

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Maria Cecilia Grieco Puppio Jacob

**TRABALHO DOCENTE: AVANÇOS E PERSPECTIVAS NO
CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO
MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL**

Taubaté - SP
2014

MARIA CECILIA GRIECO PUPPIO JACOB

**TRABALHO DOCENTE: AVANÇOS E PERSPECTIVAS NO
CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO EM
TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada para a obtenção do
Título de Mestre em Desenvolvimento Humano:
Formação Políticas e Práticas Sociais na
Universidade de Taubaté.
Área de concentração: Contextos, Processos e
Práticas Formativas

Orientador: Prof^a. Dra. Ana Maria dos Reis
Taino

Taubaté - SP
2014

MARIA CECILIA GRIECO PUPPIO JACOB

**TRABALHO DOCENTE: AVANÇOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada para a obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais na Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Contextos, Processos e Práticas Formativas.

Data: ___/___/___

Resultado: _____

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) Ana Maria dos Reis Taino

Universidade de Taubaté

Assinatura

Prof.(a) Dr.(a) Mariana Aranha Moreira José

Universidade de Taubaté

Assinatura

Prof.(a) Dr.(a) Maria José Eras Guimarães

Faculdades Anhanguera/
Jacareí

Assinatura

Dedico este trabalho aos meus pais e familiares, que nunca duvidaram do meu potencial e que sempre me apoiaram para que eu pudesse superar os obstáculos e alcançar todos os meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, que me deu vida, perfeição, saúde, e outros dons que me possibilitaram a conclusão deste sonho.

Agradeço a minha mãe, minha melhor amiga, que me fez perseverar e me ajudou de todas as formas que eu precisei.

Agradeço a meu marido Mozes, por toda compreensão e apoio ao longo deste trabalho.

Agradeço a meu filho Fáuzi, pela ajuda dispensada junto as leituras e compreensão dos textos.

Agradeço a minha filha Nicole pela compreensão do tempo de mãe que lhe foi subtraído, nas minhas ausências, para aulas, estudos e trabalhos.

Agradeço, aos docentes do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, pelas possibilidades de construção de novos conhecimentos, que me possibilitaram uma visão mais ampla sobre o Desenvolvimento Humano.

Agradeço, aos meus amigos e colegas de trabalho, pelo apoio e paciência durante o processo de produção deste estudo.

Agradeço, enfim, a todos que, de maneira direta ou indireta me ajudaram na concretização deste sonho.

“Seguir realizando o mesmo trabalho, dedicar-se a acumular material paulatinamente, resulta estéril ou mesmo impossível. Para seguir adiante há que marcar um caminho.”

Vygotsky, 1934

RESUMO

O presente estudo propõe uma contextualização da escola como ambiente que, no seu cotidiano, promove o desenvolvimento humano. Para isso, há discussão e investigação do trabalho docente, dos saberes do professor e sua relevância na aprendizagem dos conhecimentos transmitidos na sociedade baseados em pressupostos teóricos. Uma abordagem sobre o Programa do Ensino Médio de Tempo Integral destaca no modelo a busca da Excelência Acadêmica, bem como a implementação da parte diversificada do Currículo como ponto diferencial no ensino aprendizagem. Através da pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de entrevistas, buscam-se evidências na prática docente nesse modelo de escola. Embasado no descrito, este estudo tem como objetivo investigar possíveis contribuições do Programa de Ensino Médio de Tempo Integral, implantado pela Secretaria da Educação de São Paulo, desde 2012, para o trabalho docente. Os resultados relacionam dados coletados nas entrevistas com professores e os objetivos elaborados para esta pesquisa, a fim de promover uma melhor compreensão das condições em que se efetiva o trabalho docente e novas reflexões sobre a realidade do sistema educacional.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Ensino Médio. Escola Integral.

ABSTRACT

This study provides an overview of the school environment as that in their daily lives, promotes human development. For this, there is discussion of teaching and research, the knowledge of the teacher work and its relevance in learning the knowledge transmitted in society based on theoretical assumptions. An approach to the Programme of High School Full-Time in the model highlights the pursuit of Academic Excellence as well as the implementation of diverse part of the curriculum as a differential point in teaching and learning. Through qualitative research carried out through interviews, are sought evidence in teaching practice in the school model. Based upon the described, this study aims to investigate possible contributions of the Programme of High School Full-Time, deployed by the Secretary of Education of São Paulo, since 2012, for the teaching work. The results relate data collected in interviews with teachers and objectives developed for this research, in order to promote a better understanding of the conditions in which effective teaching work and new reflections on the reality of the education system.

Keywords: Teaching work. Secondary school. Comprehensive school.

LISTA DE SIGLAS

ATPAs	Aulas de Trabalho Pedagógico por Áreas
ATPCs	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
ETIEM	Escola de Tempo Integral de Ensino Médio
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
EAD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
ICE	Instituto Corresponsabilidade pela Educação
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDCA	<i>Plan</i> (Planejar) <i>Do</i> (Fazer), <i>Check</i> (Avaliar, Checar), <i>Act</i> (Agir)
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEE/SP	Secretaria do Estado da Educação de São Paulo
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
USAID	Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 PROBLEMA	15
1.2 OBJETIVOS	15
1.2.1 Objetivo Geral	15
1.2.2 Objetivos Específicos	15
1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA	15
1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO / JUSTIFICATIVA	16
1.5 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	17
2 TRABALHO DOCENTE	20
2.1 AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE	22
2.1.1 Temporalidade do trabalho docente	25
2.2 NOVOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	27
2.2.1 Profissionalidade	31
2.2.2 Profissionalismo	36
2.3 REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE	41
3 ENSINO MÉDIO	49
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO	49
3.2 TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E ECONÔMICAS	52
3.3 AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO	53
3.4 UMA NOVA PROPOSTA DE ENSINO	57
4 EDUCAÇÃO INTEGRAL	63
4.1 A CONCEPÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO	68
4.1.1 O modelo Pedagógico do Ensino Integral	69
4.1.2 O Modelo de Gestão do Ensino Integral	70
5 PROPOSIÇÃO	74
6 MÉTODO	76
6.1 TIPO DE PESQUISA	77
6.2 POPULAÇÃO	77
6.3 INSTRUMENTOS	78
6.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	78
6.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	79
7 RESULTADOS	83
8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	88
8.1 A FORMAÇÃO DOCENTE	88

8.2 TEMPORALIDADE DO TRABALHO DOCENTE	93
8.3 RECURSOS TECNOLÓGICOS	97
8.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO	100
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	116
ANEXOS	167

1 INTRODUÇÃO

As origens concernentes à Educação Integral no Brasil são históricas, ainda que não exclusivamente, de acordo com os ideais democráticos do educador Anísio Teixeira, fundador da Escola Parque, em meados do século passado (TEIXEIRA,1974). Em meio à complexidade em que se dinamiza a vida social contemporânea, a escola vive tempos de crise e de transformação. Alguns fatores dão mostras de delimitar a emergência, a possibilidade e a viabilidade de um projeto de Educação Integral para o país. A universalização do acesso ao Ensino Fundamental é um fato praticamente consumado. O processo de democratização da gestão da escola pública tem se expandido e a luta pela escola inclusiva, de qualidade para todos, tem conquistado importância, por meio de ações governamentais visivelmente posicionadas a favor da eliminação do preconceito e da discriminação na escola e na sociedade, com a implementação de políticas incisivas.

O Plano Nacional de Educação – PNE (Plano Nacional de Educação – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001) objetivou a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias, e defende a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares. O Programa Mais Educação preconiza a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades articuladas ao projeto de aprendizagem desenvolvido pela escola, como as relacionadas com educação ambiental, esportes, cultura e lazer, congregando ações conjuntas entre o Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MinC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e Esporte (ME), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Presidência da República (PR)

No inerente à educação pública, diversas são as pesquisas passíveis de discussão a respeito no Brasil, que se fundamentam na análise do contexto da formação, nas condições de trabalho, nos recursos tecnológicos e no papel dos

professores na sociedade. Isso tudo leva a reflexões sobre a realidade que envolve as práticas docentes no cotidiano. A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e implica, além de um sistema legal e jurídico consistente e exequível, uma questão conceitual, já que não há consenso quanto ao entendimento do termo e as definições existentes contemplam diferentes dimensões acerca de elementos fundamentais para a definição de Educação Integral, como tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre os diferentes saberes e relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais de educação.

Nesse cenário emerge o Programa Ensino Médio de Tempo Integral do Estado de São Paulo, implantado a partir de 2012; trata-se de um novo modelo de escola, conforme proposto na Resolução SE 12, de 31 de janeiro de 2012. O programa foi criado para a Rede Estadual de Educação de São Paulo com o ideal de que, em 2030, seja um dos 25 melhores sistemas do mundo e posicionar a carreira de professor entre as 10 mais desejadas do Estado.

No que se refere ao contexto da formação docente, diversos autores asseveram ser necessária a adoção de uma estratégia de ação articulada entre as diferentes instâncias que formam professores e as que os admitem como docentes. Faz-se necessário, também, consenso quanto aos rumos da educação nacional, das estruturas formativas de docentes para a educação básica e dos currículos respectivos. Essas observações remetem diretamente à questão das políticas educacionais e das políticas voltadas aos docentes. A garantia das condições de acesso e de aprendizagem dos alunos, bem como da implementação de políticas educacionais que articulem a teoria e a prática dos professores, torna-se o grande desafio da educação brasileira. Na maioria das vezes, ao longo de sua formação o professor tem pouco contato com o contexto real das escolas que passam por um processo de transformação das condições de ensino e de aprendizagem.

Há necessidade de melhorar os critérios de seleção tanto para o ingresso aos estudos como para o posto de trabalho, inclusive com avaliações ao longo da carreira e destinação de mais recursos ao professorado. Da mesma forma, é necessário também de um novo perfil profissional para enfrentar os desafios de ensino e de aprendizagem no momento atual e no futuro.

Recente estudo publicado pela UNESCO (GATTI; BARRETO, 2009) permite que se tenha um panorama geral sobre o cenário da profissão docente no Brasil, tratando-a como setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, sendo administração pública a grande empregadora, responsável por 80% das contratações.

A problemática das políticas docentes não é só do Brasil, não se pode esquecer as significativas variações existentes entre os diferentes países do contexto latino-americano. É possível identificar pontos comuns no entorno que dificultam reter os bons professores na docência, tais como os poucos estímulos para que a profissão seja a primeira opção na carreira, as condições de trabalho que quase sempre são inadequadas, os problemas sérios na remuneração e na carreira, entre outros. As constantes perdas de remuneração dos docentes, tendo como consequência o aumento de sua jornada de trabalho para sobrevivência frente às exigências dos dias de hoje, elevaram as tensões na profissão e obrigaram os professores a imperioso aperfeiçoamento.

O trabalho do professor precisa promover o atendimento de todas as exigências da contemporaneidade e a formação integral e completa dos discentes – capacitado-os com uma cultura geral e diversificada, conforme apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), dando-lhes possibilidade de conhecimento científico, de comunicação e de raciocínio lógico. O presente estudo pretende discutir algumas questões relativas ao trabalho docente e às condições de tal trabalho na escola, a partir da implantação desse projeto novo que contempla um modelo de escola pública.

A constatação de que mudanças pretendidas na organização e atuação escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões exigentes do perfil do trabalho docente.

1.1 PROBLEMA

O problema da pesquisa implica na seguinte questão: A implementação do Programa Ensino Médio de Tempo Integral pode contribuir para a melhoria do trabalho docente?

A hipótese originária do problema proposto é a de que as condições de trabalho, os recursos tecnológicos e a disponibilidade de tempo para a formação continuada constituem elementos potencialmente favoráveis à atuação docente.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o trabalho docente no Programa de Ensino Médio de Tempo Integral.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Investigar a estrutura do Programa Ensino Médio de Tempo Integral.
- Identificar os elementos do Programa Ensino Médio de Tempo Integral que favorecem o trabalho docente.
- Analisar as condições de trabalho na Escola de Tempo Integral, a partir da perspectiva dos seus professores.

1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA

O objeto dessa pesquisa configura-se na investigação da influência do Programa de Ensino Médio de Período Integral sobre a atuação docente. Para tanto, foram realizadas entrevistas junto aos professores de uma Escola de Ensino Médio de Tempo Integral da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. No que tange a delimitação espacial, a entrevista realizou-se numa das escolas de tempo integral criada no ano de 2012. Assim, buscou-se a representação do mundo social,

configurada no espaço de atuação dos docentes que trabalham na escola. A construção do espaço escolar considerada na pesquisa pode ser descrita como um conjunto de relações que ocorre entre os professores no cotidiano do trabalho docente, ou mesmo das diretrizes normativas do Programa da SEE/SP, que estabelecem objetivos, metas, conteúdo pedagógico, método didático, gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação por meio da Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012).

Os 11 (onze) entrevistados compõem um grupo significativo do corpo docente da escola que possui 17 (dezessete) professores. Destarte, os valores profissionais e as perspectivas de atuação dos docentes encontram-se distribuídos segundo todas as disciplinas e áreas de atuação, pois dentre os entrevistados encontram-se docentes e coordenadores que atuam como docentes. Neste caso, a análise dos conteúdos das falas dos entrevistados aparece como produto da intersecção de duas funções relativamente independentes, que comportam informações características do modelo "Escola de Tempo Integral". Com base no conhecimento sobre a formação inicial, a disciplina de atuação e as posições ocupadas no espaço de trabalho (vide Apêndice C), analisam-se os posicionamentos de agentes semelhantes, sujeitos a condicionamentos semelhantes, os quais, com muita probabilidade, expressam atitudes, interesses, sentimentos, práticas e tomadas de decisão "comuns" ao corpo docente.

1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO / JUSTIFICATIVA

A complexidade trabalho docente, atualmente, está sendo avaliada por meio de diversas perspectivas e se apresenta embrenhada de significados que se constroem ao longo do tempo. Nesse contexto, surge a necessidade de aprofundar a análise sobre as mudanças que vêm ocorrendo no contexto das políticas públicas educacionais.

É imprescindível retomar o estudo sobre a profissão docente, suas potencialidades e práticas, superando a análise do senso comum que se constrói nas interações rotineiras no exercício cotidiano das nossas funções.

O trabalho de pesquisa acadêmico é relevante, para não dizer indispensável, pois é por meio da pesquisa que se desenvolve a capacidade reflexiva sobre os fenômenos relacionados ao exercício do trabalho docente; são essas reflexões que permitem tornar mais claras as intenções educativas.

As cobranças diante do fracasso escolar têm sido alardeadas em todas as esferas. A sociedade interroga o papel do professor diante da realidade constatada, por isso justifica-se o aprofundamento do estudo sobre o fenômeno em questão. Na busca de dados que possam ser analisados e interpretados, esse trabalho visa contribuir com a ampliação dos estudos científicos, que favoreçam a reflexão sobre o cotidiano do trabalho docente.

Cabe apontar os estudos de Tardif (2002), nos quais o autor indica não haver possibilidade de compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-la em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem.

A escolha do tema dessa pesquisa está vinculada aos diversos aspectos que fazem parte de um currículo instituído na Escola de Tempo Integral, com Dedicção Plena e Gratificação de 75% a mais de remuneração. Esse estudo contribui também na investigação das condições de trabalho docente, da formação continuada, dos recursos tecnológicos disponíveis e da organização dos tempos e espaços escolares oferecidos pelo Programa.

A presente pesquisa se justifica face a importância em investigar a relevância do Programa de Escola de Tempo Integral no desenvolvimento do trabalho docente.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O trabalho inicia-se com uma introdução contextualizando a escola como ambiente que no seu cotidiano promove o desenvolvimento humano, por meio das atividades que realiza, destacando a importância da educação interdimensional

(afetiva, cognitiva e social) no desenvolvimento do aluno. Apresenta, ainda, os objetivos, a delimitação do estudo, a justificativa e a relevância da pesquisa.

No segundo capítulo, discute-se e investiga-se o trabalho docente, os saberes do professor e sua relevância na aprendizagem dos conhecimentos. Posicionamentos teóricos de Demo (2012), Freire (1996), e Tardif (2005) compõem esse capítulo e subcapítulos. No primeiro subcapítulo, Nóvoa (1992) esclarece sobre subordinação, sujeição a burocracias, limitações de autonomia e autocontrole, processos aos quais o trabalho docente está submetido.

Autores como Tardif (2002), Gatti (2010) e Perrenoud (2003) questionam a preparação dos professores nos cursos de licenciatura e a complexidade para lidar todos os dias no ofício de docente. Assim sendo, o subcapítulo intitula-se *Novos desafios da formação docente*. Nos estudos de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), há defesa da indissolúvel relação entre formação e profissionalização.

O terceiro capítulo dessa pesquisa apresenta o contexto histórico do Ensino Médio, bem como as transformações de ordem social, política e econômica, a fim de propiciar a compreensão das limitações das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio.

Esse capítulo baseia-se nos pressupostos teóricos de autores como Teixeira (1974), Ribeiro (1994), Cunha (1994), Lima (2001), Pinto (2002), Cunha (2004), Nascimento (2007) e Pamplona (2008).

No quarto capítulo, aborda-se o Programa do Ensino Médio de Tempo Integral (ETIEM), destacando que tal modelo busca a Excelência Acadêmica. Isso se revela na formação do aluno/cidadão autônomo, solidário e competente, e se efetiva por meio do trabalho docente. A implementação da parte diversificada do currículo é um ponto diferencial deste Programa. Uma síntese é elaborada a partir das referências teóricas que embasam a concepção do Programa de Ensino Médio Integral.

No quinto capítulo, apresenta-se a Proposição que se configura na intenção dessa pesquisa, que é investigar as possíveis contribuições do Programa da Escola de Tempo Integral para o Trabalho Docente.

No sexto capítulo apresenta-se o Método, desdobrado em Tipo de Pesquisa, População, Instrumentos Utilizados e procedimentos para Coleta e Análise de Dados, que permitiram a configuração das Categorias de Análise e nortearam a execução dessa pesquisa.

No sétimo capítulo, apresentam-se os Resultados, relacionando os dados coletados nas entrevistas com os professores e os objetivos elaborados para esta pesquisa.

O oitavo capítulo apresenta a discussão dos resultados, a partir da análise do conteúdo das entrevistas e da classificação dos elementos significativos da fala, as seguintes categorias de análise: a formação dos professores, a temporalidade do trabalho docente, os recursos tecnológicos e as condições de trabalho.

Ao término do estudo, apresenta-se, nas Considerações Finais, a síntese interpretativa das principais ideias discutidas e claramente deduzidas do conjunto do trabalho, respondendo ao problema. Finalmente, encontram-se os anexos e apêndices.

2 TRABALHO DOCENTE

A importância do trabalho docente tem sido tema de discussões e investigações na área de pesquisa da educação. O que se discute e investiga são os saberes do professor e como estes são relevantes na aprendizagem dos conhecimentos transmitidos na sociedade.

Tardif (2005), entende que existem exigências sociais no trabalho docente que vinculam o fazer do professor ao desenvolvimento da pessoa, sua socialização nos valores dominantes e a aprendizagem do saber escolar. Nesse sentido os docentes possuem uma função social de grande relevância.

No contexto dos posicionamentos teóricos de Tardif (2005), pode-se questionar sobre as possibilidades de produção autônoma dos saberes necessários ao ensino. No entanto, não há como negar as dificuldades encontradas nessa produção no dia a dia do trabalho docente.

Segundo Tardif (2005, p. 19),

Os saberes pedagógicos são construídos pelos docentes, a partir das práticas educativas. Essas são repletas de elementos ideológicos, maneiras de saber-fazer incorporadas por meio das experiências vivenciadas nas interações sócio-profissionais.

O que se observa é que um dos maiores instrumentos que poderia auxiliar esse ideal se assenta no ato de ensinar, contudo, para que tal atividade possa ser exercida, de acordo com Freire (1996), há uma demanda por competência profissional, que está relacionada tanto à competência técnica quanto à dimensão política dos atos administrativos e legais.

Em função disso, além de serem vencidas as dificuldades que emperram a aprendizagem dos saberes docentes, será preciso dispor de tempo nos momentos de formação em serviço, para fazer avançar as reflexões sobre a formação política do docente e a função social da profissão.

De acordo com Tardif (2002, p.21), é possível notar que o processo de formação dos docentes acaba se estendendo além dos cursos de licenciatura:

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e de vários momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição do saberes no e pelo trabalho.

Considerando a necessidade de formação política que serve de base para a constituição do trabalho docente, infere-se, segundo Demo (2012), que o conhecimento pode ser tomado para a superação da pobreza política como condição de intervenção consciente e competente. Logo, justifica-se a necessidade de formação constante do docente, a fim de que possa intervir no cotidiano da escola.

Nesse contexto descrito, é possível verificar que existem dificuldades para que se aprofunde a integração das ações docentes, pois a realidade em que se efetiva o trabalho é marcada pela fragmentação dos saberes, limitando as possibilidades de planejamento.

Diante do que foi acima delineado, é possível conceber que a formação contínua nas ATPCs¹ deve partir das interrelações existentes entre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Com isso, o professor possibilita aos estudantes compreenderem que os conhecimentos e os valores característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que orientam o desenvolvimento dos meios e das relações de produção em um determinado sentido.

Na perspectiva de conferir especificidades a estas dimensões constitutivas da prática social, o Ensino Médio deve- se organizar de forma integrada – trabalho, ciência e cultura – entende-se a necessidade desse ensino ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural (LDB, 1996).

¹ Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivas e ATPAs - Aulas de Trabalho Pedagógico de Área, possibilite um processo dinâmico, participativo, que incentive novas formas de organização das atividades.

Compreender o mundo do trabalho e aprimorar a capacidade produtiva e investigativa dos estudantes; explicitar a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e formar culturalmente, tanto no sentido ético (pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem), quanto estético (potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação), são finalidades que devem estar presentes e integradas no planejamento das atividades que o professor desenvolve no ensino médio.

2.1 AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem. É uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola (Tardif, 2005).

A forma como os professores organizam as suas atividades e as condições de trabalho que lhes são oferecidas para planejar as suas ações influenciam o planejamento e a execução do seu trabalho e, de modo mais amplo, tem impacto sobre o tipo de educação promovida por eles. Segundo Nóvoa (1992, p. 78):

[...] os docentes, como grupo profissional que desenvolve seu trabalho em instituições burocráticas e hierarquizadas, ocupam posições subordinadas e estão sujeitos às normas de controle burocrático e administrativo, deparando-se com nítidos limites na conquista de autonomia e de autocontrole de seu trabalho. Os professores são atingidos pelos efeitos da intervenção do Estado e, sendo funcionários e assalariados, acabam ocupando posições subalternas e sofrendo várias formas de controle, tendo em vista que a mediação do Estado ou sua interferência faz a moldagem do desenvolvimento da profissão.

Veiga e Araújo (1999) sintetizam situações sobre as quais passa o professor para se manter na profissão, tais como: condições desfavoráveis das estruturas escolares, má remuneração, escassez de recursos materiais e tecnológicos, inexistência de cultura organizativa do trabalho, relações interpessoais conflituosas, entre tantos outros que contribuem para a degradação do trabalho docente.

Contribuições de tal natureza confirmam que a profissionalização precisa estar amparada na autonomia profissional; para que isso ocorra, o professor deve ter a oportunidade de formação contínua. Nesse contexto, cabe lembrar que a formação em serviço que ocorre na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral, no tempo disponível pelas ATPCs e ATPAs, cumpre em parte a função de possibilitar reflexão acerca do saber docente e da troca das experiências profissionais construídas na prática cotidiana.

Cada vez mais políticas educacionais têm dado destaque para a formação docente como ponto básico do aperfeiçoamento do processo escolar em diversos níveis (ALARCÃO, 2003; MAUÉS, 2003). Em vista disso é que se pode verificar que os esforços têm sido realizados para assegurar a formação continuada aos professores que trabalham na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral.

Dentre os aspectos que dificultam o trabalho docente estão as condições físicas da escola. Salas de aula superlotadas, pequenas, sem ventilação e sem manutenção são comumente encontradas nas escolas públicas, que, em sua maioria, apresentam estrutura precária para atender com qualidade aos alunos. Além disso, as relações interpessoais também não podem deixar de ser apresentadas como dificultadoras. A direção e a coordenação pedagógica nem sempre oferecem o suporte necessário para que o ato pedagógico aconteça em condições satisfatórias.

Considerando que a previsão do número de alunos por classe seja o mesmo da escola regular e que, a Escola de Tempo Integral por si só não garante a qualidade das relações interpessoais, o professor na ETIEM tem a possibilidade de constituir seu trabalho adequadamente e com responsabilidade, pois o maior tempo para a preparação das aulas é um diferencial quando comparado ao tempo disponível para a formação dos professores nas ATPCs das escolas regulares.

As diferenças presentes nesse modelo de escola, ETIEM, têm causado insatisfação por parte de alguns docentes que atuam nas escolas regulares, provavelmente pela diferenciação nos benefícios que os professores da Escola de Tempo Integral possuem, tais como: salário diferenciado, trabalho em apenas um local, condições físicas, materiais e recursos tecnológicos. Tendo como base tal

situação, surge a possibilidade de um questionamento sobre a influência da insatisfação dos professores das escolas regulares sobre a profissão docente, quando se implementa uma política educacional que diferencia as condições e o ambiente de trabalho. A satisfação profissional se relaciona com fatores que estão integrados com as motivações (interesse, desejos, dedicação e atitudes). Destarte, é importante refletir sobre o efeito da Política Educacional da Escola de Ensino Médio do Ensino Integral, dando aos seus professores boas condições de trabalho, o que todos os docentes da rede regular de ensino também têm direito de possuir.

De acordo com Santos (2003), no que se refere ao ambiente escolar, as motivações se estabelecem a partir do momento em que atingem as necessidades do grupo ou do sujeito que faça parte dele. Sendo assim, podem ser tomados como estímulos consideráveis na provocação de comportamentos que sejam capazes de gerar realizações profissionais, tanto no que esteja de acordo com os objetivos pessoais dos professores, quanto no que tange as diretrizes mais gerais do ensino. No que se refere aos motivos externos, é possível observar que se encontram relacionados a estímulos ou a incentivos que o espaço fornece. Nestes, enquadram-se também os objetivos que são perseguidos a fim de satisfazer determinada necessidade, como a busca por recompensa ou por materiais.

É possível notar que os professores fazem interpretações distintas das condições de trabalho profissional, de acordo com seus interesses e suas motivações. À medida que o espaço de trabalho passa a ser impregnado de valores socialmente construídos no que se refere aos fins da educação, seus propósitos sócio-educativos do ensino começam a apresentar concepções e crenças no que tange as condições nas quais devem ou não atuar profissionalmente.

O trabalho do professor sob o ponto de vista das determinações do Poder Público (currículo, carga horária, seriação) é definido e organizado por outras pessoas e obedece a uma hierarquia em nível nacional, estadual e municipal. É concebido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelos Programas Curriculares Nacionais, pelas diretrizes estaduais e municipais da área de educação.

Partindo da base legal de atuação do Estado na prescrição de leis e diretrizes para a organização do trabalho escolar, consideramos, também, a

prescrição das leis na ordenação do tempo escolar. Essa ordenação é traduzida pela duração das séries ou ciclos de ensino, pela jornada de trabalho diário, semanal e anual, pela distribuição das disciplinas do programa de ensino por séries ou ciclos, dentre outras.

2.1.1 Temporalidade do trabalho docente

A organização do trabalho do professor na escola se realiza de acordo com a ordenação do tempo na escola que tem como finalidade padronizar e controlar o tempo escolar, a cadência das atividades, o ritmo dos professores e dos alunos, constituindo-se como fator fundamental para a compreensão do processo de trabalho docente. No espaço escolar podemos notar a relevância do emprego do tempo nos toques da sirene anunciando ou lembrando os horários de entrada, do intervalo e de saída. Também, esse mesmo tempo é notado nas atividades da instituição contidas no calendário escolar que determina, segundo Teixeira (1999), os períodos festivos e comemorativos, as avaliações, os planejamentos, as reuniões, as férias, as provas. Especificamente, na sala de aula, essa relevância se dá no controle da duração da aula, na realização fragmentada dos conteúdos pedagógicos, no controle e no acompanhamento do ritmo e das atividades do aluno. Esses tempos estão relacionados entre si e diretamente ligados à prática do professor.

Esse emprego do tempo, segundo Cunha & Costa (2008), nos ritmos e padrões regidos pelo tempo dos relógios expressa nossas práticas e experiências. Assim, a experiência no tempo interage com as práticas escolares paralelamente ao desenvolvimento da natureza, em todos os seus ciclos, demonstrando a multiplicidade da noção de tempo. Nesse entendimento, o tempo escolar pode ser dividido em administrativo e pedagógico. O tempo escolar administrativo visa precisamente ao controle das atividades de professores e alunos, por meio dos calendários, jornadas e horários. O pedagógico diz respeito ao trabalho de ensino do professor em sala de aula, de certa forma sustentado pelo tempo administrativo. Tentando elucidar a questão da rotina, usamos o termo rotinização no trabalho docente, empregado por Tardif & Raymond (2000) que não acreditam que essa rotinização seja uma forma de estruturar os atos através de uma maneira de agir

estável, uniforme, repetitiva, isto é, apenas controladora dos acontecimentos em sala de aula.

Enquanto fenômeno de base que fundamenta a vida social, a rotinização significa que os atores agem através do tempo, fazendo de suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades. No nosso caso, ela demonstra a forte dimensão sociotemporal do ensino, na medida em que as rotinas tornam-se parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, maneiras de ser do professor, seu estilo, sua personalidade profissional.

A menos que o ator se torne um autômato, a rotinização de uma atividade, isto é, sua estabilização e sua regulação, que possibilitam a sua divisão e sua reprodução no tempo, repousa em um controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal das competências práticas. Ora, a força e a estabilidade desse controle não podem depender de decisões voluntárias, de escolhas, de projetos, mas sim da interiorização das regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 233-234).

Nos tempos escolares estão muitos tempos dentro do tempo, que fazem da escola um espaço em vários tempos. Neles está a maior parte dos tempos de trabalho dos professores, que se constituem das temporalidades, das cadências, dos usos e distribuições dos períodos de tempo presentes nos espaços, nas interações, nos currículos, na cultura, nos rituais e práticas escolares e na organização do trabalho escolar (PINEAU, 2004).

O tempo escolar está se transformando em uma das principais fontes de problemas e de conflitos nas escolas. O tempo fixado, imutável, predominante nos horários aparece cada vez mais como um obstáculo para qualquer prática profissional inovadora, visto que, os horários das escolas de modo geral não são compatíveis com os tempos dos alunos e dos professores. A construção do tempo da escola ocorre em uma dinâmica que integra, ao projeto pedagógico, os professores, alunos, os funcionários e as famílias, tempo este, diferente do tempo pensado pelos gestores, reformuladores de currículo, e demais profissionais da escola. Existe, portanto, um hiato entre o tempo que a reforma impõe e o tempo proposto pela escola como organização educativa (FERNANDEZ, 2006).

Giddens (1984) assevera que as escolas são instituições disciplinadoras que funcionam dentro de limites fechados e em função de uma economia precisa de

tempo. A configuração arquitetônica da escola torna mais fácil a especificação e a definição rotineira das tarefas, de modo que aceite controlar com rigor as relações sociais. A pressão de ter que realizar mais em menor tempo, ou mais no mesmo tempo, afeta as formas de pensar, de sentir e de agir dos professores. Assim, a profissionalização docente e o profissionalismo se produzem não apenas no espaço, mas também nos tempos profissionais, notadamente nos períodos de intensificação da reconstrução das identidades docentes. A reforma demanda um maior tempo docente fora da escola, obrigando os docentes a utilizarem o tempo de sua vida pessoal, para cumprir prazos determinados pelas escolas, o que pode levá-los a majorar o cansaço e terem a sensação de fracasso ao não terem condições de dar conta das suas atividades.

Para Lafleur (2006) as demandas temporais psico-reais ocasionam um forte impacto no bem estar dos professores, assim como o ritmo imposto pelas transformações, os deixa com uma sensação de incapacidade e impotência. A sobrecarga na jornada de trabalho se torna um obstáculo a inovação, a criatividade, ao compromisso docente assim como ao desenvolvimento profissional.

2.2 NOVOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O trabalho docente demanda dos professores flexibilidade e criatividade para se adaptar às constantes mudanças do sistema educacional; a reflexão se constitui por meio da construção de novas competências que podem ser mobilizadas para a prática.

De acordo com Perrenoud (2002), competência pode ser compreendida como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informações, com o intuito de resolver, com pertinência e eficácia, uma variedade de situações relacionadas com os contextos culturais, profissionais e sociais.

No que se refere ao ensino, o professor precisa buscar formas para que o aluno tenha interesse pelo conhecimento, não sendo algo em si mesmo, mas como

competência profissional, fazendo uso de “ferramentas” para entender o mundo e ter ações sobre ele, apresentando uma visão de competência humana.

