

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

GABRIELA DE CAMPOS VAZ DOMINGUES

**INVESTIGANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA ESCOLA
INTEGRAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM PROCESSO
DE IMPLANTAÇÃO**

**São Paulo
2021**

GABRIELA DE CAMPOS VAZ DOMINGUES

**INVESTIGANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA ESCOLA
INTEGRAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM PROCESSO
DE IMPLANTAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE – da Universidade Nove de Julho.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto

**São Paulo
2021**

GABRIELA DE CAMPOS VAZ DOMINGUES

**INVESTIGANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA ESCOLA
INTEGRAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM PROCESSO
DE IMPLANTAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto – Orientadora

Membro Titular: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni (PUC/SP)

Membro Titular: Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

Suplente: Profa. Dra. Claudia Panizollo (UNIFESP)

Suplente: Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol - (UNINOVE)

Domingues, Gabriela de Campos Vaz.

Investigando a formação de professores numa escola integral de ensino fundamental e médio em processo de implantação. / Gabriela de Campos Vaz Domingues. 2021.

133 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Patrícia Aparecida Bioto

1. Escola de tempo integral. 2. Formação continuada.cultura escolar..

I. Bioto, Patrícia Aparecida.

II. Titulo.

CDU 372

Gratidão a Deus, autor da minha vida. Aos meus pais, que não estão aqui, mas que guiaram meus passos por toda uma vida. Ao meu marido, Alex, pelo apoio incondicional em todos os momentos. À minha filha, que me inspira todos os dias! Toda minha gratidão!

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentado até aqui, diante de tantas coisas que aconteceram neste período.

À minha mãe, ao meu pai (*in memoriam*), aos meus irmãos que foram responsáveis também pela minha formação de vida e pelo incentivo a ter uma carreira, apresentando a vida da melhor maneira, apesar dos grandes obstáculos que tivemos que enfrentar.

Ao Alex, que me incentiva sempre e me auxilia quando eu acho que não vou conseguir, por sempre respeitar as minhas escolhas, me apoiar e segurar as minhas mãos, fazendo-se parceiro.

À minha filha, um agradecimento especial por ter suportado os quase dois anos de muitas ausências e haver compreendida essa escolha, mesmo com tão pouca idade. Obrigada por entender, obrigada pela ajuda, pelo sorriso e pelo olhar sincero nos momentos dos quais eu mais precisei.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti, por me orientar de maneira excelente e prestativa. Obrigado pela paciência e calma com que me orientou e conduziu todos os nossos encontros, nunca deixando de compreender tantas inquietações e anseios da minha parte. Agradeço, também, pela forma excelente com a qual me ajudou a delinear minha pesquisa. Obrigada por acreditar nessa parceira! Gratidão por proporcionar que avigorássemos um apreço, aquém da academia, que levarei para a vida. Obrigada!

Também sou grata a estes professores doutores: Rosiley Aparecida Teixeira e Luciana Maria Giovanni pelas contribuições e sugestões que fizeram à minha pesquisa na fase da qualificação, sempre apontando possibilidades e caminhos novos a serem seguidos.

Aos meus amigos, Edlaine e Moacir, que me incentivaram a percorrer uma vida acadêmica, acreditaram em minhas potencialidades e por isso colaboraram para o meu crescimento profissional.

Àqueles pelos quais tenho enorme admiração como pessoas e profissionais: Elizangela, Melquisedec e Adalberto, muito obrigada pelo olhar atendo ao meu trabalho, conversas e ensinamentos sobre como exercer, da melhor maneira, esta profissão. Para mim, é uma honra tê-los em meu trabalho.

Aos meus amigos de mestrado, Ana Carla, Patrícia e Aline, que dividiram comigo ansiedades, cansaços e angústias ao longo deste percurso. Obrigada pelas palavras de carinho e de incentivo, além da ajuda mútua constante, mesmo nos momentos difíceis.

Aos gestores de escola com os quais trabalhei ao longo dessa jornada escolar, por me ensinarem a ser hoje uma profissional que acredita na Educação como um ato político e de amor.

Àqueles que foram meus alunos ao longo da minha profissão, sou grata porque cotidianamente vocês me incentivaram a ser uma profissional de excelência. Obrigada por contribuírem com a minha formação!

E, por fim, gratidão à Universidade Nove de Julho pela Bolsa de Mestrado e a todos os professores envolvidos neste processo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS BASES CONCEITUAIS DA PESQUISA.....	26
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL.....	41
2.1 Características.....	41
2.2 A escola de tempo integral no Brasil: considerações sobre sua trajetória.....	42
2.3 Educação de qualidade: alguns conceitos, muitas definições.....	56
2.4 A escola de tempo integral e o direito à qualidade.....	64
CAPÍTULO 3 – A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	67
3.1 Escolas de Ensino Integral em São Paulo (Híbridas e não Híbridas).....	71
3.2 Organização curricular.....	77
3.2.1 Organização Administrativa.....	77
3.2.2 Atendimento à Demanda.....	78
3.2.3 Formação de Professores de Escolas Regulares para PEI.....	79
CAPÍTULO 4 – CAMINHOS PERCORRIDOS DURANTE A PESQUISA.....	81
4.1 O contexto para a coleta de dados da pesquisa.....	82
4.2 Os participantes da pesquisa.....	84
4.3 Os procedimentos de coleta de dados.....	84
CAPÍTULO 5 – OBSERVAÇÃO E ACOMPANHAMENTO VIRTUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA.....	87
5.1 Questionário.....	89
5.2 Diário de Bordo.....	91
5.3 Observações dos grupos de Whatsapp.....	104
5.4 Reflexão sobre as formações recebidas na Unidade Escolar.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
APÊNDICES.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Formação Continuada de Professores com foco nas Escolas de Ensino Integral - Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	21
Tabela 2: Matrículas do Estado de São Paulo em 2019.....	67
Tabela 3: Percentual de Matrículas de Tempo Integral no Ensino Fundamental por Etapa Ensino e Rede 2015-2019 no Brasil.....	68
Tabela 4: Etapa das Escolas Estaduais do Estado de São Paulo em 2014.....	70
Tabela 5: Estabelecimento de ensino da rede estadual de São Paulo em 2014 e 2021.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelo de Ensino Integral Híbrido.....	75
Quadro 2: Gestão Pedagógica e Administrativa de Escola Estadual do Programa Ensino Integral (híbrida ou não).....	75
Quadro 3: Instrumentos de Gestão.....	76
Quadro 4: Equipe Gestora.....	78
Quadro 5: Carga Horária Discente.....	78
Quadro 6: Temas para ATPCG I.....	92
Quadro 7: Temas para ATPCG II.....	95
Quadro 8: Temas para ATPCG III.....	99
Quadro 9: Temas para ATPCG IV.....	99

LISTA DE SIGLAS

APE: Atendimento Pedagógico Especializado

ATPC: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

ATPCG: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral

BM: Banco Mundial

CFE: Conselho Federal de Educação

DE: Diretoria de Ensino

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

EFAP: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores

FCC: Fundação Carlos Chagas

FDE: Fundação para o Desenvolvimento da Educação

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OCDE: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OT: Orientação Técnica

PCG: Professor Coordenador Geral

PEI: Programa de Escola Integral

PCNP: Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico Especializado

PISA: Programa internacional para o acompanhamento das aquisições dos alunos

SEE/SP: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

UNINOVE: Universidade Nove de Julho

RESUMO

Propõe-se como objetivo de estudo identificar e descrever aspectos de ações de formação continuada com docentes de uma escola estadual de Tempo Integral Híbrida. Afligido deste objetivo, surgiram algumas inquietações que impeliram e orientaram a construção desta pesquisa. Dentre elas, estão: Como é a proposta de formação continuada oferecida aos professores que atuam nas escolas de tempo integral híbrida? Quais os objetivos dessa proposta? Essas formações privilegiam as práticas tradicionais (a técnica, a instrumentalização) utilitária para aplicação do currículo ou privilegiam práticas educacionais contemporâneas que vislumbram a construção do conhecimento de maneira mais construtiva e autônoma, levando em consideração as necessidades reais da escola e dos professores? Assim, esta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo sido feita por meio de pesquisa documental (como legislação e documentações), por questionário e observações online das reuniões de ATPCG e dos contatos pelos grupos no aplicativo Whatsapp. Nesse sentido, serão apresentados aspectos que constituem a formação continuada em serviço, no contexto escolar, considerando suas especificidades, a comunidade, o corpo docente e todos os envolvidos: em suma, a cultura que se estabelece para o fortalecimento do desenvolvimento pessoal e profissional. Ademais, a pesquisa se fundamentará nos seguintes autores: Michael Fullan & Andy Hargreaves (2000), para a definição de formação continuada, desenvolvimento profissional dos professores e saberes docentes; Barroso (ano?), em relação ao conceito de formação centrada na escola; Viñao Frago (ano?), no que concerne ao conceito de cultura dos gestores e cultura dos professores); Nóvoa (1992); Rui Canário (1998); Christopher Day (1999); Teodoro (2011); Bernard Charlot (ano?); além de documentos educacionais cujos temas estejam ligados à formação de professores e práticas pedagógicas. Os frutos desta pesquisa confirmam a hipótese de que a formação continuada dos professores de uma escola integral em implantação, organizada e feita através de Resoluções, centraliza-se na legislação e em políticas que não consideram as necessidades da escola e dos professores. Seus fundamentos estão calcados em bases usuais de formação continuada não muito efetivos e que difundem uma aproximação que privilegia o “treinamento” dos professores para aplicação e reprodução do currículo proposto, conseqüentemente estabelecendo um padrão de rotinas e práticas. A escola opta, portanto, por práticas e rotinas padronizadas em que os docentes acabam sendo, na maioria das vezes, receptáculos para absorção e reprodução do currículo, modelo este que há muito tempo tem sido alvo de crítica, pois opõe-se as práticas educacionais contemporâneas que vislumbram a construção do conhecimento de maneira mais construtiva e autônoma. Desse modo, o modelo aplicado em questão vem perpetuar o molde já instituído que, expressivamente, não apresenta os resultados educacionais esperados.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral. Formação Continuada. Cultura Escolar.

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify and describe some aspects of continuing training for teachers of a hybrid full-time State school, in implementation in 2020. On this basis, some question motivated and directed the development of this research: What is the continuing education proposal for teachers who work in full-time schools? What are the aims of this proposal? Are these formations faithful to official guidelines? Does the discourse drain into traditional practices that privilege technique, utilitarian instrumentation to apply the curriculum, and detract from the real needs of the school and teachers? The general objective is to analyze how the teacher's continuing education happens at a hybrid full-time state school in implementation. Specific objectives are: (1) Check how the continuing education proposal for full-time teachers is; (2) Analyze the objectives of this proposal; (3) Identify whether these formations are faithful to official guidelines, or the discourse fades into traditional practices that privilege technique, utilitarian instrumentation for the application of the curriculum and detriment to the real needs of the school and teachers; (4) Study how the formation of a hybrid full-time school occurs; (5) Analyze how it is understood and practiced by the teachers of the school. (6) Analyze how this training is built within the school. The research is qualitative, and it was conducted through documentary analysis (specific legislation and documents produced for the school by the administrative bodies and the school in their daily activities); questionnaire, and online observations of the ATPCG meetings and WhatsApp chat group. Therefore, aspects that constitute continuing education in service is going to be presented in the school context; considering their specificities, their community, faculty, and all those involved, the culture established for personal strengthening and professional development. The research will be based on the following authors: Michael Fullan & Andy Hargreaves (2000) - for the definition of continuing education, professional development of teachers and teaching knowledge; Barroso - concerning the concept of school-centered training; and Viñao Frago - regarding the culture of the managers and the culture of the teachers. Nóvoa (1992); Rui Canário (1998) Christopher Day (1999) Teodoro (2011), Bernard Charlot, and educational documents linked to teacher training and pedagogical practices. The results of this research confirm the hypothesis that the continuing education of teachers of a full school in implementation, ensured by law and organized through Resolutions, is based on legislation, and centralized policies without considering the needs of the school and teachers. Its principles are based on traditional models of ineffective continuing education, whose approach favors the instrumentation of teachers for the application and reproduction of the curriculum, standardizing routines and practices. The school chooses, therefore, for standardized practices and routines in which the teachers end up being, most of the time, receptacles for the absorption and reproduction of the curriculum, a model that has long been the target of criticism, as it opposes the contemporary educational practices that envision the construction of knowledge in a more constructive and autonomous way, this model applied in question on the contrary, perpetuates the already established mold that for the most part does not present the expected educational results.

Keywords: Full-time school, Continuing Education, School Culture.

RESUMEN

Se propone como objeto de estudio las acciones de formación continua de docentes de una escuela estatal de periodo integral en proceso de implantación en el año de 2020. A partir de este punto, surgieron algunas inquietudes que motivaron y orientaron el desarrollo de esta investigación. ¿Cómo se ofrece la propuesta de educación continua a los docentes que trabajan en las escuelas de periodo integral? ¿Cuáles son los objetivos de esta propuesta? ¿Son estas formaciones fieles a las pautas oficiales o el discurso se escurre en prácticas tradicionales que privilegian la técnica, la instrumentalización utilitaria para aplicar el currículum y restan mérito a las necesidades reales de la escuela y los docentes? El objetivo general es analizar cómo se está dando la formación continua que se ofrece a los docentes que laboran en una escuela híbrida estatal de periodo integral en proceso de implementación. Los objetivos específicos son: (1) Revisar cómo es la propuesta de educación continua que se ofrece a los docentes que trabajan en escuelas de tiempo completo; (2) Analizar los objetivos de esta propuesta; (3) Identificar si estas formaciones son fieles a las pautas oficiales, o el discurso se desvanece en prácticas tradicionales que privilegian la técnica, la instrumentalización utilitarista para la aplicación del currículo y el detrimento de las necesidades reales de la escuela y los docentes; (4) Estudiar cómo se lleva a cabo la formación de una escuela híbrida de periodo integral; (5) Analizar cómo es entendida y practicada por los docentes de la Unidad Escolar, y (6) Analizar cómo se construye esta formación dentro de la escuela. La investigación es de carácter cualitativo. Se realizó mediante análisis documental (legislación específica y documentos elaborados para la escuela por los órganos administrativos de los órganos y la escuela en su vida diaria) mediante cuestionario y observaciones en línea de las reuniones de la ATPCG y contactos en grupo de whatsapp. En este sentido, se presentarán aspectos que constituyen la educación continua en servicio, en el contexto escolar, considerando sus especificidades, su comunidad, profesorado y todos los involucrados, la cultura que se establece para el fortalecimiento del desarrollo personal y profesional. La investigación se basará en los siguientes autores: Michael Fullan y Andy Hargreaves (2000), (para la definición de educación continua, desarrollo profesional de profesores y conocimiento de la enseñanza); Barroso (en relación con el concepto de formación centrada en la escuela); y Viñao Frago (sobre el concepto de cultura directiva y cultura docente). Nóvoa (1992); Rui Canário (1998) Christopher Day (1999) Teodoro (2011), Bernard Charlot, y documentos educativos cuyos temas están vinculados a la formación docente y las prácticas pedagógicas. Los resultados de esta investigación confirman la hipótesis de que la formación continua de los docentes en una escuela integral en ejecución, asegurada por ley y organizada a través de Resoluciones, se basa en legislación y políticas centralizadas sin considerar las necesidades de la escuela y los docentes. Sus principios se basan en modelos tradicionales de formación continua ineficaz, cuyo enfoque privilegia la instrumentalización de los docentes para la aplicación y reproducción del currículum, estandarizando rutinas y prácticas. La escuela opta, por tanto, por prácticas y rutinas estandarizadas en las que los docentes terminan siendo, la mayoría de las veces, receptáculos de absorción y reproducción del currículum, modelo que ha sido durante mucho tiempo blanco de críticas, ya que se opone a lo contemporáneo prácticas educativas que vislumbran la construcción del conocimiento de una manera más constructiva y autónoma, este modelo aplicado en cuestión por el contrario, perpetúa el molde ya establecido que en su mayor parte no presenta los resultados educativos esperados.

Palabras Clave: Escuela integral, Formación Continua, Cultura Escolar.

APRESENTAÇÃO

Recordo-me de meus primeiros dias de aula. A creche em que estudei chamava-se Instituto Madre Paula Elizabete Cerioli. Era uma instituição beneficente, assistencial e sem fins lucrativos, fundada em 07 de agosto de 1967, na cidade de Itapevi-SP. Foi constituída a partir dos ensinamentos de Madre Paula Elizabete Cerioli, fundadora da Congregação das Irmãs da Sagrada Família de Bérghamo.

Nesse contexto, talvez tenha sido esse espaço que despertou minha vontade de lecionar, pois guardo boas lembranças de como se fazia uma educação sem exclusão, dando o direito ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, já que tínhamos, talvez, mais conforto lá do que em nossa casa. Incluo-me nesta condição, pois sou filha caçula de uma mulher viúva aos 37 anos, com três filhos. Minha mãe, já naquela época, fazia trabalho voluntário. Enquanto eu estudava, minha mãe dava aulas de tricô para as mães das outras crianças, para que assim elas pudessem exercer uma atividade ajudava na manutenção de seus lares. Percebo que tudo isso fora apenas um *start* para enxergar que a educação era a melhor opção de que dispúnhamos, porque a educação recebida neste local pregava que poderíamos mudar nosso contexto através do estudo.

Daí em diante, começou a grande escalada. Como filha de escola pública, passei minha adolescência nesse tipo de instituição. Fiz magistério e em 1996 ingressei no ensino superior particular, pois achava que o ensino superior público era impossível para mim.

No ano de 1993, trabalhei em uma escola de Ensino Básico I e II da Secretaria de Educação de São Paulo. Lá, enfrentei muitos desafios. Inicialmente não tinha tanta vontade de permanecer, mas o clima escolar era cativante. Apesar de ter ouvido muitas falas negativas como: “menina, procura outra coisa”, “isso não é pra você”, “ser professor não está fácil”, encontrei, nesse meio, pessoas com vontade de ajudar quem era iniciante na carreira.

Assim, continuei o meu caminho, sempre permeado pelos percalços e desafios de professora iniciante. Mas felizmente pude dispor do auxílio de muitas pessoas, ou seja, neste percurso tive gestores e coordenadores que souberam cumprir as funções muito bem, tanto que hoje sinto falta desse tipo de liderança.

Aliás, destaca-se uma escola onde permaneci por quatro anos, talvez a instituição da qual mais referências positivas trago, pois graças a ela pude crescer pessoal e profissionalmente e me tornar a professora que sou hoje. Lá fui muito bem recebida e isso me marcou pelo fato de que, apesar de ter passado por várias escolas em meus anos subsequentes de docência, nunca havia presenciado gestor e coordenador receberem seus professores com a proposta da escola

em mãos para socializar qual seria o papel esperado pelos docentes através de suas práticas pedagógicas.

Nas primeiras semanas nessa escola, fiz um estágio nas salas, antes de assumir realmente as turmas. Acompanhava o professor titular da sala para observar de que forma a professora os conduzia. No começo, achei muito estranho, já que estava em uma escola pública e mesmo assim parecia um teste de emprego. Na época, mal sabia que este simples processo de reconhecimento do local e das pessoas, poderia me dar as condições para ser uma boa professora. Esse processo foi bem significativo para mim, pois estava no início de minha carreira e havia terminado o magistério, cujo aprendizado não me trouxera a experiência da prática efetiva do exercício da função.

Conforme narrei, passei quatro anos nessa escola, período no qual pude lecionar ao lado de professores que traziam, em sua essência, a vontade de estar lá e fazer o melhor, por pior que fosse a situação profissional de nossa carreira, tão desvalorizada por todos. Claro, neste grupo também havia aqueles que não sabiam o que estavam fazendo, mas aos poucos se encontravam ou partiam para outros lugares e rumos. Os encontros de HTPC eram bem produtivos: líamos muito e partíamos para a nossa realidade local aproveitando todo o material. Vivenciei muitas reuniões dos Conselhos Escolares participativos e atuantes na escola, porém, tive que assumir meu cargo efetivo no Município de Itapevi.

Foi uma transição difícil para mim, pois encontrei um cenário muito diferente no que se refere ao município e à gestão de ensino. Apesar de ter sido uma mudança radical, em razão dos vários aprendizados e convicções que tive no início de carreira de uma docente, pude perceber a necessidade de estar rodeada de gestores e professores comprometidos e colaborativos com sua formação.

Hoje, atuo como professora em uma escola pública estadual e também atuo na Rede Municipal de Itapevi, prestando serviços à Universidade Aberta do Brasil. Fui gestora de escolas municipais por 13 anos, e, nos últimos cinco anos, atuei como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico em Língua Portuguesa. Essa vivência motivou-me à busca por aprofundar meus conhecimentos e entender de quais maneiras ocorre a formação de professores.

Finalizando, as experiências pedagógicas vividas por mim, ao longo desses anos de atuação na equipe gestora, levaram-me a refletir acerca da função do Coordenador Pedagógico Formador como uma figura importante no processo educacional da unidade escolar, pois ele é o “par maior” do professor. Levando em consideração minha vivência educacional, senti-me impelida a conhecer o Programa de Ensino Integral, que tem como base a construção de

um novo discurso, relacionado à educação integral e à formação dos professores, estimulando-os a desenvolver a autonomia pensante e a reflexão crítica mediante as complexidades pertencentes à esfera da Educação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu a partir da necessidade de compreender como ocorre a formação continuada de professores em uma escola de tempo integral híbrida: como ela é entendida e praticada pelos docentes da Unidade Escolar e de que modo a formação se constrói dentro da escola. Com base no Projeto Escola de Tempo Integral, existente para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), o Governo do Estado de São Paulo implementou um novo modelo escolar que deu origem ao Programa Ensino Integral (PEI), no ano de 2012, articulado com o Ensino Médio, em primeiro momento. O PEI foi executado em 16 escolas da rede estadual e em todas as ocasiões, tratava-se apenas de Ensino Médio. Um ano depois, em 2013, o PEI foi expandido para os anos finais do Ensino Fundamental. Assim, ampliou-se a quantidade de escolas atendidas: 22 escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais), 29 escolas de Ensino Médio e 2 com ensino híbrido. Dessa maneira, o ingresso dessas mais de 400 escolas da rede estadual, que passaram a fazer parte do Programa de Ensino Integral (PEI), aumentou essa modalidade de 364, em 2018, para 1064, atualmente, o que representa um crescimento exponencial de quase 300%.

No início, este Projeto de Pesquisa previa observações presencialmente, *in loco*, entretanto, em razão da pandemia de COVID-19, essas observações tiveram que ser realizadas à distância, de maneira remota. Sendo assim, essa formação recebida e construída no interior da escola passou por grandes transformações e adaptações.

Neste contexto, há a necessidade de entender a complexidade das questões formativas dos professores na rede estadual de ensino, especificamente as ações de formação que decorrem no centro e no dia a dia da escola, lugar no qual se praticam metodologias de ensinar e aprender, onde os saberes são postos à prova e se constroem e refazem frequentemente. Elege-se, portanto, como questão central desta pesquisa: como é a formação continuada oferecida aos docentes que atuam em escola de ensino integral híbrida no estado de São Paulo?

Assume-se, também, a concepção teórica que compreende a formação como um processo de construção da identidade profissional docente, que só ocorre em um contexto organizacional, no seio de um coletivo que lhe dê sentido, segundo Nóvoa (2017), sendo a escola o lugar onde o professor aprende sobre sua profissão, ao compartilhá-la com o outro e ao desenvolver seu trabalho, segundo Canário (2003).

O PEI considera a dedicação integral de todos os envolvidos no processo da aprendizagem, desde alunos a gestores. O programa oferece laboratórios equipados e disciplinas eletivas, cujas atividades são desenvolvidas na escola em questão, além de se

oferecer aos professores o tempo e o espaço necessários para que eles estudem e se formem a mais, na própria escola. Como o PEI tem como foco o protagonismo dos próprios alunos, ele proporciona, inclusive, o desenvolvimento de clubes juvenis.

Percebe-se, também, que o programa visa “desconstruir” a visão utilitarista da escola e da educação, visando não apenas preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas sim formá-los de maneira interdisciplinar, obtendo diversos conhecimentos, não só aqueles exigidos para o ingresso no ensino superior.

A partir desse formato diferenciado, foram necessárias mudanças em alguns aspectos, tais como: a própria abordagem pedagógica, a carga-horária, a carreira docente e o conteúdo do currículo oferecido. Assim, com essa outra visão educativa, os professores são responsáveis pela formação do aluno, para além do currículo escolar, como na vida pessoal e profissional. Dado isso, os docentes trabalham em regime de dedicação exclusiva. Porém, a fim de formar o aluno dessa maneira interdisciplinar, o docente precisa também reinventar suas práticas educativas, desenvolvendo atividades que estimulem os alunos.

Isto posto, o objeto desta pesquisa é a formação de professores dentro de uma escola integral híbrida do município de Itapevi. Para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o modelo híbrido está relacionado ao oferecimento de dois segmentos da educação básica (Ensino Fundamental II e Médio) em um turno de sete horas cada. Além disso, a formação continuada dos professores é efetivada por leis e Resoluções. Contudo, a administração da formação dos professores é dúbia, pois as legislações são executadas por pessoas que não têm contato com a realidade escolar, que tomam decisões extremamente centralizadas, não pautadas na realidade cotidiana. Evidencia-se, assim, os fundamentos tradicionais de formação continuada, excepcionalmente efetivos, cuja interpelação privilegia a “padronização” dos docentes, muitas vezes numa perspectiva técnica para aplicação e reprodução do currículo.

Ademais, o tempo disponibilizado para a formação dos professores na escola é povoado de questões burocráticas e administrativas que não se relacionam às necessidades pedagógicas e formativas dos docentes, o que evidencia a ausência de preocupação com a formação do docente no tempo destinado a tal. As ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) são para o fim formativo, mas preservar essas horas, na carga horária de trabalho do professor, não significa muito, pois na prática tal período reservado a isso se destina majoritariamente à burocratização pedagógica.

Para mapear a produção sobre o tema de modo a acercarmo-nos de instrumental de análise eficiente e considerar a literatura existente, realizou-se uma busca por produções acadêmicas do último decênio relacionadas a esta temática, para verificar o que se tem

produzido no campo da educação. Utilizou-se como suporte para investigação os bancos de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ligada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), nos quais se buscou pelas seguintes palavras-chave: Escola de Tempo Integral, Formação de Professores, Formação Continuada.

