Posteriormente à aprovação, foi solicitada a autorização dos gestores das escolas para a apresentação do projeto de pesquisa em estudo aos docentes das instituições de ensino. Dessa forma, foi agendado, de acordo com as disponibilidades das escolas, um horário no qual todos os docentes da Unidade Escolar pudessem estar presentes. Em todas as escolas, o horário disponibilizado foi o período de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Foram apresentados aos grupos de cada escola a proposta, os objetivos gerais e específicos, bem como a relevância da pesquisa com o intuito de sensibilizar os profissionais para a importância dos trabalhos científicos. Foram, então, definidos, em cada escola, três profissionais voluntários que desejaram participar da pesquisa. Apesar de a proposta inicial priorizar a atuação docente, no ambiente escolar, não houve a necessidade de seleção, visto que em todas as UE apenas três docentes se prontificaram a participar do trabalho. Assim, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo E) para a realização da entrevista, assegurando o sigilo da identidade, bem como a possibilidade de saída do presente estudo a qualquer momento. Para assegurar o sigilo dos entrevistados, os nomes dispostos, no

decorrer deste trabalho são fictícios e não possuem nenhuma relação com os professores participantes da pesquisa.

O agendamento das entrevistas ocorreu no mês de dezembro, período em que os professores apontaram como mais propício para a sua realização em decorrência do menor número de alunos no interior das UE. Diante disso, todas as entrevistas ocorreram, na terceira semana de dezembro de 2015, no interior das instituições de ensino e, em consonância com a disponibilidade dos docentes.

As entrevistas ocorreram em salas variadas de acordo com a disponibilidade de cada instituição. Na primeira escola, foi disponibilizada a sala da coordenação, na segunda, as entrevistas foram realizadas, no laboratório da EU, e, na terceira, foi disponibilizada a sala de leitura para a pesquisa com os professores.

O questionário de identificação dos sujeitos foi entregue para o preenchimento antes do início das entrevistas. As questões buscavam responder sobre as percepções nas condições de trabalho docente, no PEI, e quanto às diretrizes do programa, bem como as relações com o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão do PEI.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e digitalizadas para posterior análise, sendo mantidas sob a guarda da pesquisadora por cinco anos, conforme exigências legais, quando, então serão destruídas. A média de tempo das entrevistas foi de 22 minutos, totalizando-se um pouco mais de três horas e 15 minutos de gravação.

4.5 Procedimentos de Análise de Dados

A pesquisa foi analisada segundo a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2002, p. 38) que define “como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos [...]”, na qual se pretendeu identificar nas falas dos profissionais das escolas do PEI da DE da Região do interior do Estado de São Paulo, as percepções quanto ao trabalho docente diante da proposição dos Modelos Pedagógicos e de Gestão do programa.

Para a composição do conjunto de técnicas, os procedimentos foram delimitados conforme a proposta de Organização de Análise de Bardin, (2002, p. 95), que os diferencia

em “três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Com a finalidade de organização das ideias, Bardin (2002) apresenta que a pré-análise corresponde ao processo que organiza e sistematiza a proposta inicial, compreendendo, nesse caso, a identificação das percepções docentes quanto ao trabalho e às diretrizes do programa nas escolas com a implantação do PEI. Para isso, foi elaborada primeiramente uma tabela contendo as respostas dos sujeitos entrevistados de acordo com as intencionalidades das perguntas, posteriormente foram realizadas as sínteses de cada resposta em consonância com a pergunta realizada.

Quanto à exploração do material, compreendeu-se a realização de uma leitura exaustiva do material com a finalidade de codificação e de enumeração do esquema proposto para posterior tratamento dos resultados, quando o foco foi atribuir significado às falas dos sujeitos entrevistados (BARDIN, 2002). A partir da leitura repetitiva das respostas apresentadas, foi organizada uma segunda tabela, contendo o agrupamento das entrevistas e, num segundo momento, foi realizado o início da análise interpretativa das falas tendo como referência os autores estudados na revisão de literatura.

Com o propósito de organização das ideias para o tratamento dos resultados coletados e de acordo com as colocações de Bardin (2002), organizamos a tabela apresentada na próxima página, que fundamentou a orientação da análise das falas dos professores entrevistados.

Tabela 7 – Grupos e subgrupos de análise das entrevistas

Grupos	Subgrupos
Inserção profissional na carreira docente	Influência familiar
	Desejo de ser professor
	Sentimento de valorização em relação à profissão
	Influência de professores na fase estudantil
	Condição financeira
Compromisso e motivação	Fase da carreira
	Modelo Pedagógico
	Diversificação de papéis
	Modelo de Gestão
Valorização do trabalho	Aspectos financeiros
	Interação com os alunos
	Melhores condições de trabalho
	Reconhecimento dos pares
	Melhoria da qualidade de ensino
	Tempo de permanência na escola
Desenvolvimento profissional docente	Formação Continuada
Avaliações externas	Percepções sobre os resultados

Elaborado pela pesquisadora (2016)

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos organizados sequencialmente em duas seções. A primeira seção corresponde à caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa. Num segundo momento, apresentamos a análise das entrevistas, organizadas pelos grupos citados, na tabela 7, baseadas nas percepções dos docentes quanto à realização das atividades conforme diretrizes do programa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Caracterização dos sujeitos entrevistados

Com a finalidade de assegurar o sigilo dos entrevistados, os nomes dos sujeitos são fictícios e suas escolhas se deram a partir da ordem na qual as entrevistas se realizaram, ou seja, escolhemos nomes iniciados pelas letras A até a letra I.

Dessa forma, o sujeito A é aqui identificado por André, a professora B é denominada Bianca, C é identificada por Cecília, sendo esses três professores integrantes da equipe da escola A. O professor D é chamado de Diego, o sujeito E corresponde ao Elton, enquanto F chamamos de Felipe, pertencentes à escola B. Já o indivíduo G chamada por Giovana, a professora H é aqui denominada por Helena e I é identificada como Iasmin, pertencem à escola C, conforme indicado na tabela a seguir.

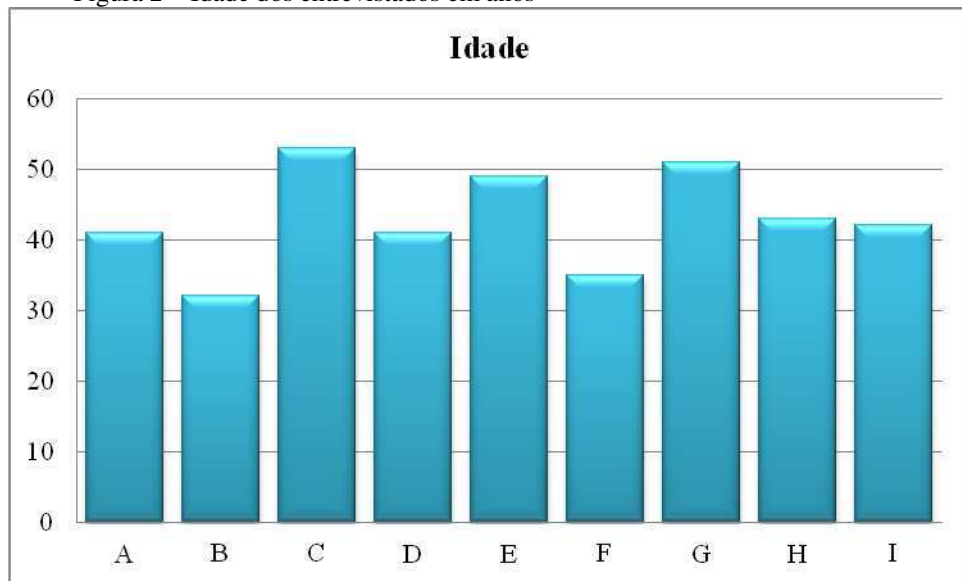
Tabela 8 – Unidades escolares e sujeitos entrevistados

Escolas	Sujeitos
Escola A	André
	Bianca
	Cecília
Escola B	Diego
	Elton
	Felipe
Escola C	Giovana
	Helena
	Iasmin

Elaborado pela pesquisadora (2016)

Os dados pessoais coletados versam sobre as idades e gêneros dos sujeitos pesquisados, entre eles, a média de idade é de 43 anos, variando entre 32 anos até 53 anos (FIGURA 2). Os gêneros são distribuídos na composição de cinco de mulheres para quatro homens entrevistados.

Figura 2 – Idade dos entrevistados em anos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016)

Como uma das exigências do PEI corresponde à obrigatoriedade de 100% de os professores e a equipe gestora estarem em formação continuada, durante a permanência no programa, foram coletados informações quanto às formações dos participantes da pesquisa.

Entre os professores, todos apontaram possuir Curso Superior específico de Licenciatura, sendo que três docentes afirmaram possuir mais de uma formação em Curso Superior, caracterizando, assim, a polivalência de alguns entrevistados. As formações dividem-se em: um entrevistado da área de Ciências Humanas, dois professores da área de Linguagens e Códigos e os outros seis docentes da área de Ciências da Natureza, correspondendo, assim, este último à maior parcela de sujeitos entrevistados.

Ainda com relação à formação dos professores, eles foram questionados quanto à conclusão de um curso de Pós-Graduação (Lato sensu) e/ou Especialização em sua vida profissional. Destes, somente um dos sujeitos alegou não possuir qualquer formação desse nível, e, dois deles apontaram possuir mais de uma formação nessa modalidade de ensino. Já com relação à Pós-Graduação com nível *Stricto sensu*, dois dos docentes apontaram possuir a formação de Mestrado.

Por fim, com relação à situação funcional, na rede estadual de São Paulo, os professores entrevistados são todos classificados como PEB-II, (Professor de Educação Básica II), sendo oito deles efetivos da rede e apenas um classificado como OFA-F (Ocupante de Função Atividade, categoria F).

Como uma das exigências para a inscrição e seleção, no PEI, está a composição da necessidade mínima de atuação correspondente a três anos de serviço, na rede estadual de ensino, subentendendo-se aqui que a experiência profissional desses é primordial para o ingresso no programa.

Diante dessa constatação, somamos o tempo de atuação de todos os entrevistados e dividimos pelo número de professores participantes da pesquisa para cálculo da média de tempo, na carreira docente, esse valor chegou a aproximadamente 19,5 anos, sendo o menor tempo de atuação correspondente a oito anos e o maior tempo, o de 31 anos, conforme figura a seguir.

Figura 3 – Tempo de atuação docente dos entrevistados em anos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016)

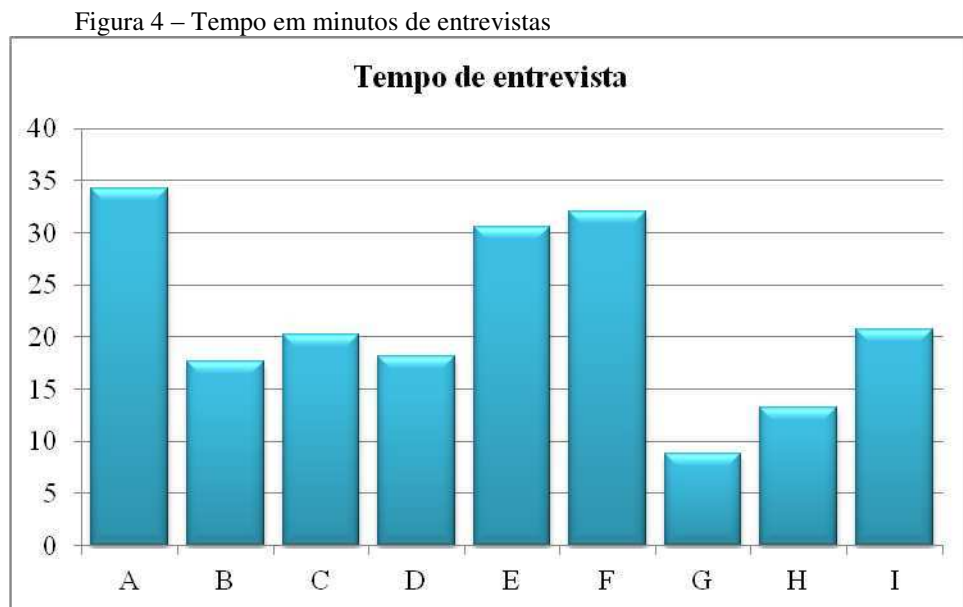
Com relação ao tempo de ingresso, no PEI, a média de tempo dos professores é de três anos e meio, distribuídos entre docentes com dois anos de atuação, no programa, até quatro anos no cargo designado.

Na próxima subseção, apresentaremos a análise das entrevistas em consonância com os agrupamentos realizados para tratamento dos dados, referenciando, quando necessário, a caracterização dos sujeitos entrevistados apresentada nessa seção e associando as falas com a literatura utilizada.

5.2 Análise das entrevistas

O presente trabalho objetivou realizar o levantamento das percepções dos profissionais das escolas sobre o trabalho docente, considerando-se as diretrizes determinadas com a implantação do PEI. Ainda levantamos informações sobre as percepções quanto ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão, para a identificação dos aspectos que versam sobre o trabalho dos professores em escolas de Ensino Médio da Diretoria de Ensino de uma Região do interior do Estado de São Paulo.

As entrevistas realizadas tiveram uma duração média de 22 minutos, totalizando cerca de três horas e 15 minutos de entrevistas gravadas e transcritas. A distribuição do tempo de duração das entrevistas com cada professor participante da pesquisa está disposta na figura a seguir.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016)

Durante a análise das entrevistas, realizamos o agrupamento das falas em consonância com a intencionalidade das perguntas. Ao final, organizamos os dados em cinco grupos: a) Inserção profissional na carreira docente; b) Compromisso e motivação; c) Valorização do trabalho; d) Desenvolvimento profissional docente; e e) Avaliações externas. Esses grupos compõem as subseções a seguir.

5.2.1 Inserção profissional na carreira docente

Iniciamos as análises das entrevistas pela inserção profissional na carreira docente. Sabendo-se que a escolha da profissão pode ser atribuída a diversos fatores e aspectos,

elegemos a influência para a escolha profissional como um dos temas para essa composição. A história de vida profissional de um professor não se inicia, na carreira propriamente dita, mas advém do próprio processo de escolarização.

Uma dessas considerações é apresentada por Tardif e Raymond (2000, p. 215), como aspectos singulares aos “saberes pessoais dos professores”, que se inserem pela “história de vida e pela socialização primária”, contribuindo para a compreensão dos aspectos que podem influenciar na escolha profissional.

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 2015)

Na mesma direção, Tardif e Raymond (2000) já apresentam alguns motivos para a escolha da profissão docente:

Vários professores falaram da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor: [...] Muitos professores, particularmente as mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam. [...] Outros professores também falaram da influência de seus antigos professores na escolha de sua carreira e em sua maneira de ensinar: [...] (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 221-222).

Aqui, expomos cinco motivos que influenciaram os entrevistados para a escolha da profissão docente: **a influência familiar; o desejo de ser professor; o sentimento de valorização em relação à profissão** (pessoal e profissional); **a influência de professores na fase estudantil; e a condição financeira que impossibilitou o ingresso no curso profissional desejado.**

Dentre esses motivos, **a influência familiar** pode ser observada no sentido de referência para a escolha da profissão. Alguns professores relatam que o convívio familiar com pessoas que atuavam como docentes inspiraram-nos a essa escolha, tal situação gera familiaridade com a profissão, que associada aos anos de interação, no ambiente escolar como alunos, traduz-se em um sentimento de “saber” ser professor.

Diante do exposto e analisando o grupo de professores entrevistados, podemos observar a primeira subcategoria de influência para a escolha da profissão, a família. Aqui, estão descritos o sentimento de familiaridade com a profissão e a relação com a presença dos pais nessa atuação profissional:

É, acredito que algo familiar [...] eu vivo nesse meio, meus pais são professores. A princípio eu não imaginava ser professor, mas já sabia atuar como um professor, devido a todo o histórico familiar, as conversas do almoço e da janta, então era bastante natural ser professor, quando em noventa e três entrei pela primeira vez em sala de aula, quando eu tinha dezoito anos e me senti em casa. Era muito comum, muito natural [...] (ANDRÉ – escola A).

Como se pode inferir, a sensação de familiaridade com a profissão parte também do histórico de vida do profissional, o que pode gerar certo conforto, no ingresso, na carreira, e influenciar a trajetória que se pretende trilhar. Dessa forma, subentende-se que a separação dos aspectos pessoais dos profissionais é impossibilitada, pois ambas caracterizam o profissional como um todo, desde sua inserção, na carreira, até, provavelmente, ao final desta.

Outro ponto colocado, assim como apontado por Nóvoa (2009), ao afirmar que a profissão deve ser fundamentada, na transmissão de conhecimento dos professores mais experientes para os mais jovens, pode-se observar essa ocorrência dentro do próprio núcleo familiar, que direciona e facilita a compreensão da cultura da profissão docente, como apresentado no relato a seguir:

[...] foi só uma consequência, mas assim, a minha família toda [...] tem muitos professores também. Isso acaba influenciando porque é um caminho que, mais ou menos, as outras pessoas já conhecem e aí vão te orientando a fazer melhor, entendeu (CECÍLIA – escola A).

Dessa forma, é observável que as relações entre o vínculo familiar e as aspirações profissionais podem se complementar, amparar e fundamentar a partilha de experiências dentro e fora do ambiente de trabalho, além de possibilitar essa troca de informações, o incentivo aos ingressantes e a manutenção dos profissionais dentro da escola.

Ainda, com relação aos motivos da influência pela escolha da profissão, temos outro extrato de fala que corrobora os apontamentos sobre a influência familiar:

[...] minha mãe me incentivou, eu tenho irmãs mais velhas que são professoras, e eu não fiz outra coisa a não ser dar aula. Então eu gosto muito do que eu faço (IASMIN – escola C).

Com mais essa colocação, torna-se impossível não considerar a partilha de experiências familiares na adesão ao mundo do trabalho e na escolha profissional, mas não pode ser considerado, como já posto, o único motivo para essa decisão.

Entre outro motivo para a escolha da docência, como também exposto por Tardif e Raymond (2000) em suas colocações quanto à inserção na carreira, elencamos a subcategoria

relacionada ao **desejo de ser professor**. Esse tema se fundamenta na associação ao sentimento de paixão e amor pela profissão e, pode estar intimamente relacionado à “idade da vocação”, que é relatado por Tardif (2013, p. 556) como presente, nos dias atuais, quando “algumas mulheres ainda se tornam professoras por vocação, ainda que o conteúdo religioso tenha desaparecido ou tenha sido substituído pelo amor às crianças”.

Essa consideração pode ser verificada conforme se analisa as falas de alguns entrevistados:

[...] pelo amor que eu tenho de ensinar mesmo, porque, quando eu comecei, quando eu me formei, imediatamente eu fui pra sala de aula, eu vi que quando eu entrei na sala de aula primeiro, era a coisa que mais eu queria fazer mesmo, eu não fiz, a primeira formação não foi licenciatura, mas desde antes eu já gostava muito dessa questão de dividir o conhecimento através de grupo de estudos, então foi pelo amor mesmo à profissão de professor (DIEGO – escola B).

Assim, consideramos que mesmo com as grandes mudanças históricas, na profissão docente, a sensação de amor pela profissão também está direcionada como uma influência para a escolha da profissão. Essa situação é colocada por Lüdke e Boing (2004, p. 1162), ao afirmarem que há entre os professores um “[...] sentimento de responsabilidade sobre um serviço [...]”. Ainda, na colocação dos autores, isso pode contribuir para o processo de profissionalização docente, pois está atrelado ao engajamento que os professores atribuem ao exercício na profissão.

Na mesma sequência de extratos, temos colocações quanto à formação inicial pelo Magistério que, nesses casos, não se desvinculam do desejo de ser professor pelo amor à profissão:

Eu fiz Magistério, da época que ainda tinha Magistério né, então eu não fiz o Ensino Médio normal e antes de eu fazer Biologia eu já dava aula, então a minha vida toda foi em sala de aula, já era o meu propósito mesmo. [...] Já, com quinze anos eu já tava fazendo Magistério. Já dava aula na escola de Ensino Fundamental, e pequenininhos né, Educação Infantil (HELENA – escola C).

Essa situação também é confirmada por outra professora entrevistada, que apresenta a paixão juvenil pelo ingresso na carreira.