Nota-se que os cursos de Licenciatura para o magistério também são questionados por Perrenoud (2003): estariam os professores desses cursos preparando seus discentes para lidar com a complexidade de todos os dias do ofício docente? Tardif (2002, p. 270) indica que:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam certos números de aula baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles passam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria às vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na prática cotidiana.

Pode-se inferir, de acordo com o autor, que o ato de ensinar é complexo e a essência do ensino se realiza por meio de sequências e rupturas; ou seja, o processo de ensino possui etapas que podem ser e devem ser planejadas, contudo não é possível prever todas as variáveis do processo educativo.

Para lidar com a complexidade do ato educativo e acostumar-se com ela, há necessidade de se reconhecer que as competências têm feito parte da relação com o mundo, de todas as suas representações e da forma como interferem no contexto no qual estão inseridas.

O tipo de formação que o docente tem lhe dá permissão para lidar com a complexidade social, assim como as suas próprias contradições. O trabalho com as competências ultrapassa a compreensão de que seja somente a memorização de um determinado conhecimento, mas mostra-se como um conjunto de recursos que está voltado para a ação, considerando que não são somente saberes, mas suscitam estudos junto a eles.

É relevante ter em mente que apenas os saberes apresentados pelos educadores dos cursos de formação não dão possibilidade para que sejam construídas as competências. Segundo Perrenoud (2002), é necessário que a formação docente articule a aprendizagem teórica com a prática, além da reflexão sobre essa mesma prática, conforme excerto a seguir:

[...] teorização da prática, de articulação e fecundação mútua dos saberes eruditos e dos outros, de reconhecimento e explicitação dos esquemas de pensamento e de ação sob a forma de saberes procedimentais ou de procedimentos de formação (PERRENOUD, 2002, p. 136).

Por mais que se esteja vivendo em uma sociedade complexa e excludente, o trabalho docente crítico, responsável e comprometido com as transformações sociais, cuidando de valores éticos e fazendo a consolidação de saberes, tem a capacidade de orientar o cidadão para que possa usufruir, da melhor forma, o espaço em que se insere.

Dessa maneira, há necessidade de uma formação cidadã para os docentes, a fim de que sejam reconhecidos socialmente. É fundamental que se repense o acesso e os enfoques dos saberes que fazem parte da docência, considerando que, de acordo com o conhecimento que o indivíduo tem, apresentam-se as suas exigências ou inquietações para uma prática cidadã (TARDIF, 2005).

Dentro desse contexto, a busca pelo aperfeiçoamento da prática docente diz respeito às diversas capacidades da pessoa em fazer a representação, tanto no espaço público, quanto no dia a dia, de sua maneira de viver e de seus valores culturais. Tem-se consciência de que se trata de uma tarefa complexa, repleta de incertezas, fazendo com que seja necessária uma formação docente forte e relevante no âmbito social.

De acordo com Pimenta (2000), o trabalho do professor constitui-se em uma prática social que tem em vista acontecimentos no dia a dia dos sujeitos envolvidos com seus interesses, motivações e níveis de necessidades. No conjunto de tal ação, é crucial que haja o diálogo, bem como a aprendizagem em grupo e o desenvolvimento da autoestima – tais elementos caracterizam a educação com valores éticos e prática cidadã.

Para Demo (2012) a escola tradicional, autoritária, transmissiva, verticalizada e burocrática mudou, contudo, não estamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Nesse contexto teórico, há necessidade de investimento em todos os níveis para que se possa superar o modelo tradicional de formação dos professores. O autor afirma:

[...] a formação tradicional do professor não vai além de treinamento aligeirado, redundando no formador mal formado e que é a marca mais típica deste sistema inepto. Os docentes não têm culpa. São vítimas de uma arapuca que os priva de autoria, pesquisa, elaboração, autonomia, colocando na sala de aula figura descaracterizada e da qual se esperam todos os milagres imagináveis da sociedade do conhecimento no século XXI. A rigor, não temos professor; temos auleiros temerários, franco-atiradores, vocacionados deprimidos e aventureiros sem causa. Uma vez dentro do sistema, se tornam estáveis e a oferta educacional não tem mais condições de ser qualitativa e estar à altura dos direitos dos alunos. O professor é parte estratégica deste imbróglio (DEMO, 2012, p. 27).

Valores como autonomia, participação e democratização precisam ser assimilados e reinterpretados para que o trabalho docente possa ser reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, garantindo as adequações necessárias para tais transformações.

A ideia de controle passou a ser tomada como central para o entendimento do trabalho docente, para a compreensão da produção e distribuição do conhecimento escolar. Contudo, o controle precisaria ser entendido para além de todo e qualquer tipo de determinismo sociológico. A melhor opção seria sua compreensão como uma relação de poder e não como propriedade do Estado, do capital ou de uma classe (VIEIRA, 2002).

Tal processo de negação da profissionalização docente em certa medida se determina através do impacto das políticas neoliberais de reestruturação educativa (VIEIRA, 2002).

Dessa forma, é preciso levar em conta que para a construção de uma identidade docente:

[...] tanto as formas de controle sobre o trabalho docente, pretendidas pelas políticas de padronização, quanto as práticas de contestação e resistência desencadeadas por docentes, não estão estabelecidas a priori. As possibilidades de legitimação ou de deslegitimação dessas políticas neoliberais por parte das ações docentes, envolvem não só os interesses dos/as estudantes, mas os próprios interesses docentes como sujeitos que constroem suas identidades (VIEIRA, 2002, p. 280).

2.2.1 Profissionalidade

De acordo com Tardif & Lessard (2005), o magistério não deve ser visto como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades

contemporâneas, mostrando-se como uma das formas para compreender as suas transformações.

A interação dos diversos fatores com a estrutura curricular e com as condições institucionais dos cursos de formação de professores para a educação básica apontam um ambiente preocupante no que se refere à resultante dessa formação. Tal questão acaba reportando, por exemplo, para o pequeno índice de aprovação de licenciados em concursos públicos para professor (GATTI, 2010).

Há necessidade de se fazer uma integração de tal formação em currículos articulados e que se direcionem para esse objetivo precípuo. A formação de professores não deve ser vista partindo de ciências e de seus variados campos disciplinares, como adendo de tais áreas, mas partindo da função social própria à escolarização, que culmina no ensino às novas gerações do conhecimento que faz a acumulação e a consolidação de valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010).

De um modo geral, a nova estrutura política do Estado impõe intervenções na educação e que essas tragam diversas implicações nas concepções de ensino, mudando as bases de critérios escolares e demandando dos docentes competências técnicas e profissionais que afetem de forma direta as condições de trabalho.

Em tal conjuntura, os efeitos das deficiências de funcionamento dos sistemas de ensino e a não adequação das transformações socioeconômicas e políticas acabam estabelecendo elementos para que o Estado promova alterações no setor educativo e, como consequência, invista na criação de mecanismos que possam trazer melhorias para os desempenhos da atuação docente. Isso pode levar às condições necessárias para que surja um modelo de docência como atividade técnica (SAVIANI, 2005).

Entre as condições favoráveis, o Estado estabelece alternativas para o ensino que deem possibilidade para que o docente se torne responsável pela organização do processo de aquisição de atitudes, de habilidades e de capacidades, visando à promoção das aprendizagens do aluno através de conhecimentos

transmitidos na escola (SAVIANI, 2005). Todas essas questões devem ocorrer sem que haja uma ruptura com a lógica de uma formação presente nas instituições de Ensino Médio e tendo características que se fundamentam no racionalismo técnico, em um aperfeiçoamento contínuo e na aquisição de competências técnicas.

O argumento tem como base a recomposição dos sistemas de ensino partindo do final dos anos 80, quando a elevação do processo de racionalização dos serviços ocorreu em vista das inovações tecnológicas, fazendo com que se passasse a demandar novas formas de gestão e de alterações dos quadros funcionais. Assim, os professores ficam cada vez mais expostos e vulneráveis a uma nova dinâmica de trabalho, o que incide em um maior nível de responsabilidade que se exerce.

Nota-se, também, que a supremacia das tecnologias educacionais apresenta-se como um fator determinante para este processo, tendo em vista que além de ser constituída na instrumentalização metodológica de ensino, posiciona o professor na condição de simples especialista que precisa fazer a aplicação de manuais e lições padronizadas (SAVIANI, 2005; BRAZ, 2006).

Estudos recentes de Ramalho et al., (2003), demonstram a necessidade de se renovar o perfil profissional docente, implicando isso, sobretudo, em transformações de posturas no âmbito do trabalho e contrapondo-se à manutenção de práticas conservadoras de ensino que limitem a atuação profissional. Cada vez mais, há uma exigência de ruptura do tradicional e conservador racionalismo técnico que ainda é muito presente no sistema de ensino do Brasil.

Além disso, o modelo de docência como uma atividade profissional pode trazer um sentido de formação que se orienta para a profissionalização do professor, demandando um profissional com habilidade para ensinar, pesquisar, situar e entender a complexidade do ambiente da escola e dos vários espaços da sociedade. Este processo engloba a procura sistemática por um “modelo teórico” de formação, que possa favorecer a construção de condições fundamentais para a composição de requisitos básicos e elementares ao campo da docência.

O modelo teórico defendido tem a capacidade de gerar diversas posições acerca do docente profissional, todavia é posto como um consenso quando propõe a ruptura com uma formação que ao longo de anos não tem correspondido em vista da exposição de diversas falhas, das limitações e das fragmentações formativas, o que acaba por fragilizar relevantes características que são aplicadas aos futuros profissionais (RAMALHO et al., 2003).

Determinadas ideias anunciadas acerca do perfil desejável para o docente no século XXI se referem, sobretudo a:

Atitude democrática, convicção de liberdade, responsabilidade, respeito por todas as pessoas e grupos humanos; princípios éticos sólidos expressos em autênticas vivências de valores; sólida formação pedagógica e acadêmica; autonomia pessoal e profissional; ampla formação cultural com real compreensão do seu tempo e do seu contexto, que lhe possibilite enfrentar com acerto e segurança os diversos desafios culturais; capacidade de inovação e criatividade (BAR, 1999, p. 12).

Ramalho, Nuñez & Gauthier (2003) evidenciam um ponto relevante para a educação atual, que se refere à instituição de modelos de docência que garantam ao professor a condição de profissional da educação. Para tanto, há necessidade de dar destaque para determinadas bases e critérios fundamentais para o “modelo de formação docente” como: formalização do conhecimento (delimitar um conjunto de saberes que fará a definição do perfil do profissional da educação), reconhecimento do *status* (que se refere à autonomia e à valorização salarial) e criação de um código de ética (código deontológico que possa dar sentido orgânico à atividade do professor e cuja elaboração se dê pelos próprios docentes).

A busca por novos mecanismos para que se desenvolva a docência não é algo fácil. Dessa forma, deve-se atentar no que tange a profissionalização para a ideia de um “modelo” que possa atribuir identidade profissional à docência, o que demanda que se reconheça sua circunscrição no movimento das relações de trabalho e, no geral, nas características da sociedade (SACRISTÁN, 1992).

Assim, é relevante notar o contexto no qual ocorrem as discussões da profissionalização docente, atentando-se para não cair no risco de importação de modelos profissionais. Tal questão dá possibilidade para a construção de um limite consciente das representações de modelos que são colocados para o docente, tanto no que se refere às reformas educativas quanto no próprio processo de formação.

Fazendo um exame do modelo de docência brasileiro, Tardif, Lessard e Gauthier (2002) fazem um esboço da preocupação no que se refere à intermitência existente, cuja configuração se dá por momentos profissionais de aprimoramento ou de gradativos avanços. Nas considerações dos autores, chama atenção à forma de desvirtuar o sentido da profissionalização docente e a pouca discussão sobre esta, inserida no espaço de formação, podendo se justificar em vista da insipiência com que são tratadas nos dispositivos oficiais que norteiam o ensino, bem como as condições materiais e subjetivas da profissão.

No tocante ao Ensino Médio não é diferente. O foco ao redor da formação docente e da renovação curricular, isto é, em elementos da profissionalidade, trazem à tona as fragilidades de discussões acerca do profissionalismo, sem que se levem em consideração as condições do exercício docente. De maneira discreta, não se estabelece uma relação entre fatores coerentes à configuração da profissionalização (NUÑEZ, 2007).

Em função disso, há necessidade de que se compreenda a relevância de vários fatores que existem tanto nas dimensões da profissionalidade como do profissionalismo, de forma que se torne possível uma análise das diferentes manifestações de tais elementos no campo profissional como validamente determinantes para que a docência possa se desenvolver.

Um relevante desafio à construção da profissionalização docente é proposto na discussão dos fatores sócio-institucionais que são confluentes na determinação da docência. É importante, então, que se entenda a essência de fatores que estão diretamente associados com a profissão docente, tendo em vista que concorrem para ampliação da visão do campo profissional, e os limites consideráveis ao desenvolvimento profissional que se deseja para o docente.

A proposta de um debate da docência em estágio de desenvolvimento profissional envolve uma série de fatores complexos; trata-se de uma atividade que é desenvolvida em situações específicas e singulares com relação às demais profissões e, sendo assim, apresenta características pertinentes a ela.

Tal argumento sustenta um paralelo entre o campo profissional (as instituições escolares) e o contexto onde há manifestação da docência (espaço de formação), dando possibilidade para que sejam identificados, no percurso sócio-histórico, político e ideológico, fatores que são provedores de estagnação da docência, como massificação da profissão; interferência das instituições administrativas no âmbito de trabalho; carência social dos docentes no que se refere à base de conhecimento e falta de autonomia na tomada de decisões (BRZEZINSKI, 2002).

Tem-se que a natureza das abordagens teóricas acerca da profissionalização aponta como necessário o conhecimento das circunstâncias específicas do trabalho do professor para que seja feita a indicação de elementos e fatores que têm participação e interferência na docência, provocando inúmeras pressões de diversas ordens que provocam alterações e dão novos contornos à profissão.

Além disso, a procura pelo desenvolvimento da profissão docente acaba atribuindo relevância à profissionalização; o respaldo nas várias pesquisas educacionais se detêm a fazer a inserção de características próprias da atuação docente no espaço onde ocorre de fato a atividade profissional, isto é, as instituições escolares.

Em vista disso, a relevância de se confrontar as condições objetivas e subjetivas, internas e externas da atividade em questão, acaba favorecendo a identificação de características que diferenciam o trabalho docente das outras profissões. Tem-se ainda que há uma desmistificação do entendimento de que a formação apresenta-se como o único mecanismo com capacidade de explicar todos os fatores associados à atividade docente e que culminam em soluções para os problemas gerais da educação.

É válido salientar que a formação é o que favorece o desenvolvimento profissional. Todavia, o investimento e a melhoria de demais fatores também são decisivos, considerando que a negligência sobre eles impede os progressos que se almejam para a docência. Imbernón (2002) comenta que, de forma lógica, pode-se propor uma diferenciação entre a formação e o desenvolvimento profissional, sobre

os quais se deve ter uma compreensão da ideia de que são espaços complementares, cuja constituição ocorre em momentos distintos da profissão.

2.2.2 Profissionalismo

Há um distanciamento da ideia de que a problemática do desenvolvimento profissional infere apenas as falhas da formação compartilhadas nos cursos de formação e é decorrente de um conjunto de fatores que se associam entre si há muito tempo, como: relações sociais, estruturas adequadas, melhores condições de trabalho, políticas educativas, níveis de decisão, salários dignos e participação coletiva (TEDESCO, 1999; VEIGA; ARAÚJO, 1999). Assim,

[...] profissionalização não se resume à formação profissional, mas envolve alternativas que garantam melhores condições objetivas de trabalho e de atuação, e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional (VEIGA & ARAÚJO, p.42, 1999).

Todavia, entender a emblemática situação do sistema de ensino do país no que se refere aos fatores determinantes para a docência pressupõe que se compreenda de que forma as dimensões da profissionalidade que é um processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão e do profissionalismo que é a capacidade que o indivíduo tem para a realização do seu trabalho de forma competente e plausível, acabam se comportando na perspectiva da profissionalização, mesmo que se constituam em questões abertas para um debate.

Ramalho et al., (2003) entendem que a profissionalidade se refere ao processo interno da docência e o profissionalismo diz respeito ao processo externo à atividade docente. Dessa maneira, a profissionalidade e o profissionalismo acabam se sobressaindo como dimensões interligadas e que se complementam, sendo convertidas em um movimento dialético e tornando propícias as condições necessárias para a profissionalização docente, o que culmina no equilíbrio dos fatores que fazem parte e que causam interferência na docência. É possível afirmar que, quando se prioriza uma dimensão em detrimento da outra, acontece um estado de desequilíbrio no desenvolvimento da profissionalização, o que torna mais difícil a construção de uma identidade sócio-profissional para a docência.

Em tal sentido, é por meio da profissionalidade que são construídas as condições subjetivas da docência, levando em conta que as características que se fazem presentes em tal dimensão acabam por contemplar toda a base de conhecimentos, saberes, habilidades e destrezas que são demandados para o exercício da profissão docente.

No profissionalismo estão inseridas as condições objetivas da docência, havendo a compreensão de um conjunto de fatores (estruturais, organizacionais, funcionais e materiais), que levam em conta também os níveis de valorização social, de organização profissional e de condições de trabalho.

É relevante indicar o que apresenta Imbernón (2002 p. 65), quando considera que o “profissionalismo docente estabelece uma relação entre a organização do trabalho dentro do sistema educativo e a dinâmica externa do mercado de trabalho”. Esta constatação possibilita indicar que o profissionalismo considera todos os aspectos, não se separando da profissionalidade, e que de maneira explícita se faz na realidade concreta de trabalho docente.

Da mesma maneira, pode-se reconhecer que a profissionalidade e o profissionalismo manifestam-se dentro de um contexto de relações complexas entre formação e exercício profissional, que tendo sido uma vez alcançado irá conduzir a docência ao plano de desenvolvimento almejado.

No que se refere a esta questão, certas posições teóricas encontram-se em defesa da profissionalização docente entendida em sua contígua rede de responsabilidade, condições de trabalho, bases de conhecimentos, competências, compromisso, atitude investigativa, organização, autonomia, ética, valor social, saberes, status, remuneração, entre outras (VEIGA & ARAÚJO, 1999; RAMALHO et al., 2003).

Assim, torna-se maior a priorização dos elementos que são confluentes para que se determine a docência, dando permissão para uma visão coerente das distintas esferas que são participantes dela, como profissionalização, políticas públicas educativas, instituição formadora, formação docente e contexto de trabalho.

Há, como visto, uma complexa inserção nos processos formativos de dois princípios básicos: formação e profissionalização. Juntos, garantem uma formação associada ao objeto da profissão e podem tornar favoráveis as discussões acerca de todos os aspectos que acabam interferindo na identidade profissional docente.

Nos estudos de Ramalho, Nuñez & Gauthier (2003), os autores fazem a defesa da indissolúvel relação entre formação e profissionalização, diante de um especial tratamento aos aspectos da profissionalidade e do profissionalismo. Tal questão dá possibilidade de reconhecimento da relevância singular de três níveis de esferas – exigência da sociedade, campo profissional docente e instituição formadora –, tanto nas discussões voltadas às construções dos currículos formativos quanto na formação propriamente dita, em que espaços se voltam para a modelagem de um perfil profissional docente muito mais completo.

Dessa maneira, existe uma necessidade de que se persista na superação de políticas de formação que estão distantes de fatores intrínsecos da docência, promovendo a criação de paradoxos no desenvolvimento profissional, considerando que a formação torna-se legítima quando contribui para que se desenvolva a profissionalização.

Acaba por se inserir em tal discussão o reconhecimento de que o processo constitutivo da profissionalização docente não está fora da função social e política da profissão, da cultura do grupo profissional do qual o docente faz parte e do contexto sócio-institucional no qual realiza o desenvolvimento de sua prática de trabalho.

A questão que vem se mostrando fundamental na formação dos professores em serviço é de fato o papel da escola enquanto contexto do exercício profissional e da construção dos saberes dos professores. Tal questão vem sendo apontada em diversos trabalhos (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2005) que abordam a formação de professores no âmbito da profissionalização do magistério, enfatizando a importância dos saberes e experiências produzidos no exercício da docência e destacando a socialização e identificação profissional desenvolvidas nos espaços e situações de trabalho.

Ao discutir a formação de professores é preciso considerar a natureza da atividade docente. A docência é uma prática social institucionalizada que se origina na necessidade de preparar as crianças e jovens para uma vida adulta, garantindo-lhes o acesso aos conhecimentos culturais e ao uso dos sistemas simbólicos produzidos pelo grupo humano ao qual pertencem.

Por esta razão, o sucesso do empreendimento educativo nunca estará assegurado, pois em tais profissões sempre há mudanças, ambiguidades, conflitos, opacidades e mecanismos de defesa. A compreensão dessa realidade nos faz tomar consciência da verdadeira complexidade do trabalho docente, quando alguém se propõe a redimensioná-lo; isso porque é preciso atentar para o peso do “instituído”, para as condições gerais de trabalho da escola e para a cultura dominante.

De acordo com Alonso (1999):

Estamos certos de que não existe trabalho profissional sério, responsável, sem dignidade; portanto é preciso que o professor e os educadores em geral sintam-se úteis, competentes e respeitados para que se empenhem nesse processo de autodesenvolvimento com vistas a um ensino mais efetivo (ALONSO, 1999, p.6).

Repensar o trabalho docente e a educação escolar demanda sistemas educacionais que tenham a capacidade de fazer a implementação de programas para o atendimento dessa complexidade e diversidade, como o que é mencionado em determinadas edições legais do Plano Nacional de Educação, que busca indicar diretrizes para que a escola desejada para todos possa se concretizar.

A afirmação de tais princípios dá orientação para que seja possível enfrentar as transformações necessárias à Educação, em que os cursos de Ensino Médio e Profissional e de formação de professores possuem papel bastante relevante. Observa-se que o referencial para formação de docentes mostra-se como um documento que elucida a necessidade de que os cursos de formação deem possibilidade de desenvolvimento ao professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Tais metas precisam estar explícitas no Plano Político-Pedagógico dos cursos de formação, assim como na estrutura curricular e metodologia dos mesmos.

Há uma crença na relevância da observação de que os cursos de formação devam ter real significado de formadores. Perrenoud (2003) indica que tal grupo de pessoas deve se constituir pela heterogeneidade de profissionais. De acordo com o autor, toda essa diversidade aponta para o fato de que o ofício está se constituindo, identificando-se como função.

Segundo Perrenoud (2003, p. 23), uma das características da profissão de formador se refere ao fato de ser uma atividade puramente intelectual "[...] fundada em um saber racional, que é objeto de uma formação cujos procedimentos são explícitos e dotados de uma forte legitimidade".

Sendo assim, seus dizeres remetem ao entendimento de que um formador possui conhecimentos intelectuais próprios para exercer sua profissão, ou seja, para formar futuros cidadãos que irão dar orientação, explorar, ler, entender e retomar sua aprendizagem em conjunto com outros, apenas por meio dos saberes que lhe fornecem uma legitimidade para tanto.

Segundo Tardif (2002):

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa, e com a história primordial, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11).

De acordo com Tardif (2002), nota-se que o conhecimento diz respeito ao saber ao longo de sua vida, estando associada com diversos aspectos da dimensão pessoal, cognitiva e afetiva, visando prover um objetivo.

Ao entender tal dimensão pessoal do saber e sua relação com os demais aspectos da vida, é possível conceber sua natureza social. Os saberes são constituídos em um conjunto de aspectos cognitivos, que estão em um processo constante de construção no decorrer de uma história profissional, cujo compartilhamento se dá por meio de um grupo social, que acaba repousando sobre um sistema que assegura sua legitimidade, seu reconhecimento. Assim, acabam adquirindo corpo ao passo em que fazem sua ação sobre objetos sociais; logo, não

quer dizer que se trate de um processo fechado em si mesmo, mas de algo que apresenta uma evolução em acordo com as transformações sociais (TARDIF, 2005).

Gauthier (1998a) aponta de maneira significativa que esse “*corpus* de conhecimento” dá possibilidade ao professor de ler a realidade e a enfrentá-la, tendo em vista que em tempos passados as ideias pré-concebidas sobre a profissão em questão indicavam que bastavam ter cultura, experiência, intuição, bom senso e talento para lecionar.

A expectativa favorável para que aconteça o desenvolvimento profissional deve caminhar em conjunto com ações concretas no que se refere às condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, cujas características marcam historicamente o profissionalismo docente.

2.3 REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE

Pimenta (2000) afirma que há uma demanda por uma grande qualificação profissional a fim de que haja possibilidade de exercício de tal função, complexa em vista das exigências dos conhecimentos sociais, culturais e profissionais. O trabalho docente apresenta-se como um elemento do processo de construção relevante para a conquista profissional, tendo em vista que por meio dele o docente recebe a parcela a que tem direito nas relações sociais, sua remuneração, fazendo com que se torne um tanto mais real a sua condição de cidadão.

Tardif (2005), conceitua que o saber engloba conhecimentos, competências e habilidades dos docentes, isto é saber-fazer e saber-ser. Acrescenta que esses saberes são oriundos de diversas fontes: das pessoais; da formação escolar anterior; da formação profissional para o magistério; dos programas e livros didáticos usados no trabalho; de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Para o autor, os saberes docentes podem ser caracterizados por certo sincretismo: o professor, habitualmente, não possui uma só concepção de sua prática, mas várias concepções que utiliza no dia a dia, em função, ao mesmo

tempo, de sua realidade cotidiana, de sua biografia e de suas necessidades, recursos e limitações.

O trabalho docente não mais é definido apenas como atividade em sala de aula; ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

Sendo assim, qualquer solução que seja procurada no que se refere à qualidade educativa precisa se preocupar com a questão da formação em valores éticos do educador, levando em conta fatores essenciais, como é o caso da valorização profissional, do salário e do reconhecimento de sua função social, como afirma Santomé (1998):

[...] as práticas educacionais estão baseadas na internacionalização da vida social, econômica, política, cultural, religiosa e militar [...] obriga-nos também a levar em conta as dimensões globais da sociedade e do mundo em que vivemos, estar atentos à revolução informativa e social na qual estamos imersos (SANTOMÉ, 1998, p.83).

De acordo com Silva (1998), a educação precisaria se apresentar como uma via para a autonomia; contudo, os processos educativos, atualmente, fazem sua determinação como uma mercadoria. A própria LDB, em seu artigo 35, faz a articulação da necessidade de aprimoramento do aluno como pessoa humana, com formação ética, e indica o desenvolvimento das autonomias intelectuais e o pensamento crítico, isto é, o desenvolvimento da capacidade de aprender. Para tanto, a ferramenta principal que o docente tem é a manutenção de uma postura reflexiva acerca dos seguintes elementos: formação, aprendizagem, conhecimento, ensino e valores. Tais elementos são norteados pela capacidade de aprendizagem com os demais, com os discentes e com suas experiências.

Ao passo que os professores primam pela criação de condições para uma prática reflexiva, há possibilidade de que haja um confronto com a “burocracia” escolar, tendo listas de conteúdos, carga horária, número de avaliações etc., o que provoca uma prática docente carregada de autonomia relativa.

No que se refere à tal autonomia, sabe-se que há necessidade de que seja conquistada pelo professor, enquanto sujeito histórico, social e político, a fim de

que haja uma percepção de sua construção e as consequências apareçam em seu trabalho.

De acordo com Demo (2012), esperam-se da instituição escolar impactos mais profundos e decisivos. Sendo assim, há necessidade de se promover a educação pensando em valores éticos, na criação de condições para que seja possível o desenvolvimento da sensibilidade e do direito de igualdade na formação da identidade das futuras gerações; a observação dessas questões só se dá, quando há uma prática atuante e comprometida.

No espaço da escola, a docência deve ser praticada com liberdade aos alunos. Contudo, ao mesmo tempo, deve se realizar com segurança, firmeza de atuação e credibilidade, tendo em vista que quanto mais solidariedade houver no trato, mais serão abertas as portas para uma escola democrática.

Este tipo de escola encontra-se radicalizado na promoção e formação de cidadãos; isto é, um lugar no qual todos possam ter a capacidade de estar usufruindo e partilhando cultural e materialmente da sociedade, tendo acesso aos bens materiais demandados para o sustento de sua existência física e subjetiva e também aos bens políticos exigidos para a sua existência social. Assim, a escola terá como dar contribuição para a inclusão social.

Busca-se por uma instituição de ensino que promova a integração dos principais elementos da prática social da comunidade, de sua religiosidade, circuito de lazer, conflitos, entre outros. O processo pedagógico democrático acaba por acionar todas as energias da comunidade na produção do conhecimento, promovendo a realização das tarefas socialmente, respeitando sua natureza específica e compartilhando sua responsabilidade.

O ato de ensinar demanda dos docentes profissionais o papel de levar os jovens à transformação da qualidade de vida, à criação diante do mundo, à busca por sempre acrescentar algo em sua formação. Logo, tem-se que a qualificação é algo essencial em um mundo que é marcado pela globalização. O aluno, ainda, deve apostar na educação para sua formação e sobrevivência; os docentes precisam crer que sua prosperidade irá depender de uma saída exclusivamente individual.

Os educadores reconhecem o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade.

Por isso, o tema do trabalho docente assume importância ímpar, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. Não há reforma educacional e nem proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar.

É preciso considerar que a escola não é sozinha a mola das transformações sociais. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade. A escola é apenas uma delas; entretanto, tem o compromisso de reduzir a distância entre a ciência, cada vez mais complexa, a cultura de base, produzida no cotidiano, e a ciência provida pela escolarização (LIBÂNEO, 2011).

Tardif (2002), ao levar em conta que o saber do professor é de natureza social, faz referência à íntima relação que os docentes mantêm nos locais de trabalho todos os dias. De acordo com Tardif (2002), esse conhecimento se apresenta como um saber cuja constituição se dá socialmente, o que ele denomina de dimensão formadora dos saberes.

Os saberes docentes apresentam-se ainda como saberes pluralistas, uma vez que são transmitidos pelas instituições formadoras de docentes; são conhecimentos científicos ou eruditos da ciência da Educação que passam a fazer parte do entendimento desses profissionais.

Necessário se faz compreender que o docente demanda ter o domínio do campo específico do seu conhecimento, contudo, conforme salienta Pimenta (2000), este não é um conhecimento “enciclopédico”, mas um conhecimento acerca da

relevância e do significado da ciência, enquanto conhecimento que irá significar também quanto ao ser humano.

Os saberes dos docentes passam a ser incorporados em sua prática; os docentes são capazes de mobilizar os saberes pedagógicos provenientes de uma teoria. É relevante compreender que os saberes profissionais começam a fazer parte da prática e acabam ganhando corpo como saberes pedagógicos; fazendo o sustento dessa prática, precisam se construir partindo das necessidades impostas pelo real.

Levando em conta uma perspectiva que visa refletir acerca do trabalho docente para que haja uma reconstrução social, a formação do professor precisa ter como base os valores éticos e os saberes que deem permissão para uma emancipação do indivíduo por meio de seu posicionamento. A fim de fazer a manutenção de tal postura, é relevante dar ênfase para como cada saber faz sua integração na formação docente, devendo dar contribuição para uma atuação no contexto social.

A priori, o saber-ser, proveniente da história de vida, tem caráter pessoal e precisa ser repleto de uma cultura com clara orientação política, tendo uma visão humanista, de segurança na profissão que se escolheu e definindo os reais papéis que se precisa desenvolver. Havendo o intuito de ingresso na profissão docente, apresenta-se o saber da profissão, que se adquire em cursos de formação acadêmica.

Para o reconhecimento e realização em sua prática, todo profissional deve ter em mente que a valorização irá ocorrer em vista de sua postura dentro do contexto no qual trabalha. No caso da docência, no que tange o acesso à formação continuada, é cabível fazer um questionamento sobre o comprometimento da oferta de qualificação nas instituições de atuação destes profissionais, considerando que, com preparo, os professores têm capacidade de dar maior contribuição de maneira mais efetiva para a formação cidadã de seus discentes (ENRICONE, 1992).

De fato, para que isso aconteça o professor precisa ter domínio dos saberes específicos; contudo, apenas essa questão não é suficiente. Há

necessidade, também, de que estejam adequados ao nível da turma e ao contexto no qual a instituição de ensino está inserida, para que haja o desenvolvimento de uma educação em valores éticos. Diversos fatores extraescolares causam interferência no trabalho docente. Um exemplo dessa questão diz respeito aos saberes advindos dos programas escolares e livros didáticos, realidade nas escolas brasileiras. Outra questão se refere à necessidade de atualização constante do professor, não só no que tange os conteúdos, considerando que estes se encontram listados em provões e vestibulares, mas no que se refere a uma atualização relacionada com uma visão ampla dos fenômenos sociais e políticos, dando permissão para uma autonomia maior na ordenação e segurança nas propostas de transformações necessárias.

Para tanto, o docente deve fazer um acompanhamento das transformações sociais. Atualmente, a velocidade própria do avanço técnico não é a mesma da formação continuada dos professores. Nota-se que a revolução da informática, da tecnologia e dos meios de comunicação de massa demanda a descoberta e estimulação de valores éticos nas relações sociais.