No levantamento bibliográfico, da primeira palavra-chave, ‘Escola de tempo integral’, constatou-se que existe mais de uma pesquisa com esta temática, porém elas são muito amplas, não abrangendo a especificidade do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo, mas abarcando outras áreas das quais não nos ateremos nesta pesquisa, como foco no Ensino Infantil ou Fundamental I, ensino integral, entre outros.

Ao término das buscas, iniciou-se a análise dos títulos e resumos das obras que mais demonstrassem relação estreita com nosso objeto de pesquisa, e, dessa maneira, privilegiamos trabalhos que abordavam a formação de professores dentro de uma escola de tempo integral. Depois deste processo, foram selecionadas para leitura as seguintes obras, descritas nas tabelas a seguir:

Tabela 1 - Formação Continuada de Professores com foco nas Escolas de Ensino Integral-Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Período	Número de Dissertações	Formação Continuada nas Escolas de Ensino Integral	Número de Teses	Formação Continuada nas Escolas de Ensino Integral
Após 2010	941	03	216	01
TOTAL	941	03	216	01

Fonte: Adaptado do Banco de dados da CAPES (2020).

Dos 941 trabalhos selecionados, apenas uma tese e três dissertações tratam do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, o que demonstra como este tema apresenta-se como um campo a ser explorado.

Dos trabalhos supracitados, Wellynton Rodrigues Silva (2019) apresentou, em sua tese, o Programa de Ensino Integral (PEI) como “um programa que se constitui em um modelo escolar lançado [...] para atender às demandas da etapa do Ensino Médio, relacionadas especialmente ao acesso, formação e permanência dos estudantes na escola”. Para detalhar o PEI em termos pedagógicos, o autor apresenta a formação docente necessária para o Programa, analisa todo o processo que envolve essa formação e apresenta quais os efeitos de se ter de fato

uma formação docente em continuidade.

Simultaneamente, na pesquisa de Tatiane Aparecida Ribeiro Torres (2017), aborda-se as escolas de tempo integral, destacando como elas fazem parte de uma série de narrativas políticas, fazendo parte não só de contextos educacionais. A pesquisa analisou o PEI e considerou que ele foi um programa que incentivou a implementação de um ensino integral nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo.

Ademais, o estudo de Solange Neiva da Silva (2016) demonstra a complexidade da formação docente e analisa a articulação desta com as escolas de tempo integral. Nessa pesquisa, a autora defende a importância dos investimentos em uma formação contínua de profissionais da educação, como os docentes e coordenadores. A autora reflete sobre como é possível entender a formação desses profissionais a partir da escola em que estes trabalham, além de considerar a participação deles nas estratégias para o planejamento de tal formação, uma vez que têm uma série de conhecimentos e experiências as quais podem ser agregadas ao planejamento.

Ainda, a pesquisa de Gustavo Antonio Valentin (2018) tem como problemática a ser elucidada quais são as permanências e as mudanças que existem entre a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI) da SEE/SP. Para tanto, o objetivo desta pesquisa foi analisar o projeto Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI) da SEE/SP a partir de seus documentos oficiais, a fim de refletir sobre suas permanências e mudanças. A partir disto, o autor buscou: compreender o que é educação integral e educação de tempo integral a partir da concepção de alguns autores; resgatar a maneira como esta temática foi materializada na trajetória da escola pública brasileira e paulista; identificar como a temática é abordada em algumas das legislações educacionais brasileiras em vigência; e analisar os documentos legais referentes ao projeto Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI).

Nesse contexto, a análise desses estudos fez emergir algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa, das quais destaco as seguintes: *Como é a proposta de formação continuada oferecida aos de professores que atuam nas escolas de tempo integral híbrida? Como se dá a formação de uma escola de tempo integral híbrida? Como ela é entendida e praticada pelos docentes da Unidade Escolar? Como essa formação se constrói dentro da escola?*

Na busca de caminhos reflexivos diante dessas inquietações e levando em consideração o atual cenário educacional brasileiro, é viável adentrar em um debate constituído por diferentes significações de *escola* e de *ser humano*, a escola como espaço onde se almeja formar

integralmente todos que nela se constituem, configurando-se como um denominador comum à formação cidadã por vias democráticas. Dessa maneira, o presente trabalho constitui-se de um estudo de base qualitativa, em que foram utilizados como instrumentos de pesquisa: o questionário e a observação dos encontros de maneira remota, via Google Meet (ATPCG).

De acordo com Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa apresenta determinadas características, tais como:

1. Tomar o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento, sugerindo o contato direto do pesquisador com o ambiente e situação estudada, observando a ocorrência natural dos fatos de acordo com o contexto, sem qualquer manipulação intencional;
2. Prezar pela coleta de dados predominantemente descritivos, contendo relatos ricos e detalhados acerca de pessoas, situações e acontecimentos, atentando para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, dos triviais aos mais excêntricos;
3. Preocupar-se muito mais com o processo do que com o produto, enfatizando a ocorrência do problema ou fenômeno nas atividades, procedimentos e interações cotidianas;
4. Valorizar o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, levando em consideração a perspectiva dos participantes acerca do problema estudado.
5. Analisar os dados tendendo a seguir um processo indutivo, evitando hipóteses pré-definidas, considerando que o processo de investigação define os rumos trabalho.

Porém, diante da pandemia e da impossibilidade de fazer essas observações (observar e escutar, pessoalmente) utilizei, neste primeiro momento, um questionário como instrumento de prontidão, pois ele me traria informações e percepções do grupo referentes à formação continuada presentes nesta unidade escolar.

Assim, o instrumento consistiu em um questionário aberto, com 30 questões, por meio do qual procurei investigar: o que os professores compreendem por formação continuada; como foi a formação continuada deles ao longo da carreira; como está sendo feita a formação continuada na escola mencionada; além de analisar qual é a percepção que eles possuem sobre a formação entre pares em uma perspectiva colaborativa. O questionário abordou, também, o tempo de docência e como eles consideram as formações recebidas até aquele momento.

Sendo a escola uma instituição formada por sujeitos, o questionário foi uma opção escolhida para o momento da pesquisa, sendo disponibilizado através da plataforma Google Forms, pois já estávamos no início da pandemia e seria mais rápido para os sujeitos e para o próprio pesquisador receber os dados solicitados. No entanto, não houve uma muita adesão dos

professores, pois dos 38 atuantes nesta unidade escolar, apenas oito se disponibilizaram a respondê-lo de imediato.

Quanto à estrutura deste trabalho, para uma melhor compilação deste documento, ele foi organizado em capítulos. Na introdução, apresenta-se um breve memorial com o intuito de apresentar a pesquisadora e sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica, assim como fazer uma exposição sobre o que gerou a inquietação que delineou a presente pesquisa. Ainda nesta introdução, são expostas algumas vivências da pesquisa, desde as primeiras experiências na docência e na carreira do magistério da escola pública, até a inserção no ambiente acadêmico de pós-graduação como pesquisadora, explicitando, assim, as razões que impulsionaram a investigação sobre o tema “Investigando a formação de professores numa escola integral de ensino fundamental e médio em processo de implantação” Posteriormente, apresenta-se uma breve revisão da literatura para a contextualização do objeto investigado, seguida da questão de pesquisa, bem como dos objetivos que se pretendeu alcançar ao final desta pesquisa.

Depois, o capítulo 1 apresenta inicialmente o referencial teórico e metodológico que fundamentou a pesquisa.

O capítulo 2, por sua vez, apresenta a escola de tempo integral, e reconhece nesta a importância das políticas educacionais e das normas legais. O capítulo também apresenta como é determinada a proposta da educação em tempo integral, tanto no cenário estadual quanto no cenário nacional. Além disso, dispõe de uma breve contextualização do tema, tratando desde os Ginásios Vocacionais, em 1950, até o ano de 1988 em diante, com a publicação da Constituição Federal, tratando dos registros específicos da educação integral nos principais sistemas jurídicos, com o propósito de definir considerações que decorrem as questões sobre a Escola de Tempo Integral.

Depois, no capítulo 3, buscar-se-á descrever os programas e os projetos percorridos pelo Governo Estadual de São Paulo, com base na educação integral, desde o ano e a forma de sua implantação das escolas de Ensino Integral em São Paulo (híbridas) em 2020.

Já no capítulo 4, são apresentados os caminhos percorridos durante a pesquisa, construindo os aspectos relacionados à literatura e aos sistemas jurídicos, de modo a atribuir relevância aos processos formativos para a docência na escola de tempo integral, bem como procurar compreender como a escola e seus atores revelam a efetivação (ou não) da formação de 38 professores para o programa de Escola de Tempo Integral, conforme o que é descrito formalmente, além de mencionar a metodologia da presente pesquisa. Expressa-se, inclusive, as bases teórico-metodológicos da investigação e procede-se ao esboço da pesquisa, indicando os instrumentos selecionados para a coleta de dados empíricos, a saber: o questionário e as

observações das reuniões de ATPCG.

No capítulo 5, antes de adentrarmos nos aspectos relacionados aos dados coletados na pesquisa, descreveremos como é a proposta e as ações de formação continuada oferecidas aos professores que atuam nas escolas de ensino integral no Estado de São Paulo.

Nos documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria de Educação de São Paulo para as escolas, o Programa de Ensino Integral traz diretrizes, normas e procedimentos baseados nos mais recentes termos conceituais, como também traz a promessa de garantir qualidade no ensino e valorização do magistério. Por isso mesmo, seria possível supor que, na prática, o programa oferecesse ferramentas e subsídios para avançar na criação de novas ações de formação docente, que levassem em consideração a autonomia, as necessidades, os saberes, a identidade e a cultura dos professores, propiciando espaços participativos, colaborativos e dialógicos.

Isso posto, apresentamos os dados e os analisamos para ilustrar a perspectiva adotada pela SEESP em seu discurso, bem como a realidade do cotidiano da escola, onde é possível evidenciar práticas autoritárias e controladoras do trabalho docente.

Por fim, nas Considerações Finais, apresenta-se a conclusão do estudo e retoma-se aos questionamentos iniciais da pesquisa, articulando-os com os apontamentos que emergiram das análises realizadas com o que foi observado nas reuniões, com a participação dos atores da pesquisa, ou seja, da prática e da literatura.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS BASES CONCEITUAIS DA PESQUISA

Neste capítulo, trataremos dos referenciais teóricos que apoiaram as reflexões sobre formação de professores, em especial, os que tratam da formação continuada em serviço, como ocorre no Programa de Ensino Integral. Assim, se estudará a formação de professores, fundamentada no referencial teórico.

Nesse contexto, Gatti (2017) indica, nos resultados de sua pesquisa, que não existe um modelo único para a formação continuada de professores, sugerindo que os responsáveis por essas formações, em nosso país, devem, a partir de experiências concretas, revisar e avaliar tal formação quando necessário, além de considerar esses aspectos para desenhar uma política pública e programas para formação continuada de professores.

A pesquisa supracitada apresenta ainda a eficiência de programas de formação continuada de professores realizados na Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e América Latina. Os principais autores citados são: Gatti, Huberman, Saha Dworkin, Davis, Snowrenner; Lauer, Timberley, Avalos e Calvo. Assim, o desafio da pesquisa é de debater a construção de diretrizes para uma nova política de formação continuada docente, destacando que no Brasil pouco se sabe sobre a eficácia desse tipo de formação. Isso ocorre porque as avaliações nunca ou raramente buscam encontrar algum tipo de evidência de contribuição dos professores para a melhoria das práticas formativas ou do desempenho acadêmico dos seus alunos. Por essa razão, a pesquisa se debruça sobre a ação formativa em curso no Estado de São Paulo.

É válido ressaltar que é possível identificar as características comuns de iniciativas eficazes em formação continuada de professores, com foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada; e coerência.

De acordo com Gatti (2017), a coerência é uma das características importantes desse processo, pois ela irá oferecer um programa coerente, perpassando pelas políticas educacionais (formação inicial), currículo, avaliações externas, livro didático, contexto da escola (objetivos e prioridades), atentando-se aos conhecimentos e necessidades dos docentes, pois através desse conjunto, somado às formações continuadas, o professor pode melhorar sua prática sem que haja orientações conflitantes geradoras de inconsistência no trabalho docente.

Ademais, o professor é detentor do saber próprio da sua profissão. Por isso, tal conhecimento passa por transformações e diversidades que a escola possui, e cabe ao professor

desenvolver novos conhecimentos e habilidades para lidar com os desafios da sala de aula, pois o saber não é estático. Assim, para que esses pressupostos aconteçam, há uma necessidade de se pensar numa formação continuada para esses profissionais.

Gatti (2017) revela vários programas de formação continuada de professores, implementados em diferentes contextos educacionais, com evidências e resultados positivos na melhoria de conhecimentos e práticas dos professores, inclusive e muitas vezes nas atitudes do aluno. Percebe-se, também, que outros aspectos também são importantes, como: perfil de formadores; qualidade da formação inicial dos professores; e carga horária desses professores.

Teodoro (2011), por sua vez, apresenta quatro formas de globalização: o localismo globalizado; o globalismo localizado; o cosmopolitismo; e o patrimônio comum da humanidade. As duas primeiras são de natureza hegemônica, as duas outras são de natureza contra hegemônica. Teodoro caracteriza a educação nos países centrais como uma área que domina modos de globalização de baixa intensidade, e que a globalização hegemônica é do tipo de alta intensidade. O autor também destaca a influência que a globalização teve a partir da fixação de uma agenda da educação globalmente estruturada, e que as agências multilaterais como a Unesco, o Banco Mundial e a OCDE desempenharam papel crucial nesse processo, acrescentando o grande impacto que essa escolha tem para além das políticas de educação dos países centrais.

Em termos de definição, a globalização, para o autor, “é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de se manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (TEODORO, 2011.). Ainda conforme o autor, a influência da globalização hegemônica está na fixação de uma agenda globalmente estruturada da educação (AGEE), na qual as agências multilaterais como a UNESCO, OCDE e BM têm forte papel na escolha de indicadores que determinam a agenda. Em seguida, Teodoro explica o projeto Ines, a participação da OCDE, os pontos principais de agendas da OCDE no campo da educação e o estabelecimento de base de dados para a formulação de políticas de educação no plano nacional: avaliações de funcionamento e externas das aprendizagens. Isto posto, o autor expõe o processo de criação da instituição escolar, situando-a como algo que se transformou, com o tempo, em uma instituição fundamental para uma certa homogeneização linguística e cultural, o que fez com que a educação passasse a ser acessível a todas as camadas e grupos sociais, de modo a se constituir como prioridade das políticas públicas voltadas à educação. Teodoro também expõe o processo de privatização da educação e processos avaliativos que hoje fazem parte dela, como os rankings.

Ademais, é válido pontuar que o autor faz reflexões importantes sobre a educação e como esta acaba por ser modificada para servir a intencionalidades de outras naturezas, como políticas, locais etc., sempre estando à mercê de diversas ideologias que podem moldá-la. Assim, segundo o autor, a educação acaba se transformando em um bem de consumo, o que acentua ainda mais a desigualdade social.

Traz, também, o conceito de “formação” de vários países e culturas, evidenciando para nós a importância da formação de professores e suas transformações ao longo dos anos, com artigos e obras de pesquisadores americanos e europeus, evidenciando suas experiências, sugestões e conclusões dos autores utilizados, e dele próprio.

Teodoro aponta, ainda, algumas evoluções de conceitos e sugestões de alguns autores que entendem ser preciso desenvolver uma Teoria da Formação, tal como existente em outras áreas, pretendendo, com isso, sistematizar e organizar as diferentes teorias, modelos e orientações conceituais que permitem olhar a Formação de Professores como uma área de disciplina em desenvolvimento, e não como uma mera prática atórica.

O autor assinala um ponto importante ao afirmar que ensinar não é o mesmo que ser professor, trazendo várias conclusões referentes à formação de professores, tanto inicial da profissão, como o desenvolvimento da pessoa. Desse modo, Teodoro descreve tudo isso e relaciona ao contexto vivido pelo professor, demonstrando o quanto é complexo para o próprio sistema lidar com tudo isso. Assim, nos traz a importância da formação de professores, as transformações ocorridas, as propostas que existiram e que de certa forma obtiveram sucesso, as propostas que fracassaram ou que se encontram obsoletas e as mudanças impostas pela evolução das tecnologias socioeconômicas, ou pelas mudanças culturais.

Em suma, trata-se de um estudo técnico de possibilidades de melhoramento e evolução na formação de professores, para que esses tenham oportunidade de se auto profissionalizarem, acompanhando todo o desenvolvimento da sociedade da informação em seu devido tempo, como o próprio autor pontua na introdução do livro:

A formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação continua a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade. (GARCIA, 1999, p. 11)

A formação de professores discutida leva as pessoas a entender as dificuldades encontradas por todos os envolvidos no processo de preparar educadores e a encontrar soluções para os desafios que se apresentarem no sistema, sejam eles políticos, sociais, econômicos,

religiosos ou tecnológicos. Para isso, Teodoro aborda teorias, metodologias, estudos e práticas realmente relevantes, com várias conclusões importantes de vários autores e do próprio autor.

Podemos concluir que a formação pode favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes à medida que se promova uma formação reflexiva dos professores, dando a oportunidade de assumirem com autonomia a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional. Nesse ínterim, o texto aborda também a importância da valorização dos saberes dos professores, partindo deles e trabalhando-os teoricamente e conceitualmente, para que estes possam saber resolver conflitos e compreender as incertezas ao longo de sua carreira.

O autor aborda, também, as orientações conceituais na formação de professores, discutindo as competências e seus movimentos, utilizando o conceito de “aradigma de formação de professores” para se referir a “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores” (TEODORO, 2011, p. 86). Assim, há diferentes focos de investigação didática, e encontram-se três concepções distintas de professor que correspondem a outras tantas tendências na formação de professores, são elas: o professor como uma pessoa real, o professor como um sujeito com destrezas, e finalmente, o professor como um profissional que toma decisões.

Assim sendo, o que é vivido pelo professor, tanto na iniciação da profissão quanto durante o próprio desenvolvimento da pessoa, seja este profissional iniciante ou não, é complexo para os professores e também para o próprio sistema lidar com tudo isso. Os Princípios da Formação de Professores citados trazem princípios que certamente podem nortear muito qualquer programa de formação de professores.

É evidente, entretanto, que isto não basta para solucionar os problemas existentes na formação de professores, mas é um excelente início. Para mudar, é preciso aderir à mudança; é preciso saber que a profissão docente se constrói e reconstrói todos os dias em sala de aula, na escola, na comunidade educativa, na sociedade e, também, em interação com o global, ou seja, com o mundo, num processo de questionamento e de formação permanentes. O desenvolvimento profissional contínuo dos professores demonstra os desafios e os constrangimentos que afetam suas capacidades profissionais, ocasionando muitas vezes o “mal” desempenho desse profissional.

Garcia (1999), por sua vez, aborda os contextos, os propósitos e as vidas dos professores, sua capacidade investigativa, seu desenvolvimento profissional, suas condições de trabalho, a sala de aula, as culturas de ensino, de liderança, de avaliação, planejamento da sua vida pessoal, a formação contínua, os modelos de parceria; e as de rede de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Segundo o autor, o ensino exige dos professores um empenho que seja contínuo no processo de desenvolvimento profissional, ao longo de toda sua carreira. E isso pode ser entendido como sendo todos os diferentes tipos de aprendizagem.

O autor apresenta ainda, assim, dez princípios que decorrem das investigações realizadas sobre os professores e sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e os contextos em que estes ocorrem. Em resumo: 1. Os professores só poderão realizar os objetivos educacionais com uma formação adequada, sendo estes capazes de garantir e melhorar seu desenvolvimento profissional, ao longo de toda a sua carreira; 2. É necessário o desenvolvimento nos alunos de uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida; 3. É necessário o incentivo do desenvolvimento profissional contínuo, para que os professores possam se renovar como profissionais; 4. O pensamento e ação dos professores constituem o resultado das interações de suas histórias de vida, a sua fase do desenvolvimento, o cenário da sua sala de aula e da escola e os contextos mais amplos.

Os itens descritos acima destacam que o desenvolvimento profissional docente ocorre de forma contínua, em um processo que considera a identidade docente, a necessidade de se apropriar de novas aprendizagens e um contexto significativo de relações, o ambiente escolar. Mas, para um bom desenvolvimento, é imprescindível a efetivação da gestão democrática. Diante da diversidade de motivações dos educandos, muitas dificuldades podem ser amenizadas se houver infraestrutura adequada, habilidades inter/intrapessoais e compromisso pessoal e profissional.

Ainda conforme Garcia (1999), o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico não podem estar separados das necessidades profissionais, e até mesmo pessoais, dos professores. Logo, os professores não podem ser formados de maneira passiva, mas sim ativa, pois o desempenho da escola depende, também, do desempenho do professor. Ou seja, apoiar e buscar o desenvolvimento profissional durante a carreira é uma responsabilidade tanto de professores quanto das escolas e dos governos.

O autor salienta que as expectativas relacionadas à carreira dos professores e seu constante desenvolvimento pressupõem uma disposição em: interagir com alunos muito diferentes entre si, vindos de contextos diversos; ser um membro ativo dentro e fora do contexto escolar; responder possíveis exigências externas de mudança; comprometer-se no campo profissional.

Para o autor, ensinar implica em uma “complexa rede de interações interpessoais diferenciadas” (GARCIA, 1999, p. 80), já que é comum muitos estudantes não estarem motivados a aprender. Nesse cenário, o professor precisa, muitas vezes, flexibilizar-se e se

adequar. Portanto, é importante que a escola considere a história de vida desses professores, as necessidades que possuem com o que diz respeito a seu desenvolvimento profissional, as condições nas quais estes trabalham e a forma como os alunos aprendem. Desta forma, para o autor, os professores, profissionais que estão sempre se desenvolvendo, devem refletir sobre sua própria prática profissional, estimulando assim seu próprio pensamento crítico e sua inteligência emocional enquanto profissionais.

Nesse sentido, os processos de formação continuada são muito importantes, já que entendem que a escola é o contexto em que as decisões pedagógicas são implementadas. O objetivo, então, é melhorar a escola e estimular o desenvolvimento profissional do professor, através de espaços que possam potencializá-los a buscar os conhecimentos necessários inerentes ao aprimoramento de sua função.

Além disso, necessitamos de uma concepção de colegialidade calcada em um bom relacionamento, isto é, trabalhar em conjunto, distinguir formas “fortes” e “fracas” de interação entre os colegas e estudar o modo como cada uma influencia o conteúdo das interações colegiais estabelecidas no ensino.

As culturas profissionais dos professores representam mais do que simples agregados de conhecimentos e concepções, elas integram comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas. Dessa forma, a colegialidade docente pode ser medida a partir de três critérios: amplitude da interação; frequência da interação e abrangência da interação. Dentro desse contexto, a amplitude é quantificar o número de colegas com quem os professores se envolvem em relações profissionais e emitir um juízo de valor.

Um conjunto mais vasto de tipos de interação docentes são: as conversas sobre o comportamento dos alunos; sobre a prática docente; troca de materiais; desenvolvimento conjunto de materiais para os alunos; planificação conjunta das aulas; e ensino conjunto ou a troca de turmas. Ademais, quanto maior o envolvimento da parte dos profissionais docentes no espaço, com colegas, na troca de experiência, na troca de metodologia e no aprofundamento de conteúdo, haverá melhor qualidade de ensino.

Segundo Charlot (2005), a universalização da “situação do ensino” é composta por características universais que estão relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino, como compreender porque os professores apresentam, em toda parte, um certo ar familiar, nas relações com alunos, sobre si mesmos, e, por outro lado, como a sociedade os encara.

Charlot (2005) ainda cita quatro aspectos universais, a saber: nascer, desejo, relação com o outro e valores. Assim, explica que nascer é um ato inacabado e que sua “humanidade” é o que constitui o ser humano no que ele tem de específico. A educação, neste contexto, é um processo pelo qual o pequeno animal, gerado por homens, torna-se ele mesmo humano, ou seja, o homem é “educável”, porque ele nasce aberto. Para tanto, o ato de aprender, segundo Charlot, só se dá se houver o desejo (consciente /inconsciente), e se houver envolvimento daquele que aprende.

O professor, de acordo com o autor, não produz saber no aluno, ou seja, ele realiza a ação (aula), e o aluno que faz o que é essencial, ou seja, o trabalho intelectual. Nessa linha de raciocínio, o professor é o mestre que tem o saber e o poder, mas é o aluno que detém a chave do sucesso ou do fracasso do ato pedagógico, pois o ato de educar tem relação com outro, uma vez que não há educação sem algo externo àquele que educa. O docente é, ao mesmo tempo, um sujeito, com suas características pessoais; um representante da instituição escolar, com direitos e deveres; e um adulto transmitindo o patrimônio humano às gerações futuras.

Portanto, dar uma “aula interessante”, do ponto de vista teórico, significa favorecer o fértil encontro do saber escolar, social e politicamente estabelecido, com a capacidade de despertar o desejo de aprender, ato individual e coletivamente produzido. Em relação aos valores, Charlot menciona que o ser humano se humaniza apropriando-se apenas de uma parte do patrimônio humano, pois o ensino não transmite “o patrimônio humano”, ele transmite uma parte deste em formas específicas.

Assim, a educação é um processo triplo de humanização (humano, social e único) e o professor faz parte desse processo, formando os seres humanos, que são membros de uma sociedade e ao mesmo tempo sujeitos singulares. Ainda para Charlot, falar dos professores na sociedade atual é muito arriscado, pois a situação dos sistemas escolares e dos próprios professores varia muito de país para país. Mesmo assim, o movimento que mais atinge a todos é a ampliação do ensino para todos.

Neste contexto, observa-se que este fenômeno está acontecendo no mundo inteiro: o movimento de abertura do ensino a alunos que antes não teriam acesso a ele, denominado como “educação para todos”, no qual o professor deve acolher os alunos e ajudá-los a vencer a qualquer custo. Assim, coloca-se o professor como agente social e, ao mesmo tempo, apresenta-se uma fragilidade, efeito da própria situação de ensino, consequência dos universais analisados. O professor é um agente social e cultural e simultaneamente ele também contribui para a reprodução social, transmite saberes, instrui, educa e forma.