Desde os catorze anos eu estudo para ser professora, a minha formação começou no magistério, e assim, eu sempre gostei [...] eu não fiz outra coisa a não ser dar aula. Então eu gosto muito do que eu faço (IASMIN – escola C).

Assim, compreendemos que essa subcategoria, o desejo de ser professor, ainda pode ser encontrada, nos professores atuantes, nas instituições de ensino, e, por ora, não podem ser

subjugadas nem descartadas, pois compõem tanto aspectos pessoais como profissionais dos atores educativos.

Quanto ao terceiro tópico, o **sentimento de valorização em relação à profissão**, este pode ser encontrado tanto no aspecto pessoal quanto profissional, pois, conforme vimos, esses sentimentos, na docência, são indissociáveis na função de professor. Esse aspecto já foi debatido por Nóvoa (2009, p. 38) quando coloca que “[...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais [...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”.

Aqui associamos também ao sentimento de valorização da carreira docente a importância social da profissão atrelada à necessidade de compartilhamento dos próprios conhecimentos com outras pessoas, principalmente com os alunos, o que motivou a decisão para o ingresso na docência. Dessa forma, alguns extratos das falas dos professores podem sintetizar essa situação:

[...] perceber que a vida do professor, ele tem uma grande importância para as pessoas, a atuação dele, o modo dele ser, como pode influenciar a vida de alguém, mudar positivamente a vida de alguém, então é como se fosse um sacerdócio, assim que eu levo mesmo. Eu sei dessa importância, o que me dá muito prazer é contribuir pra vida de outra pessoa, isso me faz muito feliz (ANDRÉ – escola A).

Essa fala ainda não se desvencilha do sentimento associado à “idade da vocação”, debatida por Tardif (2013), mas representa também um olhar valorativo à permanência, na carreira, num momento em que pesquisas apontam a necessidade de manutenção dos professores, na escola, como apresentado nos relatórios da OCDE (2005a; 2005b).

Outro posicionamento quanto a isso pode ser observado na fala seguinte:

[...] mas desde antes eu já gostava muito dessa questão de dividir o conhecimento, através de grupo de estudos, então foi pelo amor mesmo à profissão [...] de professor (DIEGO – escola B).

Parece-nos também pertinente a relação entre essa valorização da função por meio do envolvimento familiar com a profissão, deixando claro que algumas influências podem estar interconectadas com outras, conforme se coloca:

Bom, na minha família já existem alguns professores, meu avô ele foi professor, foi nome de escola, isso em mil..., sei lá quando, e assim, eu sempre, sempre tive muita facilidade com a parte de comunicação (ELTON – escola B).

É notável a complexidade e as inter-relações que se podem ter ao se considerar os motivos que influenciam a escolha da carreira docente. Fato esse que permeia a própria profissão.

Um quarto aspecto, para a escolha pela docência, presente, na fala dos entrevistados, corresponde à **influência de professores na fase estudantil**. As falas e as conversas casuais com antigos professores quando estudantes podem ser relevantes para a escolha profissional. Nesse sentido, temos:

Quando eu tava no primeiro ano de Ensino Médio um professor falou: Nossa, você se dá bem em Química, talvez você possa ir pra área! Aí eu acabei ficando com isso na cabeça, na hora do vestibular eu tinha muitas, muitas dúvidas, muitas opções, no meu vestibular, eu acho que eu marquei todas as áreas. [...] quando eu cheguei na hora do vestibular, eu tava bem assim, bem confuso e, acabei seguindo a indicação desse professor. (ELTON – escola B)

Essa influência já era apontada por Tardif e Raymond (2000) como fatos importantes para a escolha da profissão. Os autores ainda vão além, ao discorrerem que essa influência pode modelar a postura do professor em relação ao ensino, quando afirmam que: “Outros professores também falaram da influência de seus antigos professores, na escolha de sua carreira e em sua maneira de ensinar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 222).

Por fim, adentrando uma última fonte de influência para a escolha da docência, consideramos a subcategoria relacionada à **condição financeira** que impossibilitou o ingresso para o curso profissional desejado. Isso faz com que ocorra a opção pela profissão docente (licenciaturas especificamente) devido à impossibilidade financeira de manutenção do curso dos sonhos e/ou desejado profissionalmente, situação essa já apresentada por Muhlstedt e Hagemayer (2015, p. 28), ao apresentarem “[...] como se dá o processo de inserção do sujeito à profissão docente, levando em consideração as circunstâncias, os contextos de vida e as primeiras aproximações com a atividade docente”.

No grupo entrevistado, alguns professores relataram que suas aspirações profissionais eram diferentes das que se seguiram, no percurso estudantil, o que culminou, no ingresso na docência, conforme transcrito:

Eu nunca quis ser professora. Nunca quis ser professora. Foi assim a falta de dinheiro no curso que eu queria fazer [...] Queria fazer Odonto. Odonto. O sonho da minha vida era fazer Odonto, nunca quis ser professora, mas, gosto do que eu faço, acho que eu desempenho bem, mas, não é meu Projeto de Vida (BIANCA – escola A).

Conforme se percebe, o direcionamento para a escolha da profissão não era o almejado, contudo, deixa-se claro que o compromisso com a carreira docente não foi deixado de lado apesar das circunstâncias levarem a caminhos não inicialmente escolhidos. Há mais colocações quanto a esse aspecto, conforme se segue:

Olha foi um pouco no susto, pra falar a verdade eu tinha vontade de ser psicólogo e aí como eu não tinha condição de bancar uma faculdade, eu tentei uma bolsa do PROUNI e coloquei primeira opção Psicologia, segunda opção Filosofia, que eu achei, na época, que eram mais relacionadas e acabei ganhando a bolsa pra Filosofia. Aí eu comecei a fazer Filosofia, gostei, como era para a área de atuação a sala de aula, comecei a dar aula, acabei gostando também [...] (FELIPE – escola B).

Como se nota, as dificuldades financeiras são também uma subcategoria a ser considerada, pois demonstra a ocorrência da escolha por aspectos extrínsecos ao desejo de ser professor, relacionados à única possibilidade de ingresso no Ensino Superior. Há mais uma colocação quanto a essa situação:

Então, inicialmente eu queria ser dentista, mas financeiramente não foi possível. E aí eu fui fazer Biologia, porque eu sempre gostei e na prática eu fui me descobrindo como professora de Biologia (GIOVANA – escola C).

Apesar de notarmos diferentes fontes de influência para o ingresso, na carreira docente, isso não eximiu, nas palavras da profesora, o encantamento pela carreira, atrelando-se ao compromisso com o trabalho executado.

Consideramos até o presente momento os motivos que levaram os professores entrevistados a escolherem a docência para a atuação profissional. Essas escolhas se relacionam com os aspectos pessoais, mas também influenciam a própria visão do profissional sobre o ensino. Passaremos a discutir na próxima seção a segunda categoria de análise dos dados que envolvem o compromisso e a motivação quanto à carreira docente, que podem determinar, ao menos em parte, o direcionamento que se pretende ter na profissão.

5.2.2 Compromisso e motivação

Outra categoria levantada, na análise das entrevistas, direciona ao sentido de compromisso, de engajamento, de motivação para o desenvolvimento da profissão e para o trabalho cotidiano. Dessa forma, organizamos, para a apresentação dessa análise, quatro subcategorias: **a fase da carreira, o Modelo Pedagógico do PEI, a diversificação de papéis e o Modelo de Gestão do programa.**

A primeira subcategoria de análise é a **fase da carreira** que se relaciona às tendências para o ciclo de vida dos professores, como proposto por Huberman (1992) ao descrever sete fases pelas quais os docentes podem passar. Em sua descrição temos: o ingresso na carreira; a fase da estabilização; a fase da diversificação; a fase do questionamento; a serenidade e distanciamento afetivo; o conservantismo e as lamentações; e o desinvestimento. Essas fases são descritas como possibilidades de ocorrência e foram observadas entre as pesquisas que o autor realizou, mas é importante salientar que essas não definem prioritariamente ou obrigatoriamente sua aplicação, na sequência descrita, mas permitem analisar as fases de acordo com as características peculiares encontradas em cada situação.

Como exposto anteriormente, na seção sobre a profissão docente, outra proposição está colocada por Gonçalves (2009), que afirma a existência de mudanças de posturas ao longo do ciclo de vida profissional. Essas mudanças podem estar relacionadas a diversos fatores, entre eles, as relações pessoais que se têm no interior da instituição (com os colegas de profissão ou com os alunos), sejam em modificações de atitudes e empenho no desenvolvimento das atividades. O autor apresenta cinco fases: o ingresso na carreira; a fase da estabilização; a fase da divergência; a serenidade; e o desencanto.

Entre essas fases e/ou ciclos, interessa-nos aqui, a terceira, em ambas as colocações dos autores, a fase da divergência ou diversificação. A diversificação proposta por Huberman (1992) é apresentada, abrangendo-se o período de 7 a 25 anos de carreira, o que corresponde à média de atuação dos entrevistados (FIGURA 3, p. 79), sendo de 19,5 anos de experiência profissional. Destes, apenas dois professores possuem mais de 25 anos de atuação, um com 26 anos e o outro com 31 anos de carreira.

Quanto às considerações de Gonçalves (2009), a divergência é marcada pelo período de 8 a 14 anos de carreira, tempo esse um pouco distante dos apontamentos dos professores entrevistados, mas caracteristicamente próximo às falas que serão apresentadas na continuidade da análise.

Quanto à caracterização, essa fase é apresentada por Huberman (1992, p. 41) como aquela na qual:

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências de programas, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer

tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica.

Como o ingresso, no programa, é voluntário e associando as falas dos professores à definição da fase da diversificação, é possível verificar uma aproximação entre esses dois aspectos, pois a permanente necessidade de colocar em prática novas posturas e métodos de atuação profissional, promovendo um maior aproveitamento de recursos e ampliando as reflexões da atuação cotidiana pode indicar uma necessidade de mudança pedagógica e profissional. Essa situação também pode estar associada às competências (já descritas na seção 3) esperadas pelos professores ingressos no PEI, que determina a “Disposição ao autodesenvolvimento contínuo” como um dos focos relacionados à premissa “Formação continuada”.

Relacionando essa diversificação com a necessidade de inovação e a busca por atitudes mais reflexivas quanto à postura e à utilização de recursos diversos, temos a seguinte afirmação:

Então, a gente até muda um pouco o nosso jeito de ser [...] a gente vê a diferença assim, uma na parte tecnológica, que isso favorece bastante. Eu acho que pra aprendizagem do aluno não adianta você só ali na frente falar, tem muitos alunos que eles aprendem ouvindo e tem outros, que eles precisam ver figuras, eles precisam ver imagens, e isso favorece demais. E todas as minhas aulas são tudo data-show, é vídeo, é música, é imagem, é tudo isso, pra mesmo, pra favorecer o aluno, [...] então na parte tecnológica mudou demais. Principalmente na hora de você preparar uma aula, você vai preparar já pensando que o aluno pode visualizar que ele vai entender com aquilo que você tá falando (BIANCA – escola A).

Ficam evidentes, aqui, o aproveitamento e a utilização de recursos tecnológicos na elaboração e no planejamento das aulas. Essa busca pró-ativa contribui para a reflexão do próprio papel de professor e direciona também ao empenho na atuação profissional.

Relacionado ao estímulo e ao empenho nessa diversificação, está contemplado o tempo de preparação das aulas, que é avistado como um facilitador para essa busca e reflexão, atrelado à ressignificação dos próprios valores e crenças, bem como dos aprendizados iniciais na fase estudantil ou no ingresso da carreira. Outras falas que versam, no mesmo aspecto, podem ser apresentadas, como colocado a seguir:

[...] no sentido da gente ter mais tempo, o trabalho ser melhor desenvolvido, assim, aqui, na “escola B” é comum a gente acabar o Programa previsto pro ano, então se você pega o caderno do Currículo, no final do ano você sabe que você abarcou todo aquele conteúdo. Então não é um negócio, ah, não deu pra dar isso, não deu pra acabar aquilo, você chega no final do ano, você abarcou todo o conteúdo e a cada ano, a gente vê que a gente vai ganhando profundidade, a gente vai melhorando na,

é, na qualidade do que você leciona. Então, a gente tá tendo um ganho, eu acho que real, então é bem diferente do, da escola regular que o tempo é muito curto (ELTON – escola B).

Assim sendo, a continuidade, no investimento sobre os próprios conhecimentos, é evidente e necessário para a manutenção da motivação e do compromisso com o próprio trabalho. Diante dessa consideração, temos o apontamento descrito:

[...] pra eu conseguir fazer uma aula diferenciada eu tive que fazer todo um trabalho, meio que pra limpar a minha mente daquilo que eu aprendi, e toda a formação que eu tive pra poder encaixar elementos novos porque eu percebo que o público, pra mim, funcionou até certo ponto, outros aspectos não foram tão bons e eu vou ter que fazer uma outra abordagem com os meus alunos, bem diferente daquela que eu tive. Isso é muito, por um lado motivador [...] (FELIPE – escola B).

Ainda entre as falas dos entrevistados, apresentam-se colocações quanto a essa mudança de postura, metodologia, da necessidade de se propor novos desafios e preocupação com a atitude dentro e fora da sala de aula, o que estimula a busca por inovações constantes.

Essa condição ligada às diretrizes propostas pelo programa também fundamentam uma maior preocupação com o desenvolvimento de atividades e recursos adicionais, ampliando a necessidade de novos aprendizados. Isso é posto por Morgado (2011) ao afirmar que a mudança, na prática, é necessária e deve partir dos próprios professores, como descrito:

Para que isso aconteça, é necessário que os professores deixem de se limitar a cumprir aquilo que lhes é prescrito, se empenhem numa contínua renovação e (re)valorização científica e pedagógica e se assumam como profissionais autônomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham (MORGADO, 2011, p. 808).

A postura dos professores, o engajamento e a motivação podem favorecer esse processo de aprendizagem dos alunos, ampliando a atuação docente a diversos campos, incluindo-se o pedagógico, o cognitivo e o pessoal. Assumir essa postura de reflexão sobre a prática possibilita um melhor aproveitamento das relações cotidianas e é posto por Marcelo (2009a) como necessário para transformar a docência em prol do aprendizado.

Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões — se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal. [...] Sendo assim, para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009a, p. 08).

Analisando as falas dos professores entrevistados, podemos considerar que esse comportamento passa a fazer parte da composição da identidade docente desse grupo. Um dos aspectos relacionados a essa composição está ligado ao contexto em que o professor se encontra, ou seja, o programa no qual estão inseridos, que, nesse caso, é o PEI. Essa consideração também está além das propostas educacionais, como apresentado por Marcelo (2009a):

A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os professores se comportem de uma maneira profissional, mas não porque adoptam características profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). Os professores distinguem-se entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto (MARCELO, 2009a, p. 12).

A fase na qual os professores se encontram pode ter sido propícia para ingresso no PEI, mas também temos que considerar que as estruturas do Modelo Pedagógico do programa podem vir a fortalecer e garantir essa motivação, ampliando a busca por inovações e aprendizados.

Dessa forma, quanto à segunda subcategoria, o **Modelo Pedagógico**, temos a atuação docente direcionada tanto às disciplinas da Base Nacional Comum, quanto às disciplinas da parte diversificada, entre essas últimas temos: Eletivas, Preparação Acadêmica, Orientação de Estudos, Mundo do Trabalho, Prática de Ciências, Projeto de Vida, bem como a atuação, no processo de Tutoria (acompanhamento pessoal e acadêmico) dos alunos e a formação dos Clubes Juvenis.

Já é notória a ampliação das responsabilidades dos professores, no ambiente escolar, em diferentes sentidos, essa situação é apresentada, no relatório da OCDE (2005a) sobre a pluralidade da atuação dos professores em quatro níveis: no atendimento individualizado ao aluno; na diversificação na sala de aula; na execução do trabalho na escola, bem como a utilização da tecnologia; e, na participação de pais e comunidade no ambiente escolar. Diante disso, podemos relacionar aspectos dessa diversificação, na sala de aula, com a atuação dos docentes, nas disciplinas Eletivas, na qual a necessidade de trabalho, com temas transversais, nas colocações dos professores, passa a ser considerado um ponto positivo, pois permite a ampliação dos conhecimentos dos alunos e aprofundamento de conteúdos da Base Nacional Comum. O trecho do relato selecionado descreve a visita de um professor entrevistado antes do ingresso no PEI:

[...] a oportunidade que o aluno tem de desenvolver a sua técnica de estudo, eu acho interessantíssimo e eu acho que foi o ponto que me trouxe aqui à escola quando eu vim visitar, as eletivas, eu vendo cada uma delas, as eletivas, que aluno de escola estadual, tinha uma eletiva que, a primeira que eu entrei pra visitar era Inglês pra atender turista aqui em “nossa cidade”, então vendo alunos de escola estadual falando inglês, então isso me fascinou. Saí, fui pra outra eletiva o pessoal montando pontes, eletiva de Engenharia, pontes com palito de sorvete, isso me fascinou. Outra era Conhecendo a ti mesmo, a alunada se emocionando com relatos de velinhos, tati-tatatá. Outra eletiva o pessoal do Empreendedorismo, então enfim, eu acho que esse é um ponto, um ponto fantástico, positivo, é aqui da escola de período integral. Um outro ponto que eu acho fantástico, o aluno ter oportunidade de exercer seu protagonismo, de desenvolver seu protagonismo [...] oportuniza ele desenvolver os seus dons, então isso me fascinou também, é isso que me trouxe a escola integral (ANDRÉ – escola A).

Conforme apontado, a parte diversificada do Modelo Pedagógico, nesse caso, com as Eletivas, proporciona uma ampliação de conhecimentos dos alunos, mas é pertinente apontar que essa ampliação também é necessária ao professor que lecionará a disciplina, assim sendo, a manutenção das aprendizagens e a busca por novas informações se tornam primordiais, para que se atenda à competência (conforme descrito na seção 3), “Domínio do conhecimento e contextualização” definida pelo programa.

Apesar dessa consideração, podemos associar a valorização desse modelo ao que Marcelo (2009b, p. 123) aponta, ao afirmar que a motivação e o compromisso dos professores podem estar relacionados às aprendizagens dos seus alunos, para que “desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam”, bem como apresentado pelos professores entrevistados. Outro relato apresentado sobre as Eletivas direciona-se no mesmo sentido, demonstrando a ampliação de possibilidades oferecidas aos alunos as quais podem favorecer a escolha acadêmica na continuidade dos estudos:

[...] a parte de Eletiva eu acho que enriquece bastante porque já é direcionada pro Projeto de Vida deles, mas muitos ali não tem, alguns deles não tem Projeto de Vida e não sabe nem o que tá fazendo aqui na escola, mas quando eles entram na Eletiva, eles vão se adaptar, eles vão se achar dentro da Eletiva, capaz que eles acabam gostando e acaba tendo seu Projeto de Vida (BIANCA – escola A).

Essa relação das disciplinas Eletivas com a elaboração e o desenvolvimento do Projeto de Vida dos alunos é apresentada como um dos focos do programa e é apontada pelos professores como um dos aspectos pertinentes ao desenvolvimento das atividades, na rotina escolar, conforme segue a fala:

Projeto de Vida abre muito a cabeça do aluno, faz ele pensar adiante, faz ele pensar no que ele faz aqui pode refletir lá, eu acho que o trabalho dos professores de Projeto de Vida aqui é muito bom, então, não sei se isso dá certo em toda escola integral, eu sei que aqui dá certo. Eu vejo que eles se empenham muito em trabalhar isso com o aluno, não que todos consigam ao final do terceiro ano ter um Projeto de Vida ou ao

final do segundo que seria o projeto, o ideal. Mas, eu vejo que tem um bom resultado, uma grande porcentagem dos alunos muda muito a sua visão por causa das aulas de Projeto de Vida (CECÍLIA – escola A).

Ainda, no favorecimento das disciplinas Eletivas quanto ao Projeto de Vida dos alunos, temos o extrato de fala:

[...] a Eletiva, por exemplo, ela é formada a partir do varal dos sonhos, então ela é totalmente a partir do que o aluno quer viver, então ele transfere e é ligada ao currículo. Então, a Eletiva ligada ao currículo, o aluno aprende muito mais (HELENA – escola C).