A diversidade cultural e a pluralidade tecnológica se responsabilizam por novos espaços do conhecimento. As respostas precisam ser ágeis e apresentar maior sentido para o aluno e para sua vivência neste mundo competitivo. Esta questão apenas pode se realizar em um trabalho docente aberto para a realidade; isto é, os professores devem assumir de maneira responsável a tarefa de educar em valores éticos, tendo em vista que o excesso irracional de informações, descontextualizado e sem compreensão, faz com que se repense o ofício do professor. A mobilização social que se dá por meio de acontecimentos científicos e tecnológicos, políticos e econômicos, precisa ser trazida para debate, com o intuito de dar possibilidade para uma formação política e para uma visão de mundo diferenciada. A escola democrática apresenta-se radicalizada na promoção e formação do docente, isto é, em um espaço no qual haja capacidade para usufruir e partilhar, cultural e materialmente a sociedade, considerando que o sujeito só é plenamente cidadão caso tenha acesso aos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência social.

As escolas apresentam-se como o lugar onde há instituição de elos para convivência com culturas e ideias; de ações diversificadas entre indivíduos sem vínculos de parentescos ou amizade, mas que se unem em vista do mesmo objetivo, que diz respeito à busca de crescimento e maior qualificação para o mundo competitivo do trabalho. Em tal cenário, evidenciam-se, nos dias de hoje, desafios modernos que caminham para uma educação de um novo milênio, que demanda um novo perfil de docente, uma nova identidade, bem como novas competências e novos saberes. Torna-se temerário questionar as práticas docentes ou colocar o docente do Ensino Médio no centro da crise do sistema educacional, desconsiderando as condições de trabalho e o contexto do exercício profissional, reduzindo as chances de analisar especificamente os problemas inerentes à profissão, que causam descontentamento frente às demandas contraditórias às quais estão submetidos.

Reconhece-se que muitas das versões construídas para alcançar as metas de desenvolvimento da atividade docente (Planos Nacionais, Diretrizes Curriculares, Referenciais para Formação Profissional) não foram suficientes. Preocupações atuais que integram a Reforma do Ensino Médio recaem na exposição pública sobre a debilidade da prática profissional docente mediante os índices alcançados em relação ao acesso e permanência dos alunos, que, de tão presentes, estabelecem um mecanismo ideológico, operando no docente uma identidade profissional limitada, pela falta de mobilização social, de consciência de grupo na discussão do caráter do papel que exerce na problemática.

A circunstância do processo dialético que move a Reforma do Ensino Médio imprime no docente um desejo de aperfeiçoamento das condições de trabalho, cria expectativa de valorização profissional com ganhos para o desenvolvimento da carreira, permitindo a recuperação da credibilidade profissional. O docente passa por uma nova configuração profissional, envolvida pelo fortalecimento das lutas por melhores salários e condições dignas de trabalho. O estabelecimento de uma nova cultura no espaço de trabalho possibilita reconhecer o docente como sujeito ativo, possuidor de concepções, representações, crenças, atitudes e valores sobre sua profissão, impregnados por elementos psicossociais que se relacionam com o nível de satisfação profissional apresentado mediante as

condições de trabalho oferecidas. Insere-se aqui, uma pertinente discussão sobre o papel exercido pelo docente do Ensino Médio diante de inúmeras cobranças que lhe são feitas sobre sua prática. Sendo assim, o que se pretende no próximo capítulo é apresentar o desenvolvimento sobre o Ensino Médio.

A reflexão acerca desse real, que se mostra composto e mutável, permitirá que seja superada a fragmentação dos saberes da docência, dando possibilidade para que os formadores tenham capacidade de vislumbrar tais saberes como uma teia, cuja articulação se dá em vista de um objetivo maior, que é a formação docente, cultivada pelos saberes, partindo do cotidiano.

Em vista do que foi exposto, não é possível uma sobreposição de uma em relação à outra, visando acarretar maneiras restritas e generalizadas de pensamento acerca da formação como a única via de ascensão profissional, sem considerar os demais fatores a ela inerentes (conhecimento, desenvolvimento cognitivo, compreensão de si mesmo e teórico). Da mesma forma, não se pode ignorar também demais outros aspectos pertinentes à atividade profissional (salário, valorização social, relações de trabalho, carreira docente, condições físicas e materiais das escolas, estruturas hierárquicas) e que são relevantes para as motivações profissionais.

3 ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, apresentamos um breve relato sobre a educação ao longo da história, bem como sobre as mudanças estruturais de ordem social, política e econômica, para que seja possível compreender as limitações das políticas educacionais voltadas para o ensino médio.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO

A educação apresenta-se como um processo fundamental no decorrer da vida do ser humano, visto que, é por meio dela que ele se apropria da cultura acumulada pelas gerações anteriores e ao mesmo tempo promove a criação de novas objetivações que se referem às suas ideias e aos desafios de seu tempo.

É na apropriação do conhecimento através da educação que o sujeito adquire ferramentas para a criação de novas objetivações. A apropriação ocorre nas esferas do dia a dia e em instituições voltadas para tal fim, como a escola.

O papel da escola é fazer a transmissão de maneira democrática da cultura construída ao longo do tempo, promovendo a instrumentalização do discente para percepção crítica da realidade social, havendo um compromisso com sua transformação, conforme Tardif (2005). Cabe ao professor assegurar a apropriação de instrumentos culturais básicos que deem permissão para que seja elaborada a compreensão da realidade social e a promoção do desenvolvimento individual. Dessa forma, a atividade pedagógica do professor apresenta-se como um conjunto de ações intencionais, conscientes, voltadas para um fim determinado.

Analisando a natureza da escola e o fazer docente sob a perspectiva da história depreende-se que a educação está fundada sobre as bases sociais, políticas e econômicas do período histórico em que se estrutura.

Desde a antiguidade, a escola foi pensada para pessoas que não trabalhavam para classes sociais mais elevadas, e que eram possuidoras de escravos e das melhores terras. Segundo Saviani (2005, p. 2):

nas sociedades antigas (modo de produção escravista) e medievais (modo de produção feudal), com a apropriação privada da terra”, então o principal meio de produção, surge uma classe ociosa (que vive do trabalho alheio) e em consequência disso se desenvolve um tipo de educação diferenciada destinada aos grupos dominantes, cuja função é preencher o tempo livre de “forma digna”, isto é, aquilo que na Idade Média foi traduzido pela expressão latina *otium cum dignitate*.

Ainda segundo Saviani (2005), como na Antiguidade Clássica, na Idade Média, a educação no Brasil também possuía heranças de ordem religiosa e era restrita a uma parcela muito pequena da população. No período colonial (1549), com a chegada dos jesuítas, essa ordem religiosa exerceu a hegemonia educacional até o ano de 1759.

Analisando as consequências do modelo educacional que se estruturou no Período Colonial, depreende-se que o reflexo da divisão social foi reproduzido na educação feita pela ordem religiosa dos Jesuítas. Essa análise dos recortes históricos da educação no Brasil corrobora a interpretação de que a dualidade social estrutural deixou marcas profundas na organização dos Sistemas de Ensino, especialmente na organização do Ensino Médio.

Neste sentido, Kuenzer (2000, p. 13, apud NASCIMENTO, 2007, p. 78) aponta que:

[...] a história do Ensino Médio, no Brasil, revela as dificuldades típicas de um ensino que por ser intermediário precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação e função dominante em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

A função propedêutica do Ensino Médio neste período possui uma característica elitista que se dava nos moldes de uma sociedade agrária e hierarquizada, predominante até a década de 60 do século XX, quando a industrialização ainda era incipiente no Brasil.

A análise do excerto abaixo permite depreender elementos que corroboram a análise feita por Nascimento (2007), ou seja, que desde o início do

Período Republicano até a década de 60 permaneceu a dualidade na educação brasileira: o ensino propedêutico para as elites e a educação profissional para o povo, como destaca Pamplona (2008):

A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo seu artigo 35, itens 3º e 4º, ela reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “promover a instrução secundária no Distrito Federal”, o que, conseqüentemente, delegava aos estados competência para prover e legislar sobre educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes. Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização de distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo, escola primária e escola profissional (PAMPLONA, 2008, p. 11).

As políticas educacionais, assim como os problemas do implemento do Ensino Médio, estão inscritos no âmbito das relações típicas de uma sociedade dividida em classes, na qual a origem social define quem assumirá funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo.

Teixeira (1974) lembra que até 1925 o Brasil tinha um modesto ensino secundário, predominantemente privado, de caráter acadêmico e intelectualista, com veleidades de imitação do sistema francês.

O autor supracitado informa que, para uma população em idade escolar de 4.350.000, o número de alunos não excedia a 52.500, em 1927. Para o povo, havia certa quantidade de lugares nas escolas primárias públicas, sendo que poucos conseguiriam chegar às escolas normais e profissionais mantidas, em quase sua totalidade, pelo Poder Público. O ensino secundário seria, assim, privilégio de pouquíssimos; atendia principalmente ou quase exclusivamente a população urbana, que correspondia a uma parte exígua da população brasileira até a década de 30 do século XX.

3.2 TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E ECONÔMICAS

O Estado brasileiro assumiu o controle dos estabelecimentos de ensino secundário a partir da criação do então Ministério Educação e Saúde Pública, em novembro de 1930, como um dos primeiros atos do governo provisório de Getúlio Vargas, conforme aponta Pamplona, 2012.

Para o autor, nesse contexto histórico, as transformações sociais e econômicas que ocorreram entre os anos 1930-1945 contribuíram para a determinação dos novos rumos da Educação e sua organização pelo Estado no país.

Compreende-se ser oportuno um breve resgate sobre a forma como se constituiu o ensino secundário/médio no Brasil, a partir de duas condições articuladas: a dualidade de propostas de formação nesse nível e a precariedade da expansão da escola pública destinada à maioria.

Analisando os principais fatos históricos referentes à expansão do Ensino Médio no Brasil depreende-se que o trabalho docente sofreu os efeitos da ideologia nacionalista, pois o fazer docente se constitui por meio da apropriação que o professor faz das teorias pedagógicas e, durante o governo Vargas havia a intenção de educar os jovens que iriam se tornar líderes nacionais e formar a mão de obra trabalhadora das indústrias que começavam a surgir (PAMPLONA, 2012).

Uma razão premente que diz respeito à própria natureza do fazer pedagógico vinculava a docência ao propósito de formar jovens patriotas. Esse princípio educativo esteve, portanto, vinculado aos propósitos do Estado Novo.

Neste contexto histórico, o conceito proposto por Lima (2001), de que o trabalho é categoria fundante da vida do homem, não se aplica do mesmo modo aos estudantes do Ensino Médio propedêutico, preparados para a liderança, e aos alunos que estavam sendo preparados para o trabalho fabril.

Nesse sentido, o trabalho docente tinha como atribuição a formação das mentes que se tornariam os expoentes governantes ou os profissionais liberais; essa formação era ofertada aos alunos que possuíam condições financeiras de frequentar

as escolas preparatórias para o ingresso nas faculdades superiores. Não havia articulação entre as modalidades de ensino propedêutico e ensino técnico; portanto, quando o aluno fazia o curso técnico, não havia possibilidade de utilizar os conhecimentos adquiridos para a continuidade dos estudos.

Assim, o conceito de formação contínua presente nos dias de hoje não era tão difundido na primeira metade do século XX, ou seja, a premissa teórica de que deve haver a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva, não possuía os desdobramentos que possui hoje em dia (LIMA, 2001).

3.3 AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

A demora na aprovação da LDB nº 4.024/61 expõe a lentidão das discussões sobre os fundamentos legais que devem reger a Educação; por consequência da demora depreende-se que tenha havido atraso na implementação de Políticas Educacionais que modificassem as condições de oferta de educação, especialmente no Ensino Médio, carente de vagas.

Os relatos históricos feitos por Montalvão (2010) permitem a análise de que os temas relacionados à expansão do direito à educação no Ensino Médio não foram prioridade da LDB nº 4.024/61. Embora tenha sido aprovado o dispositivo que garantia igualdade entre as modalidades de Ensino Científico e o Ensino Técnico, na prática não houve maior possibilidade de o aluno que cursava o Ensino Técnico ter acesso ao Ensino Superior.

Montalvão (2010) afirma que, após a LDB, em 1961, passa-se a reconhecer a integração completa do ensino profissional ao sistema de ensino, estabelecendo a equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes. A equivalência dos cursos técnicos aos cursos secundários, entretanto, nem foi resolvida de uma vez, nem significou equivalência total. Os alunos dos cursos técnicos não podiam continuar na série correspondente do ensino secundário, se assim o desejassem.

Dessa forma, a dualidade estrutural ficou mantida pela oferta de ramos distintos de ensino, formando trabalhadores instrumentais e intelectuais por meio de escolas diferentes. A Igreja Católica e a iniciativa particular continuavam detendo a maior parcela de matrículas do ensino secundário.

Durante o Regime Militar, foi constituída a equipe de planejamento do Ensino Médio, com apoio da Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Em 1967, o Plano Estratégico de Desenvolvimento reforça a lógica adequacionista da educação à economia, em sintonia com os interesses da burguesia; isto é, a educação nesse contexto histórico foi planejada para atender aos interesses que defendiam que o ensino deveria formar a massa de trabalhadores, que seriam os assalariados no sistema fabril que se expandia rapidamente na década de 60, do século XX (MONTALVÃO, 2010).

A LDB nº 4.024/61 ampliou a possibilidade de controle do Ensino Médio pela rede particular de ensino; com a chancela dos conselhos de educação, a rede privada cresceu em tamanho, oferecendo cursos técnicos, ensino médio regular e cursos pré-vestibulares, conforme excerto abaixo:

Durante as duas décadas de ditadura (1964/1985), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para sua representação majoritária (quando não exclusiva) nos conselhos de educação, inclusive no federal. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. Os resultados foram expressos em cifras estatísticas e financeiras. Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade de expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho. Em qualquer capital de estado e até mesmo nas cidades médias do interior, pequenos ginásios e cursinhos pré-vestibulares acumularam capital, alunos pagantes e níveis de ensino. Alguns ganharam até o *status* de universidade (CUNHA, 2004, p. 802-803).

Comprometida com os interesses da burguesia brasileira na contenção do acesso ao ensino superior decorrente da expansão do ensino secundário nas décadas anteriores, a Lei 5692/71, 1971, impunha uma profissionalização compulsória no ensino de 2º Grau, que perdurou até 1982, sob forte resistência do setor privado de ensino na defesa da formação exclusiva para continuidade dos estudos no ensino superior (CUNHA, 2004).

Para Cunha (2004), a atualização do conteúdo das várias propostas educacionais, iniciada ainda na década de 1980 pelo bloco no poder, teve como

determinantes centrais o delineamento da nova divisão internacional do trabalho e a direção tomada pelo capitalismo brasileiro de associação submissa ao capital internacional. Nessa condição, o autor afirma que o país precisaria formar uma grande massa para o trabalho simples e um pequeno número de trabalhadores para o trabalho complexo. O Ensino Médio público serviria para formar técnicos e somente os alunos que tivessem condições de pagar os cursos pré-vestibulares teriam condições de acesso ao nível superior de ensino.

Segundo Cunha (2004), em 1971, esta estrutura foi modificada através da lei 5.692/71, ocorrendo à unificação do Ensino Primário com o Ginásio e transformando o Colegial em Segundo Grau, ainda com 3 anos de duração. Foi a maior transformação ocorrida na história do Ensino Médio, tanto nas suas bases legais, como no currículo, na organização e na gestão, retomados adiante.

Analisando as modificações promovidas pela LDB nº 5.692/71 à luz do posicionamento teórico de Althusser (PAMPLONA, 2008), depreende-se que a Escola serviu como um aparelho ideológico de Estado, conforme excerto a seguir:

Afirmamos que o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar (PAMPLONA, 2008, p. 4).

A análise feita por Pinto (2002) corrobora os posicionamentos teóricos supracitados e enfatiza que a intenção do governo, ao tornar o Ensino Médio o destino da maior parte da população jovem, era afastá-la do acesso à Universidade, reservando-lhe, desse modo, a formação para serem trabalhadores assalariados, conforme excerto a seguir:

Tudo indica que o objetivo por trás desse novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas (PINTO, 2002, p. 55).

A LDB nº 5.692/71 perdurou até o início de 1980, tendo como consequência a banalização do ensino profissionalizante no Brasil; ou seja, a qualidade do ensino técnico oferecida aos jovens nem os preparava para concorrer no mercado de trabalho, nem os preparava para o acesso ao Ensino Superior.

Por meio da Lei nº 5.692/71 é que foi elaborada a lei educacional a favor dos interesses de uma sociedade capitalista, tendo como característica a exclusão da população aos níveis mais elevados do ensino. Por apresentar um caráter tecnicista, ela exclui a possibilidade de os jovens da classe trabalhadora continuarem os estudos no ensino superior.

Validando a análise feita anteriormente, Ribeiro (1994) considera que a intencionalidade do governo de direcionar a maior parte dos jovens estudantes para o ensino técnico representava algo mais profundo; ou seja, o propósito da Política Educacional implementado a partir da LDB nº 9.394/96 era preservar o sistema social conservador, em vigência na década de 70, do século XX, conforme excerto a seguir:

Dentro do espírito do 'desenvolvimento com segurança' foi elaborada a Lei nº 5.692/71 completando o ciclo de reformas que tinha como propósito ajustar a política educacional à estabilidade desmobilizadora e excludente empreendida de 1964 em diante (RIBEIRO, 1994, p. 248).

Tentando encontrar respostas para os problemas causados pelas restrições no fluxo de alunos entre o nível primário, o ensino secundário e o ensino superior, o governo promoveu, na década de 80, algumas alterações na LDB 5692/71. Apesar das alterações em sua essência original, principalmente no que se refere ao fim da obrigatoriedade da profissionalização quando o Art. 23 da Lei é revogado pela Lei 7044/82, na qual o termo profissionalização obrigatória é substituído pelo termo preparação para o trabalho, a dualidade estrutural permanece nas reformas educacionais no país, pois, à medida que este se industrializava, o discurso da qualificação profissional e do desenvolvimento econômico era reforçado, conforme análise feita no tópico a seguir.

Na prática, o professor na década de 80 fundava o fazer docente sobre os fundamentos basilares que estavam subjacentes aos modelos de educação estabelecidos pela política educacional e essa, como se depreende por meio da análise feita anteriormente, não garantiu as mudanças nos paradigmas de oferta educacional que iguallassem as condições de acesso e permanência dos estudantes no Ensino Médio.

3.4 UMA NOVA PROPOSTA DE ENSINO

A década de 1980 foi marcada pelas mudanças na Educação que apresentaram uma modificação no papel da escola como aparelho ideológico. Isso gerou muita polêmica. O surgimento das Propostas Curriculares e dos Planos de Educação também foi grande destaque dessa época.

Somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, é que o Ensino Médio passa a ser um dever do Estado, garantindo-o gratuitamente à população. De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal, é objetivo da educação no país “garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Conforme Novaes (2009), trata-se de uma educação para a democracia e para a cidadania.

Nessa visão, a educação deve centralizar a formação do aluno, ou seja, a aquisição de conhecimentos básicos, como a preparação científica, e também a utilização de diferentes tecnologias em relação às áreas de atuação.

A nova realidade do Brasil, ou seja, a sua redemocratização e a Constituição Federal de 1988, modificou a função da escola e do Ensino Médio, com a introdução de novas diretrizes ampliando a oferta do Ensino Médio Público resultando na consolidação das leis de Diretrizes Básicas de Educação (LDB) de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96), ao tratar do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, define-o como a conclusão de um período de escolarização que possui caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como elemento de uma fase da escolarização que visa ao desenvolvimento do sujeito, garantindo-lhe a formação comum e fundamental para que exerça a cidadania, oferecendo-lhe ferramentas para crescer.

Os termos legais acerca do Ensino Médio enfatizam a relevância da educação geral como forma de preparar o indivíduo para o trabalho e formar pessoas capacitadas à sua inserção social cidadã, percebendo-se sujeitos de intervenção no seu próprio processo histórico, atentos às transformações da

sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano, possibilitando, ainda, a continuação de seus estudos.

A nova LDB (Lei 9.394/96) inserida no processo de reformas educacionais estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. No entanto, na prática, o Governo Federal tem priorizado os seus investimentos para o Ensino Fundamental, deixando para os Estados arcarem com a expansão do Ensino Médio (NASCIMENTO, 2007).

O Ensino Médio na nova LDB procurou conciliar a preparação para o trabalho e o prosseguimento com os estudos, buscando a igualdade para todos, inserindo uma nova linha de ação.

A reforma do Ensino Médio, a partir da LDB de 1996, teve suas proposições formuladas e consolidadas, basicamente no Parecer CEB/CNE nº 15/98 (de 1º de junho de 1998. MEC/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica) e na Resolução CEB/ CNE nº 3/98 de (26 de junho de 1998 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica), os quais propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio (NASCIMENTO, 2007).

Após a grande expansão da oferta do ensino público, as políticas públicas educacionais passaram a se concentrar em aspectos relacionados à permanência do aluno na escola e à qualidade dos serviços oferecidos. Aspectos como as condições de funcionamento das escolas, a ampliação do financiamento, a formação inicial e continuada dos professores, a condição de carreira e a valorização da profissão docente, a qualidade do material didático, a gestão democrática, a participação dos pais na escola, a qualidade da merenda e o transporte escolar foram priorizados diante da crescente universalização desta etapa da educação básica.

Neste sentido, os objetivos foram bastante amplos no que se refere aos projetos educacionais para o Ensino Médio. Muitos desafios ainda devem ser enfrentados para que as práticas e conteúdos sejam modificados para o cumprimento da legislação existente.

Na análise de Domingues (2000), alguns aspectos problemáticos podem comprometer o êxito da reforma no Ensino Médio, tais como os princípios curriculares (interdisciplinaridade e contextualização) e a divisão curricular (base nacional comum e parte diversificada) propostos, pois não são novos na tradição de mudanças curriculares no país.

Para Nascimento (2007), a cultura existente na transmissão dos conhecimentos, derivada da escola tradicional, que não desenvolve a formação de atitudes, valores e competências mais amplas, a formação de professores e a falta desses no Ensino Médio, constitui um sério obstáculo na implementação da reforma curricular, assim como a falta de fonte fixa de financiamento para o Ensino Médio.

Além disso, Nascimento (2007) comenta que a educação básica no Brasil, apesar do esforço ocorrido nos últimos anos e dos progressos obtidos na expansão dos diversos níveis de ensino, encontra-se com um quadro de elevada desigualdade educacional e situação precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes. Os adolescentes de 15 a 17 anos apresentam uma difícil situação no processo de escolarização e a etapa do Ensino Médio ainda está distante da universalização. Assim sendo, mesmo com a nova LDB resultando na ampliação da oferta do ensino público, houve uma queda na qualidade do ensino. O Ensino Médio poderá atender as necessidades de seus jovens clientes com a finalidade de ter o compromisso com a igualdade de direitos, mas não com a formalidade assegurada pela legislação.

O desafio do Ensino Médio define-se em superar a dualidade entre propedêutico e profissionalizante. É relevante que seja configurado um modelo que possa ganhar uma identidade de unidade para tal fase da educação básica e que tenha contornos diversos e contextualizados, considerando a realidade do país.

O Ensino Médio deverá estruturar-se conjuntamente no avanço do conhecimento científico e tecnológico, promovendo a cultura como um instrumento da formação geral, relacionada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, superando as dicotomias entre humanismo e tecnologia, entre formação teórica geral e técnica-instrumental. Kuenzer (2000, apud NASCIMENTO, 2007) observa que:

[...] não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica e, portanto, organizada para promover o acesso articulados para os conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, e ao mesmo tempo extinguir os cursos profissionalizantes, estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada através da constituição de uma única rede, o que justificou, inclusive, a não discussão de formas de equivalência entre o Ensino Médio e Profissional (KUENZER, 2000, p. 20, apud NASCIMENTO, 2007, p. 86).

O Ensino Médio tem uma função estratégica para a construção de uma nação, de modo a envolver os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos como condição para uma relação soberana e não subalterna às demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-lo como direito subjetivo de todos e espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade (KUENZER, 2000, apud NASCIMENTO, 2009).

Sobre as perspectivas atuais da Educação é necessário revisar o passado discutindo valores, ideias e práticas educacionais que marcaram no tempo, caracterizando o presente e abrindo espaço para o futuro. Alguns marcos do passado que ainda persistem poderão existir no futuro.

A educação contemporânea deve ter o compromisso voltado para a transformação social com uma pedagogia transformadora e contestadora, ou seja, que vai além dos limites impostos pelo Estado.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) vem conferir uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando-o como parte da Educação Básica. A Constituição de 1988 já prenunciava essa concepção, quando, no inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14/96 modificou a redação desse inciso sem alterar o espírito da

redação original, inscrevendo no texto constitucional “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”. A Constituição, portanto, confere a esse nível de ensino o estatuto de direito de todo cidadão.

A alteração provocada pela Emenda Constitucional merece, entretanto, um destaque. O Ensino Médio deixa de ser obrigatório para as pessoas, mas a sua oferta é dever do Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o desejarem. Por sua vez, a LDB reitera a obrigatoriedade progressiva do Ensino Médio, sendo esta, portanto, uma diretriz legal, ainda que não mais constitucional.

A LDB confere caráter de norma legal à condição do Ensino Médio como parte da Educação Básica, quando, por meio do Art. 21, estabelece:

Art. 21 - A educação escolar compõe-se de:

- I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II – Educação superior.

Isso significa que o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela, ou seja, que “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (Art.22, Lei nº 9.394/96).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases em relação ao Ensino Médio, profere em seu artigo Arts. 35 e 36 que:

[...] o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades.

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

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

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

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – o Ensino Médio
como etapa final da Educação Básica.

O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35, incisos I a IV).

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão.

Nessa concepção, a Lei nº 9.394/96 muda no cerne a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na referência anterior, a Lei nº 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Integral contemporânea reverencia as ideias do grande pioneiro da educação, Anísio Teixeira, e compartilha de seus ideais de que a cultura, as artes e os esportes devem constituir-se como componentes do currículo escolar. Ao reconhecer que a escola é a agência responsável pela socialização das gerações mais novas e pela preparação delas para o exercício da cidadania, Teixeira (1956, p. 35) defendia a Educação Integral como possibilidade de mudar as estruturas sociais.

As escolas só voltarão a ser vivas, progressivas, conscientes e humanas, quando se libertarem de todas as centralizações impostas, quando seu professorado e pessoal a ela pertencerem, em quadros próprios da escola, constituindo seu corpo de ação e direção, participando de todas as suas decisões e assumindo todas as responsabilidades. O princípio da autonomia, consagrado quanto à universalidade, tem de se estender a todas as escolas, como o princípio fundamental de organizações de ensino. As limitações dessa autonomia devem ser apenas aquelas limitações impostas pela necessidade de eficiência, o que se verifica, nos casos em que ao professorado e corpo dirigente faltem experiência ou tirocínio suficiente para a autonomia.

No entanto, Teixeira (1956) alertava para os perigos da racionalização técnica, que avançava até o limite da imposição do modo de operar de cada escola, conforme excerto a seguir:

Deve-se ter perdido a individualidade de cada escola, algo de impessoal deve ter sido criado, tornando as escolas instituições desenraizadas, imprecisas e fluidas. A mobilidade de professores, diretores e serventários gera por um lado essa perda de personalidade da instituição e, por outro, lhe comunica um sentimento de impotência e de irresponsabilidade (TEIXEIRA, 1956, p. 32-33).

Além disso, Teixeira (1956, p. 33-34) caracteriza a organização da escola brasileira como extremamente formal, quanto aos “[...] programas, seriação, métodos de ensino, horas de trabalho, condições de matrícula, de exames, etc., tudo se acha estritamente regulado por lei”.

A escola brasileira, que foi marcada pelas práticas de exclusão das classes populares, enfrenta o desafio de tornar-se democrática e inclusiva. Neste

contexto, a promoção da igualdade garantindo a todos o direito de aprender implica a superação da racionalização, conforme descrito por Teixeira (1956).

No posicionamento teórico de Moll (2012, p. 35), a garantia desse direito está vinculada tanto ao direito social, quanto ao fato de que “cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneiza, para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo”.

Na sociedade contemporânea, a escola sozinha não pode mais dar conta de toda a formação e da aprendizagem de que os jovens necessitam, mas cabe a ela assumir o papel de protagonista no processo de organização das forças sociais comunitárias. Portanto, o questionamento que deve ser feito à escola e aos educadores está relacionado ao posicionamento crítico de cada agente, diante da questão enunciada por Freire (1996, p. 112), “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

Corroborando o posicionamento teórico de Freire (1996) emerge o pensamento de Gadotti (2009), defendendo que a educação integral que se propõe hoje não pode pensar em uma escola que isole a criança de sua comunidade objetivando protegê-la, pois sem conviver em sua comunidade ela não tem como desenvolver o direito de cidadania.

Segundo Moll (2012), as questões ligadas à cidadania são amplas, complexas e refletem todas as práticas sociais desenvolvidas pelos agrupamentos humanos. Aponta ainda a autora que a escola não é responsável pelo aumento da violência, do individualismo e do enfraquecimento do vínculo social, porém é sobre ela que recaem as expectativas de mudança desse quadro e é por isso que considera que as questões sobre cidadania, ética, democracia e educação pertencem a um mesmo contexto, sendo impossível separá-las.

A esse respeito, a escola pode desenvolver práticas em que a convivência entre tantos outros diferentes no mesmo espaço permita uma vida em

harmonia. No entanto, para que isso ocorra, aponta que a escola necessita modificar a forma como esses conteúdos são trabalhados, precisa passar do discurso à prática (MOLL, 2012).

Ampliando o foco da análise feita por Moll (2012), surge o posicionamento humanista de Freire (1996, p.60) de que é imprescindível “[...] saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando”.

Portanto, a autonomia é compreendida como um processo a ser desenvolvido com os alunos e pelos alunos nas práticas de gestão das questões escolares com as quais estão envolvidas e não com regras e instruções dissociadas das situações reais de vida desses alunos. Trata-se de viver na escola e na comunidade situações de compartilhamento de ações e decisões. Elas precisam circular pelo bairro, pela cidade e pelos equipamentos e espaços públicos para que possam conhecê-los; ver como as pessoas utilizam-nos, para valorizá-los e construir assim suas identidades de cidadãos e a noção de pertencimento na relação com a sua comunidade (GADOTTI, 2009).

Ao mesmo tempo em que essas vivências se desenvolvem nas crianças, também a cidade vai tomando conhecimento da existência desses pequenos cidadãos que por ela circulam, acostumando-se com eles, interessando-se por eles e passando aos poucos a se responsabilizar pelas suas crianças. Não existe *a priori* uma cidade educadora; é o envolvimento de todos com a educação das novas gerações que faz com que essa atividade assuma importância vital para a cidade (GADOTTI, 2009).

A Educação Integral de hoje pressupõe que a escola seja capaz de juntar seus esforços aos das demais instituições sociais da comunidade para, de forma integrada, dialogar e compartilhar as responsabilidades da construção de um projeto comum de educação que pressupõe, no dizer de Torres (2003), que escola, família, comunidade e instituições sociais organizem-se como uma comunidade de aprendizagem.

Para ser real, a Educação Integral precisa desenvolver-se em territórios mais amplos e em múltiplos espaços e lugares: na escola e também nas praças, nas

ruas, nas bibliotecas, nos museus e nos teatros; mais além: na horta, na construção da vizinhança. De tal forma que locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam a ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas, porque se esses locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos estão plenos de significados e valores para serem apreendidos (GADOTTI, 2009).

Para possibilitar aos alunos a aquisição do saber acumulado pelas gerações anteriores e ainda dar conta das novas tarefas que se colocam – como a inclusão da cultura, do esporte e das artes; a inclusão e a exploração dos recursos da comunidade e dos saberes que nela circulam – a Educação Integral de hoje precisa ainda construir um novo currículo escolar, aumentar e qualificar o tempo de permanência das crianças sob a responsabilidade da escola, como aponta Moll (2012):

Entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (MOLL, 2012, p. 29).

Dos posicionamentos teóricos abordados nesse estudo é possível compreender que ampliar o tempo de permanência na escola é permitir aos alunos realizar múltiplas experiências e poder repeti-las tantas outras vezes para que se incorporem em suas vivências reais. Não se trata de ir uma única vez ao museu, ao teatro, ao laboratório ou à biblioteca, mas, sim, de fazê-lo várias vezes para que os muitos olhares, realizados em diferentes momentos, incorporem-se nas suas aprendizagens.

A contribuição da educação para o desenvolvimento humano será possível na medida em que todos os alunos tenham as oportunidades de Educação Integral, por meio da oferta de diversas modalidades e percursos educativos.