Em seu trabalho, Charlot (2005) também faz uma exposição da realidade de vários alunos que, embora estejam em contato com os professores durante anos nas escolas, os docentes não conseguem fazer com que os discentes atinjam ou obtenham o sucesso esperado. Com a pesquisa, entende-se que há alunos que entendem que a escola é como um lugar para onde eles devem ir para aprender, mas que esse processo só acontece se eles seguirem as regras da instituição, e por isso muitos ainda não conseguem identificar-se no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, o fracasso escolar está estabelecido e o culpado disso será o professor.

Há a possibilidade de que o desafio dos alunos dos setores dominados é exatamente o de sobreviver à cultura escolar e romper com a da dominação que ela representa, o que se torna possível em razão da inexistência de uma relação automática entre a cultura dominante e a sujeição do dominado. Ou seja, a pedagogia do ouvir e repetir pode ser transformada pelo sujeito aprendente através de uma mobilização pessoal, uma dinâmica individual que encontra na escola razão e prazer no ato de conhecer.

Para Charlot, ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. Ao invés disso, é por meio dos saberes que humanizamos, socializamos e ajudamos um sujeito singular acontecer. Nas relações sociais cotidianas, aprender significa observar, viver e pensar o vivido. Enquanto no cotidiano escolar os conhecimentos são objetivos, universais, presumivelmente verdadeiros, na vida os saberes tratam do permitido, do possível, das regras de sobrevivência, raramente objetivas, que valem para o indivíduo e para a coletividade.

Concluindo, o autor defende uma educação que se faça não só para a cidadania do consumo, mas para a participação, garantidora do combate à violência e, ao mesmo tempo, implementadora dos direitos humanos e pedagógicos.

Outro autor, António Nóvoa (1997), estimula um pensamento crítico sobre a profissão docente, incentivando o debate, a reflexão sobre os dilemas atuais, o futuro da profissão docente no interior das escolas e a reflexão científica nas formações inicial e continuada.

Nóvoa (1997) ressalta que os professores ocupam o “lugar do morto” no desfecho dos acontecimentos educacionais. Para confirmar isto, ele apresenta três triângulos para ilustrar, simplificadamente, os processos de exclusão dos professores. O triângulo pedagógico, apresentado por Jean Houssaye, é organizado em torno do que seriam os vértices: professores, alunos e saber.

Na visão de Nóvoa, a ligação entre os professores e o saber diz respeito à transmissão de conhecimentos; entre os professores e os alunos refere-se à relação; e entre os alunos e o saber há a aprendizagem. Ele questiona a forma como os discursos teóricos são construídos,

relacionando as evoluções tecnológicas e a desvalorização da relação humana, como também as qualificações dos professores.

Segundo Nóvoa, a utilização das tecnologias de ensino implica na aquisição de novas competências e também o reforço das competências tradicionais, resultando em uma mediação relacional e cognitiva dos professores. Assim, o triângulo político é construído a partir dos vértices: professores, Estado/pais/comunidades. Na discussão sobre este triângulo, Nóvoa lembra a participação da Igreja, no século XVIII, na mediação das relações entre os professores e os pais/comunidades. Atualmente, segundo ele, há uma tentativa de reforço dos laços entre o Estado e os pais/comunidade, deixando para os professores, mais uma vez, o “lugar do morto”.

Nóvoa afirma, em diversos momentos do texto, a necessidade de uma revisão da participação e intervenção do Estado na vida econômica e social. Afirma, ainda, que, nos anos 90, na área da Educação, esse debate veio à baila através da agenda de privatização do ensino tida como prioridade. A ideia era mercantilizar as relações, transformando os pais, alunos e comunidades em clientes e impondo às escolas regras de eficácia. Ressalta, também, que o novo papel dos pais/comunidade na gestão dos assuntos educacionais não pode reduzir o poder dos professores.

Já o Triângulo do conhecimento apresenta como vértices três saberes: experiência (professores), disciplinas (especialistas em diferentes domínios do conhecimento), pedagogia (especialistas em ciências da educação). O autor pontua que atualmente o saber do professor é desvalorizado e sua posição de produtor de saber é deslegitimada. Com isso, o professor é colocado, também, no “lugar do morto”, estando presente, constantemente, em todos os discursos sobre educação de forma passiva. Ele cita algumas formas de exclusão dos professores, tais como: os processos de tecnologização, de privatização e de racionalização do ensino.

Na apresentação, Nóvoa afirma que a obra revela uma grande pluralidade de pontos de vista a respeito da profissão do professor, seus principais problemas, aspectos fundamentais e análises da profissão. Ressalta, ainda, que aprimorar os professores profissionalmente em direção a uma melhor qualidade do ensino exige a compreensão de algumas “práticas” nas suas diferentes configurações. Além disso, analisa e problematiza os desafios e mostra como as mudanças sociais influenciam a vivência da profissão docente.

Ele esboça o perfil do professor ideal na segunda metade do século XVIII, na Europa. Apresenta os novos Estados e seus controles rigorosos dos docentes, os processos de produção e reprodução, as transformações, influência, controle e intervenção da Igreja e do Estado na profissão docente, configurando, assim, saberes e técnicas com intencionalidade, normas e

valores específicos que apresentam crenças e atitudes morais e religiosas.

Conforme Nóvoa, a intervenção do Estado, com forte intencionalidade política, provoca a homogeneização, a unificação, a hierarquização e o enquadramento dos professores no sistema estatal. Essa seria a funcionarização do professor, um meio termo entre o funcionalismo e a profissão liberal com a definição de um perfil de competências e técnicas para recrutamento e carreira. Assim, a escola torna-se um instrumento privilegiado de estratificação social, e o professor, um agente cultural e político.

O autor traz um panorama histórico que indica que, a partir do século XIX, acentua-se a expansão escolar, o processo de profissionalização e a criação de instituições de formação. As escolas normais são uma conquista importante com maiores exigências na entrada, com o aumento do currículo e com a melhoria do nível acadêmico. O mestre-escola é substituído pelo professor de instrução primária. Os professores não são burgueses, nem povo. Acentua-se a feminização do professorado causando um novo dilema. Desenvolve-se também um processo de profissionalização diante do “isolamento social”. As práticas associativas lutam por melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira. Posteriormente, no século XX, acontece o período de ouro da profissão docente, no qual os professores tornam-se os agentes do progresso. Nos anos vinte, o movimento Escola Nova apresenta projetos culturais, científico e profissionais.

Nóvoa sistematiza o processo histórico de profissionalização do professorado em quatro etapas: ocupação integral; licença oficial; formação profissional especializada; participação nas associações profissionais. Além disso, duas dimensões: conjunto de conhecimentos e técnicas; valores éticos e normas morais que norteiem as ações. E, também, tais eixos: prestígio social e boa valorização econômica. Na década de vinte, os professores se sentem, pela primeira vez, dentro do estatuto socioeconômico. Ele também identifica tendências de desprofissionalização, em momentos distintos da história, com a desvalorização do professorado e dimensões ideológicas acima dos critérios profissionais.

Ainda, o autor analisa a crise da profissão docente: desmotivação pessoal; elevados índices de absentismo e abandono; insatisfação profissional; desinvestimento e indisposição constante; autodepreciação; desconfiança em relação às competências e qualidade do trabalho, além da pressão de um poder simbólico, contido nos círculos intelectuais e políticos, das culturas de informação. Apesar desses fatores, Nóvoa afirma que o prestígio da profissão docente permanece o mesmo, devido à visão comumente idealizada da profissão.

O autor insiste na revisão e retirada do Estado como instituição reguladora e que estabelece o suporte legal para o profissionalismo docente. Ressalta, também, a necessidade de

instituições específicas para a formação de professores, repensando e reestruturando, como um todo, as dimensões de formações inicial e continuada, que devem integrar: o contexto ocupacional; a natureza da profissão; a competência profissional; o saber profissional; a natureza da aprendizagem profissional; o currículo e a pedagogia.

Ressalta-se que a escola tem um enorme desafio na tarefa de pensar o futuro. Afinal, os professores são um dos mais numerosos grupos profissionais, qualificados academicamente, com grande potencial cultural, técnico e científico, que não podem continuar a ser desprezados e desvalorizados. Diante desse contexto, a profissão de professor precisa ser recriada, juntamente com um novo ciclo na história da escola e de seus atores.

Assim, a reflexão sobre a formação centrada na escola remete às ideias de Nóvoa (2017) no sentido de que a construção da identidade profissional só se dá em um contexto organizacional, no seio de um coletivo que lhe dê sentido. Também Canário (1998) postula que é na escola que o professor aprende sobre sua profissão, ao compartilhar com o outro e ao desenvolver seu trabalho. Segundo Canário (1995, p. 18), a formação centrada na escola:

Tem como finalidade principal resolver problemas e promover, em simultâneo, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas, ela materializa-se na criação e funcionamento de equipas que trabalham na concretização de um projecto.

Nesse sentido, os problemas a que o autor se refere é de interesse e responsabilidade de todos os profissionais da escola, em um movimento que fortalece e legitima a escola como lugar onde parte se efetiva na formação contínua e permanente, ou seja, trilhando os passos para a constituição de uma organização aprendente.

Jorge Avila (2002), por seu turno, diz que a ideia de colaboração não é propriamente nova, pois a premissa de ter parceiros significativos e estimulantes é tão antiga quanto a história da humanidade. Na contemporaneidade, esse conceito ganhou um novo fôlego e recebeu um destaque renovado em diversos setores de atividade, em que é apresentado como a solução ideal para as inúmeras dificuldades das organizações, e é tido como a chave para o progresso e o desenvolvimento, assegurando, assim, o crescimento profissional dos docentes ao longo da carreira, visando à aprendizagem de excelência dos alunos e transformando as escolas em autênticas comunidades de aprendizagem. Jorge Avila (2002, p. x) define os grupos colaborativos como “aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses”. Assim, trabalho em grupo também pode ser resignado como ‘colaboração’, ou ‘cooperação’.

Ao estudarem as características que as culturas de trabalho conjunto podem adquirir nas escolas, Fullan e Hargreaves (2000, p. 71) apontam que “a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração”. Esses autores descrevem outras formas de colaboração que, apesar de envolverem trabalho colaborativo, não formam culturas colaborativas, já que apresentam subgrupos que disputam entre si, ações conjuntas ocasionais, ou ações reguladas de maneira diretiva pela direção das instituições.

Além disso, os autores Torres, Alcântara e Irala (2004) salientam que os termos ‘cooperação’ e ‘colaboração’ são oriundos da rejeição ao autoritarismo e da promoção da socialização, na aprendizagem e pela aprendizagem. Assim, para eles, a colaboração pode ser vista como uma filosofia de vida, e a cooperação, uma interação para a realização de um objetivo.

Diante do exposto, o autor salienta “Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios” Fullan e Hargreaves (2000, p.213-230) que “pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso a difícil tarefa pedagógica”. Esse tipo de trabalho é importante, e Hargreaves afirma que isto pode “modificar radicalmente a natureza do pensamento do professor”. Ainda sim, observa-se que, no decorrer da história, os professores na realidade têm trabalho de maneira individual, e essa tendência histórica não aparenta ter mudado. Simultaneamente, Engeström (1994) – da Finlândia – Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2000) – do Canadá – e Thurler (2001) – da Suíça – descrevem que a função docente é na realidade solitária. Fullan e Hargreaves (2000), por sua vez, colocam que tal realidade solitária é oriunda de fatores como a estrutura das escolas, a estruturação dos horários, a sobrecarga de horas de trabalho, e a própria história da função, o que é acordado por Engeström (1994) e por Pimenta (2005).

Martins (2002), coloca que existe uma dispersão dos professores das escolas brasileiras. Por mais que há momentos de organização, como determinados encontros nas salas de professores, nos conselhos de classe, nos horários de trabalho pedagógico coletivo etc., esses momentos são utilizados para suprir necessidades burocráticas e ou resolver problemas emergenciais, e não para criar, segundo Martins (2002, p. 233), “um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos”.

Uma organização que aprende é a que tem uma competência nova, que a capacita para, ao aprender colegialmente com a experiência passada e presente, resolver criativamente os seus problemas. Além disso, a aprendizagem individual não garante aprendizagem institucional,

todavia, a última só existe por meio dos indivíduos que aprendem. Desse modo, faz-se necessário às organizações institucionalizarem “processos de aprendizagem colaborativa”.

Cabe refletir sobre a organização escolar, compreender sua dinâmica e complexidade. Ainda que as escolas possuam atribuições, razão de ser e propósitos educativos prescritos e definidos pela legislação e orientações emanadas dos sistemas aos quais estão vinculadas, cada escola é única, dada a sua cultura, seu contexto social, histórico e, principalmente, ao grupo de profissionais que lá atuam.

Nessa perspectiva, depreende-se a necessidade de vislumbrar, não apenas em termos de conhecimento, valores, crenças ou concepções, mas também “como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho” (LIMA, 2002, p. 20).

Nesse contexto, Canário (2013) denomina de “jogo coletivo” estas situações profissionais múltiplas, complexas e singulares devido ao contexto escolar, vividas pelos professores. Nessa perspectiva é que se depreende que as práticas profissionais são atravessadas por fatores individuais (histórias de vida) e fatores organizacionais, o que provoca efeitos de situação: os mesmos professores agem de formas diferenciadas, em escolas diferentes.

No bojo dessa questão, Fullan e Hargreaves (2001) asseveram sobre o desafio das escolas em desenvolver o profissionalismo interativo entre seus docentes, posto que:

O profissionalismo interativo implica uma redefinição do papel dos professores e das condições em que trabalham, em um processo de culturas de trabalho colaborativas nas escolas, para a construção de uma comunidade de aprendizagem, a reflexão na, pela e sobre a prática, em que o desenvolvimento pessoal e individual é considerado lado a lado com o desenvolvimento e avaliação coletivos. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 111)

Assim, a cultura colaborativa nas escolas possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional de todos, porém Day (2001) e Lima (2002) alertam para uma situação recorrente no cenário educacional: a contradição entre discurso oficial e prática, ao mesmo tempo que se exalta a colegialidade e a colaboração entre os professores, por outro lado disparam reformas que criam avaliações individuais docentes, promoções e níveis que incentivam a competição.

Para tanto, vale ressaltar as orientações de Canário (2003) para o desenvolvimento da formação na mudança:

- Mudar as pessoas e as organizações – o processo de formação ocorre predominantemente de recursos endógenos em termos de formadores, de

experiências individuais e de equipe, de situações de trabalho (objetos do trabalho pedagógico);

- Investir no local – partir da própria organização e da sua comunidade, planejar um projeto coletivo, que valoriza os envolvidos e suas experiências, orientado à resolução de problemas elaborados, definidos e conduzidos pelo grupo a quem se destina;
- Construir redes: diz respeito à concretização de políticas que compreendem a um território social, criar mecanismos de circulação de informação entre profissionais e instituições, possibilitando também a troca das experiências, dos problemas e estratégias de solução. Esta dinâmica permite que as instituições aprendam umas com as outras, em um processo interativo e recíproco.

Além disso, de acordo com Fullan e Hargreaves (2001, p. 23): “a escola como organização aprendente constitui um ambiente [...] de aprendizagens. A escola como organização reflexiva se sustenta na missão social, considerando os atores sociais.”

Deste modo, a construção da aprendizagem é um processo contínuo, que está em constante mudanças e reformulações, e esta pode ser entendida como uma nova visão do mundo, e até mesmo uma nova visão cultural. A escola que consegue se auto avaliar e se construir, então, caracteriza-se como emancipatória. Constitui um lugar onde todos que ali trabalham e estudam vivenciam a cidadania e as diversidades, agindo com responsabilidade e em diálogo esclarecedor para a tomada de decisões, conscientes do seu profissionalismo e comprometimento social.

Assim sendo, conhecer o grupo, suas necessidades formativas e expectativas em relação à formação é mapear tais necessidades, de modo a potencializar a formação individual e contextualizada, propiciando a participação, que conduz ao comprometimento e ao engajamento de todos. Fullan e Hargreaves (2001), citando Little (1990) acerca do acompanhamento da ação docente e o progresso significativo, acrescentam as relações colegiadas entre os professores e suscitam o trabalho conjunto e de cultura colaborativa:

[...] o trabalho conjunto – é a forma de colaboração mais forte (por exemplo, o ensino, a planificação e a observação em equipa, a investigação-acção, o treino contínuo pelos pares, a mentoria etc.) o trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade da revisão e crítica do trabalho efetuado. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 87)

Conforme descrevem os autores, o trabalho conjunto entre coordenador e docentes configura-se como característica decisiva na ação confiante e segura do grupo, para desenvolver a cultura colaborativa, na busca e no aperfeiçoamento constante de todos, no ensino em equipe e na tomada de decisões compartilhada.

Além do mais, a formação colaborativa é mobilizada pela reflexão individual e em grupo, valorizando o diálogo, o que desenvolve a parceria e confiança para trocas de experiências, partilha de preocupações, medos, surpresas e dúvidas. Este movimento materializa a aprendizagem do grupo, criando desajustes, no sentido de desalojar pensamentos e concepções arraigadas, para permitir novos olhares, expectativas e buscas.

Fica evidente, então, a necessidade de compreensão da formação continuada dos professores como uma política pública que seja alinhada a outras políticas públicas que não abarquem somente isso, estando a nível nacional, estadual e municipal. Além disso, é importante que a formação continuada dos professores esteja alinhada ao projeto político e pedagógico da escola. É necessário, então, ter um diagnóstico das questões a serem tratadas; considerar e viabilizar os autores-chave desse processo; levar em conta as necessidades e interesses dos autores-chaves, favorecendo seu engajamento, como: planejar, acompanhar e avaliar os objetivos pretendidos para serem alcançados.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

2.1 Características

Neste capítulo, identifica-se como as políticas educacionais são importantes, assim como suas normas legais dentro dos sistemas de ensino. O capítulo tem como intuito, também, apresentar o que é a proposta da educação integral, tanto no cenário nacional quanto estadual. Para isso, apresenta-se uma contextualização do tema e resgata-se desde o Ginásios Vocacionais em 1950, com a promulgação da Constituição Federal, até o momento atual, e a educação integral dentro das normas legais.

No Decreto nº 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007, p. 1)

Ressalta-se que a educação escolar em tempo integral pode ocorrer em dois cenários - dentro ou fora da instituição escolar, sendo a última opção ainda sob a coordenação desta. Na educação integral dentro da instituição escolar, há uma maior centralidade do ambiente escolar, que acaba por ser o lugar central da aprendizagem. Na educação integral fora da instituição escolar, por sua vez, são necessários espaços externos e comunitários, o que ocasiona na integração da comunidade à aprendizagem e seus processos. Essas atividades, como afirma Coelho (2012, p. 82), “[...] podem ou não estar vinculadas ao projeto pedagógico da instituição”.

Cavaliere (2009) apresenta dois conceitos diferentes para os dois modelos educacionais supracitados - “escola de tempo integral” e “aluno em tempo integral”. Para a autora, na organização da escola de tempo integral, haveria investimentos na infraestrutura das escolas, para que possa haver as devidas condições de permanência de alunos e professores em turno integral no ambiente escolar. Frise-se que em alguns projetos de escola de tempo integral, o período integral não é previsto para o professor, mas sim para o aluno. Já na organização relativa ao aluno em tempo integral, seria necessária a articulação de instituições e projetos da sociedade para que sejam feitas as atividades, que ocorreriam de preferência fora do ambiente escolar, e no contraturno das aulas da Base Nacional Comum Curricular. De acordo com a autora:

No primeiro [escola de tempo integral], a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo [aluno em tempo integral], a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Para a autora, a visão relacionada à educação de tempo integral é comumente de cunho assistencialista, vendo o ambiente escolar como um lugar para aqueles que não têm determinados privilégios, devendo, assim, suprir as deficiências da formação dos alunos, em diversas facetas de suas vidas, e entrando no lugar que originalmente seria destinado à família, ocupando o que seria o “tempo livre” das crianças.

Assim, segundo Gadotti (2009, p. 37), “os objetivos da escola de *tempo integral* não são específicos deste tipo de escola. São objetivos de toda escola, já que toda escola deve almejar uma educação integral”.

E, ainda, para Paro (2009), a discussão acerca da educação integral deveria anteceder a discussão da ampliação do tempo escolar diário especificamente:

Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que suporte o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta. (PARO, 2009, p. 18-19).

Assim, percebe-se que a educação integral está relacionada a princípios mais amplos, que abarcam a formação do ser humano e seu processo de aprendizagem, e que este tipo de educação pode ou não estar associado à escola de tempo integral, mesmo que esta proporcione uma interação maior entre a comunidade e os alunos. Assim, existem várias concepções de educação integral, e as maneiras de garantir sua existência podem se complementar, ou ser diferentes, pois se relacionam com o contexto e os objetos em que se inserem.

2.2 A escola de tempo integral no Brasil: considerações sobre sua trajetória

De acordo com Giolo (2012, p. 94), “no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral”. No período colonial, os colégios jesuíticos tinham educação em tempo integral. No Império, também se dispunha da educação em tempo integral para as elites, esta podendo ser em colégios, liceus ou internatos. E, na República, os grandes colégios também

eram de tempo integral.

Relembrando Cavaliere (2007; 2009), os alunos de uma educação em tempo integral, acabavam por se tornar também “alunos em tempo integral”, ocupando o que seria o “tempo livre” das crianças e adolescentes com atividades do mundo escolar. No início da década de 1920, segundo Cavaliere (2010), as escolas tinham uma visão higienista-educacional, com o objetivo de “libertar o povo da ignorância”, em que a alfabetização era vista como necessária para “tirar as pessoas da ignorância”. Entendia-se que esta “ignorância” ameaçava a construção de um “povo-nação”, que deveria ter direitos (como ao voto, por exemplo), e que deveria participar da vida econômica. Tal entendimento autoritário da educação escolar fez com que nas grades curriculares estivessem presentes disciplina, higiene e alfabetização, com o intuito de adequar os alunos aos novos modelos de vida que estavam surgindo, com o decorrer da industrialização e do aumento da vida urbana.

No final da década de 1920, muitas das propostas educacionais estavam relacionadas ao movimento Escola Nova, que visava repensar o papel da escola, dentro da lógica de uma sociedade industrializada e democrática. Segundo Cavaliere (2002a), durante o século XX, propostas relacionadas a este movimento ocorreram em vários países do mundo, e há nelas características que são básicas de uma concepção de escola de educação integral, mesmo que não relacionadas à ampliação do tempo escolar diário.

Apesar das particularidades de cada uma destas experiências, podemos generalizar a importância que davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores, à formação global da criança. (CAVALIERE, 2002, p. 251).

É necessário pontuar que estas escolas não eram acessíveis à boa parte da população. Assim, segundo Paro et al. (1988, p. 190), “[...] apenas os filhos das famílias das camadas médias mais abastadas e das elites puderam ter acesso às poucas escolas bem equipadas e organizadas nos moldes propostos pelo escolanovismo”. Na década de 1930, a escola com funções ampliadas foi muito impulsionada por intelectuais reformistas, aparecendo, inclusive, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que propunha reformas educacionais no país.

O documento supracitado prescreve que a educação integral era considerada um direito dos indivíduos e por isso deveria ser reconhecida pelo Estado. Simultaneamente, Anísio Teixeira também entendia a educação escolar como meio de se alcançar “[...] áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania” (CAVALIERE, 2010, p. 250), considerando, assim, a escola como um lugar com funções

ampliadas, para além das questões educacionais/acadêmicas. Segundo Teixeira (1977, p. 36):

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola que é o seu próprio fim e só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isso mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar, hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

Verifica-se que a defesa do autor era pela extensão da jornada discente diária para que seus princípios didáticos pudessem se tornar capazes, reforçando a necessidade de que as crianças estivessem em sistemas de tempo integral para que jamais ficassem “abandonadas” durante o período que estavam fora delas.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com curtos períodos letivos que hoje tem a educação brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1977, p. 36).

Vale ressaltar que essa extensão das horas destinadas à educação como um todo deverá ser acompanhada de um conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos. Isso, por sua vez, revela a complementaridade entre educação/escola de tempo integral, educação integral e formação integral. No mínimo, as crianças brasileiras ficam sem atividades durante metade do dia, o que é suficiente para desfazer o que a escola tenha feito de manhã ou à tarde. Uma possibilidade para mediar tal situação é, então, a educação em tempo integral.

Em meados de 1950, surgiram propostas de educação integral com bases escolanovistas, que zelavam pela formação integral das camadas populares da sociedade. Essas propostas tinham como intuito se propagar, mas sua efetiva concretização atingiu menos pessoas que o esperado, já que havia uma preocupação muito grande com a qualidade da formação integral, como colocado por Paro et al (1988).

Após isso, vieram os Ginásios Vocacionais (1962-1969), que foram uma proposta do Governo Estadual de São Paulo para renovação do ensino secundário, que previa a permanência dos alunos em tempo integral. Segundo Dib (2010, p. 54), estes Ginásios “[...] se caracterizaram

pela busca de construção de um novo mundo, em que a [...] participação social e política estava sendo afloradas [...] ao buscar garantir o espaço público democrático no país”. Nesse contexto, foram implantadas seis unidades: uma na capital de São Paulo, uma em São Caetano do Sul-SP, e quatro no interior paulista.

O currículo dos Ginásios era baseado em quatro anos e dividido em duas etapas: a Iniciação Vocacional, duas séries escolares (dois anos letivos), e o Ginásio Vocacional completo, as quatro séries. Porém, com o início da Ditadura Civil-militar, os ginásios foram fechados, por serem considerados um “atentado à segurança e à ordem nacional”, por sua proposta de formação crítica.

Além disso, outro exemplo de proposta de educação integral em tempo integral foi a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados na década de 1980, durante o governo de Leonel Brizola (Primeiro Governo: 1983/1987 e Segundo Governo: 1991/1994), no estado do Rio de Janeiro, tendo sido idealizados e coordenados pelo antropólogo Darcy Ribeiro. A proposta foi baseada nos ideais de Anísio Teixeira, que advertia “[...] a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população” (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

Nesse projeto, Darcy Ribeiro trouxe uma proposta de escola de horário integral, similar a que existia em países desenvolvidos, que evitasse que crianças de baixa renda acabassem nas ruas ou que assumissem funções de adulto para auxiliar em casa, o que acaba por anular sua infância.