Essas considerações são apresentadas pelos docentes como aspectos positivos do PEI, pois permitem o atendimento integral dos alunos, favorecendo o desenvolvimento do currículo e ampliando o repertório de possibilidades e metodologias aos discentes. Quanto à essa conotação, um dos professores coloca-a como destaque quanto ao trabalho do Modelo Pedagógico:

[...] eu colocaria em destaque principalmente as Eletivas, tanto para os professores quanto para os alunos, é a parte mais divertida, e assim, onde se aprende de uma maneira diferenciada e todo mundo espera o dia de fazer, e a escolha, então as Eletivas contribuem bastante (DIEGO – escola B).

Outro apontamento relacionado à Eletiva corresponde ao levantamento do olhar investigativo pelos alunos, apontado, aqui, como uma pré-iniciação científica, como vistas a contribuir para a continuidade dos estudos acadêmicos dos alunos.

[...] as Eletivas também, os alunos veem aquele mesmo tema por uma, por um viés diferente, então começa a abrir a mente, começa a estimular a criatividade, a Iniciação Científica que eles tem ali, então, olha, eu tinha uma curiosidade que agora pode se tornar um projeto [...] (FELIPE – escola B).

Ainda, entre os aspectos relacionados à positividade do Modelo Pedagógico, temos também falas versando sobre a proposição do Clube Juvenil, sendo este, mais uma vez, apontado como um momento de ampliação, no sentido pedagógico, conforme segue:

Nos Clubes eles têm a oportunidade de criar mediante afinidade, por tema, às vezes é uma coisa que só você gosta, pô, se vê que aquilo ali, é um gosto pessoal, mas será que isso pode se tornar um Clube? A quem interessa? E qual o valor pedagógico disso? Eu acho que também, aquela coisa que eu te falei do pragmático, não só pra gente, mas também pro aluno. Olha eu quero fazer isso, mas tem que ter um por que social, um por que pra escola [...] um Clube de dança, [...] além da expressão corporal também envolve a escola, porque apresentações aqui de dentro, de outros lugares, fora da escola, não só pode contribuir, porque você pode se descobrir ali dentro, um talento pra aquela atividade, ou não, tem isso também, mas pode render outros dividendos, de caráter social. Olha, vamos fazer uma apresentação na outra escola, a pessoa se torna mais desinibida porque vai ter que subir num palco, vai ter que achar outras formas de expressão, além da verbal. Eu acho bem interessante (FELIPE – escola B).

Essas referências permeiam tanto o sentido pedagógico, mas também adentram o sentimento de compromisso e motivação profissional, pois fortalecem as relações estabelecidas entre professores e alunos, como descritos:

O Clube Juvenil, muitos alunos que entram no papel de coordenador, aí ele vem falar: Nossa professora é difícil né, ficar lá na frente! Então eles começam a enxergar de outro modo, muitos que lá às vezes davam trabalho e tal, eles começam a vivenciar o que a gente vive, então eles dão valor (GIOVANA – escola C).

Entre outro apontamento relatado pelos professores entrevistados, temos a Tutoria, que corresponde ao acompanhamento acadêmico e pessoal de um grupo de alunos por cada professor, direcionado pelo atendimento da competência, apresentada, na seção 3, “Relacionamento e corresponsabilidade”.

Assim sendo, cada aluno possui seu professor-tutor como responsável por esse acompanhamento, permitindo, assim, um estreitamento das relações entre ambas as partes, conforme se apresenta na seguinte fala:

A Tutoria também, a gente consegue trazer, resgatar os alunos, às vezes de problemas, de situações assim, até mesmo pessoais, que a gente não pode interferir muito, mas a gente consegue tentar com que o aluno fique mais focado na sua aprendizagem [...] (DIEGO – escola B).

Ainda quanto à proposição e desenvolvimento do Clube Juvenil e da Tutoria, temos outra fala que discorre sobre a importância do desenvolvimento dessas atividades, na rotina escolar, ligando-se, aqui, ao desenvolvimento do Protagonismo Juvenil (PJ):

Então, o Clube, ele tá ligado diretamente ao Protagonismo, talvez, eu particularmente reputo ao Clube e a Tutoria, as coisas que mais demandam, muitas vezes, essa capacitação do professor e do gestor também, porque o Clube, ele deveria ser um espaço muito forte dos alunos. E a gente aqui, nesses quatro anos, a gente vê que essa coisa tá se mostrando melhor, essa coisa tá se construindo agora, tá se construindo muito paulatinamente. Nossos clubes desse ano são melhores que os clubes de três anos atrás né, mas você vai construindo, passo a passo (ELTON – escola B).

Como se pode observar, há uma conscientização sobre a necessidade da continuidade da formação com a finalidade de atendimento ao conjunto de atividades diversificadas no Modelo Pedagógico proposto para o ambiente escolar.

Mais uma vez, torna-se evidente essa valorização do Modelo Pedagógico como um pilar positivo, para isso, diferentes estratégias são empregadas, no ambiente escolar, perpassando mais do que atividades realizadas dentro da sala de aula.

Ainda, nesse sentido, temos a fala de uma professora que discorre sobre o Modelo Pedagógico para além de seus postulados, ou seja, é também necessária a contextualização prática do programa, analisando as estratégias que podem surtir maiores efeito na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, temos:

Esse conjunto de diversificadas, somada a um bom trabalho do profissional que esteja dando essa diversificada, porque isso também tem a ver, você pode ter Projeto de Vida e o professor ir lá e reproduzir a apostila, como você pode ter o Projeto de Vida onde o professor faz um link com a vida dele e o aluno sente que ele também faz parte desse mundo, então isso faz toda a diferença (HELENA – escola C).

É possível ainda relacionar a preocupação com um foco do PEI, o Projeto de Vida (PV), que também se apresenta como uma das disciplinas da parte diversificada do currículo. A orientação quanto ao trabalho com essa disciplina se baseia na construção de um “varal dos sonhos” pelos alunos, que colocam em folhas de papel todos os anseios pessoais e acadêmicos que possuem. Esse “varal” também deve orientar a construção das disciplinas Eletivas e atividades extras, no ambiente escolar, com o propósito de contribuir com aprendizados adicionais para que os alunos alcancem suas metas de vida. É notória, nas colocações dos professores, essa preocupação, bem como a compreensão do direcionamento do Modelo Pedagógico por parte dos docentes.

Outra colocação quanto ao Modelo adotado está relacionado, mais uma vez, ao desenvolvimento do PJ, sendo direcionado à formação do jovem autônomo, competente e solidário. Essa premissa favorece o fortalecimento das relações estabelecidas, no ambiente escolar, e conseqüentemente a atenção dos professores quanto às expectativas do desenvolvimento de suas atividades, como exposto:

[...] então essa questão do protagonismo, do aluno participar, dessa relação dialógica, assim, construída em sala de aula, [...] o que eu vejo mais efetivo em sala de aula é estar atenta mais a alguns pontos que o Programa tem, como premissas de Protagonismo, a questão da democracia de escutar, envolver muito os alunos, acho que o que é mais evidente pra mim é a questão do protagonismo (IASMIN – escola C).

As situações apontadas no levam à terceira subcategoria, **a diversificação de papéis**, que adentram as disciplinas e atividades realizadas, no ambiente escolar pelos professores, e podem favorecer a motivação para a continuidade, na Unidade Escolar, pois diversifica a atuação profissional a diferentes campos e aumenta as possibilidades de aprendizagens dos professores.

Essa diversificação de papéis é descrita, no relatório da OCDE (2005b), sobre as possibilidades para a manutenção de professores, nas instituições de ensino, ao apontar a necessidade de criação de outras tarefas para além da sala de aula, bem como a consonância dessas atividades com as competências profissionais de cada indivíduo. Esse ponto permite o favorecimento do desenvolvimento dos professores, pois possibilitam a manutenção da motivação e do compromisso profissional e está relacionado à atuação na parte diversificada do PEI.

Essa diversificação assumida e orientada pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional dos professores quanto pessoal, cognitivo e acadêmico dos alunos. Outro autor que reafirma essa postura é Marcelo (2009b) que apresenta a seguinte consideração:

Os estudos sobre profissionalismo levaram em consideração a necessidade de reprofissionalizar a função docente, e perceberam que a ampliação de funções é positiva e evidencia um claro indício de que os docentes são capazes de realizar funções que vão além das tarefas tradicionais centradas nos alunos e restritas ao espaço físico da aula (MARCELO, 2009b, p. 115).

Nesse mesmo sentido, alguns autores, como Lüdke; Boing (2004) e Lantheaume (2006) destacam que esse processo de diversificação dos papéis dos professores é um processo atual, novas exigências se fazem presentes com as novas necessidades da sociedade, podemos observar esse aspecto como apresentado, no extrato, a seguir:

Novas normas foram instauradas [...] a prestação de um serviço diversificado aos alunos em matéria de ajuda na aprendizagem, de estabelecimento de relações mais personalizadas com eles para um acompanhamento pedagógico individualizado, de uma orientação do trabalho em função das avaliações finais dos alunos e da política do estabelecimento de ensino. Estas normas impõem aos docentes sair do quadro estrito da sua disciplina e executar tarefas mais diversificadas do que anteriormente (LANTHEAUME, 2006, p. 142-143).

Dessa forma, é verificável a diversidade e as possibilidades de atuação docente, mas também uma complexificação do trabalho, que é apontada por Tardif (2013), como uma aproximação da idade do ofício (como já descrito nesse trabalho). Entretanto, a diversificação de papéis, no trabalho, pode estimular a busca por novos aprendizados e às necessidades de formação continuada dos professores para atendimento dessa demanda, com vistas à contribuição para o desenvolvimento das atividades cotidianas.

O posicionamento dessas mudanças, nas atividades dos professores, também é discutido, no relatório da OCDE (2005a), ao expor que, no desenvolvimento do trabalho na escola, é necessário, atualmente, que os docentes sejam capazes de planejar e trabalhar em

conjunto, bem como gerir e compartilhar lideranças. Para que haja esse atendimento, novos papéis realmente devem ser abarcados.

Com relação ao subgrupo quatro, o **Modelo de Gestão** do PEI, temos as documentações exigidas para planejamento das atividades, no ambiente escolar, como: Plano de Ação da escola, Plano de ensino, Programa de Ação dos professores e gestores, Guias de Aprendizagem das disciplinas, Agendas escolares e Ciclo PDCA (*plan, do, check, act*). Esses documentos e atividades subsidiam tanto o planejamento como a execução e reavaliação das ações que serão realizadas pelos gestores, professores e alunos, organizando sistematicamente as atividades focadas, no desenvolvimento das premissas do programa e para a melhoria da aprendizagem dos alunos, direcionando, aqui, o atendimento à competência “Comprometimento com o processo e resultado”.

Essa proposta do Modelo de Gestão do PEI fortalece a revisão e ressignificação de metodologias e práticas utilizadas pelos professores, ao apresentar a proposição da análise de percurso e de procedimentos com o ciclo PDCA (*plan – planejar, do – fazer, check – checar, avaliar, act – agir*) para nortear o planejamento e acompanhamento das ações e atividades realizadas no âmbito escolar. Diante disso, temos a colocação:

Eu estou me exigindo mais, eu quero estudar mais Biologia, não dá tempo. Isso eu acho que é incrível, é integral, mas é uma loucura, você sabe bem, mas eu procuro estudar mais, você tem que tá atualizado, eu vejo que eles também, estão caminhando pra isso e, eu gosto, eu procuro prática, pra ganhar, porque são nove horas aqui dentro, dar aula pra eles depois do almoço ou mesmo de manhã, é adolescente, então você tem, e eu brinco muito, contextualizo, eu chamo a atenção, eu gosto muito de passar Biologia pra eles e eu sinto que eles gostam (GIOVANA – escola C).

Diante do exposto, podemos observar colocações dos professores entrevistados distribuídos em dois grupos: um versando sobre o favorecimento da organização escolar, e outro fazendo referências à excessividade de documentação e à falta de acompanhamento da equipe. Essa controvérsia pode estar baseada, na complexificação do trabalho docente, fundamentada no aumento das exigências de elaboração de documentações por parte dos professores, como descrito por Lüdke e Boing (2004, p. 1169-1170) “[...] os professores passaram a entregar grande parte do trabalho já digitado [...] as rotinas têm sido cada vez mais aceleradas [...] à custa do aumento de trabalho dos professores”, mas é necessário considerar que as funções dos professores estão em transformação, conforme nos apresenta a OCDE (2005b) e, nesse sentido, a organização do trabalho é afetada em três níveis: quanto ao

planejamento e ao trabalho em equipe, quanto ao planejamento e à avaliação sistemática do ensino, e, na utilização da tecnologia para o ensino e para a gestão.

Com relação ao primeiro grupo de professores, que relatam sobre o favorecimento da organização diária de trabalho, temos o seguinte extrato de fala:

Então, o professor é sempre arredo a isso, [...] porque fala: Ah é muita burocracia, é muito papel, é muito papel consumindo nosso tempo! É tanto papel que a gente acaba perdendo tempo de preparação, preenchendo, mas no final das contas, pra gestão da escola eu acho que é muito importante, você ter esses indicadores numéricos, que te dão uma visão melhor da realidade da escola, porque escola é muito complexa, tem muitas variáveis envolvidas, então, a partir do momento que o gestor ele tem algum recurso, acaba sendo sempre legal, a gente aqui, a questão da documentação ela consome um tempo, mas, no final das contas acaba sendo necessário né (ELTON – escola B).

Com isso, é possível observar falas que discorrem no sentido de direcionamento das ações, de bom planejamento e acompanhamento das atividades, que podem favorecer o trabalho dos professores, conforme se apresenta:

Sim, porque você, como que eu posso explicar? [...] são mecanismos que você, que auxiliam na regulação, na autorregulação, como eu falei, as cobranças ali, aqui, a partir desses documentos não são tão cobranças externas, de hierarquias, mas é uma autocobrança, então você escreve, você se cobra daquilo, eu preciso cumprir tal meta, eu preciso chegar até esse ponto esse bimestre, então, auxilia muito na questão de você tá organizando melhor o seu tempo, ajustando melhor a sua agenda e decidindo as escolhas importantes, as prioridades que precisam ser feitas, como a ação, como as ações, por exemplo, as ações prioritárias, a questão de todo mundo tá fazendo, falando a mesma língua, então esses documentos, eles são bons, eles são, o ponto positivo deles é que eles ajustam bastante, ajusta bastante a prática de todos os professores (DIEGO – escola B).

Esse direcionamento para a organização da rotina escolar também é relatada por outro professor, que alega que o acompanhamento das atividades desenvolvidas, no ambiente escolar se torna mais efetiva, conforme extrato de fala a seguir:

Favorece. Ah, a educação não costuma ter um caráter sistemático. Duas coisas que não costumam ter na educação, não tem sistemática e não tem pragmática. Ah, você faz de qualquer forma, sem organizar e sem se preocupar no fim do processo se realmente você atingiu aquilo tudo ou não, aí a culpa sempre vai pro aluno, pra família desestruturada, pro governo que não se importa e não sei o que lá, mas nunca você pontua realmente, pode até ter acontecido tudo isso, mas onde eu comecei? [...] E, no caso dos documentos, eles te ajudam a não só fazer, traçar um cronograma do que você vai fazer durante aquele ano, como também acompanhar até que ponto, em matéria de rendimento, em matéria de acompanhamento do currículo, o seu processo, se ele tá sendo seguido, o que tá dando certo, o que não deu, olha esse bimestre muita gente foi com nota vermelha, muita gente não entregou a atividade [...] (FELIPE – escola B).

Com relação ao segundo grupo de professores, que afirmam sobre a excessividade de documentos a serem planejados e elaborados, podemos encontrar certa dualidade em suas falas, entretanto, é fundamentado pelo próprio programa, no atendimento à competência “Difusão e multiplicação”, que prevê como macroindicador o “Registro de boas práticas”. Quanto à fala de uma professora temos:

É muito papel, mas eu não acho desnecessário. Eu acho que muitas vezes se documentar é importante. Então, como eu falei, eu já vivi o outro lado, eu sei que o professor não se documentar, às vezes atrapalha e, eu acho que a documentação daqui é muito grande realmente, exaustiva, cansativa, às vezes até repetitiva, mas acho importante, principalmente, uma Agenda, desde que ela seja utilizada realmente, eu acho que ajuda (CECÍLIA – escola A).

Essa relação entre necessidade e excessividade pode estar relacionada com a sensação de diminuição do tempo de trabalho com os alunos, como é apontado por Marcelo (2009b, p. 123) ao afirmar que mudanças e reformas educacionais que ampliam o tempo de planejamento e colaboração entre pares possam ser “percebidas por alguns professores como tempo de dedicação a seus alunos que lhes está sendo tirado”.

Isso não foi diferente com os professores entrevistados, que apontaram situações de excessividade de tempo gasto na elaboração de documentos em detrimento do planejamento efetivo das aulas e trabalho direto com os alunos, conforme segue:

[...] eu só acho que tinha que sistematizar de uma forma, que talvez não precisasse tantos papéis, que um documento pudesse contemplar, não um documento, mas que talvez menos documentos dessem conta de tudo, porque sabe, às vezes você vai vendo, é tanto documento que você acaba perdendo tempo pra preparar aula, tempo pra assistir um vídeo, tempo pra ler um artigo, um livro, ou uma outra coisa, nas suas horas supostamente livres, que seriam pra isso. Então, às vezes o documento acaba sobrecarregando outras partes, é muito indicador pra pouco produto muitas vezes, então eu acho que um indicador, mesmo que fosse um pouco mais denso, mas que desse conta realmente de fazer essa abordagem toda seria o ideal (FELIPE – escola B).

É notório que a maioria das falas sobre o Modelo de Gestão se encontra no sentido do favorecimento da organização do trabalho, do planejamento e da regulação das atividades realizadas, mas surgiram apontamentos quanto à falta de acompanhamento desses documentos tanto por gestores quanto pelos próprios professores que os elaboram, como se segue:

Favorece quando ele é realizado efetivamente, quando ele não se perde ao longo do tempo, porque são muitos documentos, é muita coisa e vai se perder, você não faz PDCA todo mês, deveria, porque a gente esquece, o que eu fiz. O Guia de Aprendizagem é muito fácil porque é bimestral, então você tem um controle, agora o Programa de Ação e o Plano de Ação, você não revê todo mês e você esquece. Aí você vai ver quando? No planejamento, aí muita coisa se perdeu. Então eu acho que o foco, eu penso que nós professores somos braços e pernas do Programa e a gestão

é a cabeça, então se a gestão não tá pensando, braços e pernas vão pra onde querem. [...] Eu acho que por falta de hábito, por falta de cobrança, eu acho que como é uma coisa em implantação, é como o aluno, o aluno tá começando no primeiro ano no Programa, se a toda aula eu não falar: Qual é mesmo o seu Projeto de Vida? Olha, seu Projeto de Vida é esse? Fazer bagunça? Brincar? Chegar atrasado na aula? É esse o seu Projeto de Vida? Ele vai perder também o Projeto de Vida dele, ele vai lembrar quando ele tiver no terceiro ano, que for fazer o vestibular (HELENA – escola C).

Os próprios professores reconhecem que há falta de hábito de acompanhamento dessas documentações, sendo essa situação atribuída à falta de cobrança na regulação desses documentos pela equipe gestora. Entretanto, um ponto levantado por umas das professoras quanto ao Modelo de Gestão do programa é sua utilização como mecanismo de formação continuada, ou autorregulação do trabalho e, para isso, é levantado que esse acompanhamento contínuo, durante o processo, tanto pelos gestores como pelos professores, é primordial, como afirma uma das professoras:

Então, aí nós entramos na questão burocrática que é muito criticada pela educação. Eu acho que até poderia ser resumido isso daí, em um, dois documentos que realmente fosse mais efetivo para o professor, talvez em outras escolas, sei lá, façam alguma coisa diferente, mas, os documentos são feitos, aí, a questão cai na gestão, volta pra gestão, não tem como não falar da escola local. Pra que serve esse documento, então é preciso revisitar esses documentos, e o papel disso daí é da gestão, quando eu falo gestão eu incluo o trio, diretor, PCG, PCA, e também o vice, então esses documentos precisam ser revisitados. As escolas não tem essa cultura, [...] eu falo porque eu tive uma experiência de escola particular, em que nós fazíamos essa visita, revisitar esses documentos, então é diferente, você pegar o seu documento, chegar no final do ano ele tá todo rabiscado, ele está à lápis o que você alterou, essa reflexão acrescenta muito para a formação continuada do professor, da própria escola, da gestão, é muito enriquecedor, por isso que eu falo da formação de gestor (IASMIN – escola C).