Para início de análise, é preciso considerar a reflexão de Gadotti (2009) de que é preciso aprofundar a discussão sobre as formas como a Educação Integral pode ser pensada e concretizada:

Numa perspectiva emancipadora, falamos da necessidade de se construir pontes entre os processos educativos que acontecem nos diferentes espaços e tempos da formação humana. Trata-se de enfrentarmos esta questão básica: a educação integral melhor se concretiza se, além de a defendermos teoricamente, organizarmos processos e projetos “ecopolítico-pedagógicos” que nos ajudem a estabelecer prioridades de ação e nos orientem sobre as reais necessidades em termos de recursos e condições gerais de infraestrutura para que ela aconteça (GADOTTI, 2009, p. 10).

No contexto das pesquisas sobre a Educação Integral, surgem as discussões feitas por Moll (2012), Gadotti (2009) e Freire (1996) sobre a importância de ampliação do tempo dedicado ao processo de ensino e aprendizagem, para potencializar o desenvolvimento dos alunos em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais.

Na discussão que se inicia, situa-se a criação da Escola em Tempo Integral pela SEE/SP, em que se preconiza o regime de dedicação plena e integral para os docentes, que passam a atuar em uma única escola. Tal política educacional da SEE/SP tem como objetivo o acesso, a permanência e a aprendizagem bem sucedida dos alunos da rede pública estadual.

O contexto sociopolítico atual exige, cada vez mais, a ampliação de oportunidades educacionais, que permitam a todos a possibilidade de trocar experiências e construir conhecimentos. Esse é o novo desafio da Educação Paulista, que nos últimos anos praticamente alcançou a universalização da Educação Básica e deve, progressivamente, ampliar oferta de vagas para todos os alunos que optarem por essa modalidade de ensino (GADOTTI, 2009).

A Escola de Tempo Integral propõe que seja dada ênfase, para além de conteúdos acadêmicos, à possibilidade de vivências direcionadas ao desenvolvimento humano: a qualidade de vida, o exercício da convivência solidária, a leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação.

Diante desse compromisso, a SEE/SP vem implantando uma política educacional que pretende redefinir o papel da escola, objetivando a promoção e a permanência do aluno.

4.1 A CONCEPÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Nas últimas duas décadas, ocorreram mudanças em relação ao acesso à educação em todos os níveis de ensino no Brasil. O acesso à Educação Básica está praticamente universalizado, embora o mesmo ainda não ocorra em relação à permanência e conclusão do Ensino Médio, segundo informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

O cenário da educação no Ensino Médio no estado de São Paulo aponta a necessidade premente de repensar o atual modelo de escola e redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI. Isso implica mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar.

Nesse sentido, surge a experiência implantada no Estado de São Paulo a partir do ano de 2012; proporcionando ampliação da jornada escolar para professores e alunos, buscando garantir que os docentes possam atender plenamente os alunos nas suas diferentes expectativas e dificuldades. Em decorrência desse maior tempo de dedicação ao ensino, a equipe escolar poderia ampliar as condições para o cumprimento do currículo, enriquecendo e diversificando a oferta das diferentes abordagens pedagógicas (SÃO PAULO, 2012).

Com esse objetivo, o Programa de Ensino Integral definiu um modelo de escola que propõe, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiar os alunos no planejamento e execução do seu Projeto de Vida.²

No Programa Ensino Integral, os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a 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 operacionalizem seu apoio social, material e simbólico à

² O projeto de Vida é uma disciplina que compõe a parte diversificada do currículo da ETIEM.

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. O regime prevê uma avaliação das equipes escolares visando subsidiar-lhes os processos de formação continuada e sua permanência no Programa (SÃO PAULO, 2012).

Outros aspectos desse Programa da SEE/SP são: 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; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar (SÃO PAULO, 2012).

Na sequência da pesquisa apresentam-se os elementos do Programa do Ensino Médio de Tempo Integral que se constituem em Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão.

4.1.1 O Modelo Pedagógico do Ensino Integral

O modelo pedagógico proposto pela SEE/SP para o Ensino Integral fundamenta-se nos seguintes conceitos: busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente; educação interdimensional; pedagogia da presença; protagonismo juvenil, fundamentado em Costa (2000).

No documento oficial (SÃO PAULO, 2012), o modelo pedagógico da escola é descrito como propiciador da articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, composta pelas disciplinas Protagonismo Juvenil, Disciplinas Eletivas, Orientação de Estudo, Projetos de Vida, Práticas Experimentais e Introdução ao Mundo do Trabalho.

O modelo proposto pela SEE/SP intenta ofertar condições para que o aluno elabore seu projeto de vida e seja protagonista nas ações educativas que ocorrem na escola. A educação proposta neste modelo tem como ideal desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que os alunos desenvolvam as suas potencialidades pessoais e sociais.

Idealiza-se, por meio do Programa de ETIEM, que os jovens sejam capazes de compreender as exigências da sociedade contemporânea, no que tange a capacidade de participar da sociedade do mundo do trabalho. Trazendo aportes teóricos para discutir sobre as condições necessárias à concretização dos ideais educativos anunciados pelo Programa da SEE/SP, é importante considerar o que diz Gadotti (2009).

A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua “cultura primeira”, as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal (GADOTTI, 2009, p. 11).

É possível inferir, a partir do excerto acima, que existe um longo caminho a ser percorrido até que haja condições para que os atos educativos idealizados possam convergir com os interesses e com as experiências de aprendizagens prévias dos alunos; além do mais, é importante salientar “que o desenvolvimento humano é sempre um processo inconcluso” (FREIRE, 1996, p. 58).

Os posicionamentos feitos nesse capítulo não afirmam que a educação na ETIEM consiga atingir plenamente os objetivos descritos no Modelo Pedagógico criado pela SEE/SP para a Educação de Tempo Integral, mas o implemento do Programa indica o início do processo.

4.1.2 O Modelo de Gestão do Ensino Integral

No Modelo de Gestão elaborado pela SEE/SP, os princípios educativos da escola devem se articular aos objetivos do projeto pedagógico e ser elaborado com a participação dos professores. Esse modelo também estabelece uma forma de organização e de gestão que integra todas as atividades de forma a possibilitar a participação da comunidade escolar, o acompanhamento e a avaliação de todo o processo educacional (SÃO PAULO, 2012).

O Modelo de Gestão da ETIEM deve ser compreendido pelos gestores da escola como potenciais ferramentas que permitam acompanhar e monitorar o trabalho pedagógico e formular planos de formação continuada para a equipe escolar. A concepção de gestão integrada representa o conceito de que, para que

haja aprendizagem, os diferentes segmentos da escola devem agir individualmente e coletivamente. A gestão do modelo pedagógico precisa articular os interesses coletivos, estabelecendo os acordos quanto aos resultados pretendidos, e esclarecer todos os docentes e coordenadores quanto à forma de análise de indicadores, de aprendizagem dos alunos, para a correção dos desvios ocorridos durante a construção do processo de ensino e de aprendizagem (SÃO PAULO, 2012).

Ampliando o foco da análise sobre a gestão escolar, é importante considerar o que diz Paro (2010) a respeito dos processos envolvidos nas instâncias de decisão, que devem ter como finalidade principal o processo de ensino e de aprendizagem:

[...] toda a administração, o que inclui os vários “setores” da empresa, ou os vários locais ou momentos do processo a que ela se refere. Isso nos permite falar em administração de pessoal, administração de material, administração financeira, assim como administração de atividades-meio, administração de atividades-fim etc. De acordo com esse conceito mais abrangente de administração, a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado (PARO, 2009, p.3).

Retomando a análise do Modelo de Gestão proposto pela SEE/SP infere-se a intencionalidade da renovação do pensamento administrativo, que precisa atender às demandas atuais da sociedade.

Considerando o contexto político e social, a SEE/SP tem como visão de futuro ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo (SÃO PAULO, 2012).

Nesse sentido, a SEE/SP propõe como missão que a ETIEM seja um núcleo formador de jovens, primando pela formação acadêmica, pela formação ética e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual. Para tanto, projeta-se o envolvimento da comunidade escolar, que deve participar das decisões da escola e contribuir para orientar as ações educativas e o estabelecimento das prioridades da escola (SÃO PAULO, 2012).

O Modelo de Gestão do Ensino Integral tem como característica a utilização de diversos instrumentos de gestão nos seus diferentes níveis de execução que, articulados, possibilitarão promover a gestão interdisciplinar do processo de ensino e aprendizagem.

Esses instrumentos de gestão devem promover o alinhamento do planejamento com a prática dos educadores e os resultados educacionais. Para que isso seja sustentável devem os gestores e professores atentar para a elaboração dos instrumentos de gestão: o plano de ação; o programa de ação; o guia de aprendizagem; a agenda bimestral; e a agenda do profissional (SÃO PAULO, 2012).

O plano de ação é o instrumento que estabelece as prioridades, as metas, os indicadores de processos e resultados educacionais, os prazos, as estratégias e a responsabilidade de cada profissional que atua na escola. Tal instrumento de gestão deve ser constantemente ajustado pelo ciclo PDCA³, que é uma ferramenta de administração que possibilita a gestão de resultados eficazes nas atividades de uma organização (SÃO PAULO, 2012).

O planejamento aparece vinculado à missão:

[...] de ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (SÃO PAULO, 2012, p.19).

No Plano de Ação das Escolas são propostos os objetivos, as prioridades para o ano, as metas projetadas, os indicadores e as estratégias de implementação, definindo a estrutura administrativa com atribuição de responsabilidades tendo em vista o cumprimento da missão (SÃO PAULO, 2012).

³ Segundo Periard [s.d], o ciclo PDCA, também conhecido como Ciclo de Shewhart ou Ciclo de Deming, é uma ferramenta de gestão que foi concebida por Walter A. Shewhart e divulgada no Japão por Willian E. Deming, na década de 1950, a qual prevê os processos de planejamento (*Plan*), execução (*Do*), acompanhamento (*Check*) e ajuste (*Act*) das ações que precisam ser corrigidas. Esse modelo de gestão foi adaptado pela Secretaria da Educação, para a formação dos diretores de escola. Para as Escolas de Ensino Integral, ele descreve o ciclo anual de operacionalização da gestão escolar e seus respectivos planos e programas de ação, que prêve os processos de planejamento (*Plan*), execução (*Do*), acompanhamento (*Check*) e ajuste (*Act*) das ações que precisam ser corrigidas (SÃO PAULO, 2012).

Os objetivos estabelecidos indicam o caminho para a escola definir os processos a serem percorridos em busca da meta pretendida; nesse caso, todos os profissionais da escola devem interagir entre si e com a comunidade na qual a escola está inserida. Consoante ao acima descrito, Gadotti (2009) preconiza a importância do empoderamento dos sujeitos, para a construção da cidadania, a partir da escola.

[...] Uma educação de qualidade é uma educação cidadã, ativa, participativa, formando para e pela cidadania, empoderando pessoas e comunidades. Toda cidadania é, por si mesma, ativa. Nós qualificamos a cidadania de “ativa” para realçar o seu caráter participativo e mobilizador. A cidadania ativa supõe que a responsabilidade social é de todos e não apenas do governo. Na concepção cidadã da educação integral, a escola visa à formação do “povo soberano”, isto é, o povo participando da organização e da tomada de decisões sobre tudo que lhe diz respeito (GADOTTI, 2009, p.56).

No implemento do plano de ação da escola, todos os profissionais são considerados corresponsáveis pelo diagnóstico da realidade, pela definição das metas e elaboração das estratégias e ações que devem ser executadas. Nesse processo, cabe ao diretor da escola o acompanhamento da execução das ações previstas nos prazos definidos e o realinhamento dos processos e estratégias, conforme definição feita no excerto a seguir:

O monitoramento é o processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos. Dito de outra forma, o monitoramento é uma atividade inerente à gestão e realizada de forma contínua, sistemática e regular, visando determinar em que medida a implementação do plano ou projeto está sendo feita de acordo com o planejado e com as melhores possibilidades para a realização dos objetivos propostos (LÜCK, 2009, p.45).

A análise feita a partir da leitura dos documentos oficiais e dos posicionamentos teóricos dos autores supracitados permite inferir que não basta a elaboração de um plano de gestão idealizado; é preciso que desde o início da sua construção haja envolvimento e participação de todos os interessados. Essa participação legitima e responsabiliza os atores para a consecução dos objetivos da escola; nesse sentido, o alcance de resultados das aprendizagens dos alunos depende também das condições físicas, financeiras e do comprometimento dos sujeitos nos processos administrativos e pedagógicos.

5 PROPOSIÇÃO

Diante da indagação se, de fato, o Programa Ensino Médio de Tempo Integral pode contribuir para a melhoria do trabalho docente, emerge a hipótese básica de que as condições de trabalho e a remuneração constituem elementos potencialmente favoráveis à atuação do professor.

Este estudo volta-se para a busca de evidências que comprovem, sustentem, complementem ou mesmo refutem as hipóteses levantadas. Como forma de investigar uma possível comprovação e sustentação das proposições, foi utilizado um roteiro para entrevista dos profissionais que atuam em uma das Escolas de Tempo Integral, situada no Vale do Paraíba no decorrer do ano 2013.

Tal investigação tem como foco a análise das falas dos professores, a respeito dos elementos significativos do Programa de Ensino Médio de Tempo Integral, proposto pela SEE/SP, dentre esses o Regime de Dedicção Plena e Integral e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (75% a mais no salário).

A formulação da proposição desse estudo pautou-se na observação empírica do ambiente de trabalho da pesquisadora, enquanto Supervisora de Ensino da ETIEM, onde são frequentes as reclamações dos professores em relação ao elevado número de alunos nas salas de aula; à indisciplina; à falta de recursos materiais, à infraestrutura precária; aos baixos salários. No entanto, é importante ressaltar que as análises não são produtos pré-concebidos dos recortes das falas captadas no cotidiano do trabalho; ademais, a pesquisadora não possui contato diário com os professores entrevistados nessa pesquisa.

Diante da incerteza inicial, que fundamenta o propósito da pesquisa, busca-se a pluralidade das visões dos entrevistados, por meio de prospecções sobre o passado – as trajetórias profissionais e as condições de trabalho, antes do ingresso na ETIEM. Sabendo que essas visões ligam-se às condições de trabalho macroestruturais, o que se busca nessa pesquisa é descrever a experiência

construída, no trabalho em tempo integral, com os espaços e recursos disponíveis nesse modelo de escola.

Finalmente, o propósito nuclear dessa pesquisa é analisar não só a representação dos docentes sobre o Programa de Ensino Integral, mas também a contribuição que eles dão para a construção dos propósitos desse modelo de escola.

6 MÉTODO

A construção do conhecimento científico tem como base a necessidade de se buscar uma metodologia que, enquanto processo, possa auxiliar na reflexão acerca da questão investigada. No caso deste estudo, se refere à identificação das contribuições do Programa Ensino Médio Integral para o trabalho docente, especificamente em Escola de Ensino Médio em Período Integral da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Utilizando-se o critério de classificação, proposto por Vergara (2007), é possível qualificar a pesquisa em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios de investigação.

Quanto aos fins, a presente pesquisa é exploratória no que tange a análise do cotidiano do trabalho docente na Escola de Tempo Integral, com a finalidade de ampliar o entendimento sobre as representações construídas pelos professores. Quanto aos meios de investigação, a pesquisa é de campo, pois, através dos dados que foram coletados com os docentes, obteve-se as informações acerca da especificidade do trabalho docente na escola de Ensino Médio em Período Integral, abordando se e em que medida o Programa contribui para a melhoria da prática docente.

A identificação das contribuições do Programa em questão, na ótica dos docentes, visa apontar os valores mais evidentes na ação educativa, neste contexto, bem como as dificuldades e as formas de disseminação do conhecimento em sua construção social.

Este modo de pesquisa acaba se aproximando de uma abordagem qualitativa que apresenta um entendimento detalhado dos significados e características situacionais indicadas pelos entrevistados. Dessa forma, este estudo visou analisar as relações entre os aspectos do contexto social, econômico, político e cultural, acerca da prática docente e do Programa governamental instituído.

Por meio da pesquisa bibliográfica analisaram-se os principais conceitos sobre o trabalho docente; já a pesquisa de campo realizada pelas entrevistas possibilitou identificar as representações docentes a respeito das suas práticas na escola de tempo integral.

6.1 TIPO DE PESQUISA

Realizou-se uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. A pesquisa descritiva é aquela em que se busca descrever as características de uma população-alvo, sendo possível a associação de variáveis (GIL, 2002).

A abordagem qualitativa foi desenvolvida por meio da pesquisa de campo, buscando compreender, por meio das entrevistas, se um modelo diferenciado de escola pode influenciar na prática docente dos professores. Na abordagem qualitativa, o pesquisador busca a compreensão do fenômeno.

6.2 POPULAÇÃO

A Escola de Tempo Integral, escolhida como campo de estudo, possui 17 (dezesete) professores, dos quais 3 (três) professores são Coordenadores de Área (Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas).

Do universo dos 17 (dezesete) professores convidados para participar dessa pesquisa, 11 (onze) professores que atuam na Escola Pública de Ensino Médio em Período Integral concordaram com a participação.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos em consonância com o propósito de entrevistar o maior número de professores, para garantir a representatividade das opiniões expressas sobre as condições de trabalho oferecidas neste programa.

A representatividade da fala do grupo de professores está garantida pela diversidade das áreas disciplinares em que atuam. Além disso, três entrevistados exercem concomitantemente as funções de professor e professor Coordenador de

Área. A possibilidade de comparação também está garantida, pelo fato de entre os entrevistados existirem professores com experiências diversificadas em termos de tempo de trabalho e da formação inicial.

6.3 INSTRUMENTOS

Nesta pesquisa foram utilizados documentos da Secretaria de Estado da Educação, que tratam da implantação do Programa Escola de Ensino Médio de Tempo Integral, documentos da escola e entrevistas com os professores. Os entrevistados assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Cabe ressaltar que a entrevista é um instrumento que permite coletar dados bibliográficos, profissionais, elementos constitutivos das práticas docentes e das condições de trabalho.

6.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O projeto de pesquisa enviado ao Comitê de Ética do Portal da Plataforma Brasil foi aprovado sob o número 19456213.9.0000.550.

Após a aprovação do Projeto de Pesquisa, foi realizada uma visita na Unidade Escolar, com o propósito de explicar os objetivos da pesquisa para a equipe de professores. Aos que concordaram em participar da pesquisa foi dada ciência dos termos da participação.

Os procedimentos para a coleta de dados seguiu a elaboração de um roteiro de entrevista, com perguntas que investigam aspectos da formação acadêmica, expectativas profissionais, facilidades e dificuldades encontradas ao longo da carreira, mudanças atuais no contexto educacional e condições de trabalho. Na elaboração do roteiro de entrevista consideraram-se os achados da revisão da literatura, os objetivos geral e específicos dessa pesquisa, os elementos significativos das estruturas do fazer docente, a formação e recursos materiais

disponíveis na escola. Posteriormente, as entrevistas foram agendadas e realizadas, conforme a disponibilidade de cada participante, numa das salas na própria escola. A entrevista foi gravada, transcrita e digitalizada.

6.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi analisada qualitativamente, através da técnica de Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (2011, p. 38), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Bardin (2011) afirma que essa descrição deve ser ultrapassada, ou seja, deve-se ir além dos conteúdos. O importante é captar a mensagem que esses conteúdos estão transmitindo, o que se pode aprender com essas mensagens e onde elas serão relevantes para pesquisa.

Sabe-se da complexidade da proposta da análise de conteúdo, por isso foram utilizadas suas ideias principais para categorizar e identificar nos discursos dos professores a prática do trabalho docente no âmbito da unidade escolar (ETIEM).

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo de mensagens enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta, para se investigar se o Programa promove melhores condições de trabalho docente.

Conforme ainda Bardin (2011, p.88) “na busca da resposta levantada não existe o modelo pronto que sirva para descrição de um determinado fenômeno”. Portanto, a análise do conteúdo da fala dos professores que atuam na ETIEM foram refeitas inúmeras vezes, para a decodificação das respostas, em busca dos significados construídos por cada um dos docentes que vivenciam a experiência de trabalhar numa Escola de Tempo Integral.

Nessa pesquisa a análise do conteúdo tem como objetivo captar os significados das falas dos professores, que atuam na Escola de Tempo Integral de Ensino Médio. Logo após a execução da entrevista, a primeira etapa dos

procedimentos metodológicos ocorreu com a transcrição da fala dos entrevistados, configurada no APÊNDICE B. Na etapa intermediária fez-se o tratamento dos dados, sintetizados no Apêndice C e na última fase foram feitas as inferências.

Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo se organiza em três momentos:

No primeiro momento, denominado por Bardin (2011) de pré-análise, se organiza o material, que constitui o *corpus* da pesquisa.

O segundo momento constitui-se da exploração do material (tratamento dos dados) que se subdividem em três etapas: a) a escolha das unidades de fala, b) apresentação dos elementos significativos presentes nas falas c) o estabelecimento das categorias (BARDIN, 2011).

No terceiro momento constroem-se as inferências, obedecendo as seguintes regras:

[...] exaustividade – deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada; representatividade – a amostra deve representar o universo; homogeneidade – os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes, pertinência – os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa; exclusividade – um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria (BARDIN, 2011 p. 15).

O primeiro contato com os documentos se constitui no que Bardin (2011) chama de "leitura flutuante". É a leitura em que surgem hipóteses ou questões norteadoras, em função de teorias conhecidas. Nem sempre as hipóteses são estabelecidas na pré-análise, afirma Bardin (2011). Nessa pesquisa elas surgiram, como as questões norteadoras, no decorrer da pesquisa.

Após a leitura flutuante dos conteúdos da entrevista foram levantados os elementos significativos da fala dos entrevistados (indicadores), que permitiram agrupar e sintetizar o índice "das percepções e expectativas" dos docentes da Escola de Tempo Integral, conforme consta no Quadro I (APÊNDICE D).

Os elementos significativos das falas dos entrevistados, as expressões que se repetiram, foram recortadas do texto para codificação e análise das categorias temáticas, conforme consta no Quadro I (APÊNDICE D).

Os procedimentos que atenderam ao propósito de extrair das narrativas dos sujeitos os elementos significativos das suas falas, se estruturam em torno das seguintes categorias de análise: Temporalidade (horas de trabalho docente, cotidiano); Recursos Físicos e Tecnológicos; Salário e Formação em Serviço.

Por detrás dos discursos dos professores entrevistados esconde-se um sentido que convém desvendar. Portanto, o método proposto por Bardin (2011) potencializou o olhar analítico e enriqueceu a possibilidade de interpretação, que não pode ser captada integralmente apenas pela transcrição da fala dos sujeitos.

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu descrever as trajetórias profissionais e captar as percepções sobre a forma como os sujeitos utilizam o tempo, os espaços escolares, os recursos tecnológicos e as possibilidades de formação em serviço.

Investigou-se sistematicamente as diferenças de percepções entre os professores, e diante das contingências do trabalho cotidiano, analisou-se as coocorrências nas percepções dos docentes entrevistados, por meio da verificação de associações ou exclusões de palavras ou temas presentes no material de análise.

As diretrizes normativas e pedagógicas da Escola de Tempo Integral elaboradas pela SEE/SP possibilitaram a discussão sobre as condições de trabalho nesse modelo de escola.

Na qualificação da fala dos entrevistados colocamos os sujeitos como protagonistas, intencionalmente visamos à valorização dos indivíduos e da ação profissional idealizada ou real apresentada pelos profissionais que participaram dessa pesquisa. Como foi dito, a discussão sobre a implementação das Políticas Públicas, no sentido amplo das ações governamentais, não constituem o centro da investigação feita nessa pesquisa.

A objetividade da análise foi mantida graças ao foco que se manteve sobre os objetivos do estudo. Nesse sentido, a análise da dimensão política, restringiu-se às reflexões gerais sobre as condições de trabalho docente nas escolas do Estado de São Paulo, sem executar procedimentos de análise de dados obtidos empiricamente.

Da mesma forma, não busca nesse trabalho uma análise teórica sobre a perspectiva da psicanálise, ou do marxismo científico. Quanto a essas questões cabe lembrar ainda que a utilização do conceito de "tempo", faz-se alusão ao tempo do fazer docente, no que tange as constâncias ou variações na organização dos espaços da escola, dos recursos didáticos e pedagógicos, por exemplo: o uso que se faz dos laboratórios, da sala de informática, do pátio e dos demais espaços escolares.

Na análise de conteúdo das falas buscou-se descrever os aspectos relevantes da formação em serviço, da satisfação dos docentes no ambiente de trabalho, das possibilidades de realizar o papel social da educação, ou do ensino.

7 RESULTADOS

Inicialmente cabe ressaltar que a discussão elaborada sobre os dados levantados nessa pesquisa estabelece as relações entre os elementos constitutivos das falas dos entrevistados e dos posicionamentos teóricos, que serviram de base para a qualificação das narrativas dos sujeitos da entrevista.

Nesse contexto, mapearam-se e analisaram-se as percepções dos professores que atuam na Escola de Tempo Integral, quanto à relevância da formação continuada, que lhes é oferecida no Programa Escola de Tempo Integral, especialmente a formação que esses professores estão recebendo para diversificar os métodos e estratégias de ensino – por exemplo, uma grande variedade de recursos e modalidades formativas e colaborativas voltadas para o uso dos recursos tecnológicos como as lousas digitais, as técnicas para ensinar os alunos nos laboratórios de informática, de biologia, física e química.

A entrevista com os professores que atuam na Unidade Escolar é representativa do universo docente que atua na Escola de Tempo Integral, ou seja, dos 17 (dezessete) professores da Unidade Escolar, a pesquisa foi respondida por 11 (onze) professores. Dentre esses professores, 3 (três) são da área de Linguagens, 1 (um) de Matemática, 5 (cinco) de Ciências Humanas e 2 (dois) de Ciências Exatas.

Quanto à representatividade, pode-se afirmar, relativamente ao tempo de atuação docente, que 2 (dois) professores contam com 5 (cinco) anos de serviço, 2 (dois) professores têm entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos de serviço, 1 (um) professor tem entre 10 (dez) e 15 (quinze) anos de serviço, 3 (três) professores têm entre 15 (quinze) e 20 (vinte) anos de serviço e 3 (três) professores contam com mais de 20 (vinte) anos de atuação docente..

A formação inicial foi complementada pelo que Tardif (2002) denomina a invenção dos conhecimentos do magistério, a partir da sua realização. Infere-se por

meio da análise da fala dos entrevistados que mesmo os professores que possuem 5 (cinco) anos de vivência em sala de aula já conseguiram construir conhecimentos que lhes permitam valorizar a formação continuada. Ficou evidente que os professores da Escola de Tempo Integral compreendem o valor da capacitação que lhes é oferecida no Programa Escola de Tempo Integral.

É possível entender, a partir da fala dos entrevistados, que todos idealizavam a profissão, mesmo sabendo das dificuldades e limitações dos recursos disponíveis nas escolas. Quando questionados a respeito dos motivos que os levaram à escolha da profissão, 1 (um) professor atribuiu a escolha ao desejo de realização profissional; 2 (dois) professores atribuíram a escolha a sua correspondência aos ideais pessoais; 3 (três) professores responderam que a escolha se deve ao gosto de ensinar; 2 (dois) professores atribuíram a escolha a motivos financeiros; 1 (um) professor relacionou ao seu perfil pessoal, 1 (um) professor atribuiu a escolha ao reconhecimento social que a profissão lhe confere e 1 (um) professor disse que “acredita na carreira”. Ainda que heterogêneo, o universo dos motivos das escolhas dos professores, todos os entrevistados fizeram referência à importância da formação docente como elemento potencial dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Souza (2004, p.79),

[...] o país conta hoje com tantos cursos, tantos diplomas superiores, mas nunca o desempenho dos alunos foi tão desastroso e precário como nestes últimos anos. A compreensão desta realidade revela que a formação docente está a exigir profundas revisões.

No que se refere às expectativas iniciais na carreira, os resultados apresentaram-se muito diversos, tendo 2 (dois) professores apontados para a possibilidade de aperfeiçoamento profissional constante, 2 (dois) professores apontaram para o reconhecimento social como expectativa inicial na profissão, 2 (dois) professores apontaram para a possibilidade da transformação das pessoas e da sociedade. Os demais apontaram isoladamente a boa remuneração, as boas condições de trabalho, o fato de terem alunos interessados, o prazer na realização do trabalho, a expectativa de exercer a docência no ensino superior, a segurança no emprego e ainda um professor mencionou não ter expectativas definidas no início da carreira. A fala dos entrevistados revelou expectativas de que, se houver

continuidade dos investimentos na formação dos professores, há possibilidade de melhorar a qualidade do ensino.

Em relação às facilidades encontradas ao longo da carreira, 3 (três) professores relataram facilidade para ingressar no magistério público, 2 (dois) professores apontaram a identificação com a profissão o fator facilitador. Os demais apontaram isoladamente o trabalho em equipe, a possibilidade de boa formação em serviço, a oportunidade de relacionar-se com jovens e o bom relacionamento social como fatores facilitadores.

Quanto às dificuldades encontradas ao longo da profissão, 2 (dois) professores mencionaram a falta de material didático, 2 (dois) professores apontaram o baixo salário e os demais, salas muito numerosas, colegas desmotivados, mudanças constantes de escola, plano de carreira deficiente, falta de motivação dos alunos, pouca participação dos familiares, falta de recursos tecnológicos, entrada tardia na rede estadual e o fato de precisar locomover-se para várias escolas.

Em relação às mudanças atuais no contexto educacional, percebe-se que os professores responderam referindo-se à Escola de Tempo Integral, objeto desta pesquisa, que, se o governo continuar investindo na aquisição de recursos tecnológicos e na capacitação dos professores para que façam bom uso desses recursos, os professores e os alunos poderão aprender mais e ter uma formação integral condizente com as exigências do mundo moderno. Além disso, foram apontadas as seguintes mudanças no contexto atual: a Escola de Tempo Integral promove uma educação de qualidade, há recursos humanos disponíveis para fazer a coordenação pedagógica da escola, mudanças importantes de serem consideradas, ainda que tímidas no que se refere ao sistema educacional como um todo. Considerou-se que no modelo integral há valorização da educação e dos profissionais, e que há necessidade de a Secretaria de Estado da Educação sustentar as mudanças e expandi-las para toda a rede.

De modo geral, todos os professores que atuam na Escola de Tempo Integral responderam positivamente quanto à disponibilidade dos recursos tecnológicos para o uso em sala de aula e nos laboratórios, como ferramenta

facilitadora do aprender a aprender. Todos os professores utilizam tecnologias no dia a dia nas suas aulas.

Ainda nesse sentido, a fala dos entrevistados deixa entrever a satisfação dos professores com a disponibilidade de tempo para o trabalho colaborativo, além da existência dos recursos tecnológicos disponíveis para as práticas docentes.

Quanto às condições de trabalho “antes” do modelo Integral, 3 (três) professores apontaram a falta de recursos físicos e recursos tecnológicos, 3 (três) professores referiram ao baixo salário e 3 (três) professores lembraram a necessidade de se locomoverem para várias escolas. Foram também apontados o trabalho isolado do professor, a falta de interesse dos alunos, a falta de tempo para o preparo das aulas e troca de experiências, as condições instáveis de trabalho, as muitas salas para lecionar e a falta de perspectiva dos alunos.

Como condições atuais no Ensino Integral, 5 (cinco) professores apontaram o fato de existir recursos materiais e tecnológicos disponíveis; 2 (dois) professores, o tempo para preparar as aulas; 2 (dois) professores, o tempo para contato com os alunos e a comunidade escolar; 2 (dois) professores, o salário justo; e 2 (dois) professores, a dedicação exclusiva. Apareceram também, como condições atuais, alunos mais interessados, trabalho em equipe, existência de laboratórios, maior motivação de professores e alunos, boa gestão escolar, trabalho apenas no período diurno.

Quanto aos fatores facilitadores na docência no Ensino Integral, 4 (quatro) professores declararam-se satisfeitos com o regime de dedicação exclusiva e com as boas condições de trabalho proporcionadas. Em relação à disponibilidade de recursos tecnológicos, 3 (três) professores mencionaram que tais ferramentas dão suporte à ação docente; 2 (dois) professores apontaram que o tempo para o preparo das atividades aumentou em relação ao tempo disponível na escola regular e 2 (dois) professores afirmaram que na Escola de Tempo Integral há maior interesse dos alunos pelo aprendizado. Também apareceram como facilitadores o trabalho coletivo, as formações, o trabalho com projetos, a gestão democrática, o acompanhamento realizado pela Diretoria de Ensino e pela SEE, o trabalho com

indicadores, a convivência como garantia de participação, a troca de ideias e a infraestrutura adequada.

Além dos fatores dificultadores já apontados na docência no Ensino Integral, 2 (dois) professores mencionaram a falta de alguns materiais específicos para aulas práticas de laboratórios; também foi lembrada a exigência de lecionarem as disciplinas da parte diversificada do programa: Projeto de vida, Disciplinas Eletivas e Orientação de Estudos. Alguns professores manifestaram que o tempo de permanência na escola não lhes permite fazer cursos, que falta envolvimento dos pais na educação dos filhos e que o elevado número de aulas atribuídas também são fatores dificultadores do trabalho.