Estes Centros, voltados a alunos de baixa renda, dispunham de uma infraestrutura interessante, com salas de aula, salas de leitura, consultórios médicos e odontológicos, refeitórios bem equipados, quadras de esporte e casa dos alunos residentes, para os estudantes que não tivessem condição de voltar para casa todos os dias (GALIAN; SAMPAIO, 2012). Assim, promoviam a educação integral em tempo integral, fornecendo educação escolar, assistência médico-odontológica, alimentação e hábitos de higiene. Durante o dia, os alunos deveriam ter as aulas curriculares, orientações de estudo, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, acesso a vídeos na sala de aula e participação em eventos culturais.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro vinculavam suas propostas educacionais à necessidade de tornar a sociedade efetivamente democrática, uma sociedade onde todos compartilhassem seus conhecimentos e vivências educativas para uma inserção plena na vida em sociedade (MOLL, 2012, p. 129).

Para Moll (2012), diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação

Básica no Ministério da Educação (MEC) de 2007 a 2013, que justificava ter se inspirado nos CIEPs para a proposta de escola de tempo integral como política: “seu projeto educacional [Escolas-parque e CIEPs] transcendia ao aumento da jornada escolar” (2012). Podemos entender, então, que prezando uma formação interdisciplinar, que desenvolvesse o aluno também para além da educação formativa, faz-se necessário o aumento jornada escolar. “Cada um deles projetou um desenho arquitetônico diferenciado de escola, que contemplasse espaços significativos para os processos de socialização e de construção de conhecimentos.” (MOLL, 2012, p. 129)

Ademais, vale mencionar o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) realizado na década de 80, no estado de São Paulo, devido aos altos índices de repetência e evasão no primeiro grau da rede pública estadual. Nele, as escolas passaram a “[...] assumir funções que incluía, além do ensino acadêmico, atividades culturais, recreativas, esportivas, médico-odontológicas e pré-profissionalizantes” (FERREIRA, 2007, p. 45), pondo em evidência o caráter assistencialista destas instituições.

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

Posteriormente, surgiu o Centro Integrado de Atenção à Criança (CIAC), criado na Gestão do então Governo Collor (1990/1992), que foi uma iniciativa federal para combater a extrema pobreza e a situação de indigência de crianças e adolescentes brasileiros, ou seja, outra iniciativa de cunho assistencialista.

O modelo, então proposto, teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local e em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada. Esse Centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva. (FERREIRA, 2007, p. 48-49).

Com as mudanças do governo foi apresentada uma nova versão do projeto, nomeada de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que tinha como finalidade promover a atenção integral às crianças e aos adolescentes, mediante ações de educação, saúde, assistência e promoção social e integração comunitária (FERREIRA, 2007, p. 48-49). Como

esses Centros exigiam uma alta quantidade de verba para poderem se manter em funcionamento, os CAICs não continuaram.

Assim, quando analisamos as iniciativas brasileiras de escolas de tempo integral, percebemos que estas têm um caráter assistencialista, em que as escolas e seus docentes são responsáveis por atividades relacionadas à alimentação, saúde, higiene e recreação de alunos vindos de classe baixa. Simultaneamente, essas iniciativas buscavam formar a “sociedade brasileira”, ou seja, postulava determinadas crenças.

Segundo Arroyo (1988, p. 4), estas instituições “[...] pretendem proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço e que transforme sua personalidade por inteiro”.

Cavaliere (2007) observou características autoritárias nas iniciativas mencionadas, já que estas serviam como “prevenção ao crime”, ensinando, também, uma série de crenças, hábitos e valores aos alunos.

Sobre o assistencialismo das iniciativas, porém, Paro (2007, p. 35) menciona que:

[...] é preciso considerar as novas exigências que a sociedade faz à instituição escolar cabendo encará-la de uma perspectiva mais ampla. Mas, ao fazê-lo, é importante não cair na armadilha de confundir essa mirada mais abrangente com a proposição de medidas paliativas que, além de não representarem um tendente a encarar seriamente os problemas estruturais geradores da pobreza, acabam por prejudicar as atividades pedagógicas que a escola se propõe desenvolver.

Ainda, segundo Paro *et al.* (1988), as escolas de tempo integral do passado eram voltadas às camadas superiores economicamente na sociedade, funcionavam em regime de internatos ou semi-internatos, transmitindo saberes eruditos e de preservação de costumes. Para os autores, nos anos 1970 e 1980, as escolas de tempo integral eram direcionadas às camadas mais baixas economicamente, ou seja, as classes populares, sendo tais iniciativas garantidas pelo Estado e tendo como objetivo “ressocializar” determinadas crianças, como no caso da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM). Assim:

[...] o papel prioritário que cabe à escola de tempo integral é o de, aceitando como boa a sociedade que inclusive produz as crianças a serem ressocializadas, trabalhar com estas, “formá-las”, de modo que possam retornar ao convívio social “adequado” ou “normal” do qual se afastaram e/ou foram afastadas. (PARO *et al.*, 1988, p. 207).

Ademais, a escola de tempo integral aparece em documentos oficiais e normatizações brasileiras, ou seja, é importante no cenário da educação e da política no Brasil. A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) não cita “educação integral” e “escola de tempo integral”, mas

expõe, em seu artigo 205, que a educação “visa o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Portanto, a educação deve estar atrelada a outras facetas da vida do aluno, vendo-o como um indivíduo como um todo, o que se aproxima das propostas de educação integral.

Posteriormente, a LDB/1996, faz sim referências à educação integral e à escola de tempo integral. Esta reitera o compromisso da educação e com o “pleno desenvolvimento do educando” (artigo 2º). O mesmo documento expõe, em seu artigo 34, a ampliação, de maneira progressiva, da permanência do aluno na escola, dando destaque ao Ensino Fundamental (artigo 87).

Art. 34. A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] & 2º O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. & 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996, p. 13).

Além disso, no artigo 29, no que se refere à educação infantil, a LDB/1996 coloca que esta etapa, como sendo a primeira da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, nos âmbitos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade, garantindo o papel da educação na formação plena dos sujeitos.” (BRASIL, 1996).

A Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, cita, em seu artigo 10, a possibilidade de criação de escolas de tempo integral em todas as etapas da educação básica, e especifica, no artigo 36, a distribuição de recursos financeiros para essas escolas. Nesse contexto, o FUNDEB, de acordo com Coelho e Menezes (2007, p. 12):

[...] ao direcionar recursos para o tempo integral, constitui-se em marco histórico do movimento legal em prol da conquista do direito ao Ensino Fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, o direito ao Ensino Fundamental (em tempo) integral só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei.

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabelece um compromisso com a carga horária integral, como colocado em sua Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos (as) alunos(as) da “educação básica” (BRASIL, 2014). Entretanto, ressalta-se que a estratégia de oferta da educação básica pública em tempo integral,

não é, segundo o PNE, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas também para o Ensino Médio.

Nesse viés, o PNE estabelece o tempo de permanência dos alunos na escola, este sendo superior ou igual a sete horas diárias. Além disso, também reforça a necessidade da reestruturação especial e material das escolas, como também orienta que as comunidades com maior vulnerabilidade social devam ser priorizadas. Ademais, possibilita que o atendimento em tempo integral aconteça fora do ambiente escolar, ou seja, viabiliza a descentralização e até mesmo a terceirização do processo educativo.

Considerando as leis citadas acima, surgiram várias iniciativas, em âmbitos estaduais e municipais, para a promoção de uma educação em tempo integral, a partir da construção de escolas ou da ampliação do tempo escolar diário através da realização de atividades que não sejam na escola, concentradas principalmente na comunidade. Nesse sentido, segundo Felício (2012, p. 3):

Como a própria LDB deixa a critério dos sistemas de ensino as decisões pertinentes à ampliação gradativa do tempo de permanência do aluno na escola, desde então temos apreciado inúmeras iniciativas assumidas pelo poder público, estaduais e municipais, a fim de garantir, parcial ou totalmente, a legitimidade da ETI.

Simultaneamente, Cavaliere (2009) diz ter sido dessa forma que a visão multissetorial teve origem, visão esta que considera a educação em tempo integral independente da escola de horário integral, ou seja, ela ocorre fora da própria escola, não estando centralizada na instituição de ensino. Tal visão se encontra próxima do conceito ao qual a autora chega, de “aluno em tempo integral”.

Porém, tais atividades podem, ou não, ter ligação com o Projeto Pedagógico da escola, o que descentraliza os espaços e as atividades. A partir disso, surgem as discussões acerca de um possível enfraquecimento da instituição escolar e da falta de investimentos no setor público. Ademais, a discussão acerca da escola de tempo integral, por vezes, vem acompanhada de outras discussões, como a de educação integral, pois em uma escola com o período integral, maiores seriam as chances de execução desta modalidade educativa.

O direito à educação é considerado condição para realização de outros direitos (civis, políticos, sociais, econômicos), bem como para o acesso aos bens e serviços na sociedade e para o exercício da cidadania (OLIVEIRA, 2007; CURY, 2002, p. 245-262). Então, uma vez reconhecido como um dos direitos fundamentais do ser humano perante a lei em praticamente todos os países do mundo, o direito à educação é, na realidade, um direito de caráter universal.

Reitera-se que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, afirma, em seu artigo 26, o direito de todas as pessoas à instrução, sendo a instrução primária obrigatória e gratuita.

Nesse contexto, Cury (2002) reitera a declaração dos direitos na lei, e sua importância. Segundo ele, “[...] declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado” (CURY, 2002, p. 259). Para atingir tal igualdade no âmbito da educação, principalmente com o que diz respeito ao seu acesso, é necessário que o Estado tenha o dever de fornecer tal direito; e o/a responsável pela criança, o dever de matricular a criança na escola oferecida pelo Estado.

Segundo Oliveira (2007), por sua vez, o Brasil foi um dos primeiros países a declarar a gratuidade dessa instrução primária, na Constituição Imperial de 1824. Ainda sim, isso não foi efetivado, pois a maioria da população era analfabeta e não havia esforços destinados a políticas públicas no ramo da educação por parte do Poder Público, para garantir o acesso a este direito. O autor destaca também que, uma vez que tal direito se aplicava apenas aos cidadãos livres, a maioria da população, constituída por pessoas que havia sido escravizada, estava excluída deste direito. Veremos, a seguir, as Constituições brasileiras que tratam sobre o direito à educação e seus respectivos impactos na sociedade.

A Constituição de 1934 foi a primeira a destinar um capítulo à educação (Capítulo II), nomeado “Da Educação e da Cultura”. Em seu artigo 149, declara que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934, p. 35).

Este artigo ocupou grande parte do debate constituinte devido à definição da instituição responsável pela educação e se competia à família ou ao Estado o dever de responsabilizar-se pelo cumprimento deste direito (OLIVEIRA, 2007). Para os católicos, a família tinha o direito de escolher o tipo de educação de sua preferência (pública ou particular) e o Estado deveria criar condições para sua efetivação. Já para os liberais, o Estado deveria garantir a escola pública para todos, mas a família que optasse pela escola particular, deveria pagar por sua escolha (OLIVEIRA, 2007).

Após três anos, foi aprovada a Constituição de 1937. Em seu artigo 125, foi afirmado que:

[...] a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou

subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (BRASIL, 1937, p. 3).

Assim, esta Constituição colocava o Estado em uma posição secundária do direito à educação, devendo apenas subsidiá-lo em sua execução e suprir suas falhas, priorizando o atendimento em escolas particulares, e afirmava que os pais tinham o dever e o direito de escolher a educação de seus filhos.

[...] Este texto priorizava a escola particular para efetivar o direito do cidadão à educação, não o mencionando como dever do Estado, ao qual estava reservado um papel subsidiário nesta tarefa. Além disso, afirmava que a educação era o primeiro dever e o direito natural dos pais, omitindo-se quanto ao direito da criança, ou melhor, subordinando o direito desta ao dos pais [...]. (OLIVEIRA, 2007, p. 19).

A Constituição de 1937 também dispôs sobre a gratuidade do ensino primário. Em seu artigo 130, declarou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, no entanto, afirmou que aqueles que não alegassem escassez de recursos, os menos necessitados, contribuiriam mensalmente para “o caixa escolar” (BRASIL, 1937):

Nas primeiras décadas do século XX, o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido e que perpassava diferentes orientações ideológicas. Por isso, podemos encontrar significados diversos para a concepção de educação integral, representando diferentes projetos políticos. Para a Ação Integralista Brasileira (AIB), transformada em partido em 1935, a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa. Tendo a AIB sido criada como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para a qual a escola teria papel fundamental. Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral. (CAVALIERE, 2010, p. 249).

A Constituição de 1946, por sua vez, afirmou, em seu artigo 166, que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, esta devendo-se pautar pelos princípios expostos no artigo 168: “I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional e II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1946), dentre outros.

Foi desta maneira que a nova Constituição daquele momento assegurou o direito à instrução primária ministrada na Língua Portuguesa, a todos, garantindo, também, sua obrigatoriedade e gratuidade. Ademais, em seu artigo 172, estavam previstos serviços de assistência aos alunos: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência

educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946, p. 6).

Posteriormente, a Constituição de 1967, promulgada no Regime Militar, afirmou, em seu artigo 168, que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967, p. 3). Garantindo, assim, o ensino dos 7 aos 14 anos obrigatório e gratuito, sendo oferecidos nos estabelecimentos primários oficiais. Isso ampliou o período de escolarização obrigatória para oito anos, sem alterar o nível de ensino (ensino primário), ou sua duração, mas sim a idade da criança para qual este direito estaria resguardado.

Segundo Oliveira (2007, p. 21):

“[...] a gratuidade dos 7 aos 14 anos só se tornaria uma ampliação do período de escolarização obrigatória para oito anos com a Lei nº 5.692/1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dos militares), com a criação do ensino de primeiro grau”.

Este último, sendo composto pelo ensino primário e ginásial, com oito anos de duração.

Nesse contexto, a Emenda Constitucional nº 1/1969, logo após o Ato Institucional nº 5/1968, explicitou, em seu artigo 176, que a educação “[...] é direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1969, p.1), deixando claro, mais uma vez, o papel do Estado neste âmbito.

E, depois, com a ainda regente Constituição Federal de 1988 (CF/1988), outras questões relativas à educação começaram a ser consideradas. Um exemplo disso é a explicitação de que a educação seria o primeiro dos direitos sociais dos cidadãos, de acordo com o artigo 6º da Constituição. Segundo Cury e Ferreira (2009, p. 34), “[...] esse reconhecimento implica a obrigação do Poder Público de garantir a educação visando à igualdade das pessoas e, por outro lado, garante ao interessado o poder de buscar no Judiciário a sua concretização”.

Além disso, na Seção I do Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), dedicada à educação, o artigo 205 dispõe que “a educação [...] será promovida [...] com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988), afirmando, assim, a primazia do Estado no dever de educar em relação à família, bem como expando os objetivos gerais desta educação (OLIVEIRA, 2007, p. 23).

O artigo 206, por sua vez, discorre sobre os princípios a permear o ensino brasileiro. Dentre eles, destaca-se a “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e a “IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988, p. 165),

de modo a garantir a igualdade de todos perante a lei, visto que a exclusão dá-se não só no acesso à escola, mas, e principalmente, durante o período de permanência do educando na instituição escolar, e a gratuidade do ensino em todas as etapas, ampliando-a para a Educação Infantil e os Ensinos Médio e Superior (OLIVEIRA, 2007, p.15).

O artigo 206 também prevê a “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios educacionais. Este assunto será abordado no próximo capítulo. Ademais, vale ressaltar que que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei nº 8.069/1990, incorpora tais direitos apontados pela Constituição Federal de 1988 e amplia suas discussões. O estatuto coloca em destaque a criança, sendo esta a portadora do direito à educação e ao bem-estar.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores; - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. [...]

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: - maus-tratos envolvendo seus alunos; - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude. (BRASIL, 1990, p. 1).

Entretanto, o artigo 208 da CF/1988 é o que mais detalha o direito à educação. É neste artigo que são expostas as medidas que o Estado deve tomar para efetivar este direito. Por isso, decorreremos mais sobre este.

O inciso I: “I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988, p. 165). Aqui, já verificamos um elemento diferente às outras Constituições: o dever do Estado, segundo esta Constituição, se estende também a quem não teve acesso a tal direito na idade estipulada (7 aos 14 anos). Ou seja, a frequência no Ensino Fundamental é obrigatória e seu oferecimento gratuito a todos.

Segundo Oliveira (2007, p. 25), este inciso, no entanto, “[...] cria uma imprecisão formal que poderia abrir uma brecha para a restrição ao direito à educação ao não explicitar a duração deste ensino”, pois não fica claro o tempo de duração do Ensino Fundamental.

Entretanto, isso foi modificado pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996, que afirma: “I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 1). Segundo Oliveira (2007, p. 34), “o texto substitutivo manteve o direito a todos, mas eximiu os indivíduos que ultrapassaram a idade legal da obrigação de cursar o Ensino Fundamental, não eximindo o Estado da obrigação de fornecê-lo gratuitamente”.

Em 2005, a partir da aprovação da Lei Federal nº 11.114, que alterou a redação dos artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB/1996, a matrícula de crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental passou a ser obrigatória, o que suscitou um debate sobre o direito à educação. Um dos lados afirmava que tal política teria um caráter democratizador, já que estendia a oferta de educação básica para crianças que antes não eram contempladas pela rede pública de ensino. O outro lado, por sua vez, colocava que a redução da duração da Educação Infantil é uma redução do próprio direito à educação, já que ao antecipar a entrada de crianças de 6 anos de idade (ou até menos) no Ensino Fundamental, elas “perderiam” um ano da Educação Infantil.

Com a Lei nº 11.274/2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996, o Ensino Fundamental foi ampliado, deixando de ter oito, e passando a ter nove anos de duração, com a mesma obrigatoriedade de se iniciar aos 6 anos de idade. Mais uma vez, um debate foi colocado a partir de tal decisão. Este questionava as condições físicas (de infraestrutura), pedagógicas e materiais das escolas, para implementação desse Ensino Fundamental mais extenso e também para receber as crianças mais novas.

Em 2009, o inciso I do artigo 208 da CF/1988 foi, novamente, modificado (Emenda Constitucional nº 59), passando a vigorar o seguinte texto: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009). Tendo, assim, como prazo de implementação nas redes de ensino, o ano de 2016. A partir dessa alteração, tomou-se como regra o ensino das crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade, o que não contempla todos os casos, como os alunos fora dessa faixa etária, reprovados etc.

O inciso III já dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Este deveria ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino, devido à afirmação de que é dever do Estado tal atendimento e fornecendo uma orientação geral sobre este atendimento, realizado, até aquele momento, em entidades privadas, sendo elas

filantrópicas ou não (OLIVEIRA, 2007). O inciso posterior a este, o inciso VI, discorre sobre a oferta do ensino noturno regular, o que garantia de maneira mais eficaz o acesso à educação formal por parte dos alunos adolescentes que trabalhavam durante o dia.

Por fim, o inciso VII discorre sobre o direito de participar em programas suplementares de material didático-escolar, ao transporte, à alimentação e à assistência à saúde ao aluno no Ensino Fundamental, o que foi posteriormente difundido para todas as etapas da educação básica, através da Emenda Constitucional nº 59/2009. Além disso, neste inciso, explicita-se algumas condições mínimas para frequência do educando à escola. O artigo 208 também reforça o direito à educação, ao torná-lo “direito público subjetivo”, responsabilizando o Estado pela ausência de seu oferecimento, ou por isso não ser feito da maneira adequada, e estabelece uma relação entre a frequência dos educandos na escola e as atitudes do Poder Público em relação a isto.

Nesse ínterim, o § 1º afirma que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988). Entende-se como direito público subjetivo aquele que é “[...] oponível ao Estado, não tendo esta nenhuma possibilidade de negar a solicitação, protegida por expressa norma jurídica constitucional cogente” (CRETELLA, 1993, p. 4418). Desta forma:

[...] todo cidadão brasileiro tem o subjetivo público de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional, independentemente de vaga, sem seleção, porque a regra jurídica constitucional o investiu nesse status, colocando o Estado, ao lado da família, no poder-dever de abrir a todos as portas das escolas públicas e, se não houver vagas, nestas, das escolas privadas, pagando as bolsas aos estudantes. (CRETELLA, 1991, p. 881-882).

Assim, visava-se tornar a educação um direito público subjetivo:

[...] amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o Ensino Fundamental e em todo o território nacional. Isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional. (CURY *et al.*, 1996, p. 26).

O § 2º, por sua vez, assegura que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. (BRASIL, 1988). Assim, torna-se possível responsabilizar autoridades e o Poder Público por falhas na oferta do ensino obrigatório. O § 3º, então, dispõe que “compete ao Poder Público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1988). Portanto, cabe ao Poder Público

realizar o Censo Escolar, fazer a chamada para matrícula nesta etapa do ensino, responsabilizando-o, juntamente com os responsáveis dos educandos, pela frequência à escola.

Após esta passagem histórica pelas Constituições Brasileiras e suas principais Emendas Constitucionais, pôde-se observar como o tempo escolar (neste item, referente às horas, anos e períodos destinados à educação escolar) veio se constituindo como um direito a ser garantido em nosso país, sofrendo alterações ao longo dos anos, passando por várias conquistas, ampliações e aprimoramentos, até chegar à CF/1988. Esta, por sua vez, além de explicitar este direito e ampliar as questões acerca da educação, trouxe mecanismos que vêm possibilitando a efetivação do direito à educação, uma vez que atingimos a quase totalidade de matrículas de crianças e adolescentes de seis a catorze anos no Ensino Fundamental.

No entanto, o debate atual segue em torno da garantia do direito à educação como uma garantia, também, de sua qualidade, não bastando a criança e o adolescente, e mesmo o adulto, estarem matriculados em uma escola pública, sem que esta não ofereça um ensino de qualidade, pois a garantia do direito à educação extrapola sua frequência e a qualidade dos serviços oferecidos é de grande valia para sua efetivação. Como afirma Gadotti (2013, p. 8-9), “o direito à educação não é o direito de se matricular na escola, mas o direito de aprender na escola”.

2.3 Educação de qualidade: alguns conceitos, muitas definições

Como afirma Enguita (1994), qualidade é uma “[...] palavra em moda no mundo da educação”, a qual todos dizem buscar:

[...] desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração. (ENGUITA, 1994, p. 95).

Entretanto, resta o questionamento sobre qual qualidade seria esta e se todos se referem a mesma qualidade. Analisando a literatura sobre o tema, podemos entender que “qualidade” é um conceito histórico e polissêmico, além de ser histórico, na medida em que “[...] se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (BRASIL, 2009, p. 46), inclusive variando

[...] em direções distintas e concomitantes de objeto para objeto e de acordo com o contexto histórico onde ele é, por assim dizer, qualificado” (SILVA, 2008, p. 16). Polissêmico, porque traz diversas significações, podendo [...] mobilizar em torno de si professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que

desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas. (ENGUIITA, 1994, p. 95-96).

Assim, as definições do que seria qualidade estariam relacionadas a determinadas visões de educação, seus objetivos e suas finalidades, e aos interesses de determinados grupos envolvidos. Por isso, é importante que tais aspectos fiquem mais claros, para que se possa definir esta qualidade e assim buscá-la.

Visto que esta [qualidade] depende intimamente dos objetivos que se pretende buscar com a educação, quando estes não estão suficientemente explicitados e justificados pode acontecer de, em acréscimo à não correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos, estar-se empenhando na realização dos fins errados ou não inteiramente de acordo com o que se pretende. (PARO, 2007, p. 23).

Para Silva (2008), os termos “qualidade da educação” e “qualidade de ensino” são utilizados da mesma maneira, dentro e fora do contexto pedagógico. Segundo o autor, quando vinculados ao termo “qualidade”, a troca de “ensino” por “educação” não afetaria o significado do que está sendo dito. No entanto, não se deve tratar com impertinência a distinção entre os termos “educação” e “ensino”. Assim:

A análise de determinados aspectos compreendidos por esses dois conceitos pode elucidar certas circunstâncias e mesmo eventuais problemas de seus usos, como o de considerar que um ensino de qualidade seja inequivocamente o mesmo que um “ensino eficiente” ou o de que a educação escolar de qualidade signifique a simples reunião de atividades que resultem em “aprendizagens eficientes” ou – numa formulação mais suave – “aprendizagens significativas”. (SILVA, 2008, p. 81).

Assim, o conceito “ensino” dependeria de seu contexto, a que se propõe, às atividades relacionadas a este, e à escola em questão. O conceito de “educação”, por sua vez, estaria atrelado a outros elementos, como a socialização e a comunicação para a convivência em sociedade. Assim, seus fins estariam “[...] extrínsecos às instituições escolares, distintos de objetivos próprios da vocação de uma escola ou de uma área de estudos em educação que tenham como objetivo o sentido da ação escolar, sua história e seu cotidiano” (SILVA, 2008, p. 89).

No que se refere mais diretamente à “educação escolar”, aquela da qual este trabalho tem por finalidade discutir, Silva (2008) afirma que:

Independente do que resulte para a sociedade ou para vida dos indivíduos, a educação escolar tem algo que lhe é próprio e característico. Sua explicação e determinação vão além da análise e da verificação da objetividade de resultados como o êxito em

vestibulares, o desempenho discente em avaliações de larga escala ou mesmo os obtidos nas provas ordinárias das diversas disciplinas curriculares. (SILVA, 2008, p. 89).

Observa-se que, até pouco tempo atrás, as políticas públicas relacionadas à educação estavam mais relacionadas ao aumento de oportunidades de escolarização no ensino obrigatório, e, posteriormente, à qualidade que se é oferecida a tal escolarização. Como afirma Gentili (1994, p. 116): “Uma vez ‘eliminado’ o problema da democratização, pôde-se instalar o discurso hegemônico da qualidade”. Para Oliveira e Araújo (2005), além de garantir o acesso e a permanência, o direito à educação deveria estar pautado na qualidade.

[...] parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 16).

Além disso,

Para alguns autores, no entanto, a própria democratização do acesso à escola é concebida como qualidade educacional. Na década de 1980, por exemplo, percebeu-se uma grande relação entre democratização do acesso às escolas e qualidade de ensino, vista como a igualdade entre aqueles que já estavam nas escolas e aqueles que, até então, estavam excluídos dela. (ENGUIA, 1994, p. 94).