Esse reconhecimento sobre a função formativa do Modelo de Gestão é apresentado pelos professores, contudo não nos parece cultural atribuir diretamente essa ligação, seja pela rotina ou pela pouca exigência de acompanhamento do processo, focalizando-se, muitas vezes, nos resultados.

Na mesma direção, surge a fala de uma das professoras entrevistadas, que deixa clara a separação entre documentos que são acompanhados rotineiramente e outros que são revisitados em poucos momentos do ano letivo:

Favorece. O Guia, o Plano de Ação e o Programa, não é desmerecendo, mas eu só vejo uma vez por ano, que é no começo do ano, a gente vê na porcentagem de aprovação, reprovação, [...] aquelas coisas toda que tem no Plano, no Programa, a gente vai lá, faz a adaptação de tudo e pra mim fica guardado. A gente, às vezes erra, porque a gente tem que ter o hábito de ficar vendo e a gente não tem, não passa, a gente tem que ter uma cultura pra falar assim, não a gente tem que ver todo mês como é que tá meu Programa, [...] aquela coisa toda e não tem. Agora o que eu

sempre vejo e eu pego meu diário e o Guia e vou batendo, vou ticando, isso aqui eu dei, isso aqui eu dei, isso aqui eu não dei, isso aqui eu vou deixar pro mês que vem e isso eu faço direitinho, assim como a Agenda também, Agenda bimestral. Então tudo que tá ali, quando vai ter seminário, quando não vai, quando que é o passeio pra tal lugar, então fica tudo na Agenda (BIANCA – escola A).

Esses apontamentos apresentam uma clara complexificação do trabalho docente, que pode ser atribuído à diversificação de papéis. Essa situação já é descrita por alguns pesquisadores, tal como Tardif (2013), ao apontar seis elementos que contribuem para essa ampliação de tarefas:

1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata (TARDIF, 2013, p. 563).

Analisando a relação entre o PEI e as considerações dos itens apresentados por Tardif (2013) como o um e o dois, podemos verificar que alguns elementos parecem-nos diminuir a sobrecarga das diferentes atividades realizadas pelos professores, como o aumento da disponibilidade de recursos nos ambientes das escolas do PEI, com a instalação tecnológica (lousas digitais, internet, *notebooks*, *netbooks*) e as modificações estruturais recebidas (como laboratórios); a menor distribuição de número de aulas aos professores, favorecendo, aqui, o planejamento e a organização das atividades. Mas, por outro lado, entre as situações apontadas por Tardif (2013), ao que se referem aos itens três até o seis, ainda são levantados como sobrecarga ao trabalho dos professores.

Outro ponto apresentado pelo autor corresponde à diminuição da autonomia dos professores perante o fortalecimento burocrático das instituições de ensino e das políticas públicas, quando os docentes:

[...] se encontram cada vez mais submetidos a diversas formas de controle [...] de suas práticas por normas de boa prática, a exigência do trabalho em equipe, programas escolares excessivamente detalhados, avaliação externa de seus alunos, contratos de desempenho e de novas regras de prestação de contas, a exigência de formação continuada, a avaliação de suas competências, a criação de associações profissionais ou de instâncias que desempenham papel similar. Em suma, os professores atualmente são mais geridos e controlados do que eram na idade do ofício (TARDIF, 2013, p. 565-566).

Finalmente, devemos verificar que a excessividade de documentos ou o relato do aumento do tempo gasto com o planejamento das ações pode estar associada à invasão dos

aspectos profissionais, na esfera pessoal, que pode gerar a sensação de exaustão, como apresentado por Lantheaume (2006) ao descrever:

O sentimento de sobrecarga, frequentemente expresso pelos docentes, está também ligado à dificuldade de preservar a esfera doméstica e pessoal de uma invasão profissional, tanto mais forte quanto a vontade de bem fazer o seu trabalho. Ou um docente quer fazer o seu trabalho da melhor forma correndo o risco, no contexto actual, de uma invasão excessiva, ou limita essa invasão reduzindo o seu empenho mas, ao fazê-lo, mina o ideal do ofício, e pela mesma ocasião, sente outros motivos de insatisfação no trabalho (LANTHEAUME, p. 151).

Essa invasão de aspectos pessoais aos profissionais e profissionais aos pessoais é singular à relação social da própria profissão, favorecido tanto pela complexificação do trabalho quanto pela vontade de realizar um bom trabalho. Essa diversificação de papéis pode assumir um carácter benéfico quando regularmente acompanhado e como um processo de formação continuada, de autorregulação e de reavaliação de ações.

Agrupando os apontamentos realizados, nesse grupo de análise, ponderamos que a manutenção do compromisso e da motivação para a formação continuada proposta pelo programa são determinadas nas atribuições dos professores do PEI. Relacionando essa situação com as proposições de Vaillant e Marcelo (2012), identificamos quatro fatores que apontam para a influência do programa na autoformação dos professores.

O primeiro fator, de acordo com os autores, está relacionado ao fato de as instituições perceberem que podem estimular a autoformação, no próprio local de trabalho, nesse sentido, tem-se, nessas escolas, o ATPL (Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre escolha), apresentado, nas escolas regulares de ensino do Estado, mas que deve ser cumprida pelos integrantes do PEI dentro do ambiente escolar e compõe a jornada semanal de trabalho. O segundo fator proposto por Vaillant e Marcelo (2012) parte do princípio da utilização dos recursos tecnológicos, que, conforme já exposto, na seção 3, foi implantado e oferecido nas escolas do PEI analisadas, como acesso à internet, *notebooks* para professores, *net books* para alunos e lousas digitais, nas salas de aulas, facilitando e favorecendo o aprendizado e as atualizações constantes.

O terceiro relaciona-se à percepção de métodos pedagógicos efetivos e funcionais, na utilização prática cotidiana, aumentando a autonomia e a liberdade profissional escolar, inferindo-se, aqui, a relação com as disciplinas Eletivas, que possibilitam uma maior diversificação, na atuação prática, promovendo, assim, uma maior reflexão sobre a própria postura nas disciplinas da Base Nacional Comum. E, por fim, o quarto fator de acordo com os

autores, que apontam para a valorização da autonomia individual, que se relaciona à proposição do PEI, sendo esta uma das colocações para a formação do jovem protagonista, o desenvolvimento da autonomia, da competência e da solidariedade.

A abrangência dessas relações, que perpassam a fase da carreira, a diversificação de papéis e as percepções dos professores quanto ao Modelo Pedagógico e de Gestão do programa apresentam muitos caminhos e contributos, pois, entre eles, encontram-se professores, pares e alunos no sentido de compromisso e de motivação profissional e pessoal para a continuidade dos aprendizados. Para isso, também devemos considerar os aspectos da valorização profissional docente, como veremos a seguir.

5.2.3 Valorização do trabalho docente

Alguns apontamentos quanto à valorização profissional são evidentes, nas falas dos professores entrevistados, tanto no que se refere à motivação para a inscrição quanto à continuidade no programa. Dentre os aspectos valorativos, têm-se os seguintes apontamentos: **aspectos financeiros; interação com os alunos; melhores condições de trabalho; reconhecimento dos pares; melhoria da qualidade de ensino; e, tempo de permanência na escola.**

Essa valorização do trabalho dos professores engloba diferentes aspectos. Algumas pesquisas, como serão descritas posteriormente, apontam que esse sentimento de valor está além do aspecto financeiro e compreende muitas relações dentro e fora da escola, como o reconhecimento profissional, pessoal e social da função do professor.

A sensação de valorização, conforme exposto, não se dá somente com o aumento salarial, mas também com investimento, na estrutura, nas relações estabelecidas com alunos, pares e gestores. Essa constatação já foi relatada por André (2015), quando a autora apresenta que aspectos relacionados às condições de trabalho e ao desenvolvimento profissional também fazem parte dessa valorização, como veremos mais adiante.

Como a diversificação de aspectos para a valorização dos professores é intensa, mas intimamente ligada umas às outras, a OCDE (2005a) pontuou alguns itens para favorecer a valorização docente, condizentes com os que aqui são apresentados, como as relações estabelecidas no ambiente escolar, no clima escolar, nas condições de trabalho, na

organização, no reconhecimento e no apoio dos pares e gestores, bem como a continuidade do próprio desenvolvimento.

Diante disso, entre as falas dos professores entrevistados, encontramos mais de um subgrupo analisado quanto ao sentimento de valorização profissional, que pode ser percebido conforme conduzimos essa análise. Na fala a seguir, é possível identificar a questão do **aspecto financeiro** e do trabalho com os colegas:

[...] porque daqui eu não saio, uma que os colegas são demais, clima maravilhoso, dessa cidade, e lógico, com os setenta e cinco por cento faz uma grande diferença. Oh se faz. E motiva bastante (BIANCA – escola A).

Dessa forma, entendemos que a busca para melhorar a precarização do trabalho docente não se encontra somente no aspecto financeiro, mas também em diversas situações, entre as quais se encontra a valorização do profissional. Portanto, mudanças políticas que direcionam para essa valorização pode fortalecer a identidade do grupo profissional:

Essa crise de identidade, [...] para o magistério, é provocada, entre outras variáveis, pela precarização do trabalho docente. [...] Os aspectos salariais, embora mais indicativos, não cercam todos os problemas que envolvem a precarização do trabalho dos professores (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1175).

A relação financeira com o sentimento de valorização pode enfraquecer a recorrente ascensão de bons profissionais a cargos administrativos ou de formação, fortalecendo a manutenção desses profissionais dentro da sala de aula. Essa situação já é também apresentada por Marcelo (2009b) em situação contrária ao relatado pelos professores do PEI:

A carreira docente é entendida como um trajeto individual, pouco ligado ao desenvolvimento de atividades coletivas, e cujos resultados fazem com que o crescimento na carreira geralmente produza um afastamento da sala de aula. [...] E acontece que aquele que sai da sala de aula em geral não costuma voltar a ela (MARCELO, 2009b, p. 123).

Portanto, considerar outros aspectos para a manutenção dos professores, no ambiente escolar e nas salas de aula, leva-nos a outro subgrupo, **a interação com os alunos**. Esse direcionamento foi fortemente levantado pelos professores entrevistados, que apontam o sentimento de valorização na melhoria dessa relação.

Nesse contexto da relação com os alunos, bem como uma maior preocupação com eles, segue-se a fala de um dos professores entrevistados:

[...] é preocupação natural de resgatar o cara e colocar ele na linha de um bom estudante, que ele tenha a cultura do estudo, então você tem que resgatar ele, chamar

a atenção dele de modo que ele, ele consiga enxergar a importância daquele estudo para o projeto de vida dele, então você fica mais preocupado quanto a isso [...] eu acho que é um ponto que muda sem dúvida nenhuma a minha atuação na escola de período integral, que você tem que toda hora resgatar, toda hora você tem que motivar, motivação pra que o aluno possa ter esse costume de estudar (ANDRÉ – escola A).

Assim sendo, o fortalecimento do vínculo entre alunos e professores pode favorecer a manutenção da valorização pessoal, elevando também a motivação e a preocupação com os alunos, na sala de aula e no próprio ambiente escolar. Ainda temos outra colocação nesse direcionamento, conforme se apresenta:

[...] no sentido de que você precisa valorizar o indivíduo, cada um no seu sonho, cada um no seu ritmo, então quando eu entrei na sala de aula, dentro da escola integral [...] nos primeiros momentos, assim, a gente já sentiu necessidade de trabalhar com os alunos a questão da empatia e da valorização do aluno, da pessoa. Então isso fez uma grande diferença porque não ficou somente aquela aula por si só, então, a questão de você tá valorizando a pessoa, buscando a cada aula dá uma mensagem diferente também pra eles. [...] a questão da oratória, a empatia, as técnicas mesmo de você fazer piadas e cantar e envolver o aluno e também aquela autoridade que a gente consegue conquistar, através do respeito que a gente ganha pelo aluno, então é uma coisa completa assim (DIEGO – escola B).

A compreensão de que vários aspectos correspondem ao processo de sentimento valorativo é perceptível, mas, entre as falas, o caráter de reconhecimento e de interação com os alunos, conforme já exposto, é muito destacado. Assim, segue outro relato:

Então, eu vejo, até na gente, a gente até muda um pouco o nosso jeito de ser, mas, no aluno, eles entram de uma forma tão arredia, tão assim, com defasagem, e vem pra cá [...] além do que a gente ensina pra ele, a gente também conta um pouco da nossa história de vida pra eles, a gente se envolve demais com aluno, às vezes o aluno não é nem aluno e acaba tendo uma amizade, hoje tenho até aluno, ex-alunos que vão na minha casa. Então, essa sintonia que nós temos com os alunos, eu acho fora de série, fora do normal. Eu acho que isso é muito gratificante (BIANCA – escola A).

Nesse mesmo sentido, Marcelo (2009b) aponta que a motivação dos professores está ligada às relações com os alunos, não diferente do que encontramos aqui entre as falas dos professores entrevistados. Muitos deles afirmam que a proximidade, o tempo, a própria organização do programa favorecem essa relação e o reconhecimento pelo trabalho realizado, mas, também, há uma preocupação com o próprio desempenho em prol da aprendizagem dos alunos, como descrito por um dos entrevistados:

Primeiro, é como referência mesmo, [...] como modelo a ser seguido, a gente acaba se tornando, esse modelo de escola permite [...] uma proximidade maior com os alunos e a gente [...] percebe a primeira necessidade de você ser um bom profissional, porque aqui a gente busca a questão da Excelência Acadêmica, que é o principal foco, na minha opinião, que se deve a qualidade de ensino, então é isso [...] (DIEGO – escola B).

Essa relação entre qualidade de ensino e modelo de referência pode estar associada ao que a OCDE (2005a, p. 02, tradução nossa) já apontava ao afirmar que os docentes “[...] precisam ser capazes de preparar os alunos para uma sociedade e uma economia na qual eles deverão ser aprendizes autônomos, capazes e motivados a continuar aprendendo ao longo da vida”. Essa promoção da autonomia corresponde a uma das premissas do PEI, atendendo à competência “Protagonismo”, na formação do jovem, e faz parte do sentimento que os professores possuem sobre a própria valorização profissional. Diante do exposto, temos:

Acho que é uma herança que [...] fica, o contato é bem maior, essa relação, eu me sinto valorizado quando eu percebo que realmente o meu [...] trabalho teve frutos, a pessoa começou, não a pensar que nem eu, mas começou a pensar por conta própria. Pra mim, eu me sinto muito valorizado. Então esses dois aspectos, no profissional, que reflete também no financeiro, mas você é o resultado da escola [...] (FELIPE – escola B).

Na mesma direção, versam outras falas dos professores, que associam os aprendizados dos alunos com o valor do trabalho realizado e o reconhecimento que recebem com as devolutivas apresentadas por eles:

Me sinto mais valorizada, me sinto mais feliz. Mais feliz porque o professor ele entra na sala, ele consegue construir essa relação dialógica, olha só pra você ter ideia [...] de todas essas condições que a gente cita dos alunos, e isso e aquilo, eles fazem [...] eles leem, eles explicam livros, eles fizeram jogos, fizeram resumo, vão lá na frente, explicam: Nossa, eu achava chato esse livro, que num sei quê, mas professora, a noite é na taverna, mas que coisa louca, olha só o que fizeram, o que falavam, que perdição que era aquilo! O próprio vocabulário, então, isso é muito gostoso pro professor, quando ele dá aula, o aluno pergunta: Mas o que é isso? O que é acariciar, não lhe acariciava mais os rins? Um trecho do livro do Álvares de Azevedo, aí leram e, quando eu expliquei, ele ficou né: Nossa acariciar o rim, tal, aí! Então tudo isso vai ampliando, então isso é muito gratificante, muito gostoso pro professor, ele chegar, poder passar o que você sabe, porque se você não consegue, se a escola não proporciona, se o ambiente não ajuda, há uma desmotivação também pro professor [...] (IASMIN – escola C).

Ainda, o sucesso, na relação com os alunos, parecem-nos, até certo ponto, um estímulo pessoal e profissional para o sentimento de valorização na carreira. Apesar dessas considerações, ainda aparecem questionamentos quanto à falta de apoio da equipe gestora para a completude desse sentimento. Essa colocação se deu em menor grau, mas não podemos desconsiderá-la, conforme se apresenta no extrato abaixo:

Me sinto valorizada pelos alunos. Porque eu acho que a gestão muitas vezes esquece que professor também requer um pouco de atenção, de valorização, mas, o que eu falo sempre, o meu papel é sala de aula, [...] Eu quero tá lá no meio dos alunos, e isso, o retorno deles já é a valorização. [...] a gente recebe cada carta, cada coisa que você escuta do aluno, que você fala: Ah que bom que eu to aqui! Então a gente tem muito valor sim (HELENA – escola C).

Dessa forma, a relação e a interação com os alunos são consideradas aspectos positivos. Esse apontamento já foi realizado por outros pesquisadores, conforme descrito:

Os docentes em geral desenvolvem sua atividade profissional com os alunos como únicas testemunhas. [...] A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, são boas, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o corpo discente (MARCELO, 2009b, p. 123).

O terceiro subgrupo analisado refere-se à **melhoria nas condições de trabalho** e a organização estrutural do programa, na qual podemos considerar como situações concretas que permeiam várias falas dos entrevistados, entre as quais se destaca:

[...] eu acho que você resolve a questão da precarização do trabalho do professor, porque você tem o horário de entrada, você tem o horário de saída, você não [...] precisa voltar em horários estranhos pra escola, como é no regular, que você, dá sua aula aí você volta à noite pra você pra fazer HTPC, você volta pra fazer outra coisa, não, aqui meio que funciona, nesse aspecto ele tem um caráter de empresa mesmo, você tem o seu horário pra entrar, você tem o seu horário pra sair, você tem o seu documento pra entregar no final do mês, você tem seu Plano pra revisar, você tem a meta pra alcançar, então tudo isso transforma o trabalho do professor em algo mais profissional, menos amadora. A gente vê assim, que o fato de você tá numa escola só, o tempo todo, e você tem que entregar seu trabalho aqui, você é mais responsável, [...] então eu acho que existe uma valorização da escola mesmo, da escola e por consequência do profissional que tá dentro (ELTON – escola B).

Essa fala retrata um pouco da organização da rotina de trabalho, favorecendo a ampliação de melhores condições de trabalho, entretanto, também compreendemos que essa melhoria adentra o quarto aspecto analisado, **o reconhecimento dos pares**.

Esse sentimento de valorização já é apresentado por André (2015) ao afirmar que o reconhecimento dos pares e/ou gestores também está associado ao envolvimento com o trabalho, fortalecendo, aqui, o desenvolvimento da competência (apresentada na seção 3) “Relacionamento e corresponsabilidade”, como podemos observar na fala a seguir:

Eu acho que por estar mais próxima um do outro, acho que um professor vê o trabalho do outro e reconhece e tanto da minha parte pros meus colegas como dos meus colegas pra mim. Eu acho que acontece muito isso aqui, porque numa escola regular você não vê muito o trabalho do seu colega e aqui, eu acho que, na integral, você consegue enxergar um pouco mais o que seu colega tá fazendo, você tem mais tempo também de conversar e trocar: Ah eu to fazendo isso ou aquilo! Até numa conversa informal, não só nos horários de ATPA ou de ATPC (CECÍLIA – escola A).

Essa consideração e reconhecimento do trabalho pelos pares favorece a diminuição do isolamento dos professores, no ambiente escolar, quanto a isso Marcelo (2009b, p. 122)

afirma que o isolamento profissional “[...] priva da estimulação do trabalho pelos companheiros e faz com que deixem de receber o apoio necessário para progredir [...]”. A relação com os alunos também é apresentada pelo autor como fonte de motivação profissional estando intimamente ligada à satisfação pessoal. A fala, a seguir, aborda esses aspectos:

Então, primeiro na questão de se tornar referência, e depois no sentido de que, a questão da formação pessoal mesmo, o estímulo que a gente tem dentro da escola, principalmente o reconhecimento, que é uma coisa forte na gente, nunca ninguém se acha tão importante, mas os alunos, eles, pelo fato do convívio ser muito intenso eles nos colocam assim, numa situação, não assim de endeusamento do professor, mas eles colocam a gente realmente como importância muito grande na vida deles, então isso é uma coisa que, que contribui, que é um ponto forte assim no modelo também (DIEGO – escola B).