Quando perguntados sobre como avaliar as mudanças no trabalho docente, 2 (dois) professores manifestaram preocupação quanto à continuidade do programa, a apropriação deste novo modelo, o desafio do convívio em tempo integral e a concorrência com o mundo externo à escola. Os elementos vistos como concorrentes são aqueles relacionados às condições sociais desfavoráveis de muitos alunos e a oferta local de estágio remunerado aos alunos do Ensino Médio.

Dos resultados apresentados infere-se que a estrutura do programa contribui para a melhoria do trabalho docente, especialmente no que tange as suas rotinas. A otimização e racionalização do tempo, a formação continuada e a disponibilidade dos recursos tecnológicos, na perspectiva dos professores, contribuem para uma prática pedagógica diferenciada.

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A proposição dessa pesquisa desde o início visava analisar as contribuições do Programa Escola de Tempo Integral para o trabalho docente. A partir da análise do conteúdo das entrevistas, da classificação dos elementos significativos das falas dos entrevistados e da elaboração dos índices dos elementos significativos das narrativas, emergiram as seguintes categorias de análise: a formação dos professores, a temporalidade do trabalho docente, os recursos tecnológicos e as condições de trabalho.

8.1 A FORMAÇÃO DOCENTE

Para investigar o cenário da profissão docente toma-se nessa pesquisa a categoria de análise referente às questões relacionadas à formação docente, retomando de início a tese de Tardif e Lessard (2005, apud GATTI, 2009, p.15)

[...] para quem o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. Nos países avançados, e também nos países emergentes como o Brasil, o setor de serviços e, no seu interior, os grupos de profissionais, cientistas e técnicos não cessam de crescer, e passam a ocupar posições de destaque em relação aos trabalhadores que produzem bens materiais, cuja presença numérica e importância relativa diminuem.

A formação docente que ocorre na ETIEM foi um dos muitos elementos significativos que emergiram das falas dos entrevistados, constituindo-se, portanto, em uma categoria de análise da presente pesquisa.

Como foi destacada na revisão da literatura, a formação inicial não realiza as suas promessas, forçando os professores a inventarem seu próprio conhecimento concreto de trabalho, a partir da sua realização (TARDIF, 2002).

O ingresso na profissão, para alguns professores foi contingencial, o que fica evidente quando o professor afirma:

Minha escolha inicial foi tradução e Interpretação e trabalhei, até 1999, como secretária bilíngue, dentro da área empresarial. Depois de 99, por problemas financeiros na empresa onde trabalhava, migrei para Educação (PROFESSOR C).

A trajetória profissional do professor em análise revela que ele não possuía a experiência que se cristaliza no saber fazer, como expresso por Tardiff (2002); ele não foi devidamente preparado para a atuação docente e não possuía expectativas profissionais docentes, conforme fragmento da fala:

Não muitas, pois não tinha quase nenhuma pontuação para conseguir aulas no Estado e, quanto ao salário, sabia que não seria equiparado (PROFESSOR C).

A formação docente depende da construção das bases teóricas e das experiências construídas em trabalho, ou seja,

[...] processo de formação do ser humano [é] guiado por representações explícitas [que] exigem uma consciência e um conhecimento dos objetivos almejados pelos atores educativos (TARDIF, 2002, p. 151).

Em relação às possibilidades de que o professor dispõe para a formação continuada em serviço, a fala dos entrevistados permite inferir que os professores entendem que o tempo disponível para formação profissional é satisfatório, conforme excertos a seguir:

Além disso, temos possibilidades de estudos coletivos, que contribuem para o constante aperfeiçoamento da formação, ou seja, as trocas de experiências entre os colegas de trabalho apoia as aprendizagens das competências, e domínios que precisamos adquirir (PROFESSOR L).

Hoje temos condições para dar prosseguimento à nossa formação em trabalho, temos apoio de instituições parceiras, que subsidiam os estudos dos professores, tanto no aspecto pedagógico quanto administrativo (PROFESSOR F).

Hoje sabemos que os saberes dos professores são múltiplos, que se fundem por meio dos saberes oriundos, tanto da formação (inicial ou continuada) como da prática. Sabemos ainda que cada um desses saberes é interpretado e retraduzido na ação pelo docente; este com um perfil, história de vida profissional, concepções acerca da profissão (TARDIF, 2002).

Consoante os posicionamentos de Tardif (2002), encontra-se a análise feita por Gatti (2010), que entende que a formação docente precisa embasar-se na construção de competências e valores coerentes com nossa vida civil.

Segundo Tardif (2002), as competências que precisam ser construídas são aquelas relacionadas às situações que surgem em sala de aula, envolvendo questões da vida, afetivas e cognitivas. Nesse sentido a formação docente exige a preparação do profissional que, num mesmo dia, seja competente para levar em conta períodos maiores ou menores de receptividade, de atenção dos alunos, bem como da assimilação de conteúdos significativos.

Junto aos posicionamentos dos autores supracitados encontra-se a percepção do professor de que a formação contínua em outros ambientes é indispensável para a ressignificação sobre o fazer docente, conforme a fala que segue:

A principal mudança que eu vejo como positiva é a formação continua, com capacitações que envolvem todas as dimensões, desde o implemento de técnicas aplicadas ao currículo (conteúdo) até a capacitação para utilizar os recursos digitais, que são magníficos nessa escola” (PROFESSOR C).

O professor em estudo entende que a formação profissional é interdimensional, que envolve a aquisição de saberes didáticos e das novas tecnologias que possibilitarão o implemento do currículo.

A percepção do entrevistado indica que este compreende a importância da formação docente para a atuação profissional, considerado o papel que o professor exerce na formação cidadã. Nesse sentido, Tardif & Lessard (2002) afirmam que a expressividade numérica dos profissionais da educação faz com que a profissão docente se constitua, na atualidade, num dos mais importantes grupos profissionais.

Considerando que a problemática da formação dos professores constitui um dos principais entraves para a profissionalização docente, os profissionais que atuam na ETIEM manifestam o entendimento de que existem possibilidades formativas, que não existem nas escolas regulares. A professora A, quando

responde o porquê da escolha da profissão, lembra dos seus ideais construídos no processo de formação inicial.

As condições de trabalho com Ensino Médio Integral são ótimas; trabalho com professores competentes, tenho um salário justo e oportunidade de atualização profissional, por meio de cursos de formação sobre gestão escolar e aperfeiçoamento de metodologias de ensino, que me permitem apoiar a formação integral dos alunos, para que possam participar da sociedade, de forma solidária, autônoma e responsável (PROFESSOR A).

No posicionamento supracitado encontram-se elementos significativos, que denotam que as condições atuais de trabalho propiciam a aquisição dos saberes necessários ao trabalho docente. Os elementos presentes na fala do Professor A são consoantes com os posicionamentos teóricos de Tedesco (1999), quando afirma que na atualidade o papel do trabalho do professor está vinculado à finalidade de construção de uma sociedade mais justa.

Em sintonia com o posicionamento feito por Tedesco (1999), emerge a declaração feita por Gatti (2011) que considera primordial a implementação de políticas educacionais, que se destinem à formação inicial e à formação dos professores em serviço, conforme excerto a seguir:

Há, então, duas vertentes analíticas a se considerar na discussão de um governo da educação: o cenário sociocultural mais amplo em que nos movemos na sociedade globalizada e as políticas para a educação e para os docentes, em particular, colocadas pelos diferentes níveis de gestão educacionais no Brasil (GATTI, 2009, p.14).

A análise feita por Gatti (2009) permite inferir que a formação interdimensional do professor (formação técnica, política e metodológica) influencia a sua forma de ensinar.

Ampliando o posicionamento de Gatti (2009) encontram-se os posicionamentos teóricos feitos por Gauthier (1998b) de que a tradição pedagógica se adquire antes mesmo de se ter a formação inicial, sendo iniciada na infância e continuando até uma boa parte do cotidiano escolar.

No excerto a seguir, o sujeito entrevistado declara que sua expectativa é estar em constante aperfeiçoamento; essa declaração indica que os docentes entendem a formação contínua como uma das exigências para o exercício da

profissão, que os saberes incorporados nas experiências vividas pelo professor devem ser objeto de reflexões contínuas, conforme o fragmento da fala destacado:

Estar em constante aperfeiçoamento, fazer cursos ligados à minha área e à educação de um modo geral, além de aprender com as experiências vividas na interação de ensino aprendizagem, junto aos alunos em sala de aula. Entendo que a formação deve ser construída, em serviço, a partir das vivências cotidianas e dos cursos realizados ao longo da carreira (PROFESSOR A).

A análise da declaração presente no excerto supracitado denota o entendimento de que o saber pedagógico se define como saber experiencial dos docentes; tais conhecimentos são construídos por meio das vivências que se realizam em sala de aula e por meio da aprendizagem contínua que ocorre durante a trajetória profissional.

Gauthier et al. (1998) colocam que o saber do docente precisa passar por momentos de sistematização, e isso pode ocorrer quando o professor tem a oportunidade de participar de ações formativas promovidas pela instituição em que trabalha. O autor considera que a reflexão contínua sobre o saber da ação pedagógica teria a contribuir para que se possa aperfeiçoar a prática docente.

No excerto abaixo, emerge na fala do entrevistado a “existência” de facilidades para a ação docente, ou seja, a ETIEM proporciona aos docentes a formação contínua e a possibilidade de construção do trabalho coletivo. Embora não seja possível inferir diretamente da fala do entrevistado como a capacitação influencia a construção de práticas democráticas, esse indicador aparece vinculado à importância conferida pelo professor à formação continuada:

As condições são excelentes, os alunos estão mais interessados em aprender; também posso afirmar que os recursos tecnológicos que nos são disponibilizados ajudam a diversificar os métodos de aprendizagem. Temos a formação continuada docente oferecida com a ampliação de uma grande variedade de recursos e modalidades instrucionais e colaborativas. Por exemplo, nós professores fomos capacitados para utilizar as lousas digitais e a trabalhar com experiências nos laboratórios de informática, de biologia, física e química (PROFESSOR D).

Ampliando o foco da análise feita por Gatti (2003, p.201) de que “a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos e às mudanças no campo das tecnologias”,

a autora constata que “a formação continuada foi se efetivando também para uma compensação destinada a preencher lacunas da formação inicial”.

No excerto abaixo é possível inferir que o professor entende que a aquisição de competências profissionais em serviço foi oportunizada pela SEE/SP e pelas instituições parceiras, que subsidiaram os cursos de formação dos professores:

[...] com a formação continuada e as capacitações que são oferecidas pelo governo e pelos empresários que são parceiros da escola eu pude evoluir e desenvolver mais minhas competências e acredito que isso faz o aluno se interessar mais pelas aulas (PROFESSOR D).

Diante dos posicionamentos teóricos dos autores supracitados e as falas dos entrevistados foi possível inferir que a formação continuada que ocorre na ETIEM, subsidiada pelo Programa Ensino de Tempo Integral da SEE/SP influencia e contribui para o aprimoramento do trabalho docente e dos saberes e práticas profissionais.

8.2 TEMPORALIDADE DO TRABALHO DOCENTE

Para investigar o cenário da profissão docente toma-se nessa pesquisa a categoria de análise referente às questões relacionadas à temporalidade. É importante ressaltar que o conceito de tempo, nessa pesquisa, está vinculado ao tempo do fazer docente (TARDIF, 2000).

Há um movimento irreversível em curso na educação pública brasileira. Diversas possibilidades de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas têm sido criadas para os alunos nas escolas públicas nos últimos anos. Fomentada por ações estratégicas de governo, a construção de uma política pública de Educação Integral no Brasil tem pautado o debate e a atuação de diversos agentes educativos em prol do Direito de Aprender. Na encruzilhada de problemas educacionais na atualidade, destaca-se o debate em torno do tempo da Educação Integral. Antes de prosseguir na análise da construção do conceito de temporalidade do trabalho docente na Escola de Tempo Integral é importante discutir o que se entende por “ampliação de tempos educativos” (MOLL, 2012, p.267).

Trazendo as contribuições teóricas de Moll (2012, p.268) “[...] é possível inferir que a autora concebe que, por meio da ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas deseja-se contribuir para a formação de um ser humano em suas múltiplas dimensões e potencialidades”.

Na sequência, Moll (2012) concebe que o processo de ampliação do tempo integral não é uma garantia para a formação integral do aluno, pois nesse processo estão envolvidas outras variáveis, tais como a criação de um currículo integrado; a seleção de conteúdos que sejam significativos, que suscitem a motivação dos alunos para a aprendizagem e contribuam para a formação do sujeito autônomo, competente e solidário.

Para a finalidade em apreço, o delineamento do tempo e a ação dos sujeitos, na ação educativa, sob a perspectiva do cotidiano, podem ser entendidos pelo uso que os professores fazem do mesmo para o planejamento do trabalho individual e em equipe. Nesse contexto teórico, o professor E define a sua percepção das mudanças que vêm ocorrendo no contexto educacional:

Eu defino como um processo de melhora principalmente quando lembramos que em outras escolas não se dispõe de tempo, nem de recursos tecnológicos, capacitação contínua que nos é oferecida, além do salário, que é mais justo. Acho que o tempo disponível é muito importante, para que nós professores possamos fazer os alunos terem seus sonhos e buscar realizá-los, acho que nem sempre as famílias mais carentes podem orientar seus filhos no dia a dia escolar e na escola de tempo integral nós temos mais oportunidades de fazê-lo (PROFESSOR E).

O fragmento da fala do professor E denota a consciência sobre as mudanças ocorridas no contexto educacional, como positivas especialmente pelo fato de dispor de tempo para a orientação dos alunos, o que não acontece nas escolas regulares. O tempo do trabalho é percebido pelo professor como elemento vinculado aos objetivos estabelecidos para o fazer docente.

O professor faz ainda menção ao fato das possibilidades de realizar o seu trabalho por causa do tempo que a Escola Integral disponibiliza para que os professores possam interagir com os alunos. Na Escola de Tempo Integral, o tempo para o trabalho cotidiano com as disciplinas do núcleo comum do currículo aliadas à parte diversificada compõem a base do fazer docente. No posicionamento teórico de

Tardif (2000), o conceito de tempo é articulado com a construção dos saberes profissionais:

De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (TARDIF, 2000).

O mundo do trabalho do professor que atua na Escola de Tempo Integral indica uma consciência pragmática e reflexiva quanto às possibilidades de utilizar o tempo para aproximar-se dos alunos. Nas falas dos professores é possível identificar a percepção de que o seu fazer docente é influenciado pelo tempo, conforme excertos abaixo:

Tenho disponível um tempo maior para dedicar ao planejamento da aula, acompanhamento pedagógico das professoras da minha área, envolvimento com os alunos para a pedagogia da presença (PROFESSOR A).

No início existe uma fase de adaptação, pois não possuíamos a experiência prática que julgamos possuir ao concluir a Licenciatura. As mudanças mais significativas no trabalho na ETIEM foram o aprendizado da otimização e racionalização do tempo de trabalho, a valorização das reuniões pedagógicas e maior tempo para executar as atividades e planejar a rotina pedagógica (PROFESSOR F).

Na fala dos entrevistados emerge a consciência de que a realidade cotidiana é moldada pelo tempo; nesse sentido, há um alinhamento teórico com o que assinala Desaulniers (1996, p.317) ao afirmar que “[...] o tempo é uma categoria que se constitui efetivamente em categoria de análise de caráter universal, pelo seu significado junto à construção social”. Assim, a forma como os professores constroem sua percepção sobre o “tempo” indica maturidade e superação da ação individual, implicando numa maior interação social entre os atores na escola.

Pode-se apontar o questionamento sobre a relevância de se oferecer um turno extra de estudo aos alunos, ou seja, se é significativa a presença dos alunos por mais tempo na escola. Para não cairmos na armadilha de reproduzir a escola tradicional no formato de tempo integral é importante começar a questionar professores, alunos e pais, para que seja justificável a permanência dos alunos durante oito horas por dia na escola.

Com referência ao questionamento acima descrito emerge a constatação de Moll (2012, p. 34), no excerto abaixo.

Podemos constatar que uma maioria de professores e professoras das escolas que estão implementando os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada não os reduzem a mais um tempo de treinamento para as provas, mas para garantir o direito a mais educação. Outra educação.

As políticas educacionais negligenciaram durante muito tempo o direito à vivência digna e à aprendizagem dos jovens; portanto, é preciso perguntar se o tempo de aprendizagem está sendo construído em sintonia com o tempo da vida, se existe aproximação com o ambiente familiar e social e se as práticas escolares consideram os interesses dos alunos, professores e das famílias.

Nesse sentido, com as políticas de formação inicial e contínua para os professores, pressupõe que, de fato, a Escola de Tempo Integral tenha profissionais que possam atuar no sentido de educar integralmente os jovens, e não reduzir sua atuação ao treinamento para vestibulares ou às ações compensatórias para as desigualdades sociais, que dificultam a aprendizagem significativa de conteúdos.

Nos excertos a seguir, existem elementos nas falas dos entrevistados que indicam a compreensão de que a dedicação exclusiva na ETIEM oferece o tempo necessário para que se construam os laços sociais que são indispensáveis ao ofício do professor:

Na escola de meio período não há tempo para planejar as atividades, assim cada professor age individualmente. O tempo é um fator preciso para aprendermos e desenvolvermos nossas competências docentes e para trabalharmos a orientação do projeto de vida dos alunos, seja na tutoria dos alunos ou na orientação de estudos (PROFESSOR J).

Eu lecionava em outra escola, que não era de tempo integral, e os pais dos alunos nessa escola não compareciam para saber da vida dos alunos; portanto, eu acho que o tempo que o professor pode dedicar aos alunos, um tempo maior nas tutorias e um tempo maior de contato com as famílias é que faz com que os resultados da aprendizagem dos alunos sejam melhores do que na escola regular de meio período (PROFESSOR L).

Após a análise dos posicionamentos dos professores que atuam na ETIEM e das discussões realizadas sobre a temporalidade do trabalho docente é possível inferir que os profissionais que nela trabalham entendem que o implemento desse modelo de escola deve ser ampliado para a rede de ensino. Além disso, os docentes compreendem que ampliação do tempo é um dos fatores que facilitam o planejamento das aulas, o trabalho coletivo e o atendimento das necessidades afetivas e cognitivas dos alunos.

8.3 RECURSOS TECNOLÓGICOS

Este tópico da pesquisa procura apresentar uma discussão crítica sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação como forma de contextualizar o profissional da educação em sua prática diária, buscando entender a forma de interagir no e com o mundo, de modo crítico e interativo, permitindo o entendimento e a análise do uso dos recursos na educação. Busca-se, nesta pesquisa, a discussão sobre a relação do professor com a tecnologia, as novas práticas de comunicação educacional mediatizada pela tecnologia digital, a construção de um conhecimento em rede e a visão da ciência, tecnologia e sociedade, no Ensino Médio da Escola de Tempo Integral.

Em sintonia com a análise da categoria temporalidade (tempo investido pelo professor nas ações educativas no dia a dia da sala de aula), o uso dos recursos tecnológicos dá ênfase à discussão sobre a intervenção do professor como produtor de conteúdo educacional a ser utilizado em sala de aula, assim como articulador de práticas pedagógicas, que incorporem as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) no cotidiano educativo.

As respostas dos sujeitos da entrevista possibilitaram interpretar as potencialidades, as facilidades e as dificuldades que os professores encontram no dia a dia para implementar ações educativas que incorporem o uso das TICs, na pesquisa bibliográfica em meio eletrônico e nas aulas de todas as disciplinas.

Antes de prosseguir na discussão sobre o papel das tecnologias na produção do conteúdo educacional é importante ressaltar que na Escola de Tempo Integral que serviu de campo de estudo para essa pesquisa, existem tecnologias que contribuem para a comunicação com os alunos.

O trabalho docente na Escola de Tempo Integral utiliza a tecnologia comunicacional para interagir com os alunos. Por exemplo, os professores elaboram as agendas dos trabalhos que serão executados na semana e compõem uma síntese da rotina de estudos e das atividades que são apresentadas aos alunos e são fixadas nos ambientes da escola.

Nesse sentido, a tecnologia comunicacional se dá por meio da linguagem, que é expressa por meio do uso de papel e, em alguns casos, os professores se comunicam com os alunos por meio das redes sociais, disseminando informações e prestando apoio aos alunos.

Na Escola de Tempo Integral, que dispõe de uma sala de informática, equipada com internet (banda larga) e um notebook e *wireless* para conectar dispositivos, o uso das redes sociais também possui a função educativa; os professores as utilizam para atingir fins educativos nas pesquisas bibliográficas que dão suporte aos projetos educativos que são realizados.

Retomando a discussão sobre a intervenção do professor como produtor de conteúdo educacional utilizado em sala de aula, nas práticas diárias, infere-se por meio da fala dos entrevistados que esses sujeitos compreendem que o uso da tecnologia não se reduz à “execução automática“. Os professores entrevistados têm consciência de que o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Conhecimento) no cotidiano educativo exige um profundo conhecimento do porquê e de como seus objetivos são alcançados, conforme excerto a seguir.

O projeto é bom, bem estruturado e permite um contato maior com os alunos; nosso contato com os alunos se dá em sala de aula, mas também temos tempo para elaborar instrumentos de comunicação. Por exemplo, as agendas que são apresentadas aos alunos e estão à disposição em todos os cantos da escola. Outro aspecto facilitador é ter uma grande quantidade de computadores, com banda larga, para podermos variar nossas estratégias de ensino. Eu por exemplo participo das redes sociais dos alunos e aproveito para lembrá-los do cumprimento das suas atividades; em minha opinião, isso não deixa de ser uma tutoria acadêmica, além da interação face a face, para dar apoio emocional aos alunos no dia a dia. É lógico que esse contato direto com o aluno é o mais importante, mas as ferramentas tecnológicas ajudam muito na comunicação (PROFESSOR G).

Depreende-se, por meio da análise do excerto supracitado, que a tarefa do professor em sua atividade cotidiana, em suas aulas com os alunos, tem a finalidade de apoiar o aluno para "saber fazer" e “aprender a aprender“. A declaração do professor G, quando este fala que o tempo docente é utilizado para tutoria acadêmica e para dar apoio à formação integral do aluno demonstra a consciência no uso da tecnologia com finalidade pedagógica.

Fica evidente nos relatos do professor que ele se sente inseguro quanto a aprender a utilizar de imediato os recursos tecnológicos disponíveis, quando responde sobre os sentimentos experimentados com as mudanças no trabalho docente:

Em toda mudança sempre há tensões e até mesmo conflito interno e externo; às vezes a adaptação ao modelo de escola de tempo integral não é fácil; muitas são as ideias diferentes, desde a organização do espaço físico, recursos didáticos, valores e etc. Vejo isto com muito otimismo, pois a Educação precisa ser mudada, principalmente o modo de transmissão. Nesse caso eu precisei de mais tempo para aprender a usar todos os recursos tecnológicos disponíveis na escola. Aqui na escola existe uma lousa digital que pode estar acoplada à internet, e os alunos reivindicam o seu uso. Assim eu tive que adequar o planejamento das atividades do currículo. Nem sempre é possível aprender tudo da noite para o dia, mas como o tempo que temos para aprender aqui na escola de Tempo Integral é maior eu evolui muito como profissional.

Além disso, não basta usar o computador e a internet só como novidade que distrai os alunos; então tenho aprendido nos estudos junto aos outros professores que é preciso organização, responsabilidade do educador e educando. O momento da aprendizagem tem que ser prazeroso para ambas às partes, sabendo que nunca ocorre 100%. Algumas aulas às vezes funcionam com exposição e depois é usado a ferramentas tecnológica para potencializar a autonomia e o protagonismo do aluno no "aprender a aprender" de modo autônomo. É importante que todos tenham consciência de seus atos e saibam direitos e deveres dentro de uma instituição e na sociedade, que ousa implantar uma política educacional com essas características (PROFESSOR H).

Trazendo os aportes teóricos de Kenski (2013), constata-se a escassez do tempo para a incorporação dessa nova versão da profissão, que prevê o emprego frequente dos meios virtuais e comunicação, conforme excerto a seguir.

O trabalho é enorme para o planejamento, a produção e o oferecimento das atividades educacionais mediadas. O tempo é escasso. Sem compartilhamento, atuação em equipe e colaboração, torna-se impossível o desenvolvimento de ações de qualidade (KENSKI, 2013, p.10).

A declaração do professor "H" deixa entrever que compreende o quanto o papel da tecnologia é fundamental para a formação dos alunos, pois o entrevistado entende que a influência da tecnologia é ampla e significativa, uma vez que ao usar os recursos tecnológicos (internet, lousa digital) potencializa-se a transmissão dos conhecimentos, como afirma o professor.

O entrevistado, ao afirmar que a "transmissão" precisa ser mudada, revela que aprendeu com outros professores a forma de melhor utilizar as ferramentas disponíveis, para ensinar conteúdos, além de ensinar procedimentos

de pesquisa e atitudes que apoiem o desenvolvimento humano integral dos alunos, em suas dimensões afetiva, cognitiva e social.

No fragmento da fala a seguir, entende-se que o professor valoriza as ferramentas tecnológicas, como suporte para a ação pedagógica:

A maior parte dos alunos está neste Programa porque quer estudar; muitos tomaram conhecimento que terão uma oportunidade de desenvolver suas competências, suas habilidades, então é por isso que eu digo, que é muito mais fácil trabalhar com alunos que querem se desenvolver como seres humanos, autônomos e solidários. Desse modo, os Recursos multimídia são ferramentas que ajudam o desenvolvimento humano dos alunos e de todos, inclusive o desenvolvimento dos professores. No contexto da sala de aula possuímos recursos à disposição em qualquer momento e isso contribui para motivar os alunos (PROFESSOR I).

Nesse contexto de análise, quando se selecionam os recursos tecnológicos para as experiências de aprendizagem dos alunos, estas "experiências" perdem a potencialidade educativa se não estiverem vinculadas aos sentimentos de valorização da autoestima do aluno. Assim, somente os recursos tecnológicos adequados aos conteúdos que devem atender as necessidades dos alunos e que respeitem o tempo de aprendizagem de cada sujeito é que poderão influenciar positivamente o desenvolvimento humano.

8.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO

O Ensino Médio Integral foi implantado na rede estadual paulista desde 2012, promovendo várias mudanças no cenário educacional, como por exemplo, o desafio de formar um aluno autônomo, solidário e produtivo, através de práticas pedagógicas que favoreçam as vivências de atividades contextualizadas e com um currículo mais significativo para os educandos.

Os pilares desse novo modelo educacional primam pelo aprimoramento das ações e gestão pedagógica, com foco no resultado dos alunos; criação de um novo modelo de Ensino Integral resultando em uma carreira do magistério mais atraente; viabilização de mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa; mobilização, engajamento e corresponsabilidade da

Rede, dos alunos e da sociedade em torno do processo de ensino e de aprendizagem na valorização e investimento no desenvolvimento da Secretaria.

Esse projeto é assegurado não só pelas mudanças acima citadas a que o novo modelo educacional se propõe, como também pela ampliação do tempo de permanência dos alunos e dos professores na escola, podendo garantir maior dedicação do tempo do professor às suas atividades, no aprimoramento profissional e no estreitamento das relações com seus alunos, visando maior acompanhamento da vida acadêmica destes, reformulando suas práticas e o planejamento dos recursos e atividades escolares voltadas para o resultado da aprendizagem dos estudantes.

A Lei Complementar nº 1164, de 4 de janeiro de 2012, institui o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI), trazendo com bastante clareza aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas Escolas de Tempo Integral a obrigatoriedade de atuar com exclusividade, em jornada de 40 horas semanais nas referidas escolas, conforme evidenciado no Artigo 1º e no parágrafo único deste:

Artigo 1º - Fica instituído o Regime de Dedicação Plena e Integral RDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada.

Parágrafo único - Ao integrante do Quadro do Magistério em Regime de Dedicação Plena e Integral RDPI é vedado o desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (SÃO PAULO, 2012).

Mais do que um amparo legal, a Secretaria reconheceu a necessidade de trazer maiores garantias para que o profissional atuasse em uma única escola, com o intuito de viabilizar ao profissional do magistério maior tempo para dedicar-se às ações pedagógicas e ao acompanhamento do rendimento escolar de seus alunos, consolidando na prática todo o ideal e investimento humano e financeiro que o Programa se propôs a realizar, conforme os elementos da fala do entrevistado presente, no excerto a seguir:

Vale a pena ressaltar que as mudanças geradas para os professores quanto ao tempo de atuação em uma única escola revelaram para esses

profissionais a segurança de realizar com maior empenho ações pedagógicas, tais como planejamento de atividades interdisciplinares e acompanhamento personalizado de suas turmas, no tocante aos processos de recuperação da aprendizagem, contribuindo, desta forma, na melhoria do desempenho escolar dos alunos e conseqüentemente na redução da evasão escolar. Outro grande desafio gerado pela Escola de Tempo Integral é trazido pelo Modelo Pedagógico que deverá prover excelência acadêmica, formação para a vida e formação para o projeto de vida dos alunos (PROFESSOR A).

No entanto, para que esse Modelo Pedagógico seja realizado com excelência é fundamental que as disciplinas da parte diversificada – Projeto de Vida, Orientação de Estudo, Eletivas, Preparação Acadêmica e para o Mundo do Trabalho e Tutoria – sejam orientadas e acompanhadas constantemente pelo Professor Coordenador Pedagógico Geral da Unidade Escolar; porém, na prática, nem todas essas disciplinas são contempladas com horários exclusivos para reuniões pedagógicas.

Um apontamento bastante pertinente a esse modelo educacional está relacionado à infraestrutura diferenciada, com a criação de laboratórios, sala de leitura e sala de informática, que muito contribuem para que os espaços de aprendizagem sejam diferenciados e as aulas mais dinâmicas; porém, os recursos citados só serão ferramentas para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem se os profissionais souberem fazer uso desses recursos para potencializar competências e habilidades já desenvolvidas em sala de aula e se tais recursos forem garantidos pela Secretaria da Educação. No excerto a seguir, o entrevistado elabora um discurso, que está em consonância com as análises das categorias anteriores, ressaltando entre outros aspectos facilitadores a disponibilidade do tempo para a formação em serviço, a existência de recursos tecnológicos e as condições salariais:

As minhas condições de trabalho são ótimas, pois eu leciono em apenas uma escola, conheço todos os alunos. Além disso, é inegável que o salário que é melhor do que na escola regular é um diferencial positivo. Aqui temos as reuniões pedagógicas sob a orientação do coordenador geral, para reavaliarmos continuamente os processos que estão no caminho certo e podemos com isso detectar o que precisa ser mudado. O nome da ferramenta que utilizamos para planejar, fazer, executar e checar a melhoria dos indicadores de resultados e de processos é o PDCA. Outras condições de trabalho que eu digo que são melhores do que na escola regular, de meio período, é que temos mais tempo para o estudo dos trabalhos pedagógicos interdisciplinares. As condições de trabalho ajudam a organizar a aplicação da parte diversificada do currículo articulada com o núcleo comum, além dos recursos tecnológicos que potencializam nossas ações didáticas. Na escola de meio período não há tempo para planejar as

atividades, assim cada professor age individualmente. O tempo é um fator preciso para aprendermos e desenvolvermos nossas competências docentes e para trabalharmos a orientação do projeto de vida dos alunos, seja na tutoria dos alunos ou na orientação de estudos (PROFESSOR J).

A partir das declarações feitas no fragmento da fala do entrevistado, depreende-se que o professor compreende que suas condições de trabalho são favoráveis, pois possibilitam o planejamento do fazer docente, no cotidiano da Escola de Tempo Integral.

Nesse sentido, optou-se nessa pesquisa por focar as perspectivas dos professores sobre a relevância do Programa Escola de Tempo Integral de Ensino Médio implementado no Estado de São Paulo. Ao analisar a relevância do Programa instituído em São Paulo e dar voz aos professores para que se manifestassem, tinha-se como objetivo fazer emergir o protagonismo da fala do professor na avaliação das condições de trabalho, quanto às novas atribuições e às competências de que os professores necessitam para participar da gestão pedagógica da escola.

Identificou-se na fala dos professores, elementos significativos que permitem inferir as convergências dos significados presentes na fala dos professores da Escola de Tempo Integral, pois "[...] novas relações entre ensinar e o aprender vêm demandando, também, outras mediações para a convivência e para a almejada transformação do currículo escolar" (MOLL, 2012, p. 150).

Depreende-se da fala do professor "L" um tema central, que não aparece com tanta clareza nos relatos dos outros professores, que participaram da entrevista. Quando perguntado sobre suas condições de trabalho, o professor L refere-se ao dilema da participação dos pais nas decisões referentes à gestão administrativa e pedagógica.