Simultaneamente, o argumento oposto colocava que isso significava uma “perda da qualidade” da escola pública. Autores como Beisiegel (2005) criticam isso, apontando que essa visão é, na realidade, conversadora. Segundo o autor: “a escola não perdeu qualidade, uma vez que ela foi se alargando, se estendendo a setores cada vez mais amplos da população. *A escola mudou*” (BEISIEGEL, 2005, p. 115, *grifo do autor*). Ademais, também afirma:

Na minha forma de apreciar o problema, não houve uma perda qualitativa. Acontece o seguinte: essa dicotomia qualidade x quantidade tem que ser reexaminada. No momento em que a sociedade brasileira *oferecia ensino secundário* para meia dúzia de filhos de *famílias* privilegiadas, o ensino podia render muito bem naquilo que se chama sua dimensão qualitativa. Os meninos aprendiam Latim, Inglês, Francês, passavam nas escolas de Direito e tudo bem. As escolas eram consideradas excelentes. Depois, essa faixa de ensino foi se abrindo progressivamente à totalidade da população. No meu ponto de vista, isso significou uma indiscutível melhoria na qualidade do ensino. Por que não se pode pensar qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos? O ensino ganhou qualidade, uma vez que se abriu tendencialmente à totalidade da população. (BEISIEGEL, 2005, p. 121).

O artigo 206 da CF/1988 prevê a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988), mas não explicita a que se refere essa “qualidade”, apesar de citar a destinação de recursos para

esse fim no artigo 212. Contudo, a LDB/1996, em seu artigo 4º, prescreve o que deve ser entendido por “padrão mínimo de qualidade de ensino”, qual seja: “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). Em seu artigo 74, por sua vez, afirma que este padrão deve ser “baseado no cálculo do custo mínimo por aluno” (BRASIL, 1996). Ou seja, o valor anual mínimo investido por aluno matriculado na rede pública de ensino foi definido como um dos meios para alcançar essa “qualidade”.

Ademais, a Meta 20 do PNE (2014/2014) previa a implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), considerado um “[...] conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2014). Assim, sendo progressivamente reajustado, até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade (CAQ);

[...] parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar. (BRASIL, 2014).

Ainda, segundo Pinto (2006, p. 211),

A qualidade do ensino, em um sistema de educação de massa, está associada à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e que a qualidade desses processos está associada à qualidade dos insumos (recursos físicos e pessoal) neles utilizados. Em outras palavras, a ideia central é que a garantia de insumos adequados é condição necessária (embora possa não ser suficiente) para a qualidade do ensino. [...] a garantia de infraestrutura e equipamentos adequados e de condições de trabalho satisfatórias são componentes imprescindíveis para a efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem.

No que diz respeito às prioridades da educação nacional e a melhoria de ensino, a LDB/1996 cita, em seu artigo 9º, o dever do Estado em “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), destacando o papel das avaliações em larga escala para aferição da melhoria do ensino, aumento ou diminuição de sua “qualidade”.

Corroborando isso, o novo PNE (2014-2024), em sua Meta 7, busca fomentar a qualidade da educação básica por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tendo como parâmetro o alcance das médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, ao longo de seu texto, apesar de citar outros itens que

interferem na qualidade da educação, como a gestão educacional, a formação de profissionais da educação, os recursos pedagógicos e financeiros e a infraestrutura física, ressalta, com nitidez, o papel das avaliações em larga escala para a conquista da qualidade da educação e da melhoria de desempenho dos alunos nestes exames.

Nesse contexto, o IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007 e reúne, em um só indicador, dois conceitos que (possivelmente) indicam a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações, traçando, a partir de seus resultados, metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, para os municípios. No entanto, como destaca Bauer (2010, p. 335-336):

[...] os resultados das provas não têm apresentado o impacto esperado na melhoria da qualidade do sistema educacional, porque as avaliações configuram-se em modelos cuja prioridade é medir o rendimento dos alunos, e não avaliar o sistema como um todo. [...] pode-se dizer que as decisões tomadas a partir dos resultados obtidos, muito relacionadas à redefinição de conteúdos curriculares na formulação de indicadores de uma “boa educação” e na definição de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos, parecem não ecoar na escola, não fazer sentido para aqueles que, em última instância, fazem as reformas acontecerem, ou seja, os professores e os técnicos escolares.

Nesse contexto, a educação básica brasileira passou a ser objeto de avaliações externas, que antes eram introduzidas como elementos necessários para o acompanhamento do desempenho dos estudantes em provas padronizadas, que permitiam uma comparação entre escolas, para avaliação da “qualidade” da educação. Este conceito surgiu como um contraponto ao conceito de “qualidade total”, que relacionava o funcionamento de escolas às lógicas empresariais de competitividade, produtividade e rentabilidade, comparando escolas às empresas (GENTILI, 1994). Tínhamos, então, escolas sendo empresas, e alunos e seus pais sendo clientes à procura de uma “escola de qualidade”, esta sendo pedagogicamente construída através de processos e práticas de gestão empresariais.

Para Gadotti (2013), a qualidade social da educação estaria relacionada a outros aspectos que permeiam a educação, como o aspecto social, o cultural e o ambiental, todos estes tendo o objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas, o que envolveria, também, transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte, lazer etc. De acordo com o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira (BRASIL, 1997, p. 10),

A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura. De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional.

A UNESCO (2008, p.13) afirma que “uma educação será de qualidade se oferecer os recursos e apoio de que cada um necessita para estar em igualdade de condições para aproveitar as oportunidades de aprendizagem e exercer o direito à educação”, reiterando que a equidade nos recursos e nos processos se dará, dentre outras coisas, através de:

[...] um currículo amplo e flexível que seja pertinente para todos os estudantes; recursos e apoios adicionais para todos aqueles que, por diferentes causas, necessitam deles para avançar em sua aprendizagem; a indicação dos docentes mais competentes para aquelas escolas e/ou grupos de alunos que têm maiores necessidades; calendário escolar adequado às diferentes necessidades; garantir o direito a aprender na língua materna; materiais educativos pertinentes; e a redistribuição equitativa dos recursos humanos, financeiros e materiais. (UNESCO, 2008, p. 44).

A qualidade está vinculada ao direito à educação, mas, para que esta aconteça na prática, alguns autores acreditam ser necessário, que seja passível de exigi-la na justiça através da explicitação de cada elemento que a constitui, além das condições necessárias para tal. Para isso:

[...] mais interessante do que um índice de qualidade pautado na ponderação de certos elementos considerados valiosos em termos de uma prática escolar seria o próprio destaque de cada um deles em seu caráter formativo e em sua objetividade para um eventual acionamento na justiça, uma vez detectada sua falta. (SILVA, 2008, p. 111).

Portanto, não basta só garantir a frequência do aluno à escola, é necessário efetivar sua aprendizagem, tornando-a direito de todos. Afinal, como afirma Gentili (1994, p. 176): “Qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”.

No que tange à Educação Infantil, a LDB/1996 determina que, sendo a primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Assim, explicita o papel da educação na formação plena e plural dos sujeitos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2001 a 2011 (Lei nº 10.172/2001), também estabeleceu como meta “ampliar, progressivamente, a jornada escolar, visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias” (BRASIL, 2001). Suas prioridades se concentravam no Ensino Fundamental, naquela época, com duração de oito anos, e no atendimento de crianças oriundas das classes econômicas menos favorecidas, restringindo este direito aos mais pobres, não a todas as crianças desta faixa etária. Com relação às crianças de 0 a 6 anos de idade, naquele momento, pertencentes à Educação Infantil, o Plano preconizava a adoção progressiva do atendimento em tempo integral.

Segundo o PNE/2001-2011, o turno integral seria uma tentativa para solucionar os problemas, como o da universalização do ensino e a repetência, trazendo “um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 58). Esse atendimento, oferecido prioritariamente pelas escolas, acarretariam mudanças significativas “quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários” (BRASIL, 2001, p. 58).

A Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, considera, em seu artigo 10, a possibilidade de criação de escolas de tempo integral em todas as etapas da educação básica, especificando, em seu artigo 36, os coeficientes a serem considerados para distribuição dos recursos financeiros para essas escolas (BRASIL, 2007b). Segundo Coelho e Menezes (2007, p. 12), o FUNDEB:

[...] ao direcionar recursos para o tempo integral, constitui-se em marco histórico do movimento legal em prol da conquista do direito ao Ensino Fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, o direito ao Ensino Fundamental (em tempo) integral só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei.

Hodiernamente, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, afirma seu compromisso com o tempo integral e estabelece, em sua Meta 6, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Como estratégia para oferta da educação básica pública em tempo integral, agora não só na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mas no Ensino Médio, o Plano estabelece que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, seja superior ou igual a sete horas diárias, além de visar a adequação e reestruturação espacial e material das

escolas para esse atendimento, priorizando as comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.

Vale salientar que a Lei possibilita que o atendimento em tempo integral aconteça fora do ambiente escolar, ou seja, permite a descentralização, e até terceirização, do processo educativo, não mais realizado somente pela instituição escolar, e ressalta sua prioridade às camadas sociais mais pobres da sociedade, afirmando que o direito à educação em tempo integral, nesta fase de implantação, está direcionado a determinados grupos sociais, prioritariamente.

Dessa maneira, surgiriam iniciativas, tanto dos estados quanto dos municípios, com o intuito de oferecer uma educação em tempo integral, sendo esta com funcionamento em tempo integral, ou com extensão da carga horária diária com atividades fora da escola, através do apoio comunitário, como no que foi descrito por Moll (2012), e mencionado por Felício (2012, p. 3):

Como a própria LDB deixa a critério dos sistemas de ensino as decisões pertinentes à ampliação gradativa do tempo de permanência do aluno na escola, desde então temos apreciado inúmeras iniciativas assumidas pelo poder público, estaduais e municipais, a fim de garantir, parcial ou totalmente, a legitimidade da ETI.

Em termos nacionais, recentemente foi criado o Programa Mais Educação, que envolve o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Cultura e o Ministério do Esporte. O Programa visa “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007, p. 1).

Nesse contexto, as atividades são desenvolvidas no contraturno, dentro ou fora da escola, através de educadores comunitários, e seu principal objetivo é também promover a comunicação entre escola, a comunidade local, por meio de parcerias, ampliando a jornada educativa diária dos alunos.

As poucas iniciativas de implantação de escolas de tempo integral no país se devem, em boa parte, aos investimentos necessários para mantê-las, tanto em recursos espaciais e materiais, quanto em profissionais, surgindo mais experiências voltadas para o “aluno em tempo integral. No entanto, [...] seus custos não equivalem ao dobro se comparado às escolas que funcionam em período parcial. Embora pareça óbvio, não é demais afirmar que escolas de tempo integral demandam maiores investimentos iniciais e correntes. Mesmo se considerarmos certas soluções que localizam parte das ações educativas, no regime de tempo integral, fora do espaço escolar, ainda assim os gastos com pessoal, alimentação, transporte e outras necessidades tendem a aumentar. Entretanto, estudos já mostraram que a duplicação da jornada não chega a representar o dobro dos gastos. (CAVALIERE, 2007, p. 1024).

2.4 A escola de tempo integral e o direito à qualidade

No que compete ao tempo na educação, este está relacionado ao direito à educação, tanto o tempo de duração da educação obrigatória, ou seja, a extensão da obrigatoriedade escolar, quanto o tempo diário dentro das escolas. Tal relação pode ser entendida através das Constituições, nas quais se percebe que, com a ampliação da educação obrigatória, deu-se também a ampliação do direito à educação. Além disso, também LDB/1996 prevê esse direito, em que se garante uma quantidade mínima de horas para permanência diária na escola, e na qual se propõe a progressiva ampliação do tempo escolar diário no Ensino Fundamental.

No Brasil, o tempo de escolaridade obrigatória e de permanência diária na escola sofreram diversas alterações ao longo dos anos. Para combater a baixa frequência, o fracasso escolar e aumentar as taxas de alfabetização, as legislações propunham medidas que encurtavam a escolaridade obrigatória e as horas diárias de escola, segundo Souza (1999; CAVALIERE, 2007). Desse modo, atende-se a mais alunos em períodos e prazos menores de tempo, o que é, portanto, uma alternativa mais democrática para o acesso à escola.

Ademais, o debate sobre o tempo na escola não é algo recente em nosso país. Uma série de movimentos político-sociais e educacionais já defendiam a adoção do tempo ampliado, em extensão e qualidade, para a educação obrigatória, como o Integralismo, o Anarquismo, os grupos organizados, como a Igreja, e tendências educacionais e educadores, como a Escola Nova e Anísio Teixeira, segundo Coelho e Menezes (2007).

Dessa maneira, a escola de tempo integral passou a ser vista como uma extensão do direito à educação, que visava também mais qualidade do ensino, sendo vista como alternativa possível para isso ocorrer. De acordo com Gadotti (2009, p. 51), “o debate atual sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou da escola de tempo integral, ocorre no momento em que o Brasil está vivendo o desafio da qualidade de sua educação básica. Ampliamos o acesso à educação básica, mas sem a correspondente qualidade.”

A ampliação do tempo diário de escola, segundo Cavaliere (2007, p. 1016), pode ser entendida e justificada de diferentes maneiras, tais como:

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

Neste trecho, nota-se os diversos tempos e interesses envolvidos na implementação da escola de tempo integral. No primeiro argumento, a ampliação do tempo diário relatada teria

como objetivo ampliar a exposição dos alunos a conteúdos e práticas escolares, buscando, assim, melhoria em seu desempenho escolar, mensurado, por exemplo, em avaliações de larga escala. Já o segundo argumento, centra-se nas condições sociais, de cunho assistencialistas, a exemplo das mães e pais trabalhadores que não têm onde deixar seus filhos no período em que estes não estão na escola, deixando-os sozinhos, com outros cuidadores ou nas ruas.

Vale ressaltar que em 2014, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) já contabilizava que o percentual de mulheres responsáveis por famílias era de 34% no Brasil. Assim, no último argumento, salienta-se a visão da escola de tempo integral como uma instituição “mais completa”, que permitiria olhar para o aluno de uma forma mais completa, ampliada frente à complexidade da vida social atual, na medida em que poderia estender suas vivências e aprendizagens escolares e sociais, bem como atender, mais efetivamente, suas necessidades individuais, já que, teoricamente, possuiria maior infraestrutura, recursos materiais e financeiros, dinâmicas e práticas pedagógicas diferenciadas, mais tempo em contato com as crianças etc. Assim:

Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro. (CAVALIERE, 2007, p. 1023).

Focalizada nos problemas educacionais, a escola de tempo integral aparece como uma grande possibilidade de solução para estes, já que ofereceria tempos e recursos diferenciados, e com profissionais comprometidos com uma formação mais ampla dos educandos, que os preparassem para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho.

Por prever mais tempo de permanência diária na escola, a escola de tempo integral tem maior capacidade de estimular participação da comunidade escolar em assuntos envolvendo a escola, bem como de trazer aspectos da comunidade na qual a escola está inserida para discussão e aprimoramento do Projeto Pedagógico, contextualizando melhor as aulas ministradas. Para Titton e Pacheco (2012, p. 155),

o projeto pedagógico de uma determinada comunidade educativa, construída coletivamente, constitui-se uma forte marca da sua identidade e é, ao mesmo tempo, a expressão singular de um amplo projeto político e a tradução de trajetórias, necessidades, interesses e possibilidades locais.

Entretanto, ressaltamos que há que se disponibilizar, para além do tempo, recursos financeiros, espaciais, materiais, humanos, pedagógicos, dentre outros, e orientações para que a ampliação do tempo escolar diário seja significativa para as crianças, para a comunidade escolar e para os profissionais da educação envolvidos. Como colocado por Cavaliere (2002b, p. 13), “Um tempo de escola organizado de forma convencional e meramente duplicado em horas é desnecessário e ineficaz”. Dessa forma, ampliar o tempo escolar diário sem modificar as práticas ligadas a este pode significar, apenas, duplicar aquilo que já é feito, não se traduzindo, necessariamente, em qualidade da educação, nem na ampliação desse direito.

Dessa forma, o aumento do tempo diário não promete o direito à educação, nem a sua qualidade. Apesar de ser um aspecto preliminarmente bom para o alcance desta qualidade, a ampliação do tempo, por si só, não garante saberes diferenciados.

CAPÍTULO 3 - A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo, buscar-se-á descrever os programas e os projetos percorridos pelo Governo Estadual (São Paulo), com base na educação integral, desde o ano de sua implantação, e como foram efetivadas as escolas de Ensino Integral em São Paulo, híbridas, em 2020.

No ranking das maiores economias, a do Estado de São Paulo é a 21ª do mundo (US\$ 603,4 bilhões). Em 2019, o PIB paulista cresceu 2,5% mais do que o dobro do nacional (1,1%), gerando 579 mil empregos, segundo reportagem do *Valor Econômico* com base em dados do Banco Mundial, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Fundação Seade. Pelo IBC-BR, índice do Banco Central que analisa o comportamento do PIB, o crescimento de São Paulo foi ainda maior: 2,8%.

O PIB paulista é maior que o de países como Polônia, Suécia, Bélgica, Argentina, Áustria, Noruega, Irlanda, Singapura e Dinamarca. Com PIB na casa dos US\$ 603,4 bilhões, São Paulo é a terceira maior economia e o terceiro maior mercado consumidor da América Latina.

Possui 645 municípios e ocupa uma área 166,23 hab/km². A capital é a cidade de São Paulo, uma das maiores cidades do mundo em termos populacionais e a mais urbanizada do Brasil, considerada o centro financeiro do país. A população estimada em 2020 foi de 46.289.333 pessoas.

De acordo com o Censo Escolar (2019), que mediu a escolaridade da população do Estado de São Paulo no ano de 2019, foram registradas 5,4 milhões de matrículas no ensino fundamental. Esse valor é 0,8% maior do que o número de matrículas registradas para o ano de 2015. Os anos iniciais apresentaram um aumento de 1,2% nas matrículas entre 2015 e 2019 e os anos finais apresentaram um aumento de 0,3% no mesmo período. A tabela abaixo descreve as matrículas do estado de São Paulo em 2019:

Tabela 2: Matrículas do Estado de São Paulo no ano de 2019

Matrículas Educação Básica	Redes conveniadas	Redes Municipais	Redes privadas
9,4 milhões de crianças e adolescentes	3,3%	78,19%	18,5%

Tabela elaborada pela autora.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, 57,8% das matrículas pertenciam à rede municipal, e, depois desta, 21,4% das matrículas à rede privada. Nos anos finais, a maioria das matrículas pertencia à rede estadual, com 57,5% das matrículas, sendo seguida pela rede municipal, com 22,9%. Ao avaliar como o número de matrículas do ensino fundamental está

distribuído em relação à localização, observa-se que a maioria delas (98,3%) do ensino fundamental está localizada em escolas urbanas. Além disso, 92,9% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública.

Em 2019, 7,1% dos matriculados no ensino fundamental permaneceram sete horas diárias ou mais em atividades escolares, considerando a soma da duração da escolarização com a duração da atividade complementar, caracterizando-os como alunos de tempo integral. A proporção de matrículas de tempo integral é menor na rede privada do que na rede pública, 5,8% e 7,5%, respectivamente administrativa.

O Censo Escolar 2019 mostrou que 6 milhões (6.040.875) de matrículas na educação básica são de turmas que cursam o tempo integral, o equivalente à soma do período regular da escolarização com a duração da atividade complementar. O número corresponde a 13,9% do total de alunos (43.362.399), desde a educação infantil até o ensino médio.

Tabela 3: Percentual de Matrículas de Tempo Integral no Ensino Fundamental por Etapa Ensino e Rede 2015-2019 no Brasil

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2015	16,7%	19,4%	2,5%	5,9%	6,3%	3,5%
2016	9,1%	10,5%	2,0%	6,4%	6,7%	3,8%
2017	13,9%	16,3%	2,1%	7,9%	8,4%	3,9%
2018	9,4%	10,9%	2,2%	9,5%	10,3%	4,0%
2019	9,4%	10,9%	2,5%	10,8%	11,7%	4,8%

Fonte: Censo Educação Básica.

As matrículas de tempo integral nas escolas públicas de ensino fundamental, 10,9% do total (2.536.040), ocupam um patamar semelhante ao percentual de alunos do ensino médio que cursam sete horas ou mais. No caso do ensino fundamental, há uma oferta de matrículas muito menor na rede privada do que na rede pública. Apenas 2,5% do total das matrículas da rede particular nessa etapa são de tempo integral, como mostra a tabela acima.

O Brasil passou por um intenso processo de municipalização do ensino no ano de 1970, principalmente após a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/1996, que também alterou o artigo 211 da CF/1988 e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). De acordo com as alterações propostas por esta Emenda, o Estado se responsabilizaria pelo Ensino Fundamental e Médio, ficando a cargo do ensino municipal a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Já a LDB/1996, em seus artigos 10 e 11, coloca como dever do Estado o oferecimento

do Ensino Fundamental, e com prioridade, do Ensino Médio. Já os municípios, segundo a LDB, devem oferecer a Educação Infantil e, com prioridade, o Ensino Fundamental, sendo “percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”. (BRASIL, 1996).

Assim, fica explícita a divisão das responsabilidades das redes de ensino e suas prioridades de atendimento. Ainda segundo a LDB:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do Ensino Fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público. (BRASIL, 1996, p. 5).

Pelos números citados acima, constata-se a responsabilidade dos poderes municipais em participar da educação infantil e das primeiras etapas do ensino fundamental. Por outro lado, cabe ao estado a responsabilidade de garantir a taxa de matrícula na fase final do ensino fundamental e no ensino médio. Dessa forma, os governos estaduais e municipais podem priorizar a destinação de recursos para etapas específicas do ensino, o que está de acordo com a legislação vigente.

Além disso, complementamos que a educação de São Paulo esteve conduzida pela Diretoria de Instrução Pública, órgão pertencente à Secretaria de Interior. Nesse contexto, as mudanças na economia do país e o crescimento das cidades fizeram com que começassem a surgir as ideias de uma estrutura específica de uma rede de ensino, com políticas específicas para a formação de professores.

No começo do século XX, a educação passou a ser vista como fator determinante para o progresso. Dessa forma, intelectuais formados por Escolas Normais assumiram cargos administrativos na Secretaria do Interior e iniciaram a estruturação do “sistema” educacional de São Paulo.

Até 2011, a SEE/SP esteve organizada em sete órgãos centrais: Departamento de Recursos Humanos (DRHU), Coordenadoria do Ensino do Interior (CEI), Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Centro de Referência em Educação (CRE) “Mário Covas”, Departamento de Suprimento Escolar (DSE) e Escola de Formação e dois órgãos vinculados (Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Conselho Estadual de Educação (CEE). Em 2011, por decreto assinado pelo governador Geraldo Alckmin (Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011), teve início a reformulação de sua estrutura básica, que conta com dois órgãos vinculados,

sendo eles o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), além da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores e cinco coordenadorias: de Gestão da Educação Básica; de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional; de Infraestrutura e Serviços Escolares; de Gestão de Recursos Humanos; de Orçamento e Finanças.

É importante destacar que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é composta por 63 Diretorias Regionais de Ensino (DREs), sendo 28 delas pertencentes à região da Grande São Paulo. A Diretoria Regional de Ensino é o órgão que faz a ponte entre as escolas e as determinações da Secretaria Estadual de Educação. Dentre suas atividades, destacam-se: coordenar e supervisionar atividades realizadas nas escolas estaduais; supervisionar, prestar assistência e fiscalizar as condições de funcionamento das escolas particulares; assegurar que os serviços de assistência ao aluno funcionem; e tratar de assuntos relacionados aos professores (habilitação, transferência, etc.).

Sendo a maior rede de ensino do país em número de matrículas, em 2014, a Rede Estadual de Educação de São Paulo era composta por 5.355 escolas de Ensino Fundamental e Médio, 241.511 professores, e pouco menos de 4 milhões de alunos. Esta rede de ensino, neste mesmo ano, possuía 2.094.800 alunos matriculados no Ensino Fundamental, sendo 646.154 matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 1.514.836 nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e 1.537.806 alunos matriculados no Ensino Médio.

Assim, era responsável, quase que exclusivamente, pelo oferecimento do Ensino Fundamental nos anos finais e do Ensino Médio. Em 2014, a maioria das escolas da rede estadual de São Paulo oferecia estas duas etapas de ensino em um mesmo estabelecimento, contabilizando 2.847 escolas. As demais unidades escolares ofereciam composições diversas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 4: Etapa das Escolas Estaduais do Estado de São Paulo em 2014

	Descrição	Quantidade de Escolas
1	Apenas anos iniciais do Ens. Fundamental (1º ao 5º ano)	837
2	Somente anos finais do Ens. Fundamental (6º ao 9º ano)	247
3	Ens. Fundamental (anos iniciais e finais)	215
4	Ens. Fundamental (anos iniciais e finais e Ens. Médio)	550
5	Somente o Ensino Médio	357
6	Escolas vinculadas	268

Tabela elaborada pela autora.

Em 2014, 255 escolas faziam parte do Projeto Escola de Tempo Integral e 182, ao PEI. Nesse contexto, o Projeto Escola de Tempo Integral, por exemplo, era responsável por cerca de

2% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental na rede de ensino estadual de São Paulo. Atualmente, no que diz respeito ao PEI, a partir de 2021, 400 escolas novas vão fazer parte do PEI, funcionando em tempo integral. Assim, o número de alunos irá exponenciar, chegando a ser o maior número de alunos em ensino integral em um estado no Brasil, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 5: Estabelecimento de ensino da rede estadual de São Paulo em 2014 e 2021

Estabelecimento de ensino da rede estadual de São Paulo 2014		
Descrição		Quantidade de Escolas
1	Projeto Escola de Tempo Integral (Ensino Fundamental)	255
2	Programa de Ensino Integral	182
Matrículas nesta etapa de ensino na rede estadual de São Paulo		
Descrição		Adolescentes Matriculados
1	Projeto Escola de Tempo Integral	50.112
2	Programa de Ensino Integral (anos finais e ensino médio)	55.663
Estabelecimento de ensino da rede estadual de São Paulo 2021		
Descrição		Quantidade de Escolas
1	Programa de Tempo Integral	1064
Matrículas nesta etapa de ensino na rede estadual de São Paulo		
Descrição		Vagas ofertadas
1	Programa de Tempo Integral	542 mil vagas

Fonte: Estado de São Paulo (2020).