Esse reconhecimento da equipe e dos alunos favorece o sentimento de valorização profissional, pois também abarcam aspectos pessoais do ser professor. Outro apontamento que realizamos nessa análise se refere ao quinto subgrupo, à **melhoria da qualidade de ensino**, que foi apresentada pelos professores, como propício à valorização profissional. Apresentam-se entre as falas dos entrevistados, os resultados acadêmicos e pessoais obtidos pelos alunos que concluem o Ensino Médio e realizam a devolutiva de sua continuidade aos docentes da escola, como descrito:

[...] aqui a gente já teve muitos bons resultados, a gente já teve aluno que saiu direto da [...] escola aqui e entrou em Universidade Federal, Universidade Estadual, a gente já teve aluno que foi pro Magistério, tá quase acabando o curso, que dá retorno, que fala, a gente tem contato, eu acho que a gente tem contato com aluno desde a primeira turma que se formou na escola, há quatro anos atrás, a gente ainda [...] mantém o mesmo contato. Ele vem aqui, contam o que eles tão fazendo, então, se mantém um vínculo. Isso motiva [...] (ELTON – escola B).

Talvez, aqui, já adentrasse em uma das preocupações apontadas no relatório da OCDE (2005b), quando descreve que os professores sentem que seu trabalho é desvalorizado, ou ainda, que a satisfação, no trabalho está relacionada com a eficácia, no ensino, ou seja, para que os professores se sintam valorizados é também necessário que os alunos apresentem resultados positivos quanto às suas aprendizagens, como viemos demonstrando até aqui com as falas dos entrevistados. O extrato, a seguir, também apresenta essas colocações:

Então, é muito gratificante ver o resultado, porque a gente vê resultado, vê mudança na cabeça do aluno, vê resultado em termos de vestibular, de ENEM, de SARESP, dessas coisas que as pessoas gostam de se apegar, a números, mas eu acho que o maior é o resultado no ser humano mesmo, na mudança do ser humano no aluno (CECÍLIA – escola A).

A consideração dos resultados adentra os aspectos acadêmicos, mas também pessoais, conforme exposto, na fala, ampliando o sentimento de valor do trabalho pelos professores.

Por fim, adentramos o último subgrupo, o **tempo de permanência**, na escola, que também corresponde à valorização do trabalho, pois possibilita, de acordo com os docentes, o favorecimento do planejamento e das relações estabelecidas no ambiente escolar. Entre as colocações, temos:

[...] eu acho que esse modelo é o que tende a dar certo e o que tende a se propagar, porque não dá pra pensar mais a educação naquele formato anterior, não consigo, sinceramente, não vejo nenhuma perspectiva de melhora numa escola de quatro horas e que o aluno entra ali e sai, e o professor vai pra duas, três escolas e num sei o que, esse modelo não faz bem pro professor, não faz bem pro aluno, não favorece ninguém e a sociedade como um todo sinceramente, não tá ganhando nada com isso (FELIPE – escola B).

Compreendemos, nesse sentido, que as mudanças quanto à jornada integral dos alunos e dos professores, a estrutura do Modelo Pedagógico e de Gestão do PEI são aspectos que contribuem para a valorização dos professores quando comparados com as escolas regulares de ensino (com menor carga horária), havendo consonância, nas falas dos entrevistados, quanto à credibilidade desse sentimento por meio do programa.

Com relação ao que já foi abordado até aqui sobre a valorização dos professores com melhores condições de trabalho, maior tempo com os alunos e a possibilidade de oferta de melhor qualidade das aulas, podem vir a contribuir para a melhoria da precarização do ensino apontados por Lüdke e Boing (2004). A jornada de trabalho do PEI com o RDPI possibilita que os professores organizem sua carga horária de trabalho dentro da escola e fornece a possibilidade de estreitamente relacional com os alunos. Isso significa, também, uma maior valorização do trabalho profissional, conforme segue:

Tal como aparece hoje, a “profissão” docente exibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou (“a minha escola”, “a minha professora”...), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje. Todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o “declínio da profissão docente” acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator econômico, que se encontra na base do processo de “decadência do magistério”, com o concurso, por certo, de outros fatores a ele agregados (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1160).

Os professores entrevistados afirmam o desejo de continuidade, no PEI, relacionado aos diversos aspectos aqui apresentados, mas há certa preocupação com a descontinuidade do programa, caso haja mudanças políticas. A realização posta como pessoal e profissional associada à valorização e ao aumento salarial contribui para a manutenção desses professores, na sala de aula, mas, muitos aspectos, conforme apresentamos, devem ser abarcados para que

os professores se sintam valorizados e motivados à continuidade de seu trabalho em sala de aula.

A seguir, trataremos do desenvolvimento profissional docente, versando sobre a necessidade da continuidade das formações e relacionando-a com o sentido da profissionalidade dos professores.

5.2.4 Desenvolvimento profissional docente

Inicialmente, o conceito de desenvolvimento profissional docente é aqui caracterizado como um processo pelo qual os professores podem evoluir e refletir sobre suas ações e formações em prol da atuação na profissão, ou como proposto por Marcelo (2009a, p. 09), “pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”.

Para que ocorra o desenvolvimento profissional, docente é necessário que aconteçam mudanças em diferentes aspectos e sentidos, tanto profissional quanto pessoal, voltados também à profissionalidade do professor. Para que haja avanços nesse sentido, Roldão (1998) nos apresenta o seguinte argumento:

O avanço do que poderemos considerar a revolução comunicacional acarreta, por sua vez, mudanças rapidíssimas e de impactos imprevisíveis que, todavia não dispensam, antes requerem, a formação e educação dos indivíduos para a gestão da informação disponível a uma escala antes impensável e a sua capacitação para o uso de tecnologias cada vez mais sofisticadas (ROLDÃO, 1998, p. 8).

Essas mudanças permeiam as condições de trabalho dos professores dentro e fora da sala de aula, pois favorecem e fortalecem a necessidade de formação continuada, para que os professores e a própria escola passem a adentrar o universo globalizado atual, aproximando as mudanças sociais da realidade escolar.

Como já relatado por Lüdke e Boing (2004), é necessário que o professor seja um prático reflexivo, que desenvolva uma pesquisa própria sobre seus saberes e suas necessidades para atender eficazmente os alunos, para isso, a formação continuada dos professores, no PEI, pode vir a contribuir para essa reflexão, atendendo às atividades realizadas cotidianamente e favorecendo o fortalecimento da busca e da iniciativa para atualizações constantes para o exercício das funções dos professores.

Algumas concepções sobre a crise, na profissão docente, é fortemente evidenciada e posta em análise como resultante da era do ofício, apresentado por Tardif (2013), como, por exemplo, as dificuldades relacionais entre professores-alunos e professores-professores, como bem apresentado por Lantheaume (2006, p. 147):

A concepção do que é fazer um “belo trabalho” – construída historicamente e federativa do ofício – e a gestão colectiva das dificuldades ao nível macro são assim novamente postas em causa. Os docentes afirmam não poder bem fazer o seu trabalho: os alunos resistem ao trabalho de estimulação do professor, os colegas são pouco cooperativos, a administração impede-os de bem trabalhar... [...] O triplo movimento de dominação, de desinvestimento, e de ancoragem, pode ser observado à escala da carreira, do ano lectivo, do estabelecimento ou da aula.

Dessa forma, as mudanças propostas pelo PEI podem vir a contribuir tanto com o desenvolvimento profissional docente quanto com a aprendizagem dos alunos. Assim, está ligado a diferentes relações que ocorrem, no ambiente escolar, mas, principalmente entre professor-aluno e professor-professor. Como já apresentado por Day (2001, p. 17), há princípios que perpassam o desenvolvimento profissional docente, entre estes, encontram-se o “pensamento e a ação dos professores” que resultam das “histórias de vida [...], o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham”. Assim sendo, considerar esses diferentes aspectos rumo à análise do desenvolvimento inclui a escola e seus contextos, pois contribuem para a motivação profissional em continuar aprendendo.

Entre as falas dos professores entrevistados, destaca-se a necessidade de continuidade da formação, situação essa que reflete, no trabalho realizado cotidianamente, mas também, conforme já abordado, na seção anterior, ao sentimento de valorização profissional, conforme podemos verificar na fala de um dos professores entrevistados:

É, me fascinou a ideia do lugar e do próprio período, essa atenção que se dava maior ao aluno, o incentivo para o professor, ouvi meus colegas dizerem quanto a valorização tanto financeiro quanto a valorização do preparo do professor com os cursos da EFAP, do STEM BRASIL, então tinha todo um apoio, um apoio para o professor poder exercer, um menor número de aulas, onde que ele pudesse preparar as aulas, [...] oferecer uma aula de melhor qualidade, estando preparado pra isso e também com o apoio desses setenta e cinco por cento que ajuda muito, sem dúvida nenhuma, eu sou muito grato a isso também e sei que isso é um ponto bacana também, que deve se estender [...] independente de escola integral ou não, mas eu acho que o professor deve ser valorizado sim, isso incentiva. O apoio ao professor, à equipe pra exercer a sua função dentro da sala de aula eu acho que é muito bacana (ANDRÉ – escola A).

Como colocado pelo entrevistado, a continuidade dos estudos e do aperfeiçoamento dos professores, com cursos da EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos

Professores), oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e do STEM BRASIL (*Science, Technology, Engineering and Math*), desenvolvido pela *Worldfund*, na formação continuada de professores do Ensino Médio em Ciências (Biologia, Física e Química) e Matemática, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação contribui para o sentimento de valorização profissional, mas, principalmente, para o desenvolvimento profissional docente.

Nessa seção de análise, pudemos observar pontos positivos e negativos apontados pelos professores entrevistados que convergem também no sentido do compromisso e da motivação para o trabalho desenvolvido no ambiente escolar. Entre os positivos temos apontamentos direcionados ao programa em geral, à parte diversificada, ao tempo e às mudanças nas condições de trabalho. Com relação ao programa, temos as seguintes considerações:

Olha, eu gosto demais dessa escola viu. Adoro o Programa, eu acho que deveria ter tido isso daí há muito tempo atrás. Eu acho que vale a pena, cada segundo que a gente vê aqui, eu vejo pelos alunos, a diferença como eles saem depois de um tempo da escola. Isso pra nós é muito gratificante. Eu assim, amo de paixão esse Programa. Adoro, eu acho que isso favorece demais o ensino-aprendizagem do aluno (BIANCA – escola A).

Essa colocação nos remete ao que já aponta Day (2001) ao afirmar que o desenvolvimento dos professores tem de ser construído, baseando-se na motivação e no entusiasmo em realizar o seu trabalho, para que assim possam conseguir agir como profissionais ao longo de toda a carreira. Esse sentimento influencia os professores a continuarem aprendendo, atendendo à competência, apresentada na seção 3, “Disposição ao autodesenvolvimento contínuo”. Para que isso ocorra, é expresso pelo entrevistado, que um planejamento constante das atividades e ações pode contribuir para o aperfeiçoamento profissional:

Você se coloca, embora tenha a questão muito forte do jovem ser protagonista, de seu conhecimento, o professor aqui ele é muito valorizado, [...] nesse modelo de escola, permite também, uma profissionalização mais sólida da questão da função de professor, você se organiza melhor, você realmente consegue preparar e prever situações, então você se obriga [...] a se planejar mesmo. Então a questão do planejamento é muito importante, a gente descobre realmente que é muito importante você ter o planejamento pra dar aula, então a escola, esse modelo de escola elevou muito o nível da minha profissão (DIEGO – escola B).

Dessa forma, observamos que os próprios professores já discorrem sobre a importância do planejamento, que pode possibilitar oportunidades para a revisão do pensamento e das ações, bem como um aperfeiçoamento e ressignificação de conceitos e

metodologias. Nesse sentido, apresentamos o que Day (2001, p. 16) denomina como DPC (Desenvolvimento Profissional Contínuo), pois abrange todos os tipos de aprendizagens, consideradas essas formais ou informais, desde que promovam reflexão para o exercício do trabalho docente.

Ainda, indo além desses postulados, um dos focos estruturantes e das premissas do programa é a permanente formação continuada da equipe, seja por meio de cursos de formação, ou por formações internas da escola. Dessa forma, há que se considerar que não bastaria apenas ser colocado como obrigações do PEI, pois é necessário que os professores acreditem e sintam-se motivados para continuar aprendendo, estimulando os alunos, bem como percebam a importância desse aspecto no cotidiano e na prática escolar. Nesse mesmo sentido, versam as contribuições de Vaillant e Marcelo (2012), conforme se apresenta:

É que, independente da necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou de mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho. E no surgimento e manutenção dessa motivação assumem um papel fundamental as ilusões, os projetos pessoais, os outros, os contextos vitais nos quais desenvolvemos e crescemos (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 31).

Ainda temos considerações quanto ao fortalecimento da relação entre professores e alunos durante o processo de abertura ao diálogo. Há que se ter claro que os professores não são somente formadores, mas aprendentes no trabalho cotidiano. Dentro dessa perspectiva, está o DPC.

Ah sim, o Programa eu acho que ele permite tanto alunos quanto professores transitarem mais, conversarem mais sobre a construção de uma ideia comum para poderem avançar juntos [...] (FELIPE – escola B).

Essa abertura ao diálogo possibilita a reconstrução de significados, valores e amplia a reflexão perante as atividades do cotidiano escolar, bem como uma diminuição do isolamento dos professores, na sala de aula, pois muitos professores ainda apontam a realização de um trabalho solitário, conforme Day (2001), Sarmiento (1994) e André, Almeida, Hobold et al. (2010). Entre as proposições de Day (2001, p. 32), temos a afirmação de que é necessário integrar “profissional/aluno” em um processo de “negociação”, procurando envolver os alunos nas decisões e nas organizações da escola e da comunidade.

Há ainda colocações quanto à visibilidade de avanços cognitivos e pessoais dos alunos, que contribuem para a manutenção da motivação profissional, questão essa indissociável do DPC.

[...] eu gosto muito porque eu vejo a transformação dos alunos, tanto no campo da aprendizagem como no campo cognitivo. Eu tenho testemunhos de alunos que, não queriam saber de nada, não queriam saber de estudar, não queriam saber da vida e hoje estão se formando. Então, eu acho que é um ganho de cidadania esse Projeto (GIOVANA – escola C).

Relacionar o desenvolvimento dos professores com o desenvolvimento da própria escola e dos alunos nela inseridos nos parece pertinente, pois as relações estabelecidas, no ambiente escolar, influenciam diretamente umas às outras. Como já posto por Day (2001, p. 45), escolas consideradas eficazes devem atentar-se tanto para “as vidas dos professores, as suas necessidades” quanto para “suas condições de trabalho, assim como as dos alunos que eles ensinam”. Nesse sentido, temos:

Eu acho que o Programa fez toda a diferença na minha vida profissional, eu já era muito voltada pro lado do aluno, como ser mais social e pessoal do que acadêmico, mas o Programa propicia um vínculo muito forte de formação do ser humano como um todo, e essa é uma proposta, um projeto da minha vida mesmo. Eu “Helena”, enquanto pessoa, sou assim, de formar o cidadão não só pensando numa faculdade (HELENA – escola C).

Consideramos que o DPC está atrelado a uma série de fatores que se inter-relacionam e constroem a disposição para a abertura ao processo reflexivo do professor. Entre esses fatores, Day (2001) aponta alguns contributos, como: estrutura, condições de trabalho, tempo de reflexão, parcerias com os colegas e gestores, relação com os alunos, motivação profissional e pessoal. Relacionando esses aspectos às falas dos professores entrevistados, observamos que há considerações em todos esses sentidos, quando indagados sobre a positividade do PEI:

Olha, eu vejo como pontos positivos, sem dúvida nenhuma a tutoria, essa atenção que a gente tem com os alunos, que tem maior empatia, pois escolhem o professor como seu tutor, conselheiro quanto aos seus aspectos, do seu andamento aqui na escola, eu vejo um ponto muito positivo as aulas de PV, as aula de OE, a oportunidade que o aluno tem de desenvolver a sua técnica de estudo, eu acho interessantíssimo e eu acho que foi o ponto que me trouxe aqui à escola [...] (ANDRÉ – escola A).

Os apontamentos quanto à diversificação de papéis, mais uma vez, vem à tona, trazendo, agora, as contribuições da parte diversificada, a melhoria das relações estabelecidas, no ambiente escolar, principalmente com os alunos. Já foi posto, na seção de valorização profissional, que à medida que os alunos evoluem, os professores se sentem mais motivados a investir, na carreira, e, com isso, aprofundar o desenvolvimento profissional.

Outro extrato de fala versa no mesmo sentido, atribuindo à parte diversificada outros papéis e ao aprofundamento de conteúdos da área de Ciências da Natureza. Com isso, também temos considerações quanto aos resultados a longo prazo:

[...] eu vejo como positivo aqui a questão do Acolhimento feito pelos alunos, eu vejo como positivo a questão das disciplinas Eletivas, você acaba fortalecendo esse Protagonismo do aluno, eu vejo como positivo a questão das práticas de laboratório, um professor que atua numa escola vinte, trinta anos e é professor de Física, Química, Biologia e não faz prática nenhuma, o resultado ao longo de tempo é muito pífio, é um negócio minúsculo (ELTON – escola B).

Considerar o desencadeamento de outras conexões e relações estabelecidas, no programa, permite analisar globalmente as situações, mas também denotam a complexidade da análise da profissão estabelecida socialmente. Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente considera essa complexidade, ponto esse que deve ser levantado para que os docentes continuem motivados a aprender continuamente.

Outra consideração quanto à atuação prática e cotidiana do professor demonstra a disposição a diferentes abordagens, questão essa que envolve a interdisciplinaridade e, para que isso aconteça, é necessária a atualização profissional permanente, para que haja atendimento da competência proposta pelo programa, definida como “Domínio do conhecimento e contextualização”. Para isso, é necessária a disponibilidade de recursos, de estrutura e de tecnologia, conforme apontado:

[...] o fato do professor atuar em mais de uma coisa, o professor, ele é professor de História, de Geografia, mas ele se propõe a fazer um projeto que trabalhe com a influência da informática e dos outros meios de comuni... (cação), poxa, vai elencar a globalização, os dados históricos, dados geográficos, você vai trazer ali elementos de tecnologia [...] questões filosóficas, como que essas ideias influenciaram outro lugar, que foi fazer isso, sabe, esse trançar de ideias, porque se fala muito do conhecimento interdisciplinar, mas é aplicado muito pouco [...] (FELIPE – escola B).

A proposição de maior variedade de atuação, na carreira, já foi apontada no relatório da OCDE (2005b) como contribuição ao desenvolvimento profissional, pois, associado a isso, é exigido continuidade das atualizações. Ainda é apresentado, no mesmo relatório, contribuições quanto ao aumento de tempo e ao apoio, no trabalho dos professores, com a finalidade de se desenvolverem cada vez mais.

Assim, o fator tempo é apontado, pelos entrevistados, como propício a esse desenvolvimento profissional, que, por consequência, favorece os processos de ensino e

aprendizagem dos alunos, bem como a melhoria da relação entre ambas as partes. Com isso, temos a seguinte fala:

O tempo nem senti muito, as nove horas aqui, achei que ia sentir mais, eu vejo que a hora passa rápido, achei que isso seria negativo, a princípio, mas não. [...] Eu acho que o governo acertou nesse sentido, de professores e alunos estarem em tempo integral, esse é o grande diferencial dessa escola de qualquer outro modelo de escola integral (CECÍLIA – escola A).

Nas afirmações de Day (2001), encontram-se desafios que devem ser superados para que os professores sejam investigadores. Entre esses desafios, encontra-se o tempo. Tempo esse destinado a diversas atividades como, planejamento, reflexão, partilha e troca de informações, visto que, como afirma o autor, há certa tendência em atribuir, historicamente, à profissão, somente o tempo gasto na interação direta com os alunos. Porém, atribuir maior tempo às outras atribuições dos professores é primordial para o DPC.

Essa ampliação do tempo de permanência, no ambiente escolar, é apontada pelos docentes como fator positivo do PEI e transcorre, na melhoria das relações e das condições de trabalho, conforme posto:

O ponto positivo eu acho que é a formação integral do aluno, eu acho assim, que nós, no (ensino) regular já fazíamos isso, tem vários professores que fazem, só que o tempo é menor e no integral, você tem um tempo maior pra poder formar integralmente mesmo, puxa a orelha, estuda lê e tal (GIOVANA – escola C).