Boas, existem vários fatores que facilitam o trabalho como os recursos tecnológicos, o próprio andamento do projeto (a organização das aulas), o tempo que o professor agenda para autoestudo, preparação das aulas e troca de experiências e maior contato com os alunos e comunidade escolar. Nessa escola os pais participam ativamente e, os diretores fazem a gestão junto à comunidade. Quando isso acontece, os alunos apoiados e cobrados pelos pais têm melhor rendimento nos estudos. Eu lecionava em outra escola, que não era de tempo integral, e os pais dos alunos nessa escola não compareciam para saber da vida dos alunos; portanto, eu acho que o tempo que o professor pode dedicar aos alunos, um tempo maior nas tutorias e um tempo maior de contato com as famílias, é que faz com que os

resultados da aprendizagem dos alunos sejam melhores do que na escola regular de meio período (PROFESSOR L).

Sem dúvida essa questão guarda em si um potencial problematizador para o funcionamento da escola. Os questionamentos dos pais dos alunos nunca serão tomados como expressões neutras, ou seja, serão sempre envolvidos em questão do poder, da hierarquia e do papel que os docentes devem ter na educação dos jovens (MOLL, 2012).

No entanto, seguindo os significados expressos pelas falas dos professores, de modo geral todos identificaram como uma potencial facilidade para o trabalho docente a ação protagonista que os jovens devem construir durante o tempo que estiverem em formação na escola.

Trazendo os aportes teóricos de Moll (2012) para aprofundar as discussões sobre esse tema, que envolve concepções diversas de disciplina, construção de identidades, dentre outros elementos, constata-se a importância dos gestores da Escola de Tempo Integral para movimentar as engrenagens administrativas e dar sustentação eficiente ao implemento do currículo, do trabalho dos professores, promovendo a formação integral dos alunos.

Os gestores que são os responsáveis pela articulação com a comunidade devem ter na sua agenda o tempo reservado para a interação com os pais dos alunos, para compartilhar com os responsáveis pelos jovens os sonhos que os meninos e meninas expressam nas vivências cotidianas na escola. Conforme excerto a seguir, escrito por Moll (2012), o papel fundamental dos gestores diante dos conflitos que emergem dessas questões é:

[...] o de promover o debate através de ampla participação, para a construção de um entendimento de educação enquanto compromisso coletivo. Há que se levar em conta que propostas de educação integral, tais como as que estão sendo instituídas por meio do Programa, preveem a conjugação das atividades e a integração dos seus educadores, o que constitui uma ação estruturada (MOLL, 2012, p. 152).

É possível que o implemento da política educacional, que instituiu o Programa de Escola de Tempo Integral, esteja provocando tensões de muitas ordens – institucionais, docentes, teóricas, políticas e culturais. A responsabilidade do Estado na superação dos desafios referentes à expansão e manutenção das

condições de gestão administrativa e pedagógica presentes nesse Programa é inquestionável. Como se pode inferir da fala dos entrevistados, existem muitas diferenças entre as condições de trabalho dos professores que atuam nas escolas regulares e dos professores que trabalham na Escola de Tempo Integral.

Nesse sentido, é possível depreender que a educação terá grandes possibilidades de ter a qualidade esperada quando todas as escolas, com seus diretores, professores, alunos e comunidade de modo geral, tiverem direito de acesso e permanência nos ambientes escolares que gozam dos privilégios que até o momento estão reservados a poucos cidadãos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instalação do sistema escolar no Brasil com suas condições históricas, econômicas, socioculturais e geográficas foi feita por meio do desdobramento de turnos. A classe média sempre pagou a complementação do turno escolar de suas crianças e jovens com atividades artísticas, de lazer, línguas estrangeiras e fruição de vivências culturais. Mesmo nos contextos de desigualdade a escola pública, por meio de iniciativas e esforço próprio, é marcada por inclusão de complementação das atividades escolares. Nesses casos ela está, em geral, apoiada por um conjunto de práticas sociais e comunitárias.

Considerando desafios como a necessidade de contextualização do Ensino Médio para uma compreensão mais orgânica de formação, de modo a garantir condições objetivas para sua obrigatoriedade e universalização, é necessária a superação da abordagem fragmentada das disciplinas. Assim, o movimento deve pautar-se pelo estabelecimento do diálogo entre os diversos componentes curriculares, sem perder a identidade de cada um, ao mesmo tempo construindo a interdisciplinaridade e garantindo a transversalidade de temas estratégicos.

Os problemas do Ensino Médio do passado e do presente, nascidos na dinâmica histórico e social, são vinculados, como já destacado, e não poderiam, em que pese o discurso das reformas, ser resolvidos com remédios parciais. Nas condições atuais, o Ensino Médio não atende nem quantitativamente nem qualitativamente as necessidades educacionais da maioria dos brasileiros, sendo que a precariedade das condições de oferta tem suas próprias especificidades.

A realidade do Ensino Médio público no Brasil continua se mostrando compatível com a opção do Estado por um ensino articulado às necessidades de um pouco de conhecimento para uma pequena parte e um conhecimento especializado para uma minoria, sem descuidar tanto da interiorização da legitimidade do posto atribuído a cada um na estrutura social, função precípua das escolas nas

sociedades liberais, como da responsabilização de cada um no seu sucesso ou fracasso. O Ensino Médio sem equipamentos, que sonega e distribui de forma desigual o conhecimento, é a escola compatível com o desemprego, com o trabalho simplificado, precarizado da maioria. Da mesma forma, é a escola compatível com o trabalho docente desumanizado.

O conjunto das reflexões sobre os fins da educação e, conseqüentemente, dos docentes do Ensino Médio, constitui uma contribuição que revela as preocupações e interesses existentes. Percebe-se que a Reforma do Ensino Médio tem insistido no desenvolvimento de propostas voltadas à elevação do nível de formação associada a investimento contínuo na carreira, bem como na criação de diferentes procedimentos curriculares a serem postos em práticas no interior das instituições escolares gerando múltiplos desafios para que o docente se adapte e altere sua forma de trabalho.

Nessa pesquisa percebe-se que a implementação do Programa de Ensino Médio de Tempo Integral contribui para o trabalho docente devido à estrutura que ele oferece. Ao trabalhar sob condições que o programa proporciona, os professores podem refletir sobre o trabalho realizado neste modelo de escola em relação ao trabalho na escola regular, aprofundando o conhecimento da sua atuação profissional.

Ao investigar a estrutura oferecida pelo Programa de Ensino Médio Integral, essa pesquisa constatou que há o Regime de Dedicção Plena e Integral à Unidade Escolar e a gratificação de 75% para os profissionais que nela atuam.

O Modelo de Gestão e o Modelo Pedagógico constituem-se nos elementos do Programa que favorecem o trabalho docente, pois esse modelo estabelece uma forma de organização administrativa e pedagógica que integra todas as atividades de forma a possibilitar a participação da comunidade escolar, o acompanhamento e a avaliação de todo o processo educacional.

Na perspectiva dos professores que atuam na Escola de Tempo Integral, objeto dessa pesquisa, as condições de trabalho mais relevantes constituem quatro categorias analisadas. A formação docente promovida pelo programa proporciona

reflexão permanente sobre o fazer docente, possibilitando o aperfeiçoamento da prática; a temporalidade no trabalho docente favorece o planejamento das aulas, o trabalho coletivo e o atendimento das necessidades afetivas e cognitivas dos alunos; os recursos tecnológicos constituem importante suporte para ação educativa cotidiana, quando utilizados de forma a potencializar a aprendizagem dos conteúdos; as condições de trabalho tornam a carreira mais atraente para o professor, e a infraestrutura diferenciada, com a criação de laboratórios, sala de leitura e sala de informática possibilitam espaços de aprendizagem diferenciados e contribuem para aulas mais dinâmicas, potencializando o desenvolvimento integral do aluno, nas dimensões afetiva, cognitiva e social.

Dentre os aspectos relevantes dessa pesquisa, consta a inferência de que a formação docente é um princípio que é válido tanto para os professores quanto o será para os alunos. Os discentes que nasceram na era digital, constatou-se, aprendem na Escola de Tempo Integral a aprender de modo orgânico os conteúdos com os quais têm contato; estão sendo construídos por professores, que estão sob constante aperfeiçoamento.

Toda a infraestrutura proporcionada é reconhecida como insumo indispensável para a mediação de aprendizagens significativas e os docentes compreendem que o mundo mudou muito nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito ao domínio do homem sobre a natureza, por meio do uso das tecnologias. Essa consciência dos docentes tem promovido efeito sobre a sua ação pedagógica diária. Sentem-se um pouco mais confortáveis, quando podem contar com a possibilidade de revitalizar e criar novos conhecimentos.

As respostas positivas, que refletem satisfação quanto às condições de trabalho, que por sua vez estão direta e indiretamente ligados ao tempo que podem usar para aprender, inclusive dispendo de mais suporte tecnológico do que aquele que dispunham nas escolas onde trabalhavam, antes de ingressarem na Escola de Tempo Integral denota o significado que tal Política Educacional está gerando em termos de esperança para o futuro.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que se verifica na fala dos professores o otimismo e a esperança, constata-se a preocupação com a

continuidade do Programa. Os professores possuem claras lembranças de boas políticas educacionais que foram iniciadas e, mesmo com boa aceitação da sociedade, foram extintas.

A sociedade e o governo não podem apoiar-se em planejar o implemento de políticas educacionais com base no ensaio e erro, pois toda esperança pode ser gerada com pequenos incentivos como, por exemplo, esses que estruturam o trabalho docente na Escola de Tempo Integral, mas podem dissipar-se definitivamente, se as pessoas se cansarem ou se sentirem enganadas; portanto, essa pesquisa chama a atenção sobre esse aspecto da realidade.

Finalmente, não se pode deixar de alertar a todos os interessados que, embora esse programa tenha sido gerado em determinado governo, essa pesquisa faz questão de posicionar-se a favor da expansão e da manutenção das condições de tempo, recursos tecnológicos e formação continuada para toda a Rede de Ensino.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALONSO, M.; QUELUZ, A. G. **O Trabalho Docente: Teoria & Prática**. São Paulo: Guazzelli, 1999.

BAR, G. **Perfil y competencias del docente em ele contexto institucional educativo**. Ponencia presentada em el I Seminario taller sobre perfil del docente y estatégias de formación. Lima: Peru, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto- Augusto Pinheiro.

BRASIL. **LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo dos professores 1997**. Brasília: Inep, 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional**. Brasília: INEP, 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/DCNEM, Parecer CNE/CEB nº 15/1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/PCN, 1999.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Professores para o século XXI**. Apresentação em pp. REHEM, Cleunice Brasília: MEC/SEMTEC, 2001.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. PROMED- **Melhoria e Expansão do Ensino Médio**. Relatório de Atividades 2002. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: MEC/INEP, 2002.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo dos Professores 2003**. Brasília: Inep, 2003.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Formação Inicial de Professores, em nível superior, no âmbito da SEMTEC.** Brasília: SEMTEC/Diretoria do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, 2003.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas dos professores no Brasil**; 2. ed. – Brasília: Inep, 2004.

_____. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **As desigualdades na Escolarização no Brasil**: relatório do Observatório da Equidade. Brasília, 2007.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador. Brasília: MEC, 2009.

BRAZ, A. M. G. **Teorias Implícitas de Estudantes de Pedagogia sobre a Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2006. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

COSTA, A.C.G. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, D. S.; CUNHA, Daisy Moreira. **A gestão do tempo na atividade real de trabalho: articulações de lógicas e imposições de ritmos.** In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SENEPT, 2008, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. p. 1-8.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior-Estado e Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 set. 2012.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papiros, 1994.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DESAULNIERS, J.B.R. Tempo - Uma Categoria Várias Abordagens. In: **REVISTA VERITAS**, Porto Alegre: PUC, 1995.v.41, nº 162, p.317.

DOMINGUES, J. J. **A Reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública.** Revista Educação e Sociedade nº 70. Campinas, ano XXI, Abril, 2000.

ENRICONE, D. et al. **Valores no processo educativo.** 2. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzatto, EDIPUCRS, 1992.

FERNÁNDEZ, M.E. Tiempo escuela y sociedad. **Cooperación Educativa**, n. 69, p. 22-25, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**. Inovações em Processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

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

_____. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010

GATTI, B.; BARRETTO, E.S.S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. et al. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria profissional**. Pesquisas contemporâneas sobre saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

_____. **Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GILDDERS, A.. **The constitution of society**. Berkeley University of California Press, 1984

IMBERNÓN, F. Reflexiones Globales sobre la Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado en el Estado Español y Latinoamérica. **Educación**, Barcelona, n. 30. 2002.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Tempo Docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LAFLEUR, C. Reexaminar el significado del tiempo del profesorado. **Cooperación Educativa**; n. 69, p.26-31, 2006.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, L. O. **Estórias da Educação no Brasil: de pombal a passarinho**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

LÜCK, H. **Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.118, p.89-117, mar. 2003.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Caderno Educação Integral: Série Mais Educação.** Brasília: MEC, SECAD, 2008.

MONTALVÃO, S. **A LDB de 1961:** apontamentos para uma história política da educação. <cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/ldb-de-1961> Rio de Janeiro, PPHPBC-FGV, Editorial: Edição nº 3, ano II, Publicado em: 06 de jul de 2010. Acesso em: 28 set. de 2013.

NASCIMENTO, M.N.M. **Ensino Médio no Brasil:** determinações históricas. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

NOVAES, M. A. **Educação profissional integrada ao ensino médio.** 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores: In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores.** Lisboa: Porto, 1994, p. 13-34.

_____. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

NÚÑEZ, I.B.; RAMALHO, B.L. As Representações dos Professores(as) Formadores(as) sobre a Profissão: uma Questão Necessária para o Estudo da Profissionalização Docente. Natal, 2007. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/uploads/publicacoes/artigos_05022013082715.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2013.

PAMPLONA, R. M. **As relações entre o Estado e a escola: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, 2008. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

PARO, V.H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Universidade de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2009.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A profissionalização dos formadores de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERIARD, G. **O Ciclo PDCA e a melhoria contínua.** Disponível em: <<http://www.sobreadministracao.com/o-ciclo-pdca-deming-e-a-melhoria-continua/>>. Acesso em: 10 de dez. de 2013.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004

PINTO, J.M.R. O ensino médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 51 – 76.

RAMALHO, B.L.; NÚÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar Professor, Profissionalizar o Ensino: Perspectivas e Desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIBEIRO, R. J. O retorno do bom governo. In: NOVAES, A. (Org.). **Ética**. São Paulo: Cia.das Letras, 1994.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 61-92.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, J.T.P. O Limite da Necessidade: As Condicionalidades Interpostas à Realidade do Trabalho Educativo na Escola Obrigatória. In: FERREIRA, N.S. C. (Org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: da Formação à Ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. **História da Formação Docente no Brasil: Três Momentos Decisivos**. 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2005/02/al.htm>>. Acesso em: 14 de maio de 2013.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Lei Complementar Nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012**.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Resolução SE 12, de 31-1-2012**.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Ação das Escolas de Ensino Integral, 2012**.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2012.

SILVA, L.H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SOUZA, C.A. et al. **Tutoria na Educação à distância**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/por/html/088-TC-C2.htm>>. Acesso em: 5 out. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação Sociedade, dez. 2000, vol.21, no. 73, p.209-244.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: Elemento para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. **Paradigmas do Cotidiano**: Introdução à Constituição de um Campo de Análise Social. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.

TEIXEIRA, A. **A Administração Pública Brasileira e a Educação**. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 86, n. 212, p. 23-37, jan./abr. 2005. Publicado originalmente na RBEP v. 25, n. 61, p. 3-23, jan./ mar. 1956.

_____. A. A educação escolar no Brasil. In: FORACCHI, M.M.; PEREIRA, L. **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

TEIXEIRA, I. A.C. **Cadências escolares, ritmos docentes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

TORRES, M. R. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: **Muitos lugares para aprender**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária- CENPEC - São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/ UNICEF, 2003.

UNESCO, **Plano Nacional de Educação** – Brasília: Senado Federal, 2001.

VEIGA, I.P.A.; ARAUJO, J.C.; KAPUZINIAK, C. **Docência**: uma Construção Ético-Profissional. Campinas: Papirus, 1999.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VIEIRA, J.S. **Limites da racionalização do processo de trabalho docente**. Porto Alegre: Faced/Ufrgs, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista	117
APÊNDICE B – Sínteses das transcrições das questões que compuseram a entrevista	118
APÊNDICE C– Quadro 1 - Categorias de Análise	137
APÊNDICE D: Consolidado da Pesquisa do Estado da Arte sobre o Trabalho Docente	139
APÊNDICE E - Transcrições dos Conteúdos das Declarações dos Entrevistados	142

APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista

TRABALHO DOCENTE: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no Ensino Médio Integral

Professor: _____

Disciplina: _____

Tempo de magistério: _____

Entrevista realizada em: ____/____/____

- 1 – Qual a sua formação acadêmica?
- 2 – Por que escolheu essa profissão? Como e quando você se tornou professor?
- 3 – Quando você optou pela profissão docente, quais eram as suas expectativas em termos profissionais?
- 4 – Quais as principais facilidades e/ou dificuldades que encontrou ao longo da sua trajetória profissional?
- 5 – Como define as mudanças que acontecem atualmente no contexto educacional?
- 6 – Como eram suas condições de trabalho antes do Ensino Médio Integral?
- 7 – Como são hoje, com o Ensino Médio Integral, as suas condições de trabalho?
- 8 – Neste Programa, quais os aspectos facilitadores e os dificultadores da docência?
- 9 – Como avalia os momentos de mudança no trabalho docente?
- 10 – Quais as mudanças básicas que pode apontar na sua rotina de trabalho no Ensino Médio Integral?

APÊNDICE B – Sínteses das transcrições das questões que compuseram a entrevista

Questão nº 1

Professores	Tempo de Serviço	Questão nº 1 - Qual a sua formação acadêmica?
D	20 anos	Matemática (PCA)
L	21 anos	Ciências Física e Biológica/Pedagogia
A	9 anos	Letras, LP e Literatura (PCA)
J	5 anos	Geografia
E	16 anos	Educação Física / Pedagogia
G	5 anos	Filosofia / Pedagogia (PCA)
I	18 anos	Física
F	21 anos	Geografia / Pedagogia (PCG)
B	9 anos	Filosofia / Sociologia e História
C	15 anos	Letras, Inglês, Mestrado em Linguística Aplicada
H	18 anos	Sociologia

Questão nº 2

Professores	Tempo de Serviço	Questão nº 2 - Por que escolheu esta profissão? Como e quando você se tornou professor?
D	20 anos	Realização Profissional. Na 8ª série já havia decidido ser professor.
L	21 anos	Porque gosto de ensinar e da interação professor/aluno na aula. Fazendo Magistério em 1986 e Biologia a partir de 1990, na UNITAU.

A	9 anos	Porque acredito que a efetiva mudança de um país deve estar ligada à Educação de Qualidade. Ser professor é assumir corresponsabilidade junto aos Governantes do País para a melhoria do cenário nacional, no que tange à mudança de comportamento, ao espírito crítico da população etc. Tornei-me professor pelos meus ideais e leciono desde agosto de 2001.
J	5 anos	Porque ela é maravilhosa é bem remunerada e reconhecida pela sociedade; me tornei professor com a convicção de transformar a sociedade onde vivo.
E	16 anos	Porque sempre gostei da área, dos esportes e da profissão. Fiz Pedagogia para complementar a área de gestão; me tornei professora em 1993.
G	5 anos	Escolhi essa profissão porque gosto de trabalhar com o conhecimento e disseminando o mesmo. Tornei-me professor por conta da minha formação, cuja área profissional está bem restrita à sala de aula, com poucas opções além disso.
I	18 anos	Por acreditar na carreira do magistério. Comecei a lecionar quando estava no 4º ano da Faculdade.
F	21 anos	Através de uma amiga, que me recomendou ser professor, por achar que eu tinha os atributos de um professor. Fiz a opção em 1991.
B	9 anos	Para exercer melhor minha cidadania transmitindo aos demais o conhecimento adquirido ao longo dos meus estudos acadêmicos. Fazendo inscrição na Diretoria de Ensino em 2004.
C	15 anos	Minha escolha inicial foi Tradução e Interpretação e trabalhei até 1999 como Secretária Bilingue. Depois de 1999, por problemas financeiros na empresa onde trabalhava, migrei para Educação.
H	18 anos	Escolhi ser professora desde os meus 18 anos. Por motivo financeiro, trabalho e problemas pessoais, tive a felicidade de fazer primeiramente a Faculdade de Serviço Social. Após alguns anos de formada fiz um complemento em Sociologia, por saber que o jovem possui bastante energia e, na maioria das vezes, curiosidade.

Questão nº 3

Professores	Tempo de Serviço	Questão nº 3 – Professor, quando você optou pela profissão docente, quais eram as suas expectativas em termos profissionais?
D	20 anos	Minha expectativa era ser um profissional bem remunerado com boas condições de trabalho.
L	21 anos	Tinha a expectativa de encontrar sempre alunos interessados, dispostos a interagir com a aula e aprender.
A	9 anos	Estar em constante aperfeiçoamento, fazer cursos ligados a minha área e à educação de um modo geral.
J	5 anos	Me tornar um profissional de sucesso e reconhecido perante a sociedade.
E	16 anos	Durante os estágios de faculdade, sempre optei por seguir o que gosto mesmo sabendo que não era muito valorizado.
G	5 anos	Não tinha muitas expectativas, pensava em utilizar a prática docente em rede pública como meio para acessar o ensino superior.
I	18 anos	Valorização do professor. Uma carreira em que o professor está sempre se atualizando e se reciclando.
F	21 anos	Eu estava recém dispensado de uma empresa multinacional, e como o país vivia uma crise acentuada de emprego, procurava uma ocupação que me desse garantia.
B	9 anos	Optei pela profissão docente no ano de 2000. Minhas expectativas eram melhores e continua sendo, porque acredito que é através da educação de qualidade que poderemos transformar as pessoas e a sociedade.
C	15 anos	Não muitas, pois não tinha quase nenhuma pontuação para conseguir aulas no Estado e quanto ao salário, sabia que não seria equiparado.
H	18 anos	Minha expectativa era e sempre será mostrar aos alunos que conhecimento, educação e cultura são as únicas saídas para a evolução e civilização do ser humano.

Questão nº 4

Professores	Tempo de Serviço	Questão nº 4 - Quais as principais facilidades e/ou dificuldades que encontrou ao longo da sua trajetória profissional?	
D	20 anos	Facilidades:	Dificuldades: baixa remuneração e falta de material didático.
L	21 anos	Facilidades: trabalho em equipe e boa interação com o grupo.	Dificuldades: ausência da família na escola, falta de materiais e recursos tecnológicos e n
A	9 anos	Facilidades: uma boa formação acadêmica, meu engajamento profissional sempre oportunizou-me a oferta de aulas em diferentes seguimentos e projetos educacionais.	Dificuldades: trabalhar com profissionais despreparados e desmotivados.
J	5 anos	Facilidades: essa profissão permite fácil ingresso no mercado de trabalho.	Dificuldades: é querer permanecer dentro dela.
E	16 anos	Facilidades: sempre tive facilidade de lidar com jovens.	Dificuldades: sempre foram voltadas para as atribuições de aula, pois cada ano estávamos em uma escola.
G	5 anos	Facilidades: é fácil entrar na rede mesmo não sendo formado.	Dificuldades: pouca valorização, indisciplina, baixo salário e plano de carreira deficiente.

I	18 anos	<p>Facilidades: são oferecidos vários cursos que podemos fazer para aprender mais, existe capacitação para o uso adequado dos recursos tecnológicos. Na escola regular quase não há recurso tecnológico e muito menos formação de qualidade para os professores.</p>	<p>Dificuldades: desinteresse dos alunos, falta de motivação, falta de perspectiva de futuro e falta de compromisso de muitas famílias em acompanhar o processo Ensino/Aprendizagem.</p>
F	21 anos	<p>Facilidades: de fato as facilidades só passaram a existir com a criação da Escola de Tempo Integral. Hoje tenho condições de estudar mais, sinto-me valorizado, com salário digno e tenho oportunidade de frequentar cursos de formação continuada, além disso a escola conta com uma plataforma tecnológica, que eu estou aprendendo a utilizar, o tempo que o professor pode dedicar ao auto aperfeiçoamento profissional e aos alunos é maior. Eu tenho chance de aprender a aprender com os recursos humanos e tecnológicos que existem aqui na escola de Tempo Integral.</p>	<p>Dificuldades: eu iniciei minha vida profissional no trabalho da fábrica, foi preciso superar obstáculos para eu poder fazer curso superior no período noturno, pois eu trabalhava no período diurno. Depois que me formei, tive que lecionar em diversas escolas ao mesmo tempo. Na década de 90 não havia investimento do governo em formação continuada e os recursos tecnológicos praticamente não existiam.</p>
B	9 anos	<p>Facilidades: ter um bom relacionamento com a comunidade no seu todo.</p>	<p>Dificuldades: falta de recursos digitais para trabalhar com os alunos.</p>

C	15 anos	Facilidades: é um mercado que está sempre aberto a novos profissionais.	Dificuldades: tive que compensar minha entrada tardia, portanto baixa pontuação, com muito estudo, três especializações e um mestrado, além de muitos concursos.
H	18 anos	Facilidades: com a escolha de trabalhar em uma Escola de Tempo Integral a dificuldade citada foi sanada. Considero isto uma felicidade.	Dificuldades: no começo de qualquer profissão sempre há dificuldades e principalmente a de professor. E uma das dificuldades era de ter que se locomover para várias escolas para ministrar aulas.

Questão nº 5

Professores	Tempo de serviço	Questão nº 5 - Como define as mudanças que acontecem atualmente no contexto educacional?
D	20 anos	As mudanças são promissoras, pois a escola de Tempo Integral possibilita uma educação de alta qualidade.
L	21 anos	As mudanças nos ajudam em muitos pontos como: diversidade no material para trabalhar com aluno, mais reuniões com os pais da escola, maior acesso a cursos de Atualização oferecidos pela CEE e acesso à tecnologia na
A	9 anos	Coerentes com as mudanças e expectativas geradas pelo mundo globalizado, cabe ao educador reduzir sua ações (políticas pedagógicas), procurando cursos de atualização, incorporar as TICS (Tecnologias de Informação e Comunicação) ao seu trabalho, rever o que ensinar, por que
J	5 anos	Mudanças positivas caminhando para um futuro promissor.

E	16 anos	Eu defino como um processo de melhora principalmente quando lembramos que em outras escolas não se dispõe de tempo, nem de recursos tecnológicos, capacitação contínua que nos é oferecida, além do salário, que é mais justo. Acho que o tempo disponível é muito importante, para que nós professores possamos fazer os alunos terem seus sonhos e buscar realizá-los. Acho que nem sempre as famílias mais carentes podem orientar seus filhos no dia a dia escolar e na Escola de Tempo Integral nós temos mais oportunidades de
G	5 anos	Importantes, porém ainda tímidas.
I	18 anos	São positivas do ponto de vista da valorização da Educação. Mas até atender a todas as escolas do Estado, levará um bom tempo. É essencial que essas mudanças atinjam toda a rede, pois o professor sendo mais valorizado terá um ânimo <u>para enfrentar todas as dificuldades.</u>
F	21 anos	Elas são imprescindíveis, porque se quiserem uma educação de qualidade é preciso investir maciçamente em educação e no professor.
B	9 anos	As mudanças são positivas para um ensino de qualidade e valorização do professor.
C	15 anos	Necessárias, urgentes e precisam de maior comprometimento de todos para fortalecer o que for positivo. Estamos em meio a um processo que requer muita atenção na persistência da apropriação das novas práticas e não pode acontecer de deixar nas mãos de todos sem a devida assistência por parte dos órgãos gestores da SEE, diretorias e escolas. A principal mudança que vejo como positiva é a formação contínua, que acontece em São Paulo, as capacitações envolvem todas as dimensões, desde o implemento de técnicas aplicadas ao currículo (conteúdo) até

H	18 anos	As mudanças no contexto educacional são bem vindas, pois o jovem aprende a aprender e professor também aperfeiçoa seus conhecimentos. E com a tecnologia que já existe no Brasil, o professor pode perfeitamente usufruir e repassar aos jovens conhecimentos necessários para o mesmo entrar no mercado de trabalho. A formação continua e em serviço contribui bastante para que possamos aprender continuamente e desse modo apoiar o desenvolvimento dos alunos, em todos os sentidos.
---	---------	--

Questão nº 6

Professores	Tempo de Serviço	Questão nº 6 - Como eram as condições de trabalho antes do Ensino Médio Integral?
D	20 anos	Trabalhava sozinho, pois não existia trabalho em equipe. E como agíamos sozinhos e não havia capacitação para o aperfeiçoamento dos saberes, nós produzíamos menos, não porque queríamos. Hoje, com a formação continuada e as capacitações que são oferecidas pelo governo e pelos empresários que são parceiros da escola eu pude evoluir e desenvolver mais minhas competências e acredito que isso faz o aluno se interessar mais pelas aulas.
L	21 anos	Regulares, faltavam recursos tecnológicos, salas apropriadas para laboratório, mais recursos à disposição dos professores e principalmente falta de tempo dentro da escola para preparar aulas e trocar experiências com outros professores.
A	9 anos	Não eram boas, tendo em vista vários aspectos tais como: não havia valorização do profissional, no que diz respeito ao salário; trabalhava com professores despreparados e desmotivados; a escola não possuía recursos tecnológicos; não havia formação profissional no horário destinado para o trabalho pedagógico coletivo.
J	5 anos	Muito bom, sem ter o que reclamar.
E	16 anos	Eram boas, pois estava na minha sede como Coordenadora Pedagógica já há dez anos.

G	5 anos	Bem menos estruturada, instável por conta de dar aula em várias escola e menos remunerada. Nas escolas regulares não existe suporte tecnológico e tempo para interação com os alunos e atendimento dos alunos com maior dificuldade.
I	18 anos	Muitas salas para atender. Diurno e noturno, saía às 23:00 para entrar no dia seguinte às 7:00. Trabalhar em mais de uma unidade escolar para completar a jornada.
F	21 anos	As condições de trabalho eram ruins porque não havia investimento em educação, com baixos salários e condições quase que nenhuma para se oferecer uma educação de qualidade.
B	9 anos	As condições eram prejudicadas devido a trabalhar em várias escolas para completar a carga horária.
C	15 anos	Precárias, tanto com relação ao fator material (pouco ou quase nenhum recurso), quanto o financeiro (salário). Antes do Ensino Médio Integral eu, particularmente, estava na Oficina Pedagógica, mas, antes disso, cheguei a lecionar 58 aulas semanais, o que acarretava um desgaste físico incabível e pouco compensador financeiramente.
H	18 anos	O problema maior como já citei, era ter que ministrar aulas em várias escolas. Recursos didáticos deixavam a desejar. Faltava investimento do governo na formação e na capacitação dos professores, não havia quase nenhum recurso tecnológico. E também a falta de perspectiva de alguns alunos.

Questão nº 7

Professores	Tempo de Serviço	Questão nº 7 - Como são hoje, com o Ensino Médio Integral, as suas condições de trabalho?
D	20 anos	As condições são excelentes: alunos interessados em aprender, tecnologia disponível ajuda a diversificar os métodos de aprendizagem. Temos a formação continuada docente na qual é oferecida com a ampliação de uma grande variedade de recursos e modalidades instrucionais e colaborativas, por exemplo, nós fomos capacitados para utilizar as lousas digitais e a trabalhar com experiências nos laboratórios de informática, biologia, física e química.
L	21 anos	Boas, existem recursos tecnológicos, o próprio andamento do projeto (organização das aulas), o tempo que o professor agenda para o autoestudo, preparação das aulas e troca de experiências, e maior contato com os alunos e a comunidade escolar. Participação dos pais junto à gestão da escola, levam os alunos a melhor rendimento nos estudos. O tempo que o professor pode dedicar aos alunos, na tutoria e junto às famílias faz com que melhore os resultados da aprendizagem.
A	9 anos,	As condições de trabalho com o Ensino Médio Integral são ótimas, trabalho com professores competentes, envolvidos com seus alunos, tem um salário justo e me senti cada vez mais motivada a trabalhar.

J	5 anos	São ótimas, leciono em apenas uma escola, conheço todos os alunos, além disso é inegável que o salário é um diferencial positivo. Temos reuniões pedagógicas sob a orientação do Coordenador Geral para reavaliarmos continuamente os processos. Utilizamos o PDCA para planejar, fazer, checar e redirecionar os processos. Temos mais tempo para o estudo do trabalho pedagógico interdisciplinar. As condições de trabalho ajudam a organizar a aplicação da parte diversificada do currículo articulada com o núcleo comum. O tempo é um fator preciso para aprendermos e desenvolvermos nossas competências docentes e para trabalharmos a orientação do Projeto de Vida dos alunos.
E	16 anos	Ótima, tenho todo apoio e instrumentos para realizar meu trabalho da melhor forma possível.
G	5 anos	Melhor administrada (ajudamos a construir o Plano e Programa de Ação). A dedicação exclusiva traz mais tempo para interação com os outros professores e para ajudar os alunos. Com a Tutoria, por exemplo, nós temos os alunos por perto. Melhor remuneração contribui para mais motivação e satisfação pessoal.
I	18 anos	Menor número de salas, trabalho somente durante o dia, espaço para preparar as aulas, dispositivos multimídia à disposição em todas as salas
F	21 anos	Hoje temos todas as condições necessárias para oferecer uma educação de qualidade, tanto no aspecto pedagógico quanto material.
B	9 anos	As condições hoje são melhores, pois o fato de trabalhar em uma escola permite desenvolver projeto juntamente com os alunos, de planejar os conteúdos das aulas com mais qualidade.