No total, as 1.064 escolas do programa terão 542 mil vagas em todo o estado de São Paulo, de acordo com a Secretaria de educação do Estado de São Paulo, o que corresponde a 15% da rede. Em 2019, fazia parte do programa 4% da rede, com 135 mil alunos. Atualmente, o PEI abrange quatro vezes mais estudantes que em 2019, e o programa contemplará 48% dos municípios do estado. Com esta expansão, mais 82 cidades terão PEIs.

3.1 Escolas de Ensino Integral em São Paulo (híbridas e não híbridas)

O Programa de Ensino Integral foi iniciado em escolas de Ensino Médio e depois se estendeu para escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e, em 2015, também para escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais). Segundo a Resolução SE nº 52/2014, os conteúdos, abordagens e métodos didáticos das escolas que aderiram ao Programa são específicos, além de possuírem gestão pedagógica e administrativa próprias.

A Resolução aponta: dedicação exclusiva do professor, sob carga horária de 40 horas semanais; reforço da importância da presença da família e da comunidade nos processos escolares e da construção coletiva do Plano de Ação da escola; potencialização do compromisso

com a educação integral; uso de tecnologias educacionais e a avaliação da Parte Diversificada do currículo por meio de observações, realizadas e registradas em fichas e portfólios.

Devemos reiterar que os professores efetivos são os concursados, que usufruem de todos direitos e benefícios referentes ao seu cargo, sendo estes assegurados por lei. Existem, também, os professores contratados com estabilidade, que são contratados como temporários pela rede estadual de ensino e que receberam a sua “estabilidade”, em 2007, pela Lei Complementar nº 1.010.

A Lei Complementar nº 1.093/2009 diz que professores cujo prazo de vigência da contratação limita-se ao um ano letivo fixado no calendário escolar são denominados Categoria O. Na interrupção de exercício, não há remuneração ao docente, nem concessão de benefício, vantagem, licença ou afastamento, sequer pagamento de férias.

Como apresentado por Rigolon e Venco (2013), em pesquisa realizada na rede estadual de São Paulo sobre a profissão docente, os professores não efetivos vivenciam grande instabilidade em seus cargos. Esses profissionais não sabem, por exemplo, se terão classes garantidas nos anos seguintes, além de não usufruírem dos mesmos direitos garantidos por lei aos efetivos. Além disso, devido à alta rotatividade, o sentimento de pertencimento desses profissionais às escolas nas quais atuam é prejudicado. Portanto, a permanência do professor em uma escola de tempo integral promove certa garantia de que no próximo ano suas aulas estarão garantidas para os professores efetivos, desde que passe pela avaliação 360, instituída como um critério de avaliação e permanência no programa.

Além do mais, frise-se que no período de 2011 a 2015, a SEE/SP ficou a cargo de Herman Voorwald, nomeado pelo então governador de São Paulo Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido que administra o Estado de São Paulo há 26 anos consecutivos. Dos programas e projetos propostos pela SEE/SP, alguns são de extrema importância para que se possa entender a política estadual na área de educação.

A título de exemplo, em 2008, a rede estadual desenvolveu o Currículo do Estado de São Paulo que, de acordo com a SEE/SP, tem o intuito de ser uma orientação básica para o professor na sala de aula do Ensino Fundamental e Ensino Médio, fornecendo uma base comum em todas as escolas da rede. Para isso, foram criados materiais dirigidos a alunos e professores, chamados, respectivamente, de Caderno do Aluno e Caderno do Professor, organizados por disciplina e de acordo com a série, ano e bimestre. Estes Cadernos são encaminhados para professores e alunos do Ensino Fundamental nos anos finais e Ensino Médio. No Caderno do Professor são apresentados os conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre e algumas orientações curriculares de cada disciplina. No Caderno do Aluno, por sua vez, foram

formuladas atividades de acordo com o conteúdo a ser trabalhado pelos professores ao longo dos bimestres.

Ademais, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a rede estadual conta com o Programa Ler e Escrever e com o Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI). O Programa Ler e Escrever foi colocado em prática no ano de 2008, em escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental da região metropolitana de São Paulo, e foi implantado devido à urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos em leitura e escrita, expressas nos resultados do SARESP.

Pela Resolução SE nº86/2007, os objetivos do Programa Ler e Escrever eram: alfabetizar, até 2010, todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007). Este programa permanece em escolas da rede e suas orientações e materiais didáticos de professores e alunos continuam norteando os profissionais na alfabetização em Língua Portuguesa para as crianças. Já o Projeto EMAI, constitui-se em ações cujo objetivo é articular o currículo de Matemática com a formação de professores e a avaliação de desempenho dos estudantes. Desta forma, prevê encontros para formação dos professores na área de Matemática, e, assim como o Programa Ler e Escrever, distribui materiais didáticos para professores e alunos da rede estadual de ensino.

A rede estadual também possui um sistema próprio de avaliação, o SARESP, no qual os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio são avaliados por meio de provas com questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação. Segundo mencionado em seu site, a SEE/SP utiliza os resultados desta avaliação para orientar suas ações, além de integrarem o cálculo do IDESP.

Além do SARESP, a rede estadual possui mais uma prova aplicada a todos os alunos da rede a partir do 2º ano do Ensino Fundamental e aplicada duas vezes ao longo do ano letivo (em fevereiro e agosto), a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), que propõe diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos por meio de uma prova de Língua Portuguesa e outra de Matemática, com questões dissertativas, de múltipla escolha e uma redação. Os resultados desta avaliação são utilizados pela SEE/SP e pela escola para produzir orientações aos professores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades encontradas pelos alunos nas questões propostas pela avaliação.

Em 2011, a SEE/SP propôs o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, cujo objetivo é colocar a rede estadual de educação entre as melhores do mundo, além de posicionar

a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado de São Paulo. Este Programa norteia a atuação da Secretaria na criação de projetos e outras ações para alcançar a qualidade de ensino. O Programa se estrutura em cinco pilares: 1º Valorização do capital humano: política salarial e contratação de professores; 2º Gestão Pedagógica: criação de programas com foco na qualidade de ensino; 3º Educação Integral: escola de tempo integral, professor com dedicação exclusiva, ensino técnico e centro de línguas; 4º Gestão organizacional e financeira: investimento em transporte, merenda e infraestrutura; 5º Mobilização da sociedade: maior participação da sociedade e estímulo às escolas estaduais a abrirem seus espaços para a comunidade aos finais de semana.

Mais especificamente em relação à “Educação Integral”, em seu site, a SEE/SP cita quatro projetos existentes que contribuem para o 3º pilar. São eles: Programa Ensino Integral, Projeto Escola de Tempo Integral, Programa Vence e Centro de Estudos de Línguas. O Programa Vence é uma possibilidade de formação em curso técnico para estudantes do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), através de parcerias com instituições de educação profissional, oferecido em duas modalidades: a integrada, em que os alunos têm o curso regular agregado ao Ensino Técnico nas escolas estaduais; e a concomitante, na qual o aluno cursa o Ensino Médio na rede estadual em paralelo ao curso técnico no contraturno das aulas regulares, em uma das instituições credenciadas.

Além disso, a SEE/SP possui dois modelos de escolas de tempo integral, já mencionados anteriormente: o Programa Ensino Integral, ou Novo Modelo de Escola de Tempo Integral; e o Projeto Escola de Tempo Integral, este criado em 2005, pela Resolução SE nº 89, e aquele instituído pela Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012. Atualmente, estes dois modelos de escola de tempo integral estão em funcionamento na rede estadual de São Paulo.

A partir de 2019, houve uma grande ampliação no projeto de Escola de Tempo Integral, tendo uma grande adesão dentro do Estado de São Paulo. São, ao todo, 664 escolas contempladas a partir de 2020, com um investimento de R\$ 321 milhões, o que constitui a maior expansão do ensino integral da história de São Paulo. A partir de 2020, o PEI (Programa de Ensino Integral) estará presente em ao menos 664 escolas da rede estadual do estado, com investimento de aproximadamente R\$ 321 milhões, segundo a SEE.

Destaca-se, então, as premissas básicas do novo modelo de Ensino Integral Híbrido, conforme o Documento Orientador- CGRH PEI (2020):

Quadro 1: Modelo de Ensino Integral Híbrido

MODELO DE ENSINO INTEGRAL HÍBRIDO	
I - Jornada integral de alunos	Integral, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;
II - Escola alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação	Projeto de Vida; Protagonismo Juvenil;
III - Professores e demais educadores com atuação profissional diferenciada	Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar;
IV - Modelo de Gestão	Efetiva aprendizagem do aluno e o término da educação básica;
V – Infraestrutura	Diferenciada, com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de Biologia/Química e de Física/Matemática, Programa Acesso Escola, no caso do ensino médio e salas temáticas, sala de leitura, laboratório de ciências, sala multiuso e laboratório de informática no caso do ensino fundamental – Anos Finais.

Quadro elaborado pela autora.

A Gestão Pedagógica e Administrativa de Escolas Estadual do Programa Ensino Integral (híbrida ou não) de acordo com o Documento Orientador- CGRH PEI (2020) são organizadas de modo a atender às seguintes especificidades que podem ser visualizados no quadro abaixo:

Quadro 2: Gestão Pedagógica e Administrativa de Escola Estadual do Programa Ensino Integral (híbrida ou não)

I - Carga-Horária Discente	Conjunto de aulas dos diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum Curricular, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares.
II - Carga-Horária Multidisciplinar Docente	Conjunto de horas em atividades com os 75 alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual do Programa Ensino Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, da parte diversificada específica e das atividades complementares.
III- Carga horária de gestão especializada	Conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice diretores nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, conforme plano

	de ação estabelecido.
IV - Protagonismo juvenil	Projeto de vida - documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, social e institucional em relação à Escola Estadual do Programa Ensino Integral.
V- Clubes juvenis	Grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola.
VI – Tutoria	Processo didático pedagógico destinado a acompanhar e orientar o projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, se necessário.

Quadro elaborado pela autora.

Segundo o Documento Orientador-CGRH PEI (2020), são utilizados como instrumentos de gestão escolar: Plano de Ação; Programa de Ação; Guias de Aprendizagem e Agenda Semanal, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 3: Instrumentos de Gestão

I- Plano de Ação	Documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor da Escola Estadual do Programa Ensino Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados.
II- Programa de Ação	Documento a ser elaborado pelos Gestores, Professor Coordenador Geral, pelos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento e pelos professores, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido.
III - Guias de Aprendizagem	Documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias.
IV- Agenda Bimestral	Documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre o nível central e a escola, onde serão indicadas as datas de

	execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação da Escola e nos Programas de Ação da equipe gestora e 76 professores.
--	---

Quadro elaborado pela autora.

Excepcionalmente, poderá ser contratado algum professor por tempo determinado, previsto na Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, apenas para o caso de atendimento a alunos portadores de necessidades especiais, caso não seja possível atendê-los pelas alternativas disponíveis no procedimento padrão da rede estadual.

Além disso, as unidades escolares que oferecem ensino fundamental e médio poderão dispor de um Professor Coordenador Geral em cada nível de ensino, desde que tenham no mínimo seis turmas em cada segmento. Já para as que possuem ensino noturno e/ou projeto aos finais de semana, poderão contar com 1 (um) Vice-Diretor de Escola e/ou 1 Professor Coordenador não integrantes do Regime de Dedicção Plena e Integral que atuarão como responsáveis por essas atividades. Deverão ter uma equipe de Apoio Escolar composta por: Agente de Organização Escolar e Gerente de Organização Escolar.

3.2 Organização curricular

O Documento Orientador - CGRH PEI de 2020 define que “a organização curricular deve ser fundamentada nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, de forma contextualizada, e através da perspectiva da interdisciplinaridade.”. Além disso, o documento expõe que o currículo nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral deve abarcar as disciplinas estabelecidas nas matrizes curriculares específicas, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Matrizes curriculares, estas, que devem ser implantadas em todas as séries do Ensino Fundamental – anos finais, e/ou do Ensino Médio, abarcando as disciplinas da base nacional comum, da Parte Diversificada, e as atividades complementares.

3.2.1 Organização Administrativa

O referido Documento Orientador - CGRH (2020) determina que as unidades escolares do Programa Ensino Integral, híbridas ou não, devem ter a seguinte estrutura em relação ao seu quadro de profissionais, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 4: Equipe Gestora

I	Diretor de Escola
II	Vice Diretor de Escola
III	Professor Coordenador Geral
IV	Professor Coordenador por Área de Conhecimento
V	Professor de Sala de Leitura
VI	Docentes portadores de licenciatura plena

Quadro elaborado pela autora.

3.2.2 Atendimento à Demanda

Quanto ao atendimento público, caberá à equipe gestora, constituída pelo Diretor de Escola e pelo Vice-Diretor de Escola, definir o horário de funcionamento da escola, observadas as cargas horárias estabelecidas neste documento e de acordo com as peculiaridades locais.

No que diz respeito ao Calendário Escolar, deve ser elaborado pela equipe escolar, observando o mínimo de 200 dias letivos e o cumprimento da totalidade das cargas horárias de estudos e atividades pedagógicas definidas neste Programa.

O Documento Orientador CGRH (2020) define que a escolas de tempo integrais deverão ter a seguinte organização conforme o quadro abaixo:

Quadro 5: Carga Horária Discente

I -	9 (nove) horas e 30 (trinta) minutos para os alunos do Ensino Médio, com intervalo de no mínimo 1 hora e no máximo 1 hora e 30 minutos para almoço e 15 minutos de intervalo no período da manhã e de 15 minutos no período da tarde;
II -	8 (oito) horas e 30 (trinta) minutos para os alunos do ensino fundamental, anos finais, com intervalo de no mínimo 1 hora e no máximo 1 hora e 30 minutos para almoço e 15 minutos de intervalo no período da manhã e de 15 minutos no período da tarde;
III -	Híbrida: 7 (sete) horas para os alunos do Ensino Médio e Fundamental, anos finais, com intervalo de no mínimo 1 hora e no e no máximo 1 hora e 15 minutos para almoço ou jantar, 15 minutos de intervalo no período da manhã e de 15 minutos no período da tarde.

Quadro elaborado pela autora.

3.2.3 Formação de Professores de Escolas Regulares para PEI

No início de 2020, não houve nenhuma formação voltada para os professores que integrariam as escolas, que também passaram de escolas regulares para o PEI. A formação foi apenas para os diretores e supervisores de maneira sucinta por dois dias consecutivos no início de fevereiro de 2020.

A proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo era a de que o diretor e o supervisor replicassem formação nos dias de Planejamento do início do ano letivo de 2020.

Apenas no início do mês de junho do ano em questão houve uma formação na EFAP, Escola de Formação, o curso intitulado ‘Da Educação Integral ao Ensino Integral – 1ª Edição/2020’, que introduz uma reflexão sobre a distinção entre os conceitos de Educação Integral, Tempo Integral e Ensino Integral, além de apresentar o Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão utilizado pelas escolas do Programa Ensino Integral (PEI) para todos os profissionais da educação.

O curso, com duração de 30 horas, era apresentado na modalidade à distância, promovendo um formato de estudo autônomo. No Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAPE (AVA-EFAPE), o curso dividia-se em três módulos:

Módulo 1 – Introdução à Educação Integral e ao Programa Ensino Integral.

Módulo 2 – Metodologias do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral.

Módulo 3 – Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral.

Por fim, ressaltamos que a formação continuada dos professores e funcionários da rede estadual de ensino está a cargo da Escola de Formação de Professores – EFAP – e, que esta, em níveis regionais, ocorre sob a responsabilidade das Diretorias de Ensino – DEs. São 91 diretorias de ensino em todo o estado, sendo 65 diretorias no interior do estado, 13 na região metropolitana (Grande São Paulo), e 13 na cidade de São Paulo.

CAPÍTULO 4 - CAMINHOS PERCORRIDOS DURANTE A PESQUISA

Este capítulo descreve o caminho percorrido por esta pesquisa, clarificando as opções metodológicas por meio do enfoque do estudo qualitativo no desenvolvimento do trabalho.

Segundo Minayo (2002), a pesquisa científica na área de educação defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, entre eles os educacionais, interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los ou explicá-los.

Portanto, o pesquisador não pode, diante dos fatos sociais investigados, ignorar sua interpretação a partir da sua própria subjetividade, esta que é responsável por estabelecer relações com os sujeitos de pesquisa, que são seres humanos formados a partir de um sistemas de valores que, por vezes, os condicionam na reflexão, ação e reação durante o processo investigativo.

Na pesquisa em educação, o pesquisador deve buscar conhecer, significar e compreender todas as situações do processo em busca de desvendar mistérios em suas pequenas dimensões, não se atendo aos fenômenos aparentes. Alicerçada nos fundamentos supracitados, a concepção de investigação qualitativa demonstrou-se mais apropriada ao trabalho realizado.

As Ciências Humanas vêm se realinhando após seu desenvolvimento no bojo do positivismo, na perspectiva de se libertar das amarras da neutralidade e objetividade, concebendo maior flexibilidade na produção de saberes. Acreditava-se que a atividade do pesquisador poderia se manter neutra, objetiva em relação ao objeto estudado e que suas ideias e valores não influenciariam em seu ato de conhecer. Dessa forma, os fatos se apresentariam em uma realidade evidente, transparente.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a década de 1960 foi a de fomento aos estudos dos problemas educativos, tornando os investigadores educacionais sensíveis a este tipo de abordagem. Assim, os métodos qualitativos de investigação começaram a ganhar terreno porque não se limitavam a uma atividade meramente descritiva. Destacava-se o processo de coleta e análise dos dados descritivos. Para Ludke e André (1986, p. 5):

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas este trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 85), a concepção de investigação qualitativa possui cinco características, mesmo que nem todas sejam utilizadas na mesma profundidade nesse tipo de estudos. São elas:

Não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia aplicada. É que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com os dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda a modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção da relação sujeito/objeto.

A pesquisa qualitativa, para Minayo (1994, p. 21), refere-se a um

universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Souza (2004, p. 289) conceitua a pesquisa qualitativa dessa maneira:

[...] é definida como aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizado pela heterodoxia no momento da análise.

Portanto, a pesquisa qualitativa opõe-se à pesquisa quantitativa, porque esta última recorre à quantificação como pressuposto para validar uma generalização, partindo de uma hipótese-guia, tendo como pretensão estabelecer leis, e para isto, utiliza observações externas e verificações objetivas. Então, utiliza a estatística para estabelecer a relação entre o modelo teórico proposto e os dados observados.

Assim, com o intuito de melhor compreender o objeto investigado, propusemos realizar, em um primeiro momento, a pesquisa bibliográfica e documental, como já foi descrita e posteriormente, a coleta de dados por meio do trabalho empírico, relacionando-a aos objetivos estabelecidos, pois conforme Cervo (1978, *apud* LAKATOS; MARCONI, 2007), os objetivos podem definir o material a coletar, o tipo de problema e a natureza do trabalho.

Para a presente pesquisa, os fundamentos teórico-metodológicos e o delineamento da pesquisa da investigação foram explicitados, indicando os instrumentos selecionados para a coleta de dados empíricos, que são o questionário e as observações dos ATPCG. Por fim, explicitou-se os procedimentos empreendidos para o tratamento e análises dos dados.

Em um segundo momento da pesquisa, foi desenvolvida a coleta de dados empíricos, realizada após a aprovação da Diretoria de Ensino de Itapevi, e com a autorização para desenvolver o estudo na escola do Programa de Tempo Integral (PEI).

Assim, as etapas foram cuidadosamente organizadas e serão descritas mais adiante, para nos auxiliar a responder a seguinte questão geral da pesquisa, já apresentada anteriormente: *Como é a proposta de formação continuada oferecidas aos professores que atuam nas escolas de tempo integral híbridas?*

Diante da sistematização da questão que norteou a investigação, retomamos também os objetivos que foram definidos para o estudo:

Objetivo Geral - Analisar a proposta de formação continuada oferecidas aos de professores que atuam nas escolas de tempo integral.

Objetivos Específicos - Verificar de que modo as formações oferecidas aos de professores que atuam nas escolas de tempo integral secudam ou não as práticas tradicionais (a técnica, a instrumentalização) ou privilegiam práticas educacionais contemporâneas que vislumbram a construção do conhecimento de maneira mais construtiva; conhecer e analisar as possibilidades formativas para os professores que atuam no programa de educação integral na rede pública de ensino no município de Itapevi, para mapear a produção sobre o tema de modo a acercarmo-nos dele.

A seguir, apresentaremos os contextos em que os dados do trabalho empírico foram coletados e os participantes da pesquisa. Na sequência, apresentaremos os instrumentos utilizados na coleta de dados: a pesquisa documental, o questionário, o diário de bordo e os procedimentos para o tratamento e análise dos dados.

4.1 O contexto para a coleta de dados da pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola modelo do Programa de Ensino Integral no município de Itapevi e o critério de seleção dessa escola se deu pelo fato da autora ser uma professora que faz parte dessa unidade escolar, e também por ser um modelo diferente da regular, pautado na proposta empreendida pelo estado de São Paulo.

Assim, a escola, que será identificada na análise dos dados como PTI, foi inaugurada no ano de 1981, para atender a demanda da comunidade em seu entorno, que fica no Jardim Santa Rita, no Município de Itapevi, na Grande São Paulo. A unidade ainda não possui um PPP atualizado com o Programa de Ensino Integral, e por esse motivo, foram utilizados os dados que estavam disponíveis na escola. Segue, então, a descrição da escola de acordo com os documentos oficiais (PPP 2018/2019).

É válido ressaltar que a comunidade desta unidade escolar é formada por crianças e adolescentes, cuja maioria dos pais dos alunos possuem baixa renda, com média de 1 a 5

salários-mínimos. Alguns pais trabalham em emprego fixo e utilizam o trem Metropolitano para locomoverem-se ao trabalho em cidades vizinhas; outros, utilizam o ônibus como meio de transporte.

Parte dos pais trabalham em empresas e alguns se ocupam de serviços de mão de obra barata, sem devida formação profissional. A maioria das mães trabalham como diaristas em residências fora do bairro e outras trabalham como funcionárias públicas.

Conhecendo o contexto social, as necessidades, potencialidades e expectativas de seus alunos, a escola adequa seu trabalho educacional para atender suas finalidades: formar cidadãos conscientes e capazes, fornecendo habilidades necessárias à sua melhor inserção no ambiente social.

É interessante pontuar que a escola mantém um bom relacionamento com a comunidade. Alguns alunos e ex-alunos participam do Programa Escola da Família. Por se tratar de uma comunidade carente, os alunos são frequentes no programa e participam ativamente das atividades propostas. A grande maioria da clientela mora perto da escola e pouquíssimos alunos necessitam de meio de transporte para se locomover de sua casa até a Unidade Escolar, que está inserida na periferia da cidade, em um bairro residencial, constituído de uma população, em sua maioria, carente e trabalhadora.

O bairro da escola apresenta como recurso igrejas, posto de saúde, depósito de material de construção, bazar, açougue, salão de beleza, mecânica, pequenos mercados, bares, quitanda e padaria. Há ainda 1 (uma) escola da Rede Municipal que atende desde o Ensino Fundamental Ciclo I até o berçário. As residências são de alvenaria, porém a maior parte não apresenta acabamento e a topografia dos terrenos é bem acidentada.

A E.E. é uma entidade mantida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, juntamente com seus órgãos de subordinação: CGEB e Diretoria Regional de Ensino de Itapevi. A Unidade Escolar, em conformidade com seu modelo de organização, ministra: o Ensino Fundamental Ciclo II com carga horária de 1.200 (mil e duzentas) horas com duração de 9 (nove) anos; Ensino Médio Regular Diurno com 1200 (mil e duzentas) com duração de 3 (três) anos e 200 dias de efetivo trabalho escolar. O horário de funcionamento dos cursos se dá da seguinte forma:

- Manhã – das 07h às 14h00min;
- Tarde – das 14h30 às 21h00min;

A escola possui um Trio Gestor composto por 1 (um) diretor de escola; 1 (um) vice-diretor e 1 (um) PCG. Há também os demais coordenadores de área (1 de Ciências Humanas, 1 Linguagens e Códigos 1 Ciências da Natureza) tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio.

Os professores são, em grande parte, efetivos, e especialistas em suas respectivas áreas de conhecimento, possuindo outra licenciatura, além de possuir curso de pós-graduação (*Lato sensu*). Na escola, temos 1 (um) professor que possui mestrado.

4.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes dessa pesquisa são 38 professores que atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, 85% deles efetivos na rede estadual e 15% contratados sob o regime da “categoria O”, isto é, docente candidato à admissão após a publicação da LC 1.093/2009, ou seja, o professor já contratado, com aulas - Temporário.

A jornada de trabalho desses professores é de 48 aulas, equivalente às 40 horas semanais do Regime de Dedicção Plena e Integral, e o professor deve ter no máximo 32 aulas com alunos, das quais, são, em média: 28 aulas em disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada, e 4 aulas à disposição da escola, para substituição de aulas, tutoria e outras atividades pedagógicas pertinentes. As 16 aulas restantes são exercidas em trabalho pedagógico coletivo e individual na unidade escolar.

Visando ao desempenho das atribuições previstas no programa, foi instituído o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), que se caracteriza pela atuação numa única escola, com prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar (docente) ou de gestão especializada (diretor e vice-diretor de escola e Professor Coordenador). Nesse regime, o profissional recebe a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) que corresponde a 75% do salário-base.

Para delinear os participantes dessa pesquisa, foi utilizado no início um questionário com o objetivo de saber quem eram esses professores, quanto tempo tinham de docência e como eles entendiam por formação continuada em serviço. Dentro dessa perspectiva, observamos os encontros de ATPCG conduzidos pelo PCG da Unidade Escolar.

4.3 Os procedimentos de coleta de dados

Na pesquisa documental, os dados obtidos são provenientes apenas de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um determinado fenômeno. Nela, utiliza-se métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Ressaltamos que a pesquisa documental é caracterizada como documental quando é a única abordagem qualitativa, sendo usada como método

autônomo.

Já o questionário foi composto por 30 questões apresentadas por escrito, tendo como principal objetivo delinear o perfil dos participantes da pesquisa, visando apreender algumas de suas concepções sobre a sua formação continuada.