Ainda dentro da ampliação da jornada ou extensão do tempo diário, apontam-se condições para o trabalho participativo dos colegas, que contribui para o desenvolvimento da equipe como um todo:

[...] a equipe ficar nove horas juntas, isso faz muita diferença, a gente aprende a se conhecer, a caminhar no mesmo rumo (HELENA – escola C).

Entre as exposições de Marcelo (2009b) sobre a profissionalidade, inclui-se também o trabalho em equipe. Esse aspecto contribui para a troca de informações e orientações quanto à postura, metodologia e utilização de recursos alternativos, centrando a formação continuada e a autorregulação dentro do próprio ambiente de trabalho, baseando-se nos contextos do cotidiano escolar.

Os professores avaliam essa situação como positiva para uma maior aproximação entre os pares, conforme já descrito por Day (2001) ao destacar como um dos aspectos necessários ao desenvolvimento profissional. O fortalecimento do vínculo de trabalho e o apoio diário nas soluções dos problemas escolares atendem à competência expressa pelo programa “Solução e

criatividade” ao definir como macroindicador o “Foco em solução” e apontam para o que outro autor nos apresenta, ao relatar a necessidade de diminuição do isolamento docente, na qual Marcelo (2009b, p. 122) afirma:

O isolamento, como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores, [...] embora o isolamento facilite a criatividade individual e libere os professores de algumas das dificuldades associadas ao trabalho compartilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros, e faz com que deixem de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira.

Assim, é observável que o apoio conjunto ao trabalho realizado, dentro da escola, é primordial para o desenvolvimento dos professores e, por consequência, de seus alunos. Outro autor que põe em questão a necessidade de superação do isolamento é Morgado (2011, p. 808) ao discorrer que:

Além disso, é necessário que se desfaçam das posturas individualistas que têm caracterizado o seu dia-a-dia profissional, passem a trabalhar em equipa e reflitam conjuntamente sobre o que fazem, como fazem e porque é que o fazem.

Essa colegibilidade, no ambiente escolar, amplia a possibilidade de troca de informações pedagógicas, práticas, metodológicas, além de permitir maior reflexão sobre a própria postura, seja essa no aspecto profissional ou pessoal. Essa superação não é tarefa fácil, visto que, conforme apontam André, Almeida e Hobold *et al.* (2010, p. 130), esse isolamento profissional adentra aspectos culturais da própria profissão, mas pode ser “favorecido tanto pela organização dos tempos e dos espaços como pela organização curricular nas instituições de ensino”.

Day (2001) também apresenta que a parceria entre os professores pode contribuir como uma superação das dificuldades para manutenção do DPC. O autor ainda aponta essa situação como uma “possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional” (DAY, 2001, p. 53). Diante dessas constatações, temos o extrato de fala que confirma essa consideração, assim:

[...] a relação positiva, é uma relação mais forte e efetiva com os colegas também, então um ponto positivo, a gente tem muitos encontros, muita convivência, e convivência frutuosa com os professores da mesma área e também de outras áreas, então você consegue criar projetos interdisciplinares [...] (DIEGO – escola B).

Outro aliado do desenvolvimento profissional dos professores se atém às mudanças das condições de trabalho e estruturais realizadas, nas escolas de PEI, bem como o apoio

material e pedagógico, pois estes favorecem também o sentido de profissionalidade dos professores. Assim, a relação com essas mudanças está apoiada na seguinte afirmação:

É muito boa, a sala tá melhor, nossa, não tem nem comparação. Eu acho que, a cada ano vai melhorando, uma coisa ali, uma coisa ali, pra gente vê o que aconteceu lá em dois mil e doze quando a gente começou, pra ver agora, nossa. Mudou demais, a estrutura, tudo mudou. Eu acho que favorece (BIANCA – escola A).

Assim como transcorre a fala da professora, é posto por Day (2001) que a adequação da infraestrutura contribui tanto para a motivação profissional quanto para uma diminuição da sensação de complexidade da profissão, ou seja, fornecer condições melhores e adequadas de trabalho pode significar melhorias nos resultados dos alunos e, por consequência, da própria instituição escolar.

Da mesma forma, o relatório da OCDE (2005b) já apontava que melhorar as condições de trabalho dos professores é considerar a amplitude e a complexidade da profissão, sendo este um processo base para atrair, reter e desenvolver professores eficazmente.

Entre as melhorias apresentadas pelos professores são contemplados diferentes fatores, como a estrutura, o acesso a materiais e equipamentos, bem como os recursos tecnológicos, como se segue:

Nessa escola completamente, na área, na disciplina de Química é fundamental a questão de ter experimentações, fazer aulas práticas e aqui, desde o primeiro momento, desde o primeiro ano, onde ainda os laboratórios não estavam instalados, a gente já teve essa liberdade, essa autonomia pra realizar práticas, mesmo num laboratório ainda em construção, não tendo todo o material necessário, então essa foi o primeiro diferencial na profissão, de tá realizando práticas com os alunos, e depois, os recursos tecnológicos que a gente teve acesso, por exemplo, o projetor digital, o acesso maior a computadores, a internet, mídias, multimídias, kit de multimídia, tudo isso enriqueceu bastante a prática didática e a aula se tornou realmente verdadeiramente mais interessante pro aluno, que foi uma coisa, eu acho que isso foi um grande diferencial do [...] Programa (DIEGO – escola B).

A constatação dos professores sobre o favorecimento do trabalho com o acesso às tecnologias da informação contribuem com um dos desafios apontados por Marcelo (2009b, p. 126) sobre a profissão docente, ao afirmar “[...] que existe uma desconfiança endêmica dos docentes diante das tecnologias [...] que necessita desmontar os projetos e processos para poder assim apropriar-se deles”. Essa situação é apresentada pelos professores como recursos aliados ao próprio desenvolvimento e ao trabalho com os alunos.

No mesmo sentido de utilização de recursos em prol da aprendizagem, que, por sua vez, favorece a melhoria dos resultados apresenta-se a fala:

[...] só o fato de você ter aqui na escola, por exemplo, laboratórios que funcionam, outras escola não costumam ter, os projetores nas salas, você quer passar um vídeo, você quer colocar a aula em formato de slide pra poder usar imagens [...] materiais adequados, poderia até ser um pouco melhor, mas, em vista das escolas, tá bem adequado, a gente consegue fazer uma coisa bem diferenciada e com isso, a gente atinge um resultado um pouco melhor (FELIPE – escola B).

As colocações demonstram um grau de fortalecimento relacionado ao apoio aos professores nos aspectos profissionais, mas que também se ligam aos pessoais, pois atendem (em certo patamar) a muitas dificuldades relacionadas à profissão docente. Nesse sentido, a fala a seguir denota essa situação:

[...] a gente percebe que na escola de tempo integral, aí eu posso falar especificamente “da escola B” e como a gente foi da primeira leva, essa questão [...] da precariedade foi bastante resolvida. Aqui a gente consegue, eu acho que vencer os limites, os primeiros limites que tornam a escola muitas vezes muito precária pros alunos (ELTON – escola B).

As diferentes relações que atendem e buscam solucionar os desafios relacionados à profissão docente são amplas e complexas, pois perpassam muitas considerações, como visto até o momento. Essa afirmação é apresentada por Day (2001, p. 20) quando coloca que a “eficácia da aprendizagem” está inter-relacionada à “história de vida”, “fase da carreira”, “influências externas”, “aprendizagem profissional da cultura da escola”, “valores, preferências, práticas de ensino” e ao apoio dos gestores e colegas, no ambiente de trabalho, ligando-se ainda, nesse sentido, as relações postas com os alunos. Assim, considerar o DPC é também considerar todos esses sentidos e abordagens.

Apesar dos apontamentos favoráveis ao desenvolvimento profissional docente, há que se considerar, também, os aspectos desfavoráveis e/ou negativos apresentados pelos professores entrevistados, pois esses dificultam a continuidade do trabalho almejado no ambiente escolar. As falas discorrem sobre receio da descontinuidade da manutenção do programa e da diminuição do apoio material, estrutural e organizacional do PEI. Diante dessa afirmação, iniciamos com a seguinte fala:

Então, tem essa questão de material de reposição, de material principalmente do prático, tem essa questão da formação e o Estado, ele tenta dá preferencialmente à distância, mas é necessário se intensificar isso [...] (ELTON – escola B).

Com apontado, há falhas na reposição de materiais de consumo, principalmente no que tange ao apoio para continuidade do desenvolvimento das aulas práticas, principalmente relacionados à área de Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química e Matemática). Os professores relataram que os recursos fornecidos à escola foram diminuindo ao longo do

tempo, desde a implantação do programa. Outra fala que confirma o fato está descrita a seguir:

Este ano nós estamos enfrentando uma crise muito grave, a escola ficou sem papel, [...] sem tonner, o que dificultou o trabalho porque a gente precisa desse material extra. Muitos alunos vêm assim com defasagens muito grandes, a gente precisa disso, mas, nós fomos adaptando isso também. [...] Há pontos, por exemplo, as salas que ainda não tem internet, ah caiu, falhou, não vem pra arrumar, não tem, tem que esperar, a morosidade infelizmente do serviço público ainda é presente (IASMIN – escola C).

Como vimos abordando até o momento, a manutenção das melhorias das condições de trabalho aos professores pode estimulá-los profissional e pessoalmente, dessa forma, a diminuição de investimentos pode acarretar em desmotivação, no exercício da função, e diminuir o empenhamento dos professores em melhorar o próprio DPC.

Outra colocação dos entrevistados apresenta que o apoio ao trabalho dos profissionais, no ambiente escolar, foi mantido pela equipe, mas, mais uma vez enfrenta-se a dificuldade da continuidade da manutenção estrutural prometida pelo programa, conforme se observa:

Apoio sim, estrutura tiraram o pé. Vou falar a verdade, pois, papel, tinta, uma carência total, então a gente continua professor dando as suas voltinhas, mas isso não me impede de trabalhar [...] (GIOVANA – escola C).

Apesar da colocação sobre a estrutura, ainda há a reestruturação do próprio trabalho na tentativa de atender à demanda pessoal, cognitiva e acadêmica dos alunos, processo esse que atribuímos ao Modelo Pedagógico da escola, que, como já apresentado anteriormente, melhora a relação entre professores e alunos, mantendo-os comprometidos com seu trabalho, como expresso pela professora.

Outra referência apresenta foi a diminuição das formações oferecidas ao programa pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Os professores relataram que as formações, no início do programa, eram semestrais e presenciais, em alguns casos, como para os professores da área de Ciências da Natureza, as capacitações chegaram a ser trimestrais e presenciais por meio de parcerias do Estado com outras organizações, mas que, atualmente, essas formações não existem mais. Ainda relatam que a continuidade das formações é ainda mantida pela EFAP, mas prioritariamente a distância.

Com relação a essas formações, as falas dicorrem no seguinte sentido:

Pontos a melhorar, eu acho que as capacitações foram diminuindo ao longo do Programa, não sei até que ponto o governo tá incentivando essas capacitações, hoje

tá mais direcionado pra Diretoria, então fica mais ao entendimento de quem fez uma capacitação, então às vezes, o telefone sem fio, as informações vão se distorcendo, eu acho que isso é um ponto que merece atenção (HELENA – escola C).

Assim sendo, aponta-se que, atualmente, as formações são realizadas por meio das Diretorias de Ensino de cada região, mas essa situação pode contribuir para falhas e desvios na comunicação.

A manutenção regular da estrutura, dos equipamentos e dos materiais fortalecem os investimentos dos professores e apoia o trabalho realizado no ambiente escolar. Esse desinvestimento pode prejudicar todo o desenvolvimento que foi realizado pelos professores até o presente momento e, ainda, desmotivar e reduzir a credibilidade no programa. Outra colocação quanto à estrutura decorre da seguinte fala:

É, por exemplo, precisamos aqui de um anfiteatro? Precisamos de anfiteatro, precisamos de espaço externo ali pra entrada dos alunos? Precisamos. Temos que construir, vendo a necessidade agora, é perigoso pra alunada subir, não tem calçada, então precisamos sim, precisamos de uma estrutura, vamos construir uma estufa, eu tô fazendo uma estufa aqui na escola, vamos fazer. Então, espaço físico é ótimo, é o melhor que eu já vi nesses vinte e três anos dando aula. Dá pra melhorar? É necessário melhorar, é necessário [...] (ANDRÉ – escola A).

Como observado há relatos de falta de continuidade de apoio material, estrutural, de formação presencial, ou seja, de investimentos a longo prazo. Isso já é descrito por Cavaliere (2007, p. 1024) ao afirmar que “Embora pareça óbvio, não é demais afirmar que escolas de tempo integral demandam maiores investimentos iniciais e correntes.”. Essa demanda corrente ainda é insuficiente perante as argumentações dos professores entrevistados.

Conforme já exposto, outro fator apresentado pelos professores entrevistados, no direcionamento negativo do PEI, se refere às documentações, apontadas em alguns momentos como excessivas. Os relatos versam em dois sentidos, pois, por um lado, é apresentado como necessário à gestão do cotidiano escolar, mas denotam-se falhas no acompanhamento e monitoramento desses materiais, como se segue:

[...] outros pontos seriam, acredito eu, o excesso de papelada, digo assuntos burocráticos, que eu tenho medo que eles muitas vezes, eles sejam engavetados, se você, a gente utiliza como [...] ferramenta ou como um guia mesmo, nosso guia, o Guia de Aprendizagem, mas o guia geral, to falando do plano do Plano de Ação, tudo, que você usa como guia pra atuação do seu trabalho, é um excesso, acredito que seja um excesso de papelada, que serve até certo ponto pra alguma coisa, mas deve ser repensado o modo de se elaborar tudo isso aí, eu acho que deve ser repensado, pensado de uma maneira mais inteligente, [...] mais efetiva, mais rápida, do que ficar com esse excesso que muitas vezes só destrói floresta, excesso de papel (ANDRÉ – escola A).

De acordo com o relato, há que se ter cautela com o excesso de documentações, apesar de apontamentos positivos quanto ao Modelo de Gestão escolar, a falta de acompanhamento e a burocratização das atividades podem diminuir a disponibilidade de tempo para planejamento de aulas e formação continuada dos docentes.

Quanto a isso, Day (2001, p. 79) afirma “que atribuir tempo à reflexão mais contemplativa é parte essencial do desenvolvimento do professor”. O autor ainda afirma que o “pensamento contemplativo” corresponde a um momento no qual a mente dos professores trabalha, no processo reflexivo de suas atividades, e que demanda maior tempo, mas é posto em risco, visto que há grandes chances de se perder com a intensificação do trabalho dos docentes. Nesse sentido, temos o seguinte argumento:

Quando eu falo, por exemplo, de documentações, [...] ao mesmo tempo que a documentação ajuda você a [...] regularizar, a programar suas ações na escola, às vezes, tem excesso também de documentações, às vezes é: Preciso de documento pra tal semana! Então alguns prazos são muito curtos, e no começo também, todos os documentos eles estavam em vias de formação, assim, não eram definitivos, então a gente fez muita documentação que nem se usa mais (DIEGO – escola B).

As referências quanto à falta de acompanhamento dos documentos versa tanto na direção dos professores quanto da equipe gestora. O mesmo acontece com os acompanhamentos da escola pela Diretoria de Ensino. Dessa forma, a sensação de inutilidade de tais documentações se torna mais evidente, conforme se apresenta:

Esses documentos, falar a verdade pra você é o ó. [...] É assim, cada hora um fala uma coisa, cada ano vai mudando, você acha que o negócio tá certo, chega no outro ano muda, é outro jeito que tem que falar, é outro jeito que a gente tem que fazer, é nesse formato, é no outro, esse aqui não precisa mais, você faz demais naquilo, não precisa mais, o outro tá faltando alguma coisa. Ai é agenda, quando você faz uma agenda aqui por mês, a Diretoria não vê sua agenda e aí vem fazer visita, sendo que você tem uma coisa naquele dia, é um horror (BIANCA – escola A).

Além da falta de acompanhamento, há colocações quanto às modificações de informações sobre alguns aspectos do programa no decorrer do tempo. Essas considerações podem estar associadas às formações indiretas que os professores recebem, conforme já exposto, estas podem gerar falhas e desvios quanto às abordagens do programa devido à interpretação pessoal de informações. O extrato de fala, a seguir, confirma essa situação:

Como ponto negativo, eu creio que ainda falta pensar melhor o Projeto, sabe, que ele foi colocado de uma forma, depois ele foi modificado, mas as pessoas que tão modificando parece que num, muitas vezes não tem essa noção, de que, o quanto realmente isso vai melhorar a escola, simplesmente pra adequar a estrutura que já existe sabe, ficou uma coisa, uns, umas coisas meio híbridas sabe, entre aquilo que foi trazido de Pernambuco e aquilo que a Secretaria quer, aí, tanto em parte de

documentação como em parte [...] de fundamento do Projeto, eu acho que é meio, meio complicado (FELIPE – escola B).

Assim como há discrepâncias, nas comunicações e informações relacionadas ao PEI, temos que considerar também uma forte preocupação dos professores entrevistados quanto às descontinuidades das políticas públicas na implantação de programas educacionais. Essa situação pode gerar certo receio e sensação de instabilidade, na profissão, diante de mudanças políticas que possam acabar com a implantação apresentada:

Olha, já vi muitas escolas integrais, já passei por muitas tentativas de projeto, já trabalhei em escola padrão, e PROFIC, e quando implantou ciclo básico, que nós fizemos Projeto Ipê pra trabalhar, e existia Arte de primeira à quarta, então nós chegamos a participar junto com os professores polivalentes lá que trabalhavam de primeira à quarta, então eu já vi muito projeto nascer e morrer, dentre eles, o que eu senti mais morrer foi o da escola padrão e ele se parece em muita coisa assim, porque na escola padrão a gente tinha dedicação exclusiva, nós tínhamos mais tempo pra nos reunirmos, mas aqui foi além disso, porque aí nós ficamos mais tempo juntos, temos mais tempo de, mais tempo de troca, entre nós professores e professores e alunos (CECÍLIA – escola A).

Essa situação de descontinuidade dos programas educacionais, principalmente relacionados à extensão da jornada escolar, como o ensino integral, já é apresentado por Guará (2006). As referências da autora versam desde o CECR (Centro Educacional Carneiro Ribeiro) na Bahia, passando pelo CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) no Rio de Janeiro, CIAC (Centro Integrado de Apoio à Criança) do governo federal e PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) no Estado de São Paulo, ao afirmar que problemas relacionados à implantação e à aceitação da sociedade quanto a essas propostas dificultaram sua continuidade, mas também deixa claro que mudanças governamentais tendem a fortalecer o encerramento dessas ações.

As falas, nesse sentido, são evidentes e outra consideração de um professor entrevistado quanto a possíveis descontinuidades do programa é apresentada:

É, eu espero que o Programa continue, a gente tem esse receio, de que o Programa de uma hora pra outra possa acabar, mudando a política de educação do Estado, mas eu espero, mas eu vi nesse Programa, nesse Programa de Ensino Integral, uma grande oportunidade de ouro, [...] pro resgate da questão da educação mesmo, no Estado de São Paulo [...] (DIEGO – escola B).

Essas considerações sobre a descontinuidade do programa podem gerar insegurança profissional, no mesmo sentido expõe Guará (2006) ao afirmar que é necessário considerar a manutenção dessas ações a longo prazo, para isso, a autora ainda define algumas possibilidades de fortalecimento desses programas, como apresentado:

A integração de professores, educadores, projetos e instituições tem a vantagem inegável de garantir maior sustentabilidade técnica e política e envolver a todos num compromisso de participação mais ativa e próxima. Considerando os objetivos colimados pelos que se propõem a programar ações públicas de educação integral, todo esforço deve ser empreendido no sentido de sustentar a integração dos projetos, programas, conteúdos, disciplinas e intenções para que, de fato, se consiga assegurar uma política pública regular e permanente que não sucumba às vicissitudes das novas administrações. Nesse aspecto, a presença da sociedade civil organizada, como parceira de empreitada, ajuda muito a dar sustentação institucional aos programas (GUARÁ, 2006, p. 19).

Diante das falas dos professores entrevistados, há de se notar o reconhecimento e a importância de diferentes situações para a melhoria das condições de trabalho e para a continuidade do desenvolvimento profissional docente. Com isso, pode-se retardar o processo de desinvestimento, na carreira, pois nos parece que os professores estão apoiados tanto na motivação ao próprio desenvolvimento quanto na melhoria das relações com os alunos, com os colegas de trabalho, com a demanda pedagógica e de gestão do programa.