C	15 anos	Estamos num processo e nada está terminado ainda, mas as diferenças são visíveis. Há, principalmente, maior contato com os alunos, o que possibilita conhecê-los e ajudá-los na sua aprendizagem global. Os materiais que são disponibilizados geram produtividade com relação à aprendizagem. A questão financeira melhorou, mas não tanto quanto o benefício de estar em uma única escola.
H	18 anos	No Ensino Médio Integral o aluno começa a fazer seu Projeto de Vida com aulas semanais. Nessas aulas ele aprende os quatro pilares da educação que são divididos em módulos: aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver. Com isto ele vai esboçando o seu futuro de uma maneira mais consciente, isto é, conhecendo seus pontos fracos e fortes, aprendendo técnicas e melhorando suas habilidades de leitura e escrita. E o mais importante, aprendendo a conviver de uma maneira mais harmoniosa para ser inserido na sociedade com suas regras e limites.

Questão nº 8

Professores	Tempo de Serviço	Questão nº 8 - Neste programa, quais os aspectos facilitadores e os dificultadores da docência?	
D	20 anos	Facilitadores: professores em período integral, trabalho coletivo eficiente, capacitação oferecida pela SEE/SP, trabalho com projetos, disciplinas eletivas, gestão democrática, acompanhamento da Supervisão de Ensino e Núcleo Pedagógico, trabalho com indicadores.	Dificultadores:

L	21 anos	Facilitadores: recursos tecnológicos, o próprio andamento do projeto (a organização das aulas), troca de experiência e mais contato com os alunos e a comunidade escolar, o tempo para preparação das aulas. A possibilidade de aprender: sem investimento nessa política de formação a coisa não rodava, hoje, até agora, temos tido formação a todo momento.	Dificultadores:
A	9 anos	Facilitadores: trabalhar com bons professores, ter recursos tecnológicos disponíveis, ter acompanhamento do trabalho pela equipe das diretorias, tempo para programar as aulas, poder me dedicar mais aos alunos, trabalhar em uma única escola em dedicação exclusiva.	Dificultadores: não vejo aspectos dificultadores.
J	5 anos	Facilitadores: melhores condições de trabalho.	Dificultadores: nenhum dificultador.
E	16 anos	Facilitadores: o tempo integral facilita muito a pedagogia da presença e o interesse dos alunos; são pontos positivos.	Dificultadores: ministrar aulas de projeto de vida, eletivas e orientação de estudo são pontos que dificultam, mas que nos fazem aprender muito.

G	5 anos	<p>Facilitadores: o projeto é bom, bem estruturado e permite um contato maior com os alunos. Tempo para elaborar instrumentos de comunicação, por exemplo: as agendas. Computadores, com banda larga, para podermos variar estratégias de ensino. Tutoria acadêmica dos alunos através das redes sociais, além da interação face a face que acontece no dia a dia.</p>	<p>Dificultadores: ficar o dia todo na escola impossibilita intenção de fazer um curso de mestrado que eu desejo. Mas isso não quer dizer que as condições de trabalho sejam prejudicadas..</p>
I	18 anos	<p>Facilitadores: a maior parte dos alunos nesta escola, querem estudar. Os recursos multimídia são ferramentas que ajudam o desenvolvimento humano dos alunos e de todos, inclusive dos professores. No contexto da sala de aula possuímos recursos à disposição em qualquer momento e isso contribui para motivar os alunos. O tempo para a tutoria docente gera maiores possibilidades de desenvolvimento dos alunos.</p>	<p>Dificultadores: apesar de ter o espaço físico do laboratório de física, não há material em quantidade suficiente para algumas experiências, mas como temos um pouco mais de tempo, podemos adaptar algumas situações de aprendizagem para os alunos.</p>

F	21 anos	Facilitadores: dedicação exclusiva de uma só escola, salário condizente com a profissão docente, infraestrutura adequada para promover uma educação de qualidade, apoio e acompanhamento da SEE.	Dificultadores: ainda falta um pouco mais de compreensão dos pais, precisamos melhorar as acomodações da escola para que o aluno possa permanecer ali com conforto.
B	9 anos	Facilitadores: a convivência com os alunos e colegas que garante um trabalho com mais empenho, participação e troca de ideias.	Dificultadores:
C	15 anos	Facilitadores: recursos materiais, maior contato com os alunos e com a equipe escolar.	Dificultadores: muitas vezes os recursos materiais não funcionam como deveriam, a manutenção é muito demorada; apesar de o professor estar em um período integral, a carga horária interna deverá ser menor, para que o processo de elaboração de aulas fosse priorizado, inclusive para não continuar no padrão anterior, apenas com mais horas na escola.
H	18 anos	Facilitadores: você conhece mais os alunos ao ponto de saber suas dificuldades e facilidades em certas matérias e poder assim intervir com mais propriedade e indicar para o professor certo.	Dificultadores: quando você faz a tutoria com esse aluno e descobre que certos problemas pessoais você não pode ajudá-lo de maneira eficaz; precisa de mais tempo para preparar as aulas.

Questão nº 9

Professores	Tempo de Serviço	Questão nº 9 - Como avalia os momentos de mudança no trabalho docente?
D	20 anos	Acredito que essa mudança é o caminho para o sucesso da Educação paulista, mas "temo" a não continuidade dessa escola em uma futura mudança governamental.
L	21 anos	Necessária, temos um desafio maior ao trabalhar com os jovens atuais devido a vários fatores: ausência da família, falta de limites, consumismo elevado (valorização do ter e não ser), maior interação com recursos tecnológicos, celular, computador (isso exige maior preparo dos professores); o professor deve estar atento a essas mudanças para adequar suas aulas à nova realidade.
A	9 anos	Necessária, todo educador deve estar atento e mostrar-se "flexível" às mudanças no trabalho docente (atuação e perfil esperado).
J	5 anos	Temos a ideia de que nesse modelo a educação avança para uma melhora no rendimento dos alunos, pois eu mesmo enquanto professor estou progredindo muito com os cursos que eu participo. Convivo com professores mais experientes e aprendo muito com eles. Além disso, nós temos capacitação para usar os recursos tecnológicos que hoje são indispensáveis.
E	16 anos	Momentos de reflexão e avaliação do trabalho realizado. Mudanças necessárias para o avanço da Educação.
G	5 anos	Bons, mas ainda me sinto receoso quanto à sua duração e sua sustentabilidade em vista da ampliação que vem sendo feita.
I	18 anos	Muito positivas, embora o resultado venha a médio prazo.
F	21 anos	Ele é conflituoso e necessita de um tempo mínimo para adaptação dos profissionais envolvidos no processo, para a nova realidade que se apresenta.
B	9 anos	Ótimo.

C	15 anos	O professor tem que acreditar no modelo, sentir que há um comprometimento dos idealizadores em consolidar e aperfeiçoar essa nova escola. Também tem que acreditar no aluno, que, por sua vez, também está passando por um processo de adaptabilidade.
H	18 anos	Em toda mudança sempre há tensões e até mesmo conflito interno e externo; às vezes a adaptação ao modelo de Escola de Tempo Integral não é fácil, muitas são ideias diferentes, desde a organização do espaço físico, recursos didáticos, valores etc. Vejo isto com muito otimismo, pois a Educação precisa ser mudada, principalmente o modo de transmissão. Aqui na escola existe lousa digital, e como os alunos reivindicam o seu uso, eu tive que adequar o planejamento das aulas do currículo. Com o tempo que temos para aprender, eu evolui muito como profissional. Tenho aprendido nos estudos junto aos outros professores que é preciso organização, responsabilidade do educador e do educando. O momento da aprendizagem tem que ser prazeroso para ambas as partes, sabendo que nunca ocorre 100 %, mas não podemos desistir. É importante que todos tenham consciência de seus atos e saibam distinguir direitos e deveres dentro de uma instituição e na sociedade.

Questão nº 10

Professores	Tempo de Serviço	Questão nº 10 - Quais as mudanças básicas que pode apontar na sua rotina de trabalho no ensino médio integral?
D	20 anos	PDCA da prática pedagógica, outro estudo melhorado.
L	21 anos	Mudanças de acordo com as condições de trabalho (citadas na questão 7) e recursos tecnológicos, andamento do projeto, tempo para autoestudo, tempo para preparação das aulas, troca de experiências e maior contato com os alunos e a comunidade escolar.

A	9 anos	Tenho disponível um tempo maior para dedicar ao planeamento das aulas, acompanhamento pedagógico dos professores da minha área, envolvimento com os alunos (pedagogia da presença).
J	5 anos	Maior tempo para preparar minhas atividades.
E	16 anos	Tempo disponível e integral para o trabalho e para os alunos.
G	5 anos	Dedicação exclusiva a uma só escola é o aspecto mais importante, os recursos tecnológicos são fundamentais, pois ajudam a potencializar as possibilidades de comunicação em outra temporalidade (contato por meio do uso das redes sociais). Tempo para estudar coletivamente nas ATPAs e ATPCs, juntos estamos construindo as bases de uma escola que aprende. O contato com os alunos tornou-se mais efetivo, mais próximo.
I	18 anos	Estudar todos os dias para melhorar as práticas docentes. Convívio com a equipe escolar por 8 horas todos os dias. Maior intimidade com os alunos, tal proximidade ajuda muito no processo ensino aprendizagem.
F	21 anos	Otimização e racionalização do tempo de trabalho. Reuniões voltadas exclusivamente para formação continuada. Maior tempo de estudo, para executar as tarefas. Nova concepção sobre o Ensino Médio, sua finalidade. Rotina pedagógica presente em todas as tarefas executadas. Potencialização do trabalho em equipe.
B	9 anos	Maior participação no convívio com os alunos, desenvolvendo assim a Pedagogia da Presença.
C	15 anos	Maior envolvimento com os alunos. Esse é um fator que, associado às condições de trabalho, faz toda a diferença na qualidade das aulas e, conseqüentemente, no aprendizado.

H	18 anos	Uma das mudanças é que você aprende mais, pesquisa-se mais, automaticamente você fica competitivo com você mesmo e com outras escolas. Sua visão de convivência altera radicalmente, pois você aprende a perdoar muito mais e aceitar o outro como ele é. É muito importante que você aprenda a valorizar-se, ser humilde o suficiente para dizer "Ah, isso não sei fazer, mas vou aprender" e/ou "Vou melhorar". Deixar mesmo o orgulho de lado e aprender com todas as pessoas da escola, seja aluno, professor, coordenadores, diretor, funcionários, todos têm algo a oferecer e receber.
---	---------	---

APÊNDICE C– Quadro 1 - Categorias de Análise

Questões	D	L	A	J	E	G
1-Formação Acadêmica	Matemática	Ciências Físicas e Biológicas/Pedagogia	Letras L.P. e Literatura	Geografia	Ed. Física/Pedagogia	Filosofia/Pedagogia
2-Porque escolheu esta profissão	Realização Profissional.	Por gostar de ensinar e da interação professor/aluno	Ideias pessoais, crença na educação de qualidade para mudanças.	Gosto, reconhecimento social, transformação da sociedade.	Gosto pelo esporte e pela profissão.	Gosto de trabalhar o conhecimento e sua disseminação.
3-Expectativas Iniciais	Boa remuneração e boas condições de trabalho	Alunos interessados e interação.	Aperfeiçoamento profissional constante.	Sucesso e reconhecimento social.	Fazer o que gosta.	Exercer a docência no ensino superior.
4-Facilidades e/ou dificuldades encontradas ao longo da carreira	Baixo salário Falta de material didático.	Trabalho em equipe, interação, falta de material, salas muito numerosas.	Boa formação, engajamento profissional. Colegas desmotivados.	Fácil ingresso no mercado de trabalho. Quer permanecer na profissão.	Relacionamento com jovens. Mudanças constantes na escola.	Fácil ingresso, pouca valorização, baixo salário, plano de carreira deficiente
5-Mudanças atuais no contexto educacional	No integral possibilidade de educação de qualidade	Recursos materiais e cursos facilitam o trabalho	Necessidade de rever o trabalho para acompanhar o mundo globalizado	Mudanças positivas	As mudanças e melhorias são processuais. Tempo, recursos tec., formação e salário	Importantes, porém ainda tímidas
6-Condições de trabalho antes do integral	Trabalho isolado, não havia trabalho em equipe Alunos sem interesse.	Faltavam recursos físicos, materiais tecnológicos e falta de tempo para preparar as aulas e trocar experiências.	Baixo salário, professores desmotivados, não havia recursos tecnológicos, sem formação profissional	Muito boas.	Boas, era coordenador pedagógico há 10 anos.	Instáveis, baixo salário, várias escolas.
7-Condições atuais	Excelentes, alunos interessados, recursos tecnológicos, laboratório, formação continuada	Recursos tecnológicos, organização, autoestudo, tempo para preparar as aulas e contato com os alunos e comunidade escolar.	Colegas competentes, envolvidos, salário justo e motivação	Permanece muito boa, tempo para estudo e organização da parte diversificada, apenas uma EU e salário	Ótimas condições, apoio e instrumentos para a realização no trabalho.	Salário melhor, satisfação pessoal, dedicação exclusiva e boa administração, tempo, ..
8-Facilitadores e dificultadores da docência no Ensino Integral	Trabalho coletivo, capacitação, trabalho com projetos, gestão democrática, acompanhamento, trabalho com indicadores.	Possibilidade de aprender com a formação continua	Recursos tecnológicos, acompanhamento centralizado, tempo para preparar atividades, estar em uma só escola.	Melhores condições, não há dificuldades.	Tempo na Unidade Escolar facilita, dar aulas de Projetos de Vida, Eletivas e Orientação de Estudo dificulta.	Bom projeto, tempo disponível, recursos tec. Dificuldade: ter que ficar na escola não permite fazer cursos.
9-Como avalia as mudanças	É o caminho para o sucesso da Educação. O programa deve continuar para além dos governos.	Desafio para competir no mundo atual: celular, computador, consumismo.	Necessário, todo Educador deve ser flexível.	Promove melhora no rendimento dos alunos, capacitação para uso da tecnologia	Mudanças necessárias: reflexão e avaliação do trabalho realizado.	Boas, o programa deve permanecer.
10-Mudanças Básicas na rotina	Autoestudo melhorado. PDCA da prática	Mudanças apontadas na questão 7.	Tempo para planejamento com colegas da área,	Mais tempo para preparar atividades.	Tempo para trabalho e dedicação aos alunos.	Dedicação exclusiva, tempo para estudo

	pedagógica.		envolvimento com os alunos.			coletivo, rec. Tecnológico s e acompanhamento processual.
--	-------------	--	-----------------------------	--	--	---

Questões

	I	F	B	C	H
1-Formação acadêmica	Física	Geografia / Pedagogia	Filosofia/Sociologia e História	Letras / Inglês / Mestrado em Linguística Aplicada	Sociologia
2-Por que escolheu esta profissão	Acredita na carreira.	Uma amiga disse que tinha perfil.	Como exercício da cidadania.	Motivos financeiros.	Motivos financeiros e pessoais.
3-Expectativas iniciais	Valorização e atualização profissional constante.	Segurança no emprego.	Transformar as pessoas e a sociedade.	Não tinha expectativas.	Mostrar aos alunos que é através do conhecimento que o ser humano evolui.
4-Facilidades e/ou dificuldades encontradas ao longo da carreira	Falta motivação nos alunos, ausência da família.	Identificação com a profissão, salário digno, realizar cursos, tempo e tecnologia	Bom relacionamento social, falta de recursos tecnológicos.	Bom mercado de trabalho, entrada tardia na rede.	Locomover-se para várias escolas.
5-Mudanças atuais no contexto educacional	No integral há valorização e educação.	As mudanças são necessárias para promover educação de qualidade.	São positivas para educação de qualidade e valorização do professor.	Necessárias e urgentes, a SEE precisa sustentá-las. Formação e recursos digitais	Mudanças são bem vindas e precisam estender-se à toda rede, formação e assistência da SEE
6-Condições de trabalho antes do integral	Várias UE's, muitas salas, pouco tempo.	Ruins, baixo salário, sem condições para a educação de qualidade.	Muitas UE's a dedicar.	Precárias, sem recursos, sem retorno financeiro.	Várias UE's, sem recursos materiais, falta de perspectiva dos alunos.
7-Condições atuais	Tempo para preparar as aulas, menor número de salas, recursos tecnológicos disponíveis e trabalho diurno.	Coordenador pedagógico e materiais existem.	Tempo favorece o trabalho em equipe e maior dedicação.	Tempo com os alunos favorece aprendizagem, material disponível, melhor salário e uma escola só.	O aluno começa a conscientizar-se de si e convive melhor com regras e limites.
8-Facilitadores e dificultadores da docência no Ensino Integral	Alunos interessados, recursos tecnológicos, tempo. Falta de material para aulas práticas no laboratório.	Uma escola só, melhor salário, infraestrutura adequada, acompanhamento. Falta mais acompanhamento dos pais.	Convivência com alunos e colegas garante participação e troca de ideias.	Tempo e recursos materiais. Muitas aulas atribuídas e demora na manutenção dos materiais.	Conhece melhor o aluno para intervir. Ainda falta tempo para Tutoria.
9-Como avalia as mudanças	Positivas.	Necessária e conflituosa. Necessita tempo para os profissionais se adaptarem.	Ótimas.	Necessário aperfeiçoar, acreditar no modelo; todos passam por adaptação.	Há tensão e conflitos necessários para se chegar aos avanços pretendidos, rec. Tecnológicos, tempo
10-Mudanças Básicas na rotina	Estudo diário do professor, convívio com alunos e equipe escolar.	Otimização e racionalização do tempo, formação continuada, nova concepção de Ensino Médio, trabalho em equipe	Convívio com os alunos.	Condições de trabalho e maior tempo com alunos favorece a aprendizagem.	Autoestudo; conviver é um desafio diário.

APÊNDICE D: Consolidado da Pesquisa do Estado da Arte sobre o Trabalho Docente

Ano	Autor	Tema/Título	Mês	Relacionado
2011	Adelmo Fernandes de Araújo	Projeto de trabalho em Educação Ambiente: uma alternativa transdisciplinar à prática docente	Fevereiro	
2011	Adriana do Rogio Nitsche Mattei	O trabalho docente na Educação on-line: emergência do docente hiperespecializado para o atendimento em escola	Julho	5
2011	Adriana Santos da Mata	Protagonismo docente na educação infantil: a aposta na multi-idade	Março	11
2011		Trabalho docente embasado na obra de Tardiff: não encontrado Trabalho docente embasado na obra de Libâneo: não encontrado		
2011	Andréia Cristina Berlatto	A valorização do trabalho do professor: para além da remuneração	Fevereiro	
2011	Andréa Paula Polaczinski	A perspectiva da contextualização dos contextos dos conteúdos de Física em aulas do Ensino Médio propostas por estagiários de um curso de licenciatura	Setembro	2
2011	Anne Carolina De Lazzari Reis	Representações Sociais sobre o ser professor: indícios de constituição de identidade docente	Maiο	
2011	Anthony Fábio Jones Santana	Diversos Tons, Lugares Dissonantes: O movimento estético do ensinar	Dezembro	
2011	Camila Zanella	A prática dos professores e recém-graduados e sua formação permanente	Maiο	
2011	Caroline de Melo Casagrande	O planejamento de aula como instrumento norteador da prática docente: um olhar na sala de aula	Fevereiro	
2011	Cecília Maria Marefelli da Costa	Efeito-Professor? Um estudo sobre perfis docentes nos setores públicos e privados	Abril	
2011	Cecília Regina Aporta Gaspar	Contradições no contexto escolar: causas do fracasso	Dezembro	
2011	Daniele Amaral de Sá	Produção de Vida no Trabalho: uma clínica de atividade docente		
2011	Denilson Gonçalves Pereira	Um estudo da reta no ensino médio utilizando trajetórias hipotéticas de aprendizagem	Maiο	
2011	Elisabete	Currículo e identidade docente: o	Agosto	

	Aparecida Rampini	caso de proposta curricular da secretaria da educação do Estado de São Paulo		
2011	Elisabeth de Souza Figueiredo	Trabalho docente a distância: flexibilização e/ou precarização	Dezembro	
2011	Gilmar Moura da Silva	Autoridade docente e vínculo educativo contemporâneo	Agosto	
2011	Gilmar dos Santos Oliveira Vergare	Ser professor: desenhos existenciais da formação docente	Junho	
2011	Haroldo Freitas Ritti	A implementação do ensino médio integrado: uma análise de trabalhos acadêmicos nacionais no período de 2005 a 2009	Junho	
2011		Docência: corpo, gênero, sexualidade		4
2011		Docência EJA		3
2011		Docência e Temáticas ambientais		3
2011		Formação Continuada Docente		4
2011		Formação no Trabalho Docente		4
2011		Tecnologia e Trabalho Docente		5
2011		Trabalho docente em Educação Profissional		6
2011		Profissão Docente		3
2011		Processos identitários docentes		4
2011		Práticas docentes em Matemáticas		
2011		Práticas docentes em Ciências		7
2011		Identidade Docente		3
2011		Precarização do trabalho Docente		3
2011		Representações		3
2011		Práticas de Formação Docente		5
2010	Catarina André Hand	Proposta Curricular do Estado de São Paulo: algumas implicações no trabalho docente	Dezembro	
2010	Catarina Pereira de Araújo	O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica	Agosto	
2010	Cibele Miranda Vieira	Considerações sobre alguns aspectos das práticas profissionais docentes, em contexto e mudanças curriculares institucionais	Setembro	

Tabela 1: Cenário de Pesquisa Acadêmica.
 Fonte: <http://www.periódicos.capes.gov.br/>

O que pode ser observado, a partir do quadro (acima) consolidado, referente à pesquisa feita entre os anos 2010-2011, nas publicações em periódicos apresentadas pela Capes, é que houve um número significativo no que se refere às produções acadêmicas acerca das questões de trabalho docente, sendo maiores em 2011.

Observa-se, em vista dos temas estudados, que existe uma preocupação com a relação entre o ambiente de trabalho e o exercício da docência, apresentando alternativas e formas novas de se trabalhar com os alunos, como é o caso da interdisciplinaridade, do uso das tecnologias, entre outros.

Também receberam ênfase questões como a identidade do professor, as práticas docentes, a formação docente e o currículo, podendo-se notar um número significativo de publicações ao longo desses dois anos sobre esta temática.

APÊNDICE E - Transcrições dos Conteúdos das Declarações dos Entrevistados

Professor A

Disciplina: Língua Portuguesa

Tempo de Magistério: 09 (nove) anos

Entrevista realizada em: 17/05/2013

1- Professora, qual a sua formação acadêmica?

R: Minha formação é Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas literaturas na Universidade de Juiz de Fora – MG.

2- Por que, Professora, escolheu essa profissão? Como e quando se tornou professora?

R: Porque acredito que a efetiva mudança de um país deve estar ligada à educação de qualidade. Ser professor é assumir uma responsabilidade junto aos governantes do país para a melhoria no cenário nacional no que tange a mudança de comportamento, espírito crítico da população etc. Tornei-me professora pelos meus ideais e leciono desde agosto de 2001.

3- Professora, quando você optou pela profissão docente, quais eram as suas expectativas em termos profissionais?

R: Estar em constante aperfeiçoamento, fazer cursos ligados a minha área e à educação de um modo geral.

4- Professora, quais as principais facilidades e/ou dificuldades que encontrou ao longo da sua trajetória profissional?

R: **Facilidade:** uma boa formação acadêmica e o meu engajamento profissional sempre me oportunizaram ofertas de aulas em diferentes segmentos e projetos educacionais.

Dificuldades: trabalhar com profissionais despreparados e desmotivados.

5- Professora, como define as mudanças que acontecem atualmente no contexto educacional?

R: Coerentes com as mudanças e expectativas geradas pelo mundo globalizado; cabe ao educador reconduzir suas ações (políticas e pedagógicas), procurando cursos de atualização, incorporar as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) ao seu trabalho, rever o que ensinar, por que ensinar e como ensinar.

6- Professora, como eram suas condições de trabalho antes do Ensino Médio Integral?

R: Não eram boas, tendo em vista vários aspectos, tais como não havia valorização do profissional, no que diz respeito ao salário; trabalhava como professores despreparados e desmotivados; a escola não possuía recursos; não havia formação profissional no horário destinado para o trabalho pedagógico coletivo.

7- Professora, como são hoje, com o Ensino Médio Integral, as suas condições de trabalho?

R: As condições de trabalho com Ensino Médio Integral são ótimas; trabalho com professores competentes, tenho um salário justo e oportunidade de atualização profissional, por meio de cursos de formação sobre gestão escolar e aperfeiçoamento de metodologias de ensino, que permite apoiar a formação integral dos alunos, para que possam participar da sociedade, de forma solidária, autônoma e responsável.

8- Professora, neste programa, quais os aspectos facilitadores e os dificultadores da docência?

R: Facilitadores: trabalhar com bons professores, ter recursos tecnológicos disponíveis, ter acompanhamento do nosso trabalho pela equipe da DER, ter horas livres para preparar minhas aulas e poder me dedicar mais aos meus alunos e também a dedicação exclusiva a uma única escola.

Não vejo aspectos dificultadores.

9- Professora, como avalia os momentos de mudanças no trabalho docente?

R: Necessários; todo educador deve estar atento e mostrar-se flexível as mudanças no trabalho docente (atuação e perfil esperado).

10- Professora, quais as mudanças básicas que pode apontar na sua rotina de trabalho no Ensino Médio Integral?

R: Tenho disponível um tempo maior para dedicar ao planejamento da aula, acompanhamento pedagógico das professoras da minha área, envolvimento com os alunos (pedagogia de presença).

Professor B

Disciplina: História

Tempo de Magistério: 09 (nove) anos

Entrevista realizada em: 16/05/2013

1- Professor, qual a sua formação acadêmica?

R: Sou formado em Filosofia, Sociologia e História; fiz Pós-graduação em Filosofia; concluindo a Licenciatura em Pedagogia.

2- Por que, Professor, escolheu essa profissão? Como e quando você se tornou professor?

R: Para exercer melhor minha cidadania transmitindo aos demais o conhecimento adquirido ao longo dos meus estudos acadêmicos. Fazendo inscrição na Diretoria de Ensino, em dois mil e quatro.

3- Professor, quando você optou pela profissão docente, quais eram as suas expectativas em termos profissionais?

R: Optei pela profissão docente no ano de 2000. Minhas expectativas eram as melhores e continuam sendo, porque acredito que é através da educação de qualidade que poderemos transformar as pessoas e a sociedade.

4- Professor, quais as principais facilidades e/ou dificuldades que encontrou ao longo da sua trajetória profissional?

R: Minhas principais facilidades foram e são ter um bom relacionamento com a comunidade escolar no seu todo. As dificuldades foram a falta de recursos digitais, para trabalhar com os alunos.

5- Professor, como define as mudanças que acontecem atualmente no contexto educacional?

R: As mudanças são positivas para um ensino de qualidade e valorização do professor.

6- Professor, como eram suas condições de trabalho antes do Ensino Médio Integral?

R: As condições eram prejudicadas devido a trabalhar em várias escolas para completar a carga horária.

7- Como são hoje, Professor, com o Ensino Médio Integral, as suas condições de trabalho?

R: As condições hoje são melhores, pois o fato de trabalhar em uma escola permite desenvolver projeto juntamente com os alunos, planejar os conteúdos das aulas com mais qualidade.

8- Professor, neste programa, quais os aspectos facilitadores e os dificultadores da docência?

R: Neste programa, os aspectos facilitadores são a convivência com os alunos e colegas que garante um trabalho com mais empenho, participação e troca de ideias.

9- Professor, como avalia os momentos de mudanças no trabalho docente?

R: Ótimo.

10- Professor, quais as mudanças básicas que pode apontar na sua rotina de trabalho no Ensino Médio Integral?

R: Maior participação no convívio com os alunos desenvolvendo assim a Pedagogia da Presença.

Professor C

Disciplina: Inglês e Português

Tempo de Magistério: 15 (quinze) anos

Entrevista realizada em: 15/05/2013

1- Professora, qual a sua formação acadêmica?

R: Tradutor e Intérprete / Letras; Mestrado em Linguística Aplicada; Especialização em Língua Inglesa; Especialização em Metodologia do Ensino.

2- Por que, Professora, escolheu essa profissão? Como e quando se tornou professora?

R: Minha escolha inicial foi tradução e interpretação; trabalhei, até 99, como secretária bilíngue, dentro da área. Depois de 99, por problemas financeiros na empresa onde trabalhava, migrei para Educação.

3- Professora, quando você optou pela profissão docente, quais eram suas expectativas em termos profissionais?

R: Não muita, pois não tinha quase nenhuma pontuação para conseguir aulas no Estado; e, quanto ao salário, sabia que não seria equiparado.

4- Professora quais a principais facilidades e/ou dificuldades que encontrou ao longo da sua trajetória profissional?

R: Facilidades: é um mercado que está sempre aberto a novos profissionais.

Dificuldades: tive que compensar minha entrada tardia, portanto baixa pontuação, com muito estudo: 3 especializações e 1 mestrado, além de muitos concursos.

5- Professora, como define as mudanças que acontecem atualmente no contexto educacional?

R: Necessárias, urgentes e precisam de maior comprometimento de todos para fortalecer o que for positivo. Estamos em meio a um processo que requer muita atenção na persistência da apropriação das novas práticas e não pode acontecer de deixar nas mãos de todos sem a devida assistência por parte dos órgãos gestores da SEE, Diretoria e escolas. A principal mudança que eu vejo como positiva é a formação contínua, com capacitações que envolvem todas as dimensões, desde o implemento de técnicas aplicadas ao currículo (conteúdo) até a capacitação para utilizar os recursos digitais, que são magníficos nessa escola.

6- Professora, como eram suas condições de trabalho antes do Ensino Médio Integral?

R: Precária, tanto com relação aos materiais (escolas com pouco ou quase nenhum recurso), quanto financeiro (salário). Antes do Ensino Médio Integral eu, particularmente, estava na Oficina Pedagógica; mas, antes disso, cheguei a lecionar 58 aulas/semanais, o que gerava um desgaste físico incabível e pouco compensador financeiramente.

7- Professora, como são hoje, com o Ensino Médio Integral, as suas condições de trabalho?

R: Como disse, estamos num processo e nada está terminando ainda, mas as dificuldades são visíveis. Há, principalmente, maior contato com os alunos, o que possibilita conhecê-los melhor e ajudá-los na sua aprendizagem global. Os materiais que são disponibilizados geram produtividade com relação à aprendizagem. A questão financeira dos professores melhorou, mas não tanto quanto o benefício de estar em uma única escola.

8- Neste programa, Professora, quais os aspectos facilitadores e os dificultadores da docência?

R: Facilitadores: recursos materiais; maior contato com alunos e com as equipes da escola.

Dificultadores: 1- muitas vezes os recursos materiais não funcionam como deveriam e a manutenção é muito demorada; 2- apesar de o professor estar período integral, a carga horária interna deveria ser menor para que o processo de elaboração de aulas fosse priorizado, inclusive para não continuar no padrão anterior, apenas com mais horas na escola.

9- Professora, como avalia os momentos de mudanças no trabalho docente?

R: O professor tem que acreditar no modelo, sentir que há um comprometimento dos idealizadores em consolidar e aperfeiçoar essa nova escola. Também tem que acreditar no aluno, que, por sua vez, também está passando por um processo de adaptabilidade.

10- Professora, quais as mudanças básicas que pode apontar na sua rotina de trabalho no Ensino Médio Integral?

R: Maior envolvimento com os alunos. Esse é um fator que, associado às condições de trabalho, faz toda a diferença na qualidade das aulas e, conseqüentemente, no aprendizado.

Professor D

Disciplina: Matemática

Tempo de Magistério: 20 (vinte) anos

Entrevista realizada em: 17/05/2013

1- Professor, qual a sua formação acadêmica?

R: Licenciatura em matemática. MBA em Logística.

2- Por que, Professor, escolheu essa profissão? Como e quando se tornou professor?

R: - Realização profissional. Na 8° série já havia decidido ser professor.

3- Professor, quando você optou pela profissão docente, quais eram as suas expectativas em termos profissionais?

R: Minha expectativa era ser um profissional bem remunerado com boas condições de trabalho.

4- Professor, quais os principais facilidades e/ou dificuldades que encontrou ao longo da sua trajetória profissional?

R: Baixa remuneração. Falta de material didático.

5- Professor, como define as mudanças que acontecem atualmente no contexto educacional?