Quanto às observações, oferecem ao investigador versatilidade e uma variedade de alternativas para a coleta de dados. Como se trata de uma técnica de investigação que aproxima investigador e sujeitos da pesquisa, estar no grupo de professores permitiu ao investigador uma certa flexibilidade na condução da entrevista e maior aproximação com os dados coletados.

Por fim, empregou-se o Diário de Bordo para o registro dessas observações, utilizando um caderno denominado como diário de bordo, onde foi utilizada a escrita livre, realizando um registro detalhado em ordem cronológica. As formações observadas neste período ocorreram, em sua grande maioria, online, em razão da pandemia do vírus COVID-19. Em alguns momentos, o canal de comunicação da Unidade Escolar com os docentes se dava também pelo Whatsapp, e nesse contexto, foram observadas as interações que os professores promoviam no grupo.

CAPÍTULO 5 - OBSERVAÇÃO E ACOMPANHAMENTO VIRTUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Antes de adentrarmos nos aspectos relacionados aos dados coletados na pesquisa, descreveremos como é a proposta e as ações de formação continuada oferecidas aos professores que atuam nas escolas de ensino integral no Estado de São Paulo.

Nos documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria de Educação de São Paulo para as escolas, o Programa de Ensino Integral traz diretrizes, normas e procedimentos baseados nos mais recentes termos conceituais, e traz a promessa de garantir qualidade no ensino, e valorização do magistério. Por isso mesmo, seria possível supor que, na prática, o programa oferecesse de ferramentas e subsídios para avançar na criação de novas ações de formação docente, que levassem em consideração a autonomia, as necessidades, os saberes, a identidade e a cultura dos professores, propiciando espaços participativos, colaborativos e dialógicos.

Isso posto, apresentamos os dados e os analisamos para ilustrar a perspectiva adotada pela SEESP em seu discurso, e a realidade do cotidiano da escola, onde é possível evidenciar práticas autoritárias e controladoras do trabalho docente.

O Programa de Ensino Integral, segundo a SEE, apresenta as seguintes premissas: 1. Protagonismo Juvenil; 2. Formação Continuada; 3. Corresponsabilidade; 4. Excelência em Gestão; 5. Replicabilidade (PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL SEE, 2013).

Lembremos que a formação continuada dos professores, ou seja, as normas e procedimentos desse Programa, são orientadas por uma série de documentos (leis, decretos e resoluções), já mencionados anteriormente.

A formação continuada dos professores do modelo de ensino do estado de São Paulo é efetiva por lei, mas são excepcionais as avaliações que aspiram alcançar algum tipo de evidência de que a participação dos docentes nessas experimentações tenha significado certo de colaboração para a primazia de seus saberes ou de performance escolar de seus educandos.

As ideias de formação continuada têm permeado os textos legais que organizam e implementam as ações formativas de professores no sistema paulista de ensino (Decreto 28.170 de 21.01.1988), com a intenção de garantir tempos e espaços para o aperfeiçoamento dos professores do sistema. Entretanto, desde sua forma discursiva/normativa, a apreensão da formação continuada aos professores em circunstâncias de trabalho é dúbia e desprovido de aportes teóricos e claros para seu desempenho.

Entendemos que a formação deve favorecer o desenvolvimento profissional dos

docentes à medida que se promova uma formação reflexiva aos professores, dando-lhes capacidade de assumirem com autonomia a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional. É de grande importância, assim, a valorização dos saberes dos professores, partindo deles e formando-os teórica e conceitualmente, para que possam saber resolver conflitos e compreender as incertezas ao longo de sua carreira.

Desde que foi aprovado um tempo específico para reunir os professores, com o intuito de formá-los no ambiente de trabalho, já ocorreram várias alterações na nomenclatura – de HTP (Horário de trabalho Pedagógico), para HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), e, por fim, para ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) que vigora atualmente.

Essas horas deveriam servir para aperfeiçoar os professores e teoricamente teriam, entre os seus principais objetivos, favorecer as trocas de experiências entre os docentes e criar condições para cada um deles refletir sobre as questões da escola e da sala de aula, o que auxiliaria em uma identificação coletiva de problemas e soluções. Entretanto, não é isso que ocorre na prática.

De acordo com Delors (2003, p. 166),

os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. Assim, sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, que se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural.

As vivências neste cenário de formação continuada apontam para ambiguidades e contradições que estão longe de favorecer práticas formativas baseadas no diálogo coletivo para identificação de problemas e soluções, longe de fortalecer a troca de experiências, o trabalho colaborativo, a reflexão e a autonomia para sugerir, posicionar-se e criar projetos próprios, intensificando assim o trabalho, a cobrança, as pressões recebidas. Mais uma vez, percebe-se a importância da permanência dos professores em formação contínua, para que estes aperfeiçoem suas práticas pedagógicas, e que não tornem essas práticas tão monótonas e cansativas tanto para os docentes quanto para os alunos.

Fica evidente que há problemas na política de formação de professores e que a perspectiva adotada pela SEESP não está alinhada às práticas efetivadas na escola, sem perder de vista o objetivo principal, que é responder a questão central dessa pesquisa – analisar a formação continuada oferecida aos professores atuantes em escolas de ensino integral, procurando indícios de mudanças nos paradigmas da formação oferecida aos professores no sistema de ensino estadual paulista.

Ademais, a formação dos professores é pensada de cima para baixo, ou seja, de maneira hierárquica. Sua organização é burocrática e operacional e age de forma a criar uma estrutura entre os órgãos para, a partir dele, serem criadas as ações de formação. A referência a seguir ilustra bem essa afirmação:

Em nível central, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) orienta e articula, (...) ações de Formação Continuada para a implementação do Currículo, para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem e garantir unidade a toda a Educação Básica. Em âmbito regional, a Diretoria de Ensino (...) elabora o planejamento para a realização de orientações técnicas e cursos, entre outras possibilidades. A escola constitui o espaço em que a formação se realiza de maneira continuada, por contar com as HTPC, inseridas na carga horária do professor (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

Essa maneira de pensar e operacionalizar a formação continuada também é detectada na escola, nas ATPCs. Há dentro da plataforma EFAP as pautas pré estabelecidas para ocorrerem na semana. Os temas são pertinentes, porém, essa pauta é uma pauta estadual, ou seja, as particularidades da escola e de seu público não são respeitadas. Não há uma diferenciação das escolas PEI novas no programa para aquelas que já estão consolidadas nessas formações iniciais. O que encontramos é, obrigatoriamente, a participação nas ações impostas pela gestão da escola, que se reduzem, em sua maioria, a orientações sobre preenchimento de planilhas, alimentação de planilhas online, cobranças de documentos e outras questões pontuais e imediatas que surgem, sempre com o objetivo de sustentar a implementação do currículo. Para elucidar, a Lei complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, afirma que:

São atribuições específicas dos professores [...] - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada; - auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas Escolas [...]. (BRASIL, 2012, p. 1).

Observa-se, então, que há uma ansiedade com as metas a serem cumpridas por todos os regentes da Unidade Escolar. A nota disso surge na conexão com o formar, ou seja, a formação continuada deve servir para isso, para fazer com que todos trabalhem de forma uniforme e estandardizada, para que tanjam as metas estipuladas pela SEESP. O melhor jeito é usando um espaço que é, hipoteticamente, indubitável aos professores para sua formação na escola, fazê-los trabalhar, ao invés de formarem-se. Logo, a formação deve ser convertida em técnicas e ferramentas para ministrar aquilo que a SEESP quer que ensinem, sempre seguindo moldes que são classificados de primor para os professores e alunos. Nos documentos oficiais, a SEESP afirma que “[...] No Programa Ensino Integral [...] a Formação Continuada dos profissionais é uma das práticas que contribui para que

a escola alcance as metas estabelecidas [...] (SÃO PAULO, 2014, p. 16).

Pode-se dizer que a sistema de Educação em Tempo Integral, como qualquer outro sistema público no contexto presente, tem sido usado para ratificar ou reproduzir os fundamentos básicos do neoliberalismo. Nesse viés, a partir da concepção de um "Estado mínimo", o neoliberalismo tem visado a omissão ou minimização dos direitos sociais, em um processo progressivo de privatizações e de atribuição de suas responsabilidades cada vez mais à sociedade civil, envolvendo também profundas transformações no mundo do trabalho, inclusive na área educacional, ao criar regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, em um sistema em que a Educação é predominantemente vista como mercadoria.

De uma forma geral, concordamos com Cavaliere (2007), ao afirmar que a ampliação do tempo na escola só se justifica como possibilidade de proporcionar, para crianças e docentes, transformações nas experiências escolares, no sentido de aprofundar certos aspectos da vida na escola; uma escola na qual as mais corriqueiras atividades, como alimentar-se ou fazer uma leitura na biblioteca, sejam potencializadas e adquiram uma dimensão educativa, contribuindo para aprofundar conhecimentos, a criticidade e as vivências democráticas.

Apesar disso, não podemos deixar de pontuar que este Programa tem um discurso, do ponto de vista teórico, muito avançado e progressista para se pensar sobre a formação continuada de professores. O problema é que esse discurso não está alinhado à realidade educacional. Na prática, só se repete o que há décadas está sendo feito em termos de formação no Brasil.

O que pode se constatar até aqui é que a garantia de mais tempo (horas de estudos) para os professores não significa, em termos qualitativos, uma melhora para o desenvolvimento profissional. Mesmo quando apontam para características positivas, com possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, as práticas de formação não seguem isso. Ao invés disso, são práticas que valorizam a técnica e são concebidas de forma vertical, havendo uma hierarquia da concepção até a execução, sem que os professores possam mudar isso. Prevaecem, assim, a visão autoritária e a concepção de que “o professor não sabe fazer, e se o tempo concedido para os professores não for vigiado e controlado, o professor não fará nada”.

5.1 Questionário

Inicialmente, utilizamos para a coleta dos dados o questionário (APÊNDICE 1) com o principal objetivo de delinear o perfil dos participantes da pesquisa, visando apreender algumas

de suas concepções sobre a sua formação continuada. Posteriormente, utilizamos a observação *in loco* das reuniões de ATPCG.

No questionário aplicado aos professores, com intuito de delinear o perfil do corpo docente da unidade, obtivemos o retorno de oito questionários de um universo de 38 professores. Como não tivemos adesão de um número expressivo de professores, não pudemos delinear o perfil acadêmico de todos os profissionais que atuam nesta escola, e sim dos oito professores que responderam ao questionário.

Pretendemos, na primeira parte do questionário, buscar informações sobre quanto tempo eles tinham de docência e quanto tempo já trabalhavam nesta Unidade Escolar. A segunda parte, por sua vez, estava relacionada à formação docente recebida pela unidade, e às formações que os próprios professores procuram para se aperfeiçoar. Porém, as respostas dadas retratam o desconhecimento do que realmente é um espaço de formação, e de como eles enxergam esse espaço dentro da escola. A visão deles em relação à formação, especificamente, está relacionada à entrega de títulos e não ao conhecimento para melhoria de sua prática pedagógica, até porque a visão deles é a que são professores que já possuem uma graduação e são especialistas em uma determinada área de conhecimento. Demonstaram, também, um distanciamento das tarefas que não são especificamente da sala de aula e consideram que o que recebem nas formações dadas na escola é satisfatório.

Eles entendem que os encontros de ATPCG de que participam são formações pertinentes e ainda especificam os temas que são abordados. Os temas são de fato pertinentes, mas quando se vivencia este cenário *in loco*, percebe-se que há um distanciamento do que realmente se faz e o que se escreve. Muitos encontros são pertinentes e cumprem a pauta dos temas educacionais que os órgãos centrais sugerem, porém não há aprofundamento e muito menos se relacionam com as práticas vividas na escola.

O questionário aplicado abordava a questão da replicabilidade das boas práticas exercitadas pelos professores entre si. Todos eles responderam que faziam esse movimento de trocas entre os pares e que a escola proporcionava esse movimento. Infelizmente, entretanto, nos moldes dos ATPCG observados não havia espaço para isso. Muitas vezes, os professores novos na Unidade Escolar que tentavam fazer isso eram podados pelos mais experientes e mais velhos na escola, que diziam que isso já havia feito e que não tinham tido um resultado positivo.

Ressaltamos que a vivência com esses professores demonstrou uma incoerência em relação à convivência entre os pares, pois entendem que a formação entre os pares se dá apenas com os grupos de afinidades e preferencialmente com aqueles que se identificam, quando, na realidade, a formação entre pares vai muito longe da amizade e afinidades.

A formação de grupos entre os professores é nítida e marcada pela separação entre os mais velhos e mais novos, os “tradicionais” e os “novos”. Não se pode afirmar que o grupo é um coletivo que trabalha totalmente alinhado, mas os profissionais fazem parcerias, assim, há momentos de interação e colaboração, o que demonstra que há condições de se pensar na possibilidade de mudança. As condutas de segregação e construção de colegialidade artificial, tal como descritas no trabalho Hargreaves (1998), ao tratar das questões da *cultura dos professores*, também foram detectadas.

Para que aconteça um trabalho coletivo, é preciso que haja um interesse em comum, e um objetivo em comum, o que não exclui os interesses individuais. Em um trabalho coletivo, o individualismo não é valorizado, mas a individualidade deve ser respeitada, pois pode trazer contribuições ao grupo, já que amplia o campo de análise dos problemas.

Os dados do questionário já davam indícios do que os professores acreditam ser a formação continuada: que o que eles possuem é necessário e suficiente, e, por isso, os ATPCG irão sempre seguir os moldes que já foram estabelecidos. Além disso, o grupo demonstrava não possuir nenhuma dificuldade em relação à gestão de sala de aula, lidar com alunos com deficiência e avaliação de alunos. Ou seja, se veem como professores prontos, que não necessitam de refletir sobre suas práticas e muito menos atualizá-las para o bem de todos.

5.2 Diário de Bordo (observações do ATPCG)

Como melhor alternativa metodológica para uma pesquisa que investiga processos formativos da docência, rompendo com a lógica tradicional de aplicação da teoria à prática, as observações comparecem com muito valor para a realização dessa pesquisa de campo.

Nesse ínterim, as observações do grupo de professores oferecem ao investigador uma quantidade de dados que possibilita certa versatilidade e variedade de alternativas para coleta de dados. Como é um método de investigação que aproxima o investigador e os sujeitos da pesquisa, estar no grupo de professores permitiu ao investigador certa flexibilidade na condução da entrevista e maior aproximação com os dados coletados.

Em outras palavras, o investigador teve a oportunidade de checar as informações *in loco*, ou seja, no momento em que são oferecidas pelos informantes. O ambiente proporcionado pela organização do grupo de professores permitiu interação entre os membros do grupo. As informações prestadas por um dos integrantes estimulavam os demais a falar sobre o assunto; o debate entre eles enriquece a qualidade das informações; e, por fim, o fato de se encontrar um

grupo de iguais, proporciona mais segurança ao participante para expressar suas opiniões, de maneira mais espontânea e genuína.

A coleta de dados na escola iniciou-se por meio da análise documental e depois por meio de acompanhamento e observação de modo presencial dos encontros de ATPCG. Porém, devido à pandemia do vírus COVID-19, houve uma reestruturação, de modo que as observações ocorreram via recados no grupo oficial no Whatsapp e pelo Google Meet.

É válido ressaltar, aqui, que a SEDUC-SP propõe uma programação de pautas formativas a serem desenvolvidas nesse processo de formação em rede, com foco na implementação do Currículo Paulista, explorando temáticas referentes aos programas e aos projetos estratégicos da SEDUC-SP.

Em seguida, procedemos à definição do calendário para realização das observações das reuniões que deveriam ser observadas. Foram observados 12 encontros (03 presenciais e 9 online) entre os meses de fevereiro e julho, com duração de 30 a 45 minutos cada, mas ressaltamos que os encontros deveriam ser de 1h 30min, conforme a legislação vigente para o Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (ATPCG).

No quadro abaixo, apresentamos os temas que EFAPE (Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo) disponibilizava mensalmente para as formações em ATPCG. Para cada tema proposto, há material de apoio e sugestões de como desenvolver a pauta na Unidade Escolar. O quadro abaixo apresenta os temas para o mês de fevereiro:

Quadro 6: Temas para ATPCG I

1 - A ATPC como Espaço de Formação
2 - Recuperação e Aprofundamento – Avaliação Diagnóstica (ADE)
3 - Componente curricular Eletivas – Calendário e construção
4 - Componente Curricular Eletivas – Aulas que antecedem o Feirão, o Feirão das Eletivas e Cadastro na SED
5 - Componente curricular Tecnologia e Inovação – Tecnologia e cultura digital
6 - Competência leitora e escritora
7 - Semanas de Estudos Intensivos (SEI)
8 - Protagonismo Juvenil
9 - Componente Curricular Projeto de Vida – Quem não tem, tem de ter!
10 - Componente Curricular Projeto de Vida – Eu tenho e você tem!
11 - Ensinamos para avaliar ou avaliamos para ensinar?

12 - Práticas pedagógicas em classes multisseriadas
13 - Método de Melhoria de Resultados (MMR)
14 - Análise do Plano de Melhoria
15 - Fundamentos do Currículo Paulista: Tecnologia

Fonte: EFAPE (Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo).

Percebe-se que a proposta de formação em serviço apresenta um encadeamento de temas relacionados ao fazer pedagógico do Programa de Tempo Integral que realmente são relevantes para a formação continuada em serviço. Seguiremos, então, com os registros realizados em cada ATPCG, de modo a comparar se há relação entre o que a EFAPE propõe e o que ocorre nas reuniões da unidade.

Conforme o calendário escolar, as formações ocorridas no horário de ATPCG deveriam acontecer todas às sextas-feiras, das 12h30 às 14h00. Houve muitas situações neste período, que comprometeram essa formação. Entretanto, um dos grandes problemas no início de ano foi a falta de professores, pois não tínhamos o quadro completo das diversas disciplinas, o que ocasionou para os professores presentes a substituição dessas aulas neste período. Por esse motivo, houve a dispensa dos professores em fazer o ATPCG neste período, pois os mesmos estavam em sala de aula, realizando outra atividade, o Clube Juvenil. Essa atividade era função do Diretor e Vice-diretor da escola, mas, no mês de fevereiro, essas atividades foram direcionadas para os professores com a desculpa de que “não havia tempo” para que esses responsáveis realizassem a atividade.

Os três primeiros encontros ocorridos presencialmente foram no final do mês de fevereiro, em uma sexta-feira, das 15h às 15h45, organizado em uma sala, onde os professores participantes estavam dispostos em fileiras. Houve a apresentação da Coordenadora Geral e suas principais funções. Depois, a reunião seguiu com a pauta estabelecida pela própria coordenadora e direção da escola, baseada nos problemas encontrados naqueles primeiros dias de aula. A pauta da ATPCG estava organizada com os seguintes assuntos: Atribuições dos professores da PEI; Guia de Aprendizagem, Agenda Semanal; Avaliação de Entrada (ADE); Eletivas; Projeto de Vida.

1º Encontro - Durante a leitura da pauta, apenas um professor perguntou da importância da agenda e se o governo iria dar uma “agenda” para os professores. Neste momento, houve um silêncio. Logo em seguida, a PCG respondeu que a agenda semanal fazia parte das obrigações do professor inserido no Programa de Ensino Integral, e que não haveria nenhuma possibilidade de o governo dar uma “agenda”. Depois disso, não houve mais nenhuma discussão, apenas

recados relacionados aos temas acima, e assim deu por encerrada a 1ª reunião de ATPCG de 2020.

Até que houvesse a dispersão de todos, alguns professores perguntavam se alguém teria algum modelo de agenda para que pudessem ter noção do que seria esse documento tão importante, conforme foi explanado na reunião. Nessa situação, uma professora que havia estado já no Programa de Ensino Integral comentou sobre a importância desse documento e sobre qual seria realmente seu objetivo, disponibilizando-se a trazer um modelo.

2º Encontro - Logo após uma semana, estávamos nós novamente naquele mesmo local e naquela mesma sala e dispostos em fileiras, aguardando a PCG para mais uma reunião. A mesma chegou 20 minutos atrasada e fez a leitura da pauta daquele dia: MMR (Método de Melhoria de Resultados); e Plano Estratégico da Escola. Esses temas foram também discutidos no Planejamento de início de ano. Depois disso, encerrou-se a reunião.

É notório o quanto há uma falta de preparo da gestão em fazer formação continuada, pois os dois encontros de início de ano se fizeram apenas para a leitura de documentos. Por outro lado, também os professores não entendem que o espaço escolar é um contexto formativo eficaz e capaz de influenciar na aprendizagem da docência e na ampliação dos saberes profissionais.

3º Encontro – Seguimos, assim, para o terceiro encontro neste mês de fevereiro, mas mais uma vez estávamos nós reunidos, enfileirados, aguardando a PCG. A mesma surgiu com a pauta em mãos, salientando que o encontro seria rápido, pois a mesma tinha “muita coisa para fazer”. Novamente a pauta é lida: Entregar o Plano da Eletiva; e Feirão da Eletiva.

Todos os presentes começaram a discutir sobre as datas e o formato desses documentos, pois aparentemente nem todos entenderam o “objetivo” das eletivas, como se daria o Feirão da Eletiva e como funcionam na prática. Havia inúmeros comentários e também indagações pertinentes naquele momento, mas, em um momento de descuido, a PCG disse, a todos, “não entendo pra quê temos tantos documentos neste programa” (Diário de Bordo ATPCG, dia 28 de fev. 2020). Salienta, ainda, que “esses documentos apenas *“burocratizam o programa”* e que muitos daqueles documentos exigidos não faziam sentido”.

A reação da maioria dos professores foi de concordância com a colocação PCG. Alguns professores que ali estavam, olharam-se e nada disseram. A PCG completou dizendo que os índices da escola haviam subido e que as metas estabelecidas no ano de 2019 foram alcançadas. Deu-se, assim, por encerrada, a ATPG.

Nota-se, na fala da PCG, omissão ou mesmo desconhecimento de que esta postura do governo, de metas e índices, é uma maneira de controlar o trabalho dos professores através das

avaliações externas. Porém, constatamos que a abordagem feita na unidade escolar foge totalmente ao que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através da EFAPE, descreve no desenvolvimento das pautas de cada item acima.

Depois de um mês (fevereiro) conturbado, as ATPCGs deveriam acontecer todas às quintas-feiras, cujo objetivo deveria ser de formação, pois havia ali um grupo de professores sedentos por saber como realmente era ser professor de uma escola de tempo integral híbrida.

No quadro abaixo apresentamos os temas que EFAPE (Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo) disponibilizava mensalmente para as formações em ATPCG. Para cada tema proposto há material de apoio e sugestões de como desenvolver a pauta na Unidade Escolar. O quadro abaixo apresenta os temas para o mês de março:

Quadro 7: Temas para ATPCG II

1- Inova: Avaliação formativa socioemocional – Parte 1: Aproximando-se das competências socioemocionais
2- Inova: Avaliação formativa socioemocional – Parte 2: Explorando as rubricas para ter um <i>feedback</i> produtivo
3- Noção norteadora de sequência didática
4- É possível alterar sequências didáticas?

Fonte: EFAPE (Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo).

4º e 5º encontro - Os primeiros quinze dias do mês de março (dois encontros: 06/03/20 e 13/03/20), recebemos recados e leitura da pauta que deveria ser formativa, pois, como demonstrado no quadro acima, a EFAPE prevê uma pauta formativa disponível para ser abordada e explorada pelos coordenadores, porém, neste cenário escolar, ela se transformava em comentários e achismos sobre o que era a escola de tempo integral.

Ressaltamos que os saberes que envolvem o coordenador pedagógico são multifacetados e que não se limitam aos saberes das ciências, e tampouco aos saberes disciplinares. Há, ainda, os saberes profissionais, éticos, políticos, relacionais, entre outros, que se manifestam no cotidiano do trabalho do coordenador pedagógico (ANDRÉ; VIEIRA, 2007). A dicotomia entre teoria e prática da formação do coordenador pedagógico interfere no modo como os saberes vão se relacionar durante sua atuação, os quais acabam se sobrepondo de acordo com o processo de profissionalização. Assim, os saberes do coordenador pedagógico não são apreendidos no vazio, pois o coordenador mobiliza saberes de acordo com sua trajetória pessoal e profissional.

Assim, transcorreram os dias de aula até a chegada da pandemia do vírus COVID-19, especificamente no dia 16 de março de 2020. Foi um momento de muitas angústias para todos, e diante das incertezas de quanto tempo isso duraria, o governo disponibilizou um calendário específico para este momento, colocando os professores de recesso de 23 de março a 05 de abril, e também de férias de 06 de abril a 20 de abril de 2020. De acordo com essa nova situação, as observações passaram a ocorrer de modo remoto em encontros pela plataforma Google Meet, disponibilizada às segundas-feiras, das 15 às 16h.

6º Encontro - Retornamos à rotina de encontros de APTCG no início de maio de 2020. Neste primeiro encontro, depois de dias de férias e recesso, estávamos todos os 38 professores reunidos virtualmente e todos muito angustiados por conta da situação que nos encontrávamos, frente a uma pandemia que não estava mais com os dias contados como imaginávamos.

7º Encontro - Neste encontro, a pauta estabelecida foi a das orientações básicas de como seria o ensino remoto com os seguintes temas: A importância e as diferentes ações para se avaliar; Reflexão a respeito do envio de atividades virtualmente; Elaboração de atividades diversificadas por meio de vários recursos; Execução de roteiro de aula contendo conteúdos e habilidades; Avaliação, Acompanhamento, Ferramentas e Instrumentos, Recursos Utilizados.

Não houve nenhuma discussão que levasse o grupo de professores a refletir sobre a pauta proposta. O que mais se ouviu foram as reclamações e o comodismo afluído nas falas de professores encontrando desculpas para não fazer seu papel de educadores. A exemplo, eis um comentário de um professor da U. E.: “Quer dizer que agora tenho que correr atrás do aluno e usar o meu celular pra isso? O “governo” não proporcionou condições de trabalho remoto”, disse ele. A situação não era a das melhores para todos naquele momento, pois tínhamos um cenário desfavorável para aquele professor que se acomodou em sua metodologia arcaica, com o livro didático amarelado, e que mal sabia ligar um computador. Naquele momento, esse mesmo professor se deparava com o desafio de fazer funcionar um Google Classroom, com atividades para os alunos, através desse recurso. As discussões permaneciam, mas não com o intuito de encontrar um caminho ideal para a efetivação da aprendizagem. Sabemos que a situação não era das melhores, mas como educadores, nos foi confiada a responsabilidade coletiva, ideológica e cultural de exercer um papel de facilitador, mediador e possuidor de saberes na vida desses alunos.