Cuidados e pontos de atenção são importantes a serem considerados, pois impedem o que Lantheaume (2006) apresenta quanto à crise do ofício, processo que definiu como “dominação”:

A dominação, no trabalho docente, caracteriza-se pela introdução de uma tensão entre a esfera doméstica e a esfera profissional, decorrente, nomeadamente, da avaliação profissional que incide sobre o trabalho realizado numa e noutra (LANTHEAUME, 2006, p. 150).

Com o RDPI do programa, a obrigatoriedade de permanência do professor na escola, por 40 horas semanais de trabalho, dividindo esse tempo em carga horária com alunos e carga horária de trabalho para aprimoramento e para formação, pode diminuir a invasão da realização de atividades do trabalho na rotina pessoal.

Lantheaume (2006, p. 150-151) apresenta quatro dimensões que adentram o exercício da função do professor, conforme já descrito, na revisão de literatura, e se organizam nos eixos da “atividade obrigatória”, “trabalho obrigatório periférico”, “trabalho obrigatório livre” e “trabalho livre”. Essas quatro dimensões apontadas são previstas, no desenvolvimento do trabalho, dentro da UE e promovem melhor organização profissional, bem como atuação docente no ambiente escolar.

Dentro dessa necessidade de desenvolvimento profissional, ainda é primordial estreitar as relações entre professores, favorecendo a troca de ideias, de informações, de atividades, melhorando a relação profissional. Com isso, os momentos de aproximação no ATPC e

ATPA, bem como o trabalho em pares, nas disciplinas Eletivas, podem contribuir com essa situação. Dessa forma, pode e deve ser considerada como um processo de formação continuada, conforme se segue:

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. [...] Em segundo lugar, a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. [...] Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. [...] Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p. 41).

Para finalizar, esse processo de desenvolvimento profissional está diretamente ligado ao processo de formação continuada, como já descrita como uma das premissas do PEI. Dentro desse aspecto, valorizam-se aqui dois aspectos apresentados por Vaillant e Marcelo (2012) como característicos do processo de formação profissional docente: a “autoformação”, definida como processo individual e a “interformação”, apresentada como um processo coletivo com os pares. Esses processos são considerados pelos professores entrevistados como um ponto positivo na relação de trabalho.

Conforme apresentado por Day (2001), a motivação dos professores relacionada ao seu DPC pode influenciar os resultados dos alunos e, atualmente, as formas de avaliação externas são cada vez mais utilizadas para monitorar os padrões de ensino. Com isso, devemos considerar também as colocações dos professores entrevistados sobre os resultados apresentados pelas escolas participantes da pesquisa, conforme se apresenta na próxima seção.

5.2.5 Avaliações externas

É cada vez mais comum o monitoramento das instituições públicas de ensino por meio dos resultados das avaliações externas. Entre esses, temos o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), no Estado de São Paulo, que visa fornecer indicadores às escolas quanto ao fluxo (aprovação/retenção) relacionado aos resultados das provas do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) realizadas pelos alunos nos anos finais dos ciclos e/ou séries.

Indagamos os professores participantes deste estudo sobre os resultados apresentados por suas escolas, nos últimos anos, desde a implantação do PEI. Suas falas indicam a presença de uma melhora significativa nos resultados e, em vários casos, há considerações quanto à

necessidade de acompanhamento desses índices a longo prazo para verificação da eficiência do programa.

Nesse sentido, temos o extrato de fala de uma professora que destacou a positividade dos resultados, fruto do trabalho planejado e coletivo da equipe de professores, mas também considerou a situação quanto a perspectivas futuras:

Nossa, nos surpreendeu, porque não é só Português e Matemática, é todo um trabalho, de todas as disciplinas, e aqui na escola, a gente tem o costume de cada mês e cada bimestre a gente pega algumas habilidades, de todas as disciplinas e todo mundo foca naquelas habilidades, de todas as disciplinas e isso também facilita, não é só no Português, porque é só interpretação de texto, na Biologia, na Geografia, em tudo, e isso daí, fez o índice da escola lá em cima. Agora, o grande problema, não é aumentar, é manter e ir de pouquinho em pouquinho (BIANCA – escola A).

A referência sobre a necessidade de melhora contínua se deve ao fato da proposição das metas anuais por cada escola que, de acordo com Brasil (2014), deve se ater a 5,2 até o ano de 2021 e 5,0 de acordo com São Paulo (2014c) até o ano de 2030. Índices esses consoantes com os resultados para o Ensino Médio dos países desenvolvidos.

Outra fala de uma professora entrevistada versa na mesma direção, ao transcorrer sobre a positividade dos índices apresentados pela escola:

Veio bem dentro daquilo que a gente pensava mesmo. Nós tínhamos um primeiro grupo muito fraco, muito difícil e que nós arrebanhamos assim, pra que a escola acontecesse, precisava de mais alunos e foi pego, foram atrás daqueles que tinham repetido um, dois anos, então nós tínhamos um grupo com sérias dificuldades, tinha aluno ali que as professoras de matemática falavam que das sete habilidades eles não tinham nenhum. Então elas tiveram que fazer um trabalho árduo de nivelamento, dois anos trabalhando com eles e, então assim, você não pega o péssimo e deixa ótimo, mas deixou assim, num bom nível. Eles conseguiram já um IDESP razoável, que foi já em dois mil e treze, dois mil e doze nós não tínhamos turma. Daí dois mil e catorze, nós sabíamos que nós tínhamos uma, uma turma que a gente começou junto e que, e que respondia muito ao estímulo do professor, então nós sabíamos que ali ia dar um resultado muito bom e foi muito bom. Então, mais ou menos a gente conhecia, tá exatamente dentro daquilo que a gente pensava, apesar de se, da gente se surpreender com a turma do ano passado, nós sabíamos que ia ser muito bom, mas não tanto (CECÍLIA – escola A).

Essa fala está também apoiada no que Day (2001) já apontava, ao afirmar que o trabalho dos professores e seu desenvolvimento podem influenciar os resultados apresentados pelas escolas. Essa motivação dos alunos em se empenhar, na aprendizagem, pode estar relacionada ao fortalecimento do vínculo entre professores e alunos, no PEI, como já apresentado anteriormente.

Outra consideração refere-se à inter-relação entre o programa e os resultados apresentados pelas escolas, ou seja, apontam-se as influências do modelo do PEI na melhoria dos índices atualmente obtidos pelas instituições:

Ah, achei legal, [...] achei interessante. Que mostra assi, que a escola, que o modelo funciona, que o modelo funciona, eu acho fantástico, a gente ficar aqui com o aluno, nesse período aí e atuando, então funciona. Eu acho muito legal, a preocupação do professor assim, ali e tal, dá pra potencializar mais? Dá claro [...] (ANDRÉ – escola A).

Essa relação entre a proposição do programa e a melhoria dos resultados é apresentada em algumas falas, de forma que os resultados apresentados pelos alunos e pela escola direcionam para uma preocupação coletiva.

Essa questão já é exposta por Morgado (2011) ao discorrer sobre a emergência política em apresentar resultados educacionais em períodos curtos de tempo, como se as mudanças nos índices pudessem ocorrer rapidamente, conforme se apresenta:

Verifica-se um claro desequilíbrio entre o que vários autores têm identificado como tempo político – caracterizado pelo ímpeto da mudança e pela obtenção de resultados a curto prazo – e como tempo pedagógico – onde a apropriação da utilidade e do(s) sentido(s) das mudanças se processa a um ritmo mais lento, remetendo para o médio e longo prazo a sua transposição para as práticas e os resultados obtidos. Ora, esta discrepância temporal, a que não é alheia uma certa pressa política de reformar o sistema, tem estado na base da falta de diálogo e de reflexão que tem grassado em muitas escolas e tem remetido todo esse processo para um terreno mais tecnicista (MORGADO, 2011, p. 807)

É pertinente afirmar que o tempo relacionado às mudanças, na implantação de um novo Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão, deva ser analisado com cuidado devido ao curto período de tempo de implantação do programa, pois, conforme visto, os resultados, mesmo que positivos até o momento, devem continuar a ser analisados a longo prazo.

Outro extrato de fala apresenta a intencionalidade dos professores sobre os resultados a longo prazo, bem como a afirmação quanto à superação da média geral do Estado de São Paulo para o Ensino Médio nos mesmos índices de avaliação externa:

Ah, eu acho que satisfeito a gente nunca tá, [...] a gente quer sempre [...] ultrapassar a meta, a gente espera que, se fosse depender de qualquer professor a gente esperaria que os alunos tivessem já com, na média seis, sete aí, mas assim, a gente tem mantido, tem conseguido as metas previstas pra escola, sempre. Não é? Nosso, nosso IDESP ele gira em torno de quatro, se você comparar com o IDESP médio do Estado, a gente está, tá bem acima, mas a gente sempre quer mais, a gente espera aí, que as turmas, consigam o previsto pra dois mil e trinta, que é acima de cinco, [...] Então aí você vê o papel da escola, não o papel da turma, porque quando você tem uma turma que é excelente, você tem uma turma que é excelente lá, parafraseando aí os poetas, tem, tem aluno que aprende com o professor, sem o professor e apesar do

professor. Então a gente vê que a gente faz diferença nessas turmas que são mais difíceis, que tem maior dificuldade, você vê que mesmo a turma que entrou com grande dificuldade, no final dos três anos ela vai sair, mais ou menos no mesmo pique das outras. Então a gente vê que não tem uma oscilação grande na escola, então a gente tá feliz (ELTON – escola B).

Os professores, de modo geral, relatam que os resultados apresentados pelas escolas, nos últimos dois ou três anos (pois analisamos escolas com índices de 2012 a 2015, bem como 2013 a 2015), satisfazem as expectativas do grupo em relação à melhoria, no IDESP, mas também apontam que podem superá-los ao longo do tempo. Na mesma vertente, outro professor apresenta essa relação de superação da média estadual com as expectativas do grupo de professores:

Olha, a gente teve um, uma leve queda em dois mil e treze, mas ainda assim ficou praticamente o dobro [...] da média do Estado, então em termos, eu não sei, minha mulher costuma falar que eu sou muito exigente, mas em vista do que dá pra chegar eu ainda acho pouco, três e alguma coisa, quatro e pouco, se tá quatro é sinal que ainda faltam seis, mas em termos gerais eu acho que o resultado, dentro do público que a gente tem, os meios que a gente tem à disposição pra utilizar e tudo mais eu acho que tá, eu acho que é um resultado bom (FELIPE – escola B).

Outra questão apresentada pelos professores entrevistados refere-se à relação conjunta de índices ligados ao período noturno, ou seja, para o cálculo do IDESP de uma escola, contabilizam-se todos os turnos atendidos, sejam esses integrais ou regulares. Esse é o caso de uma das escolas analisadas, que atende, no PEI, durante um período escolar, mas também possui atendimento, no Ensino Médio regular noturno, sendo os resultados apresentados como únicos, conforme segue:

Ano passado, teve uma melhora, mas não muito grande e nossa escola integral, ela é atrelada ao noturno, e isso pesa bastante, mas a gente tem trabalhado pra que modifique sabe, a gente tem trabalhado bastante com os alunos, infelizmente, eles ainda não tem essa noção da importância, pra eles de estudar, mas eu acredito que a gente tá caminhando e vai conseguir melhorar. É isso que eu acho (GIOVANA – escola C).

Os professores apontam que os índices relacionados ao fluxo escolar (aprovação/retenção/abandono) diminuem com a contabilização do noturno, gerando aos resultados escolares controvérsias em suas análises pelo grupo escolar. Há, ainda, afirmações quanto à continuidade da melhoria dos resultados apresentados pelas escolas, que versam no sentido de manutenção do trabalho realizado e aprimoramento acadêmico dos alunos. Apesar dessas considerações, os professores relatam que observam melhorias, mas ainda há muito que fazer, conforme se segue:

Não. A nossa escola assim, ela tem melhorado no SARESP, porém o IDESP que entram outros índices como evasão, isso tem deixado nossa escola numa situação um pouco complicada. Nós atingimos o SARESP, mas não atingimos o IDESP, então tá uma lacuna, um dos motivos é o noturno, que evasão a mil, os meninos vêm, fazem matrícula e param porque precisam trabalhar, e não voltam mais pra escola. O foco, é que, voltando aquela questão que não pode perder o alinhamento do Programa apesar de formar o aluno global é o acadêmico sim, então às vezes se perde na Eletiva, Clube Juvenil, ah, mas não, qual é o foco da proposta do currículo? É SARESP, é IDESP, é ENEM, e aí a gente não pode perder esse alinhamento, senão os índices não chegam (HELENA – escola C).

Essa associação entre o PEI e o período noturno dificulta a percepção da própria instituição de ensino sobre quais aspectos devem considerar para o aprimoramento das ações que podem ser realizadas a fim de melhorar esses resultados. Outra consideração apresentada está ligada ao fato, já apontado anteriormente, da falta de hábito de acompanhamento das documentações elaboradas pelo próprio grupo, conforme relatado, na análise sobre o Modelo de Gestão, do subgrupo compromisso e motivação. Essa necessidade de acompanhamento das ações e do monitoramento dos resultados pode contribuir para a melhoria dos índices escolares, que também devem direcionar aos aprendizados dos alunos e não somente ao desenvolvimento pessoal, conforme apresentado pela professora:

Píffio. É, como eu cheguei aqui o ano passado, eu acho o resultado muito baixo ainda, mas a escola, ela vem crescendo, não tem assim, ah é esse, é aquele, é o todo. É o todo que precisa se articular mais essa visão trezentos e sessenta de gestão para ter um, um avanço melhor. Eu vejo assim, nós temos muitos avanços, mas ele não pode ser só um avanço para o social, ele precisa ser um avanço acadêmico. Ele não pode ser só um avanço em que o aluno fale bem lá fora, em que o aluno tenha boa comunicação, não só as habilidades sociais, mas as habilidades cognitivas quando a gente fala do item, é a Excelência Acadêmica, ele precisa aumentar também, então eu acho que precisa ter mais equilíbrio nisso daí. A gente, assim, tem lutado muito em relação a isso, porque a clientela é de uma classe bem baixa mesmo, a maioria, hoje a gente vê alguns assim, um ou outro com poder social melhor, você vê que é diferente, mas isso, é essa questão que vem sendo de outros níveis, outras modalidades do ensino, têm chegado aqui, muito baixa, com muitas dificuldades, o que trava um pouquinho o nosso avanço no Ensino Médio, o aluno deveria chegar X e chega B, então é cansativo, é preciso muito essa reflexão: O que eu tenho? O que eu preciso? Onde eu quero chegar? É preciso essa revisitação do papel, pra ter essa excelência, então, mas eu acho assim, que nós estamos crescendo, mas precisa ser mais ainda (IASMIN – escola C).

Dessa forma, consideramos que os resultados devam continuar a ser acompanhados ao longo do tempo, tanto pelas políticas públicas, quanto por pesquisadores da área, permitindo aos profissionais envolvidos a manutenção e a melhoria dos resultados apresentados, mas para isso, é primordial que a política pública dos próximos anos mantenha os investimentos iniciais e não sucumbam às mudanças que porventura possam ocorrer no governo do Estado de São Paulo.

A seguir, realizamos as considerações finais baseadas nos resultados apresentados até o momento e versamos sobre as possibilidades futuras de levantamento de informações sobre o programa aqui pesquisado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos verificar, a diversidade de parâmetros que abarcam a atividade docente no interior escolar é muito grande. As relações estabelecidas são plurais e heterogêneas, bem como os aspectos que envolvem a análise da profissão docente, pois transcorrem sobre a história de vida, a inserção na carreira, os aspectos pessoais, a trajetória profissional e o contexto em que se está inserido, sem, no entanto se desvincular das relações estabelecidas com os alunos e a equipe escolar.

Objetivou-se, nesse estudo, a coleta de informações relevantes sobre as percepções dos docentes sobre o trabalho e o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão, propostas nas diretrizes do programa, após a implantação do PEI em escolas da Região de uma DE do interior do Estado de São Paulo, versando sobre a análise dessas percepções sobre o trabalho em diferentes unidades de ensino.

Dessa forma, ao longo da trajetória de pesquisa, consideramos diversos fatores que poderiam estar associados à análise das percepções dos docentes sobre suas atividades, dentre as quais, se apontam relações positivas e/ou negativas, bem como, situações apresentadas pelas diretrizes do programa, que diversificam a atuação docente e direcionam ao sentimento de valorização do trabalho em diferentes aspectos.

Com relação à análise da inserção profissional na carreira docente várias influências foram detectadas entre as exposições dos professores. Essa diversidade de influências não possui relação direta com o ingresso no PEI, entretanto, possibilita compreender, quais aspectos abarcam o interesse pela docência e nos traz informações sobre o contexto que direcionou os professores para o ingresso na carreira.

Quanto ao grupo compromisso e motivação, consideramos uma relação possível com o ciclo de vida na carreira docente, pois, conforme exposto, a tendência da fase da diversificação pode ser associada à necessidade de novos desafios e do empenho demonstrado pelos professores no desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Esse compromisso também é assumido com as disposições do Modelo Pedagógico do programa, que direciona para uma pluralidade de atuação, posta como positiva pelos docentes entrevistados. Como o Modelo Pedagógico do PEI delimita as atividades diversificadas entre os pares e organiza espaços diferenciados de reunião, como o ATPA, que representa uma das

novidades nas escolas do Estado de São Paulo, implantadas com o programa, parece-nos haver favorecimento do estabelecimento e estreitamento das relações entre a equipe. As reuniões por área do conhecimento (além do ATPC – que é coletivo) apontam a necessidade de ampliação de espaços de troca de informações entre os professores, que favoreçam a organização e planejamento de atividades realizadas pelos professores que sem encontram no mesmo segmento de trabalho. Além disso, a proposição das disciplinas Eletivas, que coloca quase que obrigatoriamente o trabalho aos pares com professores de áreas distintas fortalece a comunicação entre outras disciplinas da Base Nacional Comum.

Nesse sentido também, versa a diversificação de papéis na atuação docente, inferindo-se, que os professores se sentem mais motivados a realizar seu trabalho devido ao próprio modelo institucional do PEI. Relacionando essas percepções dos docentes quanto à realização das atividades baseadas no Modelo Pedagógico escolar, pudemos observar que, essa diversificação desafia os professores a buscarem novos conhecimentos e dessa forma, se manterem em contante formação continuada, seja essa formal ou informal.

Quanto ao Modelo de Gestão do PEI, temos certa dualidade quanto ao favorecimento do trabalho cotidiano escolar. Por um lado, apresentam-se falas que apontam positividade no planejamento e organização de todas as ações que são realizadas. Em contrapartida, o acompanhamento dessas informações ao longo do ano letivo ainda é digno de atenção, seja pelos gestores ou pelos próprios professores. A falta de acompanhamento dos documentos pode gerar distratores ao longo do trajeto cotidiano escolar e possibilitar desvios no percurso planejado. Na mesma consideração, temos afirmativas que apontam para certa repetitividade de planejamento de documentos, bem como a burocratização das atividades, entretanto, há uma clara evidência da falta de hábito dos professores em realizarem esse planejamento. Situação essa apontada por alguns professores entrevistados como diminuição da disponibilidade de tempo de atividades com os alunos, mas, a literatura, conforme apresenrado na seção Profissão Docente, já aborda essa questão, afirmando que é necessário para o desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, ponderamos que as disposições do Modelo Pedagógico e do Modelo de Gestão possam, em certo grau, favorecer o desenvolvimento do trabalho pelos professores nas unidades em questão, direcionando ao atendimento das premissas colocadas pelo programa, como: protagonismo, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade e replicabilidade. Ainda, são apontados pelos docentes que há certa diminuição da precarização

do trabalho docente com melhores condições de trabalho, melhores salários, ampliação da formação continuada, diminuição do isolamento no trabalho, aumento do trabalho em equipe, melhores relações com alunos e valorização pessoal e social.

Com relação aos aspectos valorativos que os professores atribuem ao exercício da função, encontram-se os aspectos financeiros, as relações estabelecidas no ambiente escolar, apontamentos quanto à melhoria da qualidade de ensino e o tempo de permanência no ambiente escolar. Estes aspectos consideram a pluralidade que envolve a profissão, pois, para atender a valorização profissional, os contextos, tanto pessoais como profissionais devem ser atendidos.