R: As mudanças são promissoras, pois a escola de tempo integral possibilita uma educação de alta qualidade.

6- Professor, como eram suas condições de trabalho antes do Ensino Médio Integral?

R: Trabalhava sozinho, pois não existia trabalho em equipe. E, como agíamos sozinhos e não havia capacitação para o aperfeiçoamento dos saberes, nós produzíamos menos, não porque queríamos. Hoje, com a formação continuada e as capacitações que são oferecidas pelo governo e pelos empresários que são parceiros da escola, eu pude evoluir e desenvolver mais minhas competências e acredito que isso faz o aluno se interessar mais pelas aulas.

7- Professor, como são hoje, com o Ensino Médio Integral, as suas condições de trabalho?

R: As condições são excelentes; os alunos estão mais interessados em aprender. Também posso afirmar que os recursos tecnológicos que nos são disponibilizados ajudam a diversificar os métodos de aprendizagem. Temos a formação continuada docente, a qual é oferecida com a ampliação de uma grande variedade de recursos e modalidades instrucionais e colaborativas; por exemplo, nós professores fomos capacitados para utilizar as lousas digitais e trabalhar com experiências nos laboratórios de informática, biologia, física e química.

8- Neste programa, Professor, quais os aspectos facilitadores e os dificultadores da docência?

R: Somente facilitadores: professores em período integral, trabalho coletivo eficiente, capacitação oferecida pela SEESP, trabalho com projetos, eletivas, gestão democrática, acompanhamento da supervisão e núcleo, trabalho com indicadores .

9- Professor, como avalia os momentos de mudanças no trabalho docente?

R: Acredito que essa mudança é o caminho para o sucesso pra educação paulista, mas “temo” a não continuidade desta escola em uma futura mudança governamental.

10- Professor, quais as mudanças básicas que pode apontar na sua rotina de trabalho no Ensino Médio Integral?

R: PDCA da prática pedagógica. Autoestudo melhorado.

Professor E

Disciplina: Educação Física

Tempo de Magistério: 16 (dezesesseis) anos

Entrevista realizada em: 15/05/2013

1- Professora, qual a sua formação acadêmica?

R: Licenciatura plena em Pedagogia e Educação Física.

2- Por que, Professora, escolheu essa profissão? Como e quando você se tornou professora?

R: Porque sempre gostei da área, do esporte e da profissão. Fiz Pedagogia para complementar a área de gestão. Tornei-me professora em 1993.

3- Professora, quando você optou pela profissão docente, quais eram as suas expectativas em termos profissionais?

R: Durante os estágios de faculdade, sempre optei por seguir o que gosto mesmo sabendo que não era muito valorizado.

4- Professora, quais as principais facilidades e/ou dificuldades que encontrou ao longo da sua trajetória profissional?

R: Sempre tive facilidade em lidar com os jovens e as dificuldades sempre foram voltadas para as atribuições de aula, pois cada ano estávamos em uma escola.

5- Professora, como define as mudanças que acontecem atualmente no contexto educacional?

R: Eu defino como um processo de melhora principalmente quando lembramos que em outras escolas não se dispõe de tempo, nem de recursos tecnológicos. A capacitação contínua que nos é oferecida, além do salário, que é mais justo e acho que o tempo disponível é muito importante para que nós, professores, possamos fazer os alunos terem seus sonhos e buscar realizá-los. Acho que nem sempre as famílias mais carentes podem orientar seus filhos no dia a dia escolar e na escola de tempo integral nós temos mais oportunidades de fazê-lo.

6- Professora, como eram suas condições de trabalho antes do Ensino Médio Integral?

R: Eram boas, pois estava em minha sede como coordenadora já há dez anos.

7- Professora, como são hoje, com o Ensino Médio Integral, as suas condições de trabalho?

R: Ótimas, tenho todo apoio e instrumentos para realizar meu trabalho da melhor forma possível.

8- Neste programa, Professora, quais os aspectos facilitadores e os dificultadores da docência?

R: O tempo integral que facilita muito a Pedagogia da Presença e o interesse dos alunos são pontos positivos. Ministrando aulas de Projeto de Vida, Eletiva e Orientação de Estudo são pontos que dificultam, mas que nos fazem aprender muito.

9- Professora, como avalia os momentos de mudanças no trabalho docente?

R: Momentos de reflexão e avaliação do trabalho realizado. Mudanças necessárias para o avanço da Educação.

10- Professora, quais as mudanças básicas que pode apontar na sua rotina de trabalho no Ensino Médio Integral?

R: Tempo disponível e integral para o trabalho e para os alunos.

Professor F

Professor Coordenador Geral

Tempo de Magistério: 21 (vinte um) anos

Entrevista realizada em:17/05/2013

1- Professor, qual a sua formação acadêmica?

R: Licenciatura em Geografia, complementação em Pedagogia (Gestão Escolar).

2- Por que, Professor, escolheu essa profissão? Como e quando você se tornou professor?

R: Através de uma amiga, que me recomendou ser professor por olhar que eu tinha atributos de um professor; fiz a opção em 1991.

3- Professor, quando você optou pela profissão docente, quais eram as suas expectativas em termos de profissionais?

R: Eu estava recém dispensado de uma empresa multinacional, e como o país vivia uma crise acentuada de emprego, procurava uma ocupação que me desse garantia.

4- Professor, quais as principais facilidades e/ou dificuldades que encontrou ao longo da sua trajetória profissional?

R: Eu iniciei minha vida profissional no trabalho da fábrica, foi preciso superar obstáculos para eu poder fazer curso superior no período noturno, pois trabalhava no período diurno. Depois que me formei, tive que lecionar em diversas escolas ao mesmo tempo. Na década de 90, não havia investimento do governo em formação continuada e os recursos tecnológicos praticamente não existiam. De fato, as facilidades só passaram a existir com a criação da escola de tempo integral; hoje tenho condições de estudar mais, sinto-me valorizado, com salário digno e tenho oportunidade de frequentar cursos de formação continuada. Além disso, a escola conta com uma plataforma tecnológica, que eu estou aprendendo a utilizar; o tempo que o professor pode dedicar ao autoaperfeiçoamento profissional e aos alunos é maior; eu tenho chance de aprender a aprender com os recursos humanos e tecnológicos que existem aqui na escola de tempo integral.

5- Professor, como define as mudanças que acontecem atualmente no contexto educacional?

R: Elas são imprescindíveis, porque se quisermos uma educação de qualidade é preciso investir maciçamente em educação e no professor.

6- Professor, como eram suas condições de trabalho antes do Ensino Médio Integral?

R: As condições de trabalho eram ruins, porque não havia investimento em Educação, com baixos salários e condições quase que nenhuma para se oferecer Educação com qualidade.

7- Professor, como são hoje, com o Ensino Médio Integral, as suas condições de trabalho?

R: Hoje temos condições para dar prosseguimento à nossa formação em trabalho; temos apoio de instituições parceiras, que subsidiam os estudos dos professores, tanto no aspecto pedagógico quanto administrativo.

8- Neste programa, Professor, quais os aspectos facilitadores e os dificultadores da docência

R: Dedicção exclusiva em uma só escola, o salário condizente com a profissão docente;

Infraestrutura adequada para promover uma educação de qualidade; apoio à formação continuada com suporte técnico e acompanhamento da SEE/SP

Ainda falta um pouco mais de compreensão dos pais e alguma coisa ainda pode ser melhorada nas acomodações da escola para que o aluno possa permanecer 9 horas com conforto.

9- Professor, como avalia os momentos de mudanças no trabalho docente?

R: Ele é conflituoso e necessita de um tempo mínimo para adaptação dos profissionais envolvidos no processo, para a nova realidade que se apresenta.

10- Professor, quais as mudanças básicas que pode apontar na sua rotina de trabalho no Ensino Médio Integral.

R: No início existe uma fase de adaptação, pois não possuíamos a experiência prática que julgamos possuir ao concluir a Licenciatura. As mudanças mais significativas no trabalho na ETIEM foram o aprendizado da otimização e racionalização do tempo de trabalho, a valorização das reuniões pedagógicas e maior tempo para executar as atividades e planejar a rotina pedagógica.

Professor G**Disciplina: Filosofia**

Tempo de Magistério: 05 anos e meio

Entrevista realizada em: 17/05/2013

1- Professor, qual a sua formação acadêmica?

R: Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Geografia e Relações Internacionais.

2- Por que, Professor, escolheu essa profissão? Como e quando você se tornou professor?

R: Escolhi essa profissão porque gosto de trabalhar com o conhecimento e disseminando-o. Tornei-me professor por conta da minha formação, cuja área profissional está bem restrita à sala de aula, com poucas opções além disso.

3- Professor, quando você optou pela profissão docente, quais eram as suas expectativas em termos de profissionais?

R: Não tinha muitas expectativas, pensava em utilizar a prática docente em rede pública como meio para acessar o ensino superior.

4- Professor, quais a principais facilidades e/ou dificuldades que encontrou ao longo da sua trajetória profissional?

R: Facilidades: é fácil entrar para rede mesmo não sendo formado.

Dificuldades: pouca valorização, indisciplina, baixos salários, plano de carreira deficiente.

5- Professor, como define as mudanças que acontecem atualmente no contexto educacional?

R: Importantes, porém ainda tímidas.

6- Professor, como eram suas condições de trabalho antes do Ensino Médio Integral?

R: Bem menos estruturadas, instável por conta de dar aulas em várias escolas e menos remuneradas. Nas escolas regulares não existe suporte tecnológico e tempo

para interação com os alunos, para atender os alunos com maior dificuldade também não dispúnhamos de tempo.

7- Professor, como são hoje, com o Ensino Médio Integral, as suas condições de trabalho?

R: Melhor administradas, pois existe um Plano e um Programa de Ação, que nós professores ajudamos a conceber. A dedicação exclusiva traz oportunidade de ter mais tempo para interação com os outros professores e para ajudar os alunos; com a tutoria, por exemplo, nós temos os alunos por perto, assim há melhores possibilidades de atuação. O salário melhor também contribui para que possamos estar mais motivados e para termos satisfação pessoal.

8- Neste programa, Professor, quais os aspectos facilitadores e os dificultadores da docência

R: Facilitadores: o projeto é bom, bem estruturado, e permite um contato maior com os alunos. Nosso contato com os alunos se dá em sala de aula, mas também temos tempo para elaborar instrumentos de comunicação; por exemplo, as agendas que são apresentadas aos alunos e estão à disposição em todos os cantos da escola. Outro aspecto facilitador é ter uma grande quantidade de computadores, com banda larga, para podermos variar nossas estratégias de ensino. Eu, por exemplo, participo das redes sociais dos alunos e aproveito para lembrá-los do cumprimento que devem fazer das suas atividades. Na minha opinião isso não deixa de ser uma tutoria acadêmica, além da interação face a face que acontece no dia a dia; é lógico que esse contato direto com o aluno é o mais importante, mas as ferramentas tecnológicas ajudam muito na comunicação. Os aspectos dificultadores estão relacionados com a impossibilidade de durante o dia eu fazer um curso de mestrado, que eu desejo fazer; mas isso não quer dizer que as condições de trabalho sejam prejudicadas por causa da impossibilidade de fazer o mestrado durante o dia.

9- Professor, como avalia os momentos de mudanças no trabalho docente?

R: Bons, mais ainda me sinto receoso quanto à sua duração e sua sustentabilidade em vista da ampliação que vem sendo feita.

10- Professor, quais as mudanças básicas que pode apontar na sua rotina de trabalho no Ensino Médio Integral?

R: A dedicação exclusiva a uma só escola é o aspecto mais importante, embora eu tenha dito que os recursos tecnológicos são fundamentais, pois ajudam a potencializar as possibilidades de comunicação em outra temporalidade (quando os alunos estão fora da escola, o contato se efetiva por meio da internet).

Outra mudança na rotina de trabalho está relacionada com a maior disponibilidade de tempo para estudar coletivamente nos ATPAs e ATPCs; junto aos professores, estamos construindo as bases de uma escola que aprende. Elaboramos semanalmente as agendas, discutimos com os alunos, elaboramos os guias de aprendizagem e explicamos a sequência dos guias aos alunos. Fazemos o PDCA que é planejar, fazer, checar e avaliar constantemente os processos de ensino e os resultados desses processos. Tudo isso é impossível de ser feito numa escola que funciona em meio período.

O contato com os alunos tornou-se mais efetivo, mais próximo e, como eu disse, quando o tempo face a face não é suficiente, podemos criar tempo, por meio do uso das redes sociais; vários professores nessa escola potencializam o uso do tempo, usando *facebook, whatsapp, blogs, orkut* etc.

Professor H**Disciplina: Sociologia**

Tempo de Magistério: 18 anos

Entrevista realizada em: 20/05/2013

1- Professora, qual a sua formação acadêmica?

R: Sou habilitada em Sociologia.

2- Por que, Professora, escolheu essa profissão? Como e quando você se tornou professor?

R: Escolhi ser professora desde os meus 18 anos de idade. Por motivo financeiro, trabalho e problemas pessoais, tive a felicidade de fazer primeiramente a Faculdade de Serviço Social. Após alguns anos de formada, fiz complemento em Sociologia, por saber que o jovem possui bastante energia e a maioria das vezes curiosidade.

3- Professora, quando você optou pela profissão docente, quais eram as suas expectativas em termos de profissionais?

R: Minha expectativa era e sempre será mostrar aos alunos que conhecimentos, educação e cultura são as únicas saídas para a evolução e civilização do ser humano.

4- Professora, quais as principais facilidades e/ou dificuldades que encontrou ao longo da sua trajetória profissional?

R: No começo de qualquer profissão sempre há dificuldades, e principalmente na de professor. E uma das dificuldades era de ter que se locomover para várias escolas para ministrar aulas. Com a escolha de trabalhar em uma escola de tempo integral isto foi sanado. Considero isto uma felicidade.

5- Professora, como define as mudanças que acontecem atualmente no contexto educacional?

R: As mudanças no contexto são bem-vindas, pois o jovem aprende a aprender e o professor também aperfeiçoa seus conhecimentos. E com a tecnologia que já existe no Brasil, o professor pode perfeitamente usufruir e repassar aos jovens conhecimentos necessários para eles entrarem no mercado de trabalho.

A formação contínua e em serviço contribui bastante para que possamos aprender continuamente e desse modo apoiar o desenvolvimento dos alunos, em todos os sentidos.

6- Professora, como eram suas condições de trabalho antes do Ensino Médio Integral?

R: O problema maior, como já citei, era ter que ministrar aulas em várias escolas. Recursos didáticos deixavam a desejar. Faltava investimento do governo na formação e na capacitação dos professores, não havia quase nenhum recurso tecnológico. E também faltava perspectiva de vida para alguns alunos.

7- Professora, como são hoje, com o Ensino Médio Integral, as suas condições de trabalho?

R: No Ensino Médio Integral o aluno começa a fazer o seu Projeto de Vida com aulas semanais. Nessas aulas ele aprende os 4 pilares que são divididos em

módulos. Aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver. Com isso ele vai esboçando o seu futuro de uma maneira mais consciente, isto é, conhecendo os seus pontos fracos e fortes, aprendendo técnicas e melhorando suas habilidades de leitura e escrita. E o mais importante, aprendendo a conviver de uma maneira mais harmoniosa para ser inserido na sociedade com suas regras e limites.

8- Neste programa, Professora, quais os aspectos facilitadores e os dificultadores da docência.

R: Os aspectos facilitadores são que você conhece mais os alunos a ponto de saber suas dificuldades e facilidades em certas matérias e pode assim intervir com mais propriedade e indicar para o professor certo.

Quando às dificuldades, elas são encontradas quando você faz a tutoria com esse aluno e descobre que em certos problemas pessoais você não pode ajudá-lo de maneira eficaz. E um outro fator de dificuldade é quando você precisa de mais tempo para preparar aulas.

9- Professor, como avalia os momentos de mudanças no trabalho docente?

R: Em toda mudança sempre há tensões e até mesmo conflito interno e externo; às vezes a adaptação ao modelo de escola de tempo integral não é fácil, muitas são as ideias diferentes, desde a organização do espaço físico, recursos didáticos, valores e etc... Vejo isto com muito otimismo, pois a Educação precisa ser mudada, principalmente o modo de transmissão. Nesse caso, eu precisei de mais tempo para aprender a usar todos os recursos tecnológicos disponíveis na escola. Aqui na escola existe uma lousa digital que pode estar acoplada à internet, e os alunos reivindicam o seu uso. Assim, eu tive que adequar o planejamento das atividades do currículo. Nem sempre é possível aprender tudo da noite para o dia, mas como o tempo que temos para aprender aqui na escola de Tempo Integral é maior, eu evolui muito como profissional.

Além disso, não basta usar o computador e a internet só como novidade que distrai os alunos; então, tenho aprendido nos estudos junto aos outros professores que é preciso organização, responsabilidade do educador e educando. O momento da aprendizagem tem que ser prazeroso para ambas as partes, sabendo que nunca ocorre 100%; algumas aulas às vezes funcionam com exposição e depois são usadas as ferramentas tecnológicas para potencializar a autonomia e o

protagonismo do aluno no "aprender a aprender" de modo autônomo. É importante que todos tenham consciência de seus atos e conheçam direitos e deveres dentro de uma instituição e na sociedade que ousa implantar uma política educacional com essas características.

10- Professor, quais as mudanças básicas que pode apontar na sua rotina de trabalho no Ensino Médio Integral?

R: Uma das mudanças é que você aprende muito mais, pesquisa-se mais; automaticamente você fica competitivo com você mesmo e com outras escolas. Sua visão de convivência altera radicalmente, pois você aprende a perdoar muito mais e aceitar o outro como ele é. É importante que você aprenda a valorizar-se; ser humilde o suficiente para dizer "Ah, isto não sei fazer, mas vou aprender" e, ou, "vou melhorar". Deixar mesmo o orgulho de lado e aprender com todas as pessoas da escola. Sejam aluno, professor, coordenadores, diretor, funcionários, todos têm algo a oferecer e receber.

Professor I

Disciplina: Física

Tempo de Magistério: 18 anos

Entrevista realizada em: 17/05/2013

1- Professora, qual a sua formação acadêmica?

R: Licenciatura em Física – UNESP – Guaratinguetá.

2- Por que, Professora, escolheu essa profissão? Como e quando você se tornou professor?

R: Por acreditar na carreira do magistério. Comecei a lecionar no 4º ano da faculdade.

3- Professora, quando você optou pela profissão docente, quais eram as suas expectativas em termos de profissionais?

R: Valorização do professor. Uma carreira em que o professor está sempre se atualizando e se reciclando.

4- Professora, quais a principais facilidades e/ou dificuldades que encontrou ao longo da sua trajetória profissional?

R: A maior dificuldade está no desinteresse dos alunos, na falta de motivação, na falta de perspectiva de futuro. Falta também de compromisso de muitas famílias em acompanhar o processo ensino-aprendizagem. As facilidades eu passei a ter aqui na escola de tempo integral, pois são oferecidos vários cursos em que podemos fazer para aprender mais; existe capacitação para o uso adequado dos recursos tecnológicos. Na escola regular quase não há recurso tecnológico e muito menos formação de qualidade para os professores.

5- Professora, como define as mudanças que acontecem atualmente no contexto educacional?

R: São positivas do ponto de vista da valorização da educação. Mas até atender todas as escolas do Estado, levará um bom tempo. É essencial que essas mudanças atinjam toda a rede, pois o professor sendo mais valorizado terá mais ânimo para enfrentar todas as dificuldades.

6- Professora, como eram suas condições de trabalho antes do Ensino Médio Integral?

R: Muitas salas para atender. Diurno e noturno. Saía às 23h para entrar no dia seguinte às 7h da manhã. Trabalhava em mais de uma U.E. para completar a jornada.

7- Professora, como são hoje, com o Ensino Médio Integral, as suas condições de trabalho?

R: Menor número de salas. Trabalho somente durante o dia. Espaço para preparar as aulas. Dispositivos multimídia à disposição em todas as salas.

8- Neste programa, Professora, quais os aspectos facilitadores e os dificultadores da docência?

R: Facilitadores: a maior parte dos alunos está neste Programa porque quer estudar; muitos tomaram conhecimento de que terão uma oportunidade de desenvolverem suas competências, suas habilidades. Então, é por isso que eu digo que é muito mais fácil trabalhar com alunos que querem se desenvolver como seres humanos,

autônomos e solidários. Desse modo, os recursos multimídia são ferramentas que ajudam o desenvolvimento humano dos alunos e de todos, inclusive o desenvolvimento dos professores. No contexto da sala de aula possuímos recursos à disposição em qualquer momento e isso contribui para motivar os alunos.

Dificultadores: apesar de ter o espaço físico do laboratório de Física, não há material em quantidade suficiente para algumas experiências, mas como temos um pouco mais de tempo podemos adaptar algumas situações de aprendizagens para os alunos. É importante dizer que os recursos materiais que não são suficientes, podem ser dispensáveis; principalmente, quando o maior objetivo é fazer com que os alunos tenham oportunidade de recuperar conteúdos, que não se precisam de máquinas para aprendizagem, bastam motivação e autoestima. Nesse caso, entendo que as maiores possibilidades do desenvolvimento dos alunos dependem da tutoria docente, para que o aluno aprenda a se valorizar como pessoa, para que ele possa sonhar e acima de tudo aprender que a aprendizagem depende de estudo e disciplina. E é isso que é possível acontecer numa escola de tempo integral, sendo quase impossível de ser feito numa escola com carga horária de meio período.

9- Professora, como avalia os momentos de mudanças no trabalho docente?

R: Muito positivos, embora o resultado venha a médio prazo.

10- Professora, quais as mudanças básicas que pode apontar na sua rotina de trabalho no Ensino Médio Integral?

R: Estudar todos os dias para melhorar as práticas docentes. Convívio com a equipe escolar por 8 horas todos os dias. Maior intimidade com os alunos, tal proximidade ajuda muito no processo ensino-aprendizagem

Professor J

Disciplina: Geografia

Tempo de Magistério: 05 anos

Entrevista realizada em: 20/05/2013

1- Professor, qual a sua formação acadêmica?

R: Geografia

2- Por que, Professor, escolheu essa profissão? Como e quando você se tornou professor?

R: Porque ela é maravilhosa, remunerada e reconhecida pela sociedade; me tornei professor com a convicção de transformar a sociedade onde vivo.

3 – Professor, quando você optou pela profissão docente, quais eram as suas expectativas em termos profissionais?

R: Tornar-me um profissional de sucesso e reconhecido perante a sociedade.

4- Professor, quais a principais facilidades e/ou dificuldades que encontrou ao longo da sua trajetória profissional?

R: A facilidade é que essa profissão permite um fácil ingresso no mercado de trabalho; a dificuldade é querer permanecer dentro dela.

5- Professor, como define as mudanças que acontecem atualmente no contexto educacional?

R: Mudanças positivas caminhando para um futuro promissor.

6- Professor, como eram suas condições de trabalho antes do Ensino Médio Integral?

R: Muito bom, sem ter o que reclamar.

7- Professor, como são hoje, com o Ensino Médio Integral, as suas condições de trabalho?

R: As minhas condições de trabalho são ótimas, pois eu leciono em apenas uma escola, conheço todos os alunos. Além disso, é inegável que o salário que é melhor do que na escola regular é um diferencial positivo. Aqui temos as reuniões pedagógicas sob a orientação do coordenador geral, para reavaliarmos continuamente os processos que estão no caminho certo e podemos com isso detectar o que precisa ser mudado. O nome da ferramenta que utilizamos para planejar, fazer, executar e checar a melhoria dos indicadores de resultados e de

processos é o PDCA. Outras condições de trabalho que eu digo que são melhores do que na escola regular, de meio período, é que temos mais tempo para o estudo dos trabalhos pedagógicos interdisciplinares. As condições de trabalho ajudam a organizar a aplicação da parte diversificada do currículo articulada com o núcleo comum. Na escola de meio período não há tempo para planejar as atividades, assim cada professor age individualmente. O tempo é um fator precioso para aprendermos e desenvolvermos nossas competências docentes e para trabalharmos a orientação do projeto de vida dos alunos, seja na tutoria dos alunos ou na orientação de estudos.

8- Neste programa, Professor, quais os aspectos facilitadores e os dificultadores da docência?

R: Melhores condições de trabalho e nenhuma dificuldade.

9- Como avalia os momentos de mudanças no trabalho docente?

R: Temos a ideia de que nesse modelo a Educação avança para uma melhora no rendimento do aluno, pois eu mesmo enquanto professor estou progredindo muito com os cursos de que eu participo. Convivo com professores mais experientes e aprendo muito com eles. Além disso, nós temos capacitação para usar os recursos tecnológicos que hoje são indispensáveis.

10- Professor, quais as mudanças básicas que pode apontar na sua rotina de trabalho no Ensino Médio Integral.

R: Maior tempo para preparar minhas atividades.

Professor L

Disciplina: Biologia

Tempo de Magistério: 21 anos

Entrevista realizada em: 20/05/2013

1- Professora, qual a sua formação acadêmica?

R: Ciências Físicas e Biológicas e Pedagogia

2- Por que, Professora, escolheu essa profissão? Como e quando você se tornou professora?

R: Porque gosto de ensinar e da interação professor/aluno na aula. Fazendo magistério em 1986, na EE. Dr. João Pedro Cardoso, e Biologia, a partir de 1990, na UNITAU.

3- Professora, quando você optou pela profissão docente, quais eram as suas expectativas em termos profissionais?

R: Tinha a expectativa de encontrar sempre alunos interessados, dispostos a interagir com a aula e aprender.

4- Professora, quais as principais facilidades e/ou dificuldades que encontrou ao longo da sua trajetória profissional?

R: Facilidades: trabalho em equipe, boa interação com o grupo.

Dificuldades: ausência da família na escola, falta de materiais e recursos tecnológicos, número elevado de alunos em sala de aula.

5- Professora, como define as mudanças que acontecem atualmente no contexto educacional?

R: As mudanças nos ajudam em muitos pontos como: diversidade no material para trabalhar com alunos, mais reuniões com os pais na escola, maior acesso a cursos de atualização oferecidos pela Secretaria da Educação e acesso à tecnologia na educação.

6- Professora, como eram suas condições de trabalho antes do Ensino Médio Integral?

R: Regulares, faltam recursos tecnológicos, salas apropriadas para laboratórios, mais recursos à disposição dos professores e principalmente falta tempo dentro da escola para preparar as aulas e trocar experiências com outros professores.

7- Professora, como são hoje, com o Ensino Médio Integral, as suas condições de trabalho?

R: Boas, existem vários fatores que facilitam o trabalho como os recursos tecnológicos, o próprio andamento do projeto (a organização das aulas), o tempo que o professor agenda para autoestudo, preparação das aulas. Além disso, temos possibilidades de estudos coletivos, que contribuem para o constante aperfeiçoamento da formação, ou seja, as trocas de experiências entre os colegas de trabalho apoia as aprendizagens das competências e domínios que precisamos adquirir. Nessa escola os pais participam ativamente e os diretores fazem a gestão junto à comunidade. Quando isso acontece os alunos, apoiados e cobrados pelos pais, têm melhor rendimento nos estudos. Eu lecionava em outra escola que não era de tempo integral e os pais dos alunos nessa escola não compareciam para saber da vida dos filhos, portanto, eu acho que o tempo que o professor pode dedicar aos alunos, um tempo maior nas tutorias e um tempo maior de contato com as famílias, é que faz com que os resultados da aprendizagem dos alunos sejam melhores do que na escola regular de meio período.

8- Neste programa, Professora, quais os aspectos facilitadores e os dificultadores da docência

R: Os aspectos facilitadores, além dos que eu apontei na questão 7, são aqueles relacionados à possibilidade de aprender, ou seja, o professor também tem que estar aprendendo. E sem formação contínua, sem investimento nessa política de formação, a coisa não rodava; hoje, até agora temos tido formação a todo momento; recebemos até diária para frequentarmos cursos em São Paulo.

9- Professora, como avalia os momentos de mudanças no trabalho docente?

R: Necessários, temos um desafio maior ao trabalhar com os jovens atuais devido a vários fatores: ausência da família, falta de limites, consumismo elevado (valorização do ter e não do ser), maior interação com recursos tecnológicos, celular, computador (isso exige maior preparo dos professores). O professor deve estar atento a essas mudanças para adequar suas aulas à nova realidade.

10- Professora, quais as mudanças básicas que pode apontar na sua rotina de trabalho no Ensino Médio Integral?

R: Mudanças de acordo com as condições de trabalho citadas na questão 7.

ANEXOS

ANEXO A - Ofício Destinado a Instituição de Ensino	168
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	169
ANEXO C - Termo de Autorização da Instituição	172

ANEXO A – Ofício destinado a Instituição de Ensino**OFÍCIO Nº _____**

Taubaté, _____ de _____ de 2011.

Prezado Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Maria Cecília Grieco Puppio Jacob, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, para o trabalho a ser desenvolvido durante os anos 2011 e 2012, intitulado **“TRABALHO DOCENTE: avanços e perspectivas no contexto da prática Pedagógica no Ensino Médio em Tempo Integral”**. O estudo será realizado com professores de uma escola de tempo integral da Diretoria de Ensino Região Pindamonhangaba sob orientação da Prof^a. Dra. Ana Maria dos Reis Taino.

Para o desenvolvimento desta, será realizada pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas, junto aos professores da Escola de Tempo Integral da Diretoria de Ensino de Pindamonhangaba. Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética do Portal da Plataforma Brasil e foi aprovado sob o número 19456213.9.0000.550.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté, na Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, ou pelo telefone (12) 3642- 3380 (pesquisadora).

Solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido e assinado pelo representante legal.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Coordenadora do Mestrado em DH: Formação, Políticas e Práticas Sociais

A(o)

Ilmo(a). Sr(a): _____

Diretor(a): _____

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: TRABALHO DOCENTE: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no Ensino Médio em Tempo Integral

Orientador: Professora Doutora Ana Maria dos Reis Taino

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 do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

O objetivo dessa pesquisa é analisar se o programa de ensino médio integral pode contribuir para o trabalho docente. A pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que será realizada com os professores da Escola de tempo integral.

O pesquisador será o responsável pelos dados originais coletados através das entrevistas semiestruturadas, permanecendo de posse deles por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então 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 delas, não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados através de entrevista semiestruturada serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, bem como para divulgar os resultados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Quanto aos possíveis riscos, os participantes foram esclarecidos que, caso se sintam inseguros, não serão obrigados a responder a questões que possam lhes causar constrangimento. Fica garantido aos participantes os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; fica assegurado aos voluntários que

participam dessa pesquisa que os conteúdos por eles fornecidos serão utilizados exclusivamente com a finalidade acadêmica.

Fica garantido ao participante o direito às indenizações legalmente estabelecidas caso os termos desse contrato não sejam respeitados pelo pesquisador, ou por algum mal estar causado pelo conteúdo das conclusões. Os participantes têm o direito de ser informados, a qualquer momento que julgarem oportuno, a respeito dos resultados parciais ou finais da pesquisa.

A pesquisadora Maria Cecilia Grieco Puppio Jacob é Mestranda da Turma 2012, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, residente na Rua Ministro João Romeiro Neto, 121, Parque do Ipê, Cidade de Pindamonhangaba/SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 3642- 3380. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Professora Dra. Ana Maria dos Reis Taino, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 997013432.

A presente pesquisa não causará nenhum tipo despesas aos participantes, as entrevistas serão realizadas nos locais apontados pelos sujeitos entrevistados. Cabe ressaltar que a participação dos sujeitos no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhuma remuneração pela sua participação no mesmo, ficando os participantes isentos de quaisquer responsabilidades sobre os resultados da pesquisa, ou pendências jurídicas que envolvam a publicação dessa pesquisa.

O sujeito entrevistado declara que leu e que compreendeu todas as informações contidas neste documento, que todos os tópicos desse documento foram a ele esclarecidos. Quanto à minha participação no presente estudo, fica-me claro 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.

Tendo ficado claros os aspectos descritos nesse documento, concordo em participar desse estudo podendo desistir da participação a qualquer momento

que desejar, sem necessidade de aviso prévio da desistência, tendo garantido que não sofrerei nenhum dano ou penalidade.

Taubaté/SP, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do Participante

Maria Cecilia Grieco Puppio Jacob
Pesquisadora Responsável

Declaramos que fomos informados e esclarecidos pelo pesquisador e, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO C - Termo de Autorização da Instituição

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO PINDAMONHANGABA
RUA SOLDADO ROBERTO MARCONDES, 324 – Pindam-ba - FONE: 3643-2066

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Pindamonhangaba, 08 de maio de 2013 .

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada “TRABALHO DOCENTE: Limites e Possibilidades no Contexto da Prática Pedagógica no Ensino Médio”, focando o trabalho docente em uma escola de Ensino Médio, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna, Maria Cecília Grieco Puppio Jacob, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevistas com os professores que atuam na Escola escolhida desta Diretoria de Ensino, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Gicele de Paiva Giudice
RG: 11.602.820-8
Dirigente Regional de Ensino