As colocações dos gestores neste dia, vieram secundar com o cenário caótico e desestimulador que estávamos vivendo, tanto que houve um momento de desabafo de um professor em relação àquelas situações de reclamações fundadas na falta de conhecimento e na falta de vontade de aprender a lidar com o ensino remoto, pois o mesmo disse: “eu me proponho

a ensiná-los a fazer uso das plataformas digitais e preparar aulas com esse recurso, caso queiram”. Em um momento, todos responderam que gostariam e que estavam dispostos a aprender. Assim sendo, ficou acordado que a formação para as plataformas digitais ficaria a cargo desse professor. Deu-se, assim, por encerrada a pauta e a reunião do dia.

Sáímos da reunião como a sensação de que quase nada havia se resolvido, pois logo em seguida, surgiram várias reclamações de professores que estavam utilizando seus dados móveis para fazer atendimento ao aluno e para os afazeres da escola. Outro professor, disse, por exemplo: “não estou disposto a usar meus dados móveis para ter uma formação”; e “o que estou fazendo pelos alunos já é suficiente pelo que o Estado faz por mim”. (Diário de bordo 21/05/20).

Lamentavelmente, muitos docentes continuam a prosseguir em perspectiva convencional face à sala de aula, porque são resistentes ao uso educacional das últimas tecnologias e são arraigados na seleção de conteúdo, já que esses, de acordo com as pedagogias do aprender a aprender, estão finados e desconectados da vida diária dos alunos e, assim, sem significado para a resposta de dilemas da contemporaneidade. Mais uma vez, o formador/PCG, concordou com a fala e finalizou assim: “é o que temos pra hoje; não vamos nos matar pra trabalhar. Boa tarde a todos.”

8º Encontro - O próximo ATPCG, que foi no dia 28/05/20 e de modo virtual, mas inusitadamente não levou nem 15 minutos de reunião, pois a PCG leu os informes que havia transmitido no grupo de professores de Whatsapp com os seguintes itens: Orientações: (resuminho) • Não colocar nota para os alunos que não participaram das atividades (deixar em branco para futura recuperação); • Em relação às disciplinas da parte diversificada, deixar em branco também, pois futuramente poderão ser cobradas evidências dessas atividades; • Arquivar todas as atividades enviadas pelos alunos; • Se o aluno entregou pelo menos uma atividade, deverá ser atribuída a nota 5,0; caso tenha entregue mais atividades, fica a critério do professor a atribuição de nota; Não ultrapassar média 8,0 para o Ensino Fundamental e 9 para o Ensino Médio. • Não esquecer de acrescentar a “Hora do Estudo” na agenda. • Digitar a menção (médias) até o dia 29/05; • A SED continuará aberta para acréscimo ou mudança de nota, caso algum aluno entregue atividades; • Neste ano será utilizado apenas o diário físico; • Não lançar frequência nem nota vermelha; • Término do 1º bimestre: 29/05; • Início do 2º bimestre: 01/06; • Replanejamento: 01/06 a 05/06. (acompanhar obrigatoriamente). Não enviar novas atividades nesta semana; • aguardar novas orientações; • Verificar se as turmas foram adicionadas ao CMSP; • Não haverá ATPCA nem ATPCG na semana do replanejamento; O diário físico deverá conter: conteúdo, habilidades e notas. Terminar até 12/06/2020. Guia de Aprendizagem: fazer ressalvas no final (atualizar); • Habilidades trabalhadas; • Mudança do calendário; •

Ferramentas utilizadas (ensino remoto); Atualizar e enviar até 12/06 para o seu coordenador de área.

Percebemos, também neste encontro vazio de aprendizagem, que estávamos apenas cumprindo tabela, porém mais uma vez, o conselho de classe realizado na escola seria somente professores reunindo-se para discutir o processo educativo, como detentores do saber.

Particularmente, entendemos que ser professor é ter a capacidade de acreditar na diversidade, contestar, renovar e aprender na profissão, na vida. É unir o nosso projeto de vida ao projeto de vida da escola, pois um e outro se findam.

A reunião foi assim encerrada, salientando que todos estavam “cheios de serviço”, inclusive ela, que não haveria discussões, e perguntou que se alguém teria alguma dúvida naquele momento. Ninguém se manifestou, e assim, a reunião foi encerrada.

Os encontros virtuais do mês de maio de 2020 resumiram-se em recados e mais recados, perdendo mais uma vez o objetivo de consolidar nos ATPCG o espaço privilegiado de formação continuada, fundamental para a atuação da coordenação pedagógica, levando em consideração aspectos ao planejar, desenvolver e avaliar a formação, para engajar os educadores no processo e ajudá-los a desenvolver novas práticas didáticas à luz do Currículo Paulista, a fim de garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

Salientamos, aqui, a posição do coordenador pedagógico, cuja tarefa é desenvolver a formação continuada e privilegiar espaços no cotidiano dos docentes para que essa formação aconteça de maneira significativa. O coordenador pedagógico assume, então, a função de articulador das práticas educativas e formativas no espaço escolar. Assim, este profissional é por essência um formador de professores e, como tal, também precisa desenvolver habilidades e competências, para auxiliar os professores nesse processo permanente de reflexão sobre a prática, assim como auxiliar nas rotinas diárias, na proposição de intervenções, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos.

O coordenador deve ser um motivador e articulador, que de praxe desempenha a função ponderada na ação-reflexão, objetivando um ensino de qualidade. A ação desse especialista é profunda, já que o mesmo tem que associar todas as atividades escolares, intermediando, inclusive o tempo, à execução dos professores, coordenando todas as atividades escolares, mediando, ao mesmo tempo, a atuação dos professores. Conforme Libâneo (2001), o coordenador pedagógico responde pela integração e articulação do trabalho pedagógico na escola. Está diretamente em contato com a equipe de professores, de alunos e de pais. Ainda, tem como função refletir sobre as práticas de ensino, auxiliar na construção de situações de aprendizagem, dando o suporte didático pedagógico aos docentes.

Assim, o coordenador pedagógico, associado ao processo de sua formação contínua, tem a responsabilidade e o compromisso com a formação continuada dos professores, com práticas que atendam as necessidades dos alunos.

Inicialmente, presumiam que haveria uma formação para entender esses documentos e qual seria a finalidade deles dentro do programa. Mas, como não havia ainda um entendimento por parte da gestão sobre a importância desses documentos, não houve nenhuma formação, apenas recados dizendo “precisamos fazer tal documento para tal data e estou disponibilizando um modelo a ser seguido”. Essas situações foram evidenciadas por alguns meses, e desse modo que a equipe gestora “formava” seus professores desta Unidade Escolar.

No início, nas reuniões remotas no Google Meet, havia interações entre os professores, pois despontava-se um cenário de preocupação de todos, já que aqueles documentos chamados de “burocratização”, estavam sendo cobrados pelas instâncias maiores e, conseqüentemente, o corpo docente estava sendo cobrado.

Dessa maneira, o PCG deveria focar nos aspectos que todas as escolas vivenciam no seu cotidiano por integrarem uma rede de escolas, ainda que de forma adequada ao contexto de cada uma. As pautas formativas estavam organizadas pelas seguintes temáticas no mês de junho:

Quadro 8: Temas para ATPCG III

1- Currículo Paulista; Currículo do Ensino Médio
2- Inova Educação; MMR gestão em foco;
3- Gestão da Aprendizagem; Gestão de Sala de aula;
4- Conselho de classe/ano/série;
5- Atendimento especializado, modalidades educacionais;
6- Conviva

Fonte: EFAPE (Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo).

Percorremos alguns dias do mês de junho com o seguinte tema:

Quadro 9: Temas para ATPCG IV

1- Conviva: Formação da Personalidade Ética.
--

Fonte: EFAPE (Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo).

9º Encontro - No dia 29/06/20, a PCG iniciou a reunião virtual, fazendo a leitura da pauta e disponibilizando-a a todos no grupo de Whatsapp. Não houve interação nenhuma relacionado ao tema, apenas a leitura dos objetivos elencados na pauta. A coordenação salientou a necessidade de verificar as datas relacionadas ao início e fechamento do bimestre. Uma professora perguntou: “como iremos registrar no diário de classe a presença do aluno?”, a coordenadora respondeu: “você não irá lançar nada no campo referente à chamada do aluno, deixa em branco. O secretário falou na última *live* que iremos lançar apenas as notas de bimestre e não faltas, porque quando retornarmos no presencial, aí sim iremos lançar”. Pra terminar a reunião, a coordenadora faz um comentário: “Ah gente, fala sério, né? Comer pastel é melhor que cumprir essas burocracias de horário de ATPCG. Quantas vezes deixamos de fazer nossas demandas? Fomos comer pastel no horário de ATPC no ano passado, nem por isso terminamos o ano no vermelho, ou seja, tivemos resultados positivos no IDESP”. Assim, deu-se por encerrada a reunião.

Voltando à questão do coordenador, compreendemos que a coordenação pedagógica é exercida por um professor na função de especialista com múltiplas competências, mas prioritariamente com a função de promover a formação continuada dos professores no interior da escola (GUIMARÃES; MATE; BRUNO, 1998; CHRISTOV, 2000; ALMEIDA; PLACCO, 2001; 2003).

[...] o formador de professores é quem se dedica à formação de mestres e professores e realiza diversas tarefas, não apenas na formação inicial e permanente de docentes, como também em planos de inovação, assessoria, planejamento e execução de projetos na área de educação, formal e informal. [...] deve possuir grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecer as principais linhas de aprendizado que as sustentam, estar apto a trabalhar com adultos e, finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizar as mudanças comportamental, conceitual e metodológicas hoje exigidas pelo sistema educativo. (VAILLANT, 2003 *apud* RINALDI, 2009, p. 69).

Como articulador, o papel principal deste profissional é oferecer condições para que os professores possam trabalhar de maneira coletiva as propostas curriculares com ações de parceria, em função de sua realidade. Então, tal profissional deve ser capaz de despertar nos membros da instituição escolar a capacidade de serem proativos, responsáveis, dinâmicos, inteligentes, com habilidade para resolver problemas e tomar decisões. Além disso, deve criar um ambiente de relacionamento mais estreito com os professores, as famílias, a comunidade, o sistema e outros elementos que possam se integrar à escola. Vasconcelos (2006, p. 87), ressalta que:

É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente [...], a discriminação social na e através da escola etc.

Além disso, no mês de junho, foi disponibilizado para todos o “Da Educação Integral ao Ensino Integral”, curso à distância, em formato de estudos autônomos, no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAPE (AVA-EFAPE). Este curso talvez tenha sido a salvação para aqueles que ainda se encontravam perdidos sobre os documentos e também no entendimento da proposta do Ensino Integral. Porém, por ser um curso auto institucional, nos grupos de professores, vazam as respostas das questões muito antes do professor acessar os módulos.

Nas conversas, ficava evidente que a maioria queria as respostas e se livrar “daquele incômodo” que era fazer o curso, pois justificavam dizendo que estavam cansados e que já não aguentavam mais o serviço remoto.

O curso talvez tenha sido de grande valia para aqueles que realmente estavam dispostos a aprender e entender qual é a concepção de escola de tempo integral, pois, mesmo sendo uma proposta que no íntimo pressupõe formatar, conformar e padronizar o trabalho docente, tentando superar metas estipuladas pela administração geral, traz um conhecimento e mudança de atitudes perante ao ensino público.

10º Encontro - No mês de julho, especificamente no dia 06/07/20, às 15h, reuniram-se todos novamente na plataforma Google Meet, os professores e a Coordenadora Geral para mais uma reunião. Estávamos iniciando o mês de julho com algumas recomendações para o fechamento do 2º bimestre de 2020. A pauta foi disponibilizada, novamente via grupo do Whatsapp, com o seguinte tema: Conviva – Uso responsável da Internet.

Não houve socialização do tema e nem discussões, pois a coordenação estava preocupada com fazer o fechamento do bimestre e com o tipo de atividade que iria disponibilizar para os que não haviam participado até o momento das atividades proposta no Centro de Mídias (CMSP). Então, a coordenadora disse: “Fica acordado: aluno de recuperação, uma atividade (se entregou a atividade, lançar nota 5,0), enviar essa atividade de recuperação até dia 10/07/20 no e-mail da escola, em PDF, com no máximo cinco questões. Já a parte diversificada, uma atividade (no bimestre) apenas”. Assim, ela deu por encerrada a reunião. Além disso, as pautas do mês de julho na EFAP estavam direcionadas especificamente para a ATPCA - Aula de trabalho coletivo de Área.

11º Encontro - O próximo ATPCG foi no dia 22/07/20, mas foi diferente dos demais até então, pois tivemos ATPCG com duas palestras direcionadas aos professores que atuavam na

escola de tempo integral, fornecida pela Diretoria de Ensino DER-Itapevi em parceria com o Senhor Jorge Guzo, consultor, palestrante e Professor de Gestão de Negócios e Gestão de Pessoas na Guzo Consultoria.

O palestrante fez parte da equipe de Consultoria em Gestão Escolar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no Projeto de Escola de Período Integral através do ICE – Instituto de Co-responsabilidade pela Educação – de 2012 a 2014. Fez consultoria à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no processo de expansão no Modelo de Escola de Ensino Integral – planejamento; construção da Estrutura de Processos nas escolas; formação e capacitação de pessoal – 2014.

Foram mais de 10h de formação, em dois dias alternados. O palestrante evidenciou todas as premissas do programa, falou da importância dos documentos e de como eles estão atrelados um com outro, formando uma engrenagem e evidenciando que todas as ações pensadas no programa possuem um único objetivo, que é fornecer uma educação de qualidade.

Nessa formação, ele enfatizou que os professores precisam estar engajados, sensibilizados e comprometidos para que possam também sensibilizar os alunos e fazê-los acreditar nos princípios da escola PEI para que tenham sucesso escolar.

Ficou evidente, nesses dois dias de formação/palestra, que o professor precisa estar aberto às mudanças, que a formação continuada é uma premissa do programa e que o professor precisa estar aberto a aprender, fazendo de forma diferente o que sempre fez. Evidentemente, fica claro que a responsabilidade do sucesso do programa está sob responsabilidade do próprio professor, ou seja, se algo der errado, o “culpado” será o professor.

Houve muitos comentários no grupo de Whatsapp do grupo de professores, como: “Agora estou entendendo a proposta do programa. Essa palestra deveria ter acontecido no início do ano letivo”. Evidentemente, esta fala está correta, pois iniciamos o ano de 2020 totalmente sem rumo, e sem direcionamento.

12º Encontro - No dia 27/07/20, nos reunimos para mais um ATPCG, novamente na mesma estrutura - via Google Meet. A reunião foi conduzida pela PCG, que fez a leitura da Pauta - Semana de Estudos Intensivos -, ou seja, estudo sobre as habilidades priorizadas. O objetivo central dessa pauta seria organizar e discutir entre pares as metodologias que favorecessem a aprendizagem dos estudantes em diferentes etapas do processo de aprendizagem.

A reunião se concentrou na orientação novamente de datas e prazos a serem cumpridos pelos professores. Notamos que no início do ano muitos permaneciam com suas câmeras abertas e havia certa participação, porém, neste encontro apenas a coordenadora permanecia com a

câmera aberta. Em um certo momento, um professor disse: “Eu sei que temos que cumprir os prazos com as documentações, mas não dá pra deixar a agenda de lado, não?”. A coordenadora respondeu: “Não, esse documento faz parte da PEI” (Diário de bordo, 27/07/20). Assim, encerrou-se mais um encontro.

O coordenador precisa saber que a ação pedagógica dele perante o grupo de professores é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. Precisa, também, conhecer as propostas pedagógicas da escola, tendo participado de sua elaboração/adaptação às necessidades e objetivos da escola, possibilitando que novos significados sejam atribuídos à prática educativa da escola e à prática pedagógica dos professores.

Todavia, o trabalho do coordenador pedagógico é ser o regente orientador para um processo administrativo-educacional de qualidade. Entretanto, não é apenas administrar pessoas, mas administrar com as pessoas, objetivando garantir a qualidade do serviço educacional prestado.

O coordenador, então, compreende os problemas e aprimora a rotina, promovendo, assim, o trabalho pedagógico junto aos professores, propondo, com uma formação adequada, ferramentas de ensino e aprendizagem, instigando-os a fazer uma reflexão crítica acerca de sua prática. Segundo Bartman (1998, p.1):

O coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

Desse modo, a formação do professor também se dá através de seus pares, porém seu par maior será sempre seu coordenador, que fará validação desses encontros, contribuindo para a transformação via investigação/dialógica com o objetivo de atender à função social a que se destina a escola.

Paulo Freire nos diz: “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”. (1996, p. 65). Dessa forma, conhecer e avaliar profundamente a prática da escola, a história de vida do aluno, a ética, a política do professor, o comprometimento dos pais, a articulação da equipe diretiva, a metodologia e o currículo, para poder nela investir, torna-se uma exigência para o avanço do projeto de redemocratização de nossa sociedade. Os educadores que acreditam numa educação transformadora, comprometem-se e modificam as estruturas escolares.

5.3 As observações dos grupos de Whatsapp

Os grupos de Whatsapp também estavam sendo utilizados para complementar as reuniões do Google Meet, mas as características também eram de recados e informes da escola. Muitas vezes, alguns professores se arriscavam a melhorar esse canal, tentando fazer dele um local de discussão/reflexões sobre a importância de se ensinar. Inclusive, havia um professor que se manifestava no grupo, tentando melhorar as ferramentas digitais para consolidar a aprendizagem dos alunos, mas logo era podado pelos pares, que colocavam o governo como o culpado de todo que acontece a escola. Muitos, inclusive, se esquivavam e arrumavam desculpas para não participar das formações que esse professor queria oferecer. Outros, ficavam calados e procuraram o professor no privado para sanar as dúvidas. É evidente que há uma grande parcela de culpa dos governos, mas há também professores acomodados e que precisam sair da zona de conforto e talvez se reinventar neste momento.

É válido ressaltar que com o passar dos dias, o grupo de Whatsapp foi tomando uma forma mais descontraída e sem muita importância educacional.

5.4 Reflexões sobre a formação recebida na Unidade Escolar

As ações de formação continuada observadas e relatadas (presencialmente e remotamente) demonstram, até aqui, que foram pautadas em cobranças e situações relacionadas com o currículo, metas e obrigações dos professores, e que pouco ou quase nada foi efetivamente notado, que pudesse ser considerado como uma nova prática ou ação formativa consistente. Com relação às Orientações Técnicas recebidas por todos da escola, pode-se evidenciar que acontecem na EFAP, Centro de Mídias, na DE. São ações soltas, pontuais e desarticuladas das questões e necessidades da escola e dos professores.

As ações oferecidas na escola são, na verdade, ações que procuram reforçar as realizadas no curso de inserção no PEI e nas OTs. AS ATPCs desenvolvidas transpareceram momentos em que a professora coordenadora procurava replicar a formação que recebeu nas OTs, mas devido a questões de não apropriação de conceitos e conteúdos trabalhados nestas ações, a coordenadora acabava por não atingir os objetivos propostos e os professores não conseguiam também se apropriar do que é trabalhado. Há falta de apropriação, porque essas formações ficam abertas nos canais CMSP para qualquer professor poder acessá-lo e acompanhar essa formação. Desde então, acompanhava essas formações no Centro de Mídias, assim, a replicabilidade que é sugerida para o Coordenador Geral em ATPCG é feita pela mesma, apenas

apresentando a pauta e sugerindo que o professor faça a leitura dos slides.

Constata-se, diante disso, que estamos no modelo neoliberal de organização do capitalismo, em que o Estado tem um papel periférico com relação ao mercado: suas ações devem garantir os pré-requisitos estruturais para o funcionamento do sistema. Nessa organização, as políticas sociais, entendidas como estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social, compostas pelos planos, projetos e diretrizes específicas de cada área de ação social, cumprem um papel importante na viabilização de ações estatais, cujo objetivo é corrigir as inconveniências do sistema, sem comprometer seu funcionamento.

Nos encontros ditos de formação oferecidos na escola de ATPCG, fica visível que a estratégia de se utilizar da escola para realização de políticas sociais, não necessariamente educacionais (com o conseqüente aumento das funções atribuídas à escola), é recorrente ao longo da história. Saviani (1999), ainda na década de 80, referia-se a esses fenômenos por meio dos termos “educação compensatória” e “hipertrofia”. De fato, o caráter assistencialista de educação como forma de combate à pobreza já se encontrava na proposta de educação em tempo integral levada a termo por Anísio Teixeira na década de 1950.

A suposta autonomia atribuída à escola é, na verdade, relativa: esse modelo gerencial, alegadamente descentralizado, não prescinde de controle central exercido pelo governo por meio da distribuição, vinculado aos interesses de grandes grupos econômicos, da definição das estratégias de controle e verificação dos resultados (focada na aquisição de habilidades estudantis em Língua Portuguesa e Matemática, todas aferidas pela Prova Brasil e SARESP) e dos padrões gerais de funcionamento das escolas: por sua importância estratégica na formação de mão de obra e por seu potencial como forma de obtenção de lucros, a escola deve permanecer sob controle e seus gastos devem ser otimizados.

Percebe-se, assim, que a gestão intersetorial e sistêmica proposta pelo programa de ensino integral é mais uma forma de *“privatização velada endógena”*, uma tentativa de transplantar o modelo de organização empresarial para o âmbito do sistema educacional. Com base em valores como produtividade, eficiência e racionalidade, busca-se reduzir custos e investimentos no setor público, transferindo-os total ou parcialmente para o setor privado (SILVA, 2014).

É perceptível que escola, SEDUC e professores não conversam em relação à formação de professores, pois os professores têm uma expectativa; a escola, outra; e o Estado, outra. Eles fazem parte de um todo, porém agem desarticulados, como se cada um fosse um “mundo diferente”, onde um cobra do outro sua responsabilidade. Esse movimento é presente, porém

não encontramos na atitude dos professores sua legitimidade atuante na mudança dessa situação.

O cenário é de simulação de todos os atores: SEDUC simula que forma, a escola simula que a SEDUC forma e o professor simula que está sendo formado.

Os autores Fullan e Hargreaves (2001) sustentam que o maior problema do ensino está em “preparar, sustentar e motivar os bons docentes ao longo da sua carreira” (p. 111). Eles indicam que a chave para este propósito está no profissionalismo interativo, que implica: juízos discricionários, enquanto aspecto central do profissionalismo; culturas de trabalhos colaborativas; normas de aperfeiçoamento contínuo em que se procuram novas ideias, dentro e fora do próprio local onde se trabalha; uma reflexão na, pela e sobre a prática, em que o desenvolvimento individual e pessoal é considerado lado a lado com o desenvolvimento e a avaliação coletivos; uma maior competência, eficácia e satisfação na profissão docente.

Retomemos à importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional dos sistemas de ensino, que tem o intuito de apresentar como é definida, caracterizada e proposta a educação em tempo integral nos cenários nacional e estadual.

Tais implicações vão ao encontro da proposta desta pesquisa, quanto à formação dos professores e à Política Pública implantada pela Secretaria, ficando claro que, não havendo um profissionalismo interativo, não há poder eminente e tampouco valem as políticas públicas e os projetos nelas implícitos.

Assiste-se, assim, cada vez mais, a uma integração entre o campo da formação e o campo da organização, o que leva a uma articulação (ou mesmo simbiose) das situações de formação com as situações de trabalho. Uma das perspectivas que mais têm favorecido esta integração é a que encara a formação como um investimento produtivo, integrada na decisão política e na estratégia geral da empresa. (JOBERT, 1987 *apud* BARROSO, 2003, p. 73).

Como apontado no Capítulo 1, os Ginásios Vocacionais (1962-1969) foram uma proposta do Governo Estadual de São Paulo para renovação do ensino secundário, prevendo a permanência de alunos em tempo integral. Segundo Dib (2010, p. 54), estes Ginásios “[...] se caracterizaram pela busca de construção de um novo mundo, em que a liberdade de participação social e política estavam sendo afloradas pelos movimentos populares ao buscar garantir o espaço público democrático no país”.

Relacionando nossa realidade do Programa PEI aos Ginásios Vocacionais, percebe-se especificamente que o estado de São Paulo não possui uma política pública de educação. O que

possuímos são programas de governo ou ações são criadas para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos. Porém, esses programas, ao longo de sua implantação, são descaracterizados, perdendo sua essência e dando lugar às adaptações e interpretações errôneas que comprometem sua eficácia e qualidade, não configurando uma oferta para todos.

Percebe-se que o Programa de Ensino Integral não cria as condições necessárias, nem avança no sentido de romper com as perspectivas tradicionais de cultura de formação continuada de professores. De maneira oposta, o que se faz é exacerbar o controle sobre as pessoas, tempos e espaços para preservar a aplicação integral do currículo, o cumprimento de metas e a alcance de bons resultados em avaliações externas.

O que a SEESP tem e visa é uma política sempre emergencial para corrigir os problemas pertinentes com a qualidade do ensino paulista. Trata-se de uma política que põe um contrapeso de responsabilidade e de labor aos professores, sem lhes dar as condições essenciais e adequadas para expandir seu trabalho.

Todas as ações convergem para a escola é na escola que são depositadas todas as expectativas e demandas sociais. Entretanto, isso tem gerado uma falsa ideia de que se está investindo sério para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, mas essas reformas não conseguem surtir o efeito positivo esperado, uma vez que são artificiais, pois não mexem na raiz dos problemas, ou seja, o que é central e importante vai sendo postergado e ignorado, pois considera-se que só existe um motivo para a educação não apresentar bons resultados em termos de bom rendimento dos alunos: a má formação dos professores.

Barroso (2003, p. 74), refere-se ainda à formação centrada na escola, dizendo que esta é uma “formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos.”.

Dado o exposto, encontramos um cenário desfavorável para todos os envolvidos neste ambiente escolar, pois temos um órgão central – SEE, que pratica uma formação engessada e enlatada, e há uma escola que não consegue nem fazer essa formação e muito menos os professores