Entre os apontamentos dos professores, temos principalmente, as relações estabelecidas entre professores e alunos, que conforme vimos, estão diretamente relacionadas ao sentimento de valorização pessoal e profissional dos docentes, elevando a preocupação em atender com qualidade os educandos. Esse fortalecimento se dá pelo estreitamento dessas relações e vice-versa, pois, conforme os relatos analisados, a motivação dos alunos em atender as expectativas de seus professores também é existente.

Quanto ao aumento do tempo de permanência dos professores no local de trabalho, bem como a diversidade de atividades do PEI, parece-nos diminuir a sensação de isolamento dos professores, pois, de acordo com os docentes, há relatos de uma maior aproximação com os colegas de trabalho e um aumento do reconhecimento dos pares, situação essa apontada como facilitadora do sentimento de valorização quanto ao trabalho realizado. Com relação ao aspecto profissional, são apontados que, a troca de informações entre os pares, metodologias, ideias e trabalho em equipe, contribuem para essa aproximação.

Essas situações de aproximação entre os pares denota a proposição do desenvolvimento profissional, pois atende diversos requisitos como, a manutenção da formação continuada, o trabalho em equipe, a motivação pessoal e profissional na carreira, o estreitamento de relações com os alunos, à corresponsabilização e apoio da equipe gestora aos professores nas ações realizadas na escola, e, por consequência, os resultados apresentados pelas escolas, pois entendemos que só há desenvolvimento escolar quando ocorre desenvolvimento dos próprios professores.

Todas essas considerações podem influir diretamente nos resultados apresentados pelas escolas, que, como apontado pelos professores, transcorrem no sentido positivo quanto ao desenvolvimento cognitivo e pessoal dos alunos, entretanto, entendemos também, que ainda é uma análise inicial, visto que a implantação do programa é recente, correspondendo ao terceiro e quarto anos para o grupo de escolas analisadas.

Em contrapartida, há relatos claros da diminuição do apoio ao trabalho dos professores, que diminuiu a partir do terceiro ano de implantação do programa, principalmente relacionados aos investimentos por parte da Secretaria do Estado de São Paulo na formação continuada dos professores (que passou a ser quase que exclusivamente à distância), na estrutura e na reposição de materiais de consumo, dificultando a manutenção, o fortalecimento e a continuidade do trabalho realizado pelos professores até o momento.

Essa diminuição de investimentos, por ora, não causa impactos significativos nas percepções dos docentes, nem nas atividades que são apresentadas como desenvolvidas nas escolas, mas, ao longo do tempo, poderá influenciar negativamente o próprio programa. As descontinuidades de investimentos por parte de políticas públicas fazem com que as condições de trabalho dos professores fiquem em declínio, afetando diretamente os alunos e suas aprendizagens. Essa situação gera o que já é posto por Ball (2001, p. 110) “[...] que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os propósitos se tornam contraditórios, as motivações ficam vagas e a autoestima torna-se instável”.

Portanto, além da continuidade desses investimentos, é necessário também, que os aspectos apresentados que favorecem o compromisso e a motivação dos professores, o sentimento de valorização profissional e a manutenção do desenvolvimento docente, devam ser considerados para que haja continuidade das atividades em prol da melhora do processo de ensino e das aprendizagens dos alunos.

Para finalizar, alguns pontos precisam ser reafirmados. Em primeiro lugar, a manutenção dos investimentos, devem ser mantidas e garantidas ao longo do tempo, para que não haja, no meio do caminho, retração das conquistas e esforços realizados até o momento. Há também que se ter clara a ideia de que mudanças e implantações de metodologias diversificadas na educação demandam tempo para surtir reais efeitos, assim, a continuidade das pesquisas que versam sobre o assunto é pertinente. Por fim, e não menos importante, é necessário ampliar a captação de informações sobre as escolas em prol do levantamento de

informações que visam à melhoria da qualidade de ensino, ampliando, assim, a compreensão de seus resultados e buscando identificar as atividades realizadas pelos professores que direcionam para essa melhoria. Essa última consideração é apresentada por Mainardes (2006) como o “contexto da prática”, pois o autor afirma que as pesquisas sobre os programas implantados por políticas públicas, devam ser direcionadas também aos locais onde as políticas de fato são desenvolvidas, ou seja, dentro das instituições de ensino.

Assim, apresentamos as percepções diversas sobre o trabalho desenvolvido pelos professores no interior das instituições de ensino com a implantação do PEI, bem como, as relações estabelecidas com o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão de acordo com as diretrizes do programa. Considerar o levantamento de informações sobre as percepções docentes pode vir a contribuir com o desenvolvimento do próprio programa, mas também, em ampliar a divulgação das estratégias utilizadas em prol da melhoria da qualidade de ensino.

Por fim, acreditamos que as proposições do Modelo Pedagógico e do Modelo de Gestão do PEI contribuem com o desenvolvimento das atividades realizadas pelos professores no cotidiano escolar. A distribuição da jornada escolar, abrangendo conteúdos da Base Nacional Comum, atrelada a parte diversificada do currículo, complementam-se, de tal forma, que favorece tanto o desenvolvimento profissional dos professores quanto o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Além disso, a manutenção em tempo integral dos professores, gestores e alunos, possibilita o estreitamento das relações, favorecendo a abertura ao diálogo e a troca de informações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A de; BIAJONE, J. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. **Anais da 28ª Reunião da ANPAD**. CD-ROM, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt08278int.doc>> Acesso em: 30 out. 2016.

_____. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022007000200007&script=sci_abstract&lng=pt702> Acesso em: 30 out. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de; HOBOLD, M. de S. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/606>> Acesso em: 30 out. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/242>> Acesso em: 29 ago. 2015.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Stephen_Ball6/publication/255629336_Diretrizes_Politicas_Globais_e_Relacoes_Politicas_Locais_em_Educacao/links/54339bdd0cf22395f29e1b3a.pdf> Acesso em: 08 mar. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002. 280 p.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. Brasília: **Aberto: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1474/1223>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

BRANDÃO, H. P.; ZIMEER, M. V.; PEREIRA, C. G. et al. **Gestão de desempenho por competências: integrando a gestão por competências, o balanced scorecard e a avaliação 360 graus**. rap—rio de Janeiro, v. 42, n. 5, p. 875-98, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n5/a04v42n5>> Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL, Governo Federal. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEMTEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2015.

CASTRO, A. de; LOPES, R. E. A escola de Tempo Integral: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr/jun. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

CAVALIERE, A. M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. Campinas: **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. Brasília: **Aberto**, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009. Disponível em : <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>>. Acesso em: 15 out. 2013.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução de Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001. 351 p.

DUTRA, P. F. de V. **Política Pública de Ensino Médio Integral em Pernambuco – Uma possibilidade**. Secretaria do Estado da Educação de Pernambuco. Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo02_30/PauloFernandoeVasconcelosDutra_int_GT2.pdf> Acesso em: 02 mai. 2014.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, 2007. Disponível em: <<http://cultura.mec.gub.uy/innovaportal/file/4970/1/fanfanni.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2015.

FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. de. Escola pública em tempo integral: O PROFIC na rede estadual de São Paulo. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, ed. 76, p. 5-17, fev. 1991. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/845.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2015.

GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. In: **Educação Cidadã**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: v. 4, 2009. 128 p.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740>> Acesso em: 19 ago. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S. A. 4 ed. 2002, 176 p.

GIOVANNI, G. di; SOUZA, A. N. de. Criança na escola? Programa de formação integral da criança. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 20, n. 67, p. 70-111, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n67/v20n67a03.pdf>> Acesso em: 05 set. 2016.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 23-36, 2009. Disponível em: <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf> Acesso em: 14 jul. 2016.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. São Paulo: **Cadernos CENPEC**, ano 1, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org) **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, v. 2, p. 31-61, 1992.

LANTHEAUME, F. Mal-estar docente ou crise do ofício. In: **Forum sociológico**, n. 15/16, p. 141-156, 2006. Disponível em: <<http://forumsociologico.fcsh.unl.pt/PDF/141-156.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2016.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**. Campinas: UNICAMP, v. 25, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>> Acesso em: 19 set. 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2017.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009a. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf> Acesso em: 24 out. 2015.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação Docente**. v.1, n.1, p. 109-131. Ago/dez. 2009b. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>> Acesso em: 26 set. 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas S. A. 5 ed. 2003, 310 p.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/408>> Acesso em: 03 out. 2015.

MUHLSTEDT, A.; HAGEMAYER, R. C. de C. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 8, v.8, n.16, p. 28-39, jan-jun 2015. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/747/274>> Acesso em: 27 jul. 2016.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. **Lisboa: Educa**, 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf> Acesso em: 12 set. 2015.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203>> Acesso em: 27 jul. 2015.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. Brasília: **Aberto**, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1475/1226>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos). Education and Training Policy. **Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers**. Paris: OCDE, 2005a. 13 p. Disponível em: <<https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. **Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers**. Pointers for policy development. Paris: OCDE, 2005b. 18 p. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2016.

PETRENAS, R. de C.; ARAUJO, P. M. de; RIPA, R. Reflexões sobre a escola de período integral: análise de um projeto em desenvolvimento numa escola do interior paulista. Ponta Grossa: **Olhar de professor**, 12(1): p. 147-166, 2009.

ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. Lisboa: **Revista da Eses**, n. 9, p.79-87, 1998.

_____. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>> Acesso em: 19 mar. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE – 89, de 9 de dezembro de 2005. **Diário Oficial do Poder Executivo – Seção I**. São Paulo: 115 (232), p. 20, dez. 2005. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2005/executivo%2520secao%2520i/dezembro/10/pag_0020_7JN7SDCJDDIN3eBCCO3DN5GMT2S.pdf&pagina=20&data=10/12/2005&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10020> Acesso em: 11 jul. 2016.

_____. Secretaria da Educação. SOUZA, V. e cols. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Escola de Tempo Integral, 2012a. São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 13.

_____. Secretaria da Educação. **Informações Gerais do Programa Integral**. Escola de Tempo Integral, 2012b. São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/344.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 13.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE – 67, de 16 de dezembro de 2014. **Diário Oficial do Poder Executivo – Seção I**. São Paulo: 124 (238), p. 64-65, dez. 2014a.

Disponível em:

<https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2014/executivo%2520secao%2520i/dezembro/17/pagnet_0001_1N81ROC67TC4HeEH7BJBEB6OATJ.pdf&pagina=I&data=17/12/2014&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=1>
Acesso em: 17 dez. 2014.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE – 68, de 17 de dezembro de 2014. **Diário Oficial do Poder Executivo – Seção I**. São Paulo: 124 (239), p. 87-88, dez. 2014b.

Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2014/executivo%2520secao%2520i/dezembro/18/pagnet_0001_7MNHA92F2L5LVe3S80E0BE0DDM1.pdf&pagina=I&data=18/12/2014&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=1> Acesso em: 04 ago. 2015.

_____. Secretaria da Educação. **Plano Individual de Aprimoramento e Formação: Ações de aprimoramento e formação**. Programa Ensino Integral. São Paulo, abr. 2014c. 45 p.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz do professor**. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola. Porto: Porto Editora, 1994.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em:

<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>> Acesso em: 16 out. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87328002015>> Acesso em: 01 ago. 2015.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?%20script=sci_arttext&%20pid=s0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 05 set. 2015.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. Nuevos tiempos y nuevos docentes. **Documento de Discusión**, v. 57, 2002. Disponível em:

<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30407905/tomo2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1489959034&Signature=nKO4yJNs015KeTyOUTE5Ni3Oum8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DNuevos_tiempos_y_nuevos_docentes.pdf#page=57>
Acesso em: 19 mar. 2017.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, 2010. 41 p. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem**, 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

APÊNDICE A – Questionário de identificação dos sujeitos

IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL PARA O TRABALHO
DOCENTE: o olhar dos professores

Código de identificação do sujeito: _____.

Data da entrevista: _____.

1) Dados pessoais:

Idade: _____.

Sexo: _____.

2) Formação:

Curso(s) Superior(es): _____.

Ano(s) de conclusão: _____.

Pós Graduação (Lato sensu)/Especialização () sim () não

Se sim, Curso(s): _____.

Ano(s) de conclusão: _____.

Pós-Graduação (Stricto sensu) () sim () não

Se sim, Curso(s): _____.

Área de concentração: _____.

Ano(s) de conclusão: _____.

3) Situação Funcional:

Cargo/Função Atividade: _____.

Categoria: _____.

Tempo de atuação: _____.

Tempo de atuação no cargo: _____.

Disciplina(s) de atuação(ões): _____.

APÊNDICE B – Roteiro de questões da entrevista

- 1) O que te motivou a escolher essa profissão?
- 2) Qual(is) motivo(s) você teve para se inscrever para o Programa Ensino Integral (PEI)?
- 3) Qual a sua opinião sobre o PEI?
- 4) Como é sua atuação em sala de aula no PEI?
- 5) Há diferenças nas condições de trabalho após ingressar no PEI? Quais?
- 6) Quais são os pontos negativos e positivos que você observa no PEI?
- 7) Você se sente motivado a continuar atuando no PEI?
- 8) Como é sua relação com os alunos?
- 9) Você observa benefícios do Modelo Pedagógico (clube, eletiva, tutoria etc.) do PEI ao seu trabalho e a aprendizagem dos alunos? Exemplo.
- 10) O Modelo de Gestão (Plano de Ação, Programa de Ação, Ciclo PDCA etc.) do PEI favorece seu trabalho?
- 11) Você se sente mais valorizado no PEI? Em quais aspectos?
- 12) Você se sente satisfeito com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) em sua escola?

APÊNDICE C – Roteiro de intencionalidades da entrevista

O que quero saber?	O que vou perguntar
1) Se a história de vida influencia no trabalho ou atuação?	1) O que te motivou a escolher essa profissão?
2) Se foi atraído pelo salário, valorização ou jornada em uma só escola para o PEI.	2) Qual(is) motivo(s) você teve para se inscrever para o Programa Ensino Integral (PEI)?
3) Se a pessoa possui um olhar positivo ou negativo em relação ao PEI.	3) Qual a sua opinião sobre o PEI?
4) Se houve mudança de postura, atitude ou metodologia após ingressar no PEI.	4) Como é sua atuação em sala de aula no PEI?
5) Se houve mudança nas condições de trabalho (apoio, estrutura, materiais).	5) Há diferenças nas condições de trabalho após ingressar no PEI? Quais?
6) Se há pontos negativos e positivos no PEI.	6) Quais são os pontos negativos e positivos que você observa no PEI?
7) Se pretende continuar trabalhando (atuando) no PEI e seus motivos.	7) Você se sente motivado a continuar atuando no PEI?
8) Se a relação com os alunos melhorou após ingressar no PEI?	8) Como é a sua relação com os alunos?
9) Se as disciplinas da parte diversificada contribuem com o trabalho e com a aprendizagem dos alunos?	9) Você observa benefícios do Modelo Pedagógico (clube, eletiva, tutoria etc.) do PEI ao seu trabalho e a aprendizagem dos alunos? Exemplo.
10) Se os documentos obrigatórios e elaborados contribuem para o planejamento e ação docente.	10) O Modelo de Gestão (Plano de Ação, Programa de Ação, Ciclo PDCA etc.) do PEI favorece seu trabalho?
11) Se há sentimento de valorização profissional ou pessoal.	11) Você se sente mais valorizado no PEI? Em quais aspectos?
12) Se os resultados da escola melhoraram nas avaliações externas após o PEI.	12) Você se sente satisfeito com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) em sua escola?

ANEXO A – Modelo de Ofício da Diretoria de Ensino

Ofício de autorização para a Diretoria de Ensino

_____, 08 de setembro de 2015.

Prezado(a) Senhor(a)

Somos presentes a V.S.^a. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna ARETUSA VANESSA MELISSA ALVES, do Mestrado Profissional em Educação: Formação docente e desenvolvimento profissional da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2015, intitulado **“IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL PARA O TRABALHO DOCENTE: o olhar dos professores”**. O estudo será realizado com 3 (três) escolas que atendam no modelo do Programa Ensino Integral e contará com a participação de três profissionais voluntários de cada escola para uma entrevista, nas cidades de _____, _____ e _____, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Teresa de Mora Ribeiro.

Para tal, será realizada uma entrevista com os profissionais da Unidade Escolar por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Aretusa Vanessa Melissa Alves, telefone (____) _____, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Consentimento de Participação da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo (a) Sr.(a) _____

Endereço: _____

Cidade: _____

ANEXO B – Modelo de Termo de Consentimento da Diretoria de Ensino

Termo de Consentimento de participação da Diretoria de Ensino

_____, 11 de setembro de 2015.

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH ____/2015 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL PARA O TRABALHO DOCENTE: o olhar dos professores”**, com o propósito de trabalho a ser executado pela aluna Aretusa Vanessa Melissa Alves, do Mestrado Profissional em Educação: Formação docente e desenvolvimento profissional da Universidade de Taubaté, e, após análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a instituição que represento, autoriza a realização de entrevista com 3 (três) escolas que atendam no modelo do Programa Ensino Integral que contará com a participação de 3 (três) profissionais voluntários de cada escola para levantamento dos dados, nas cidades de _____, _____ e _____, que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Ilmo (a) Sr.(a) _____

Endereço: _____

Cidade: _____

ANEXO C – Modelo de Ofício das Unidades Escolares

Ofício de autorização para E. E. _____

_____, 15 de setembro de 2015.

Prezado(a) Senhor(a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna ARETUSA VANESSA MELISSA ALVES, do Mestrado Profissional em Educação: Formação docente e desenvolvimento profissional da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2015, intitulado **“IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL PARA O TRABALHO DOCENTE: o olhar dos professores”**. O estudo será realizado com a participação de três profissionais voluntários da escola para uma entrevista, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Teresa de Mora Ribeiro.

Para tal, será realizada uma entrevista com os profissionais da Unidade Escolar por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Aretusa Vanessa Melissa Alves, telefone (____) _____, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Consentimento de Participação da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

E. E. _____

Ilmo(a) Sr(a) Diretor(a) _____

Endereço: _____

Cidade: _____

ANEXO D – Modelo de Termo de Consentimento das Unidades Escolares

Termo de Consentimento de participação da Unidade Escolar

_____, 18 de setembro de 2015.

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH ____/2015 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL PARA O TRABALHO DOCENTE: o olhar dos professores”**, com o propósito de trabalho a ser executado pela aluna Aretusa Vanessa Melissa Alves, do Mestrado Profissional em Educação: Formação docente e desenvolvimento profissional da Universidade de Taubaté, e, após análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a instituição que represento, autoriza a realização de entrevista com 3 (três) profissionais voluntários da Unidade Escolar para levantamento dos dados, que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

E. E. _____

Ilmo(a) Sr(a) Diretor(a) _____

Endereço: _____

Cidade: _____

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: “IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL PARA O TRABALHO DOCENTE: o olhar dos professores”

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Teresa de Moura Ribeiro.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL PARA O TRABALHO DOCENTE: o olhar dos professores”

Objetivo da pesquisa: Analisar as percepções dos professores sobre o Programa Ensino Integral (PEI) em escolas de Ensino Médio (EM) da Região de uma Diretoria de Ensino (DE) do interior do Estado de São Paulo.

Coleta de dados: A pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados uma entrevista com 3 (três) escolas que atendam no modelo do Programa Ensino Integral e contará com a participação de três profissionais voluntários de cada escola para uma entrevista, priorizando a função docente de cada instituição de ensino, nas cidades de _____, _____ e _____.

Destino dos dados coletados: A pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio das entrevistas, permanecendo de posse dos mesmos por um período inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevistas serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação: Formação docente e desenvolvimento profissional da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio da entrevista. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem o Programa de Ensino Integral. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa,

para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: A investigadora é mestranda da Turma 2015 do Mestrado Profissional em Educação: Formação docente e desenvolvimento profissional da Universidade de Taubaté/SP, Aretusa Vanessa Melissa Alves, residente no seguinte endereço: _____, Taubaté/SP, podendo também ser contatado pelo telefone (____) _____. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profª Drª Maria Teresa de Moura Ribeiro a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 3625-4100. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados preferencialmente dentro da Instituição de Ensino, podendo ser agendada nas dependências da mesma, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o Programa de Ensino Integral.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto à pesquisadora, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

_____, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

Aretusa Vanessa Melissa Alves
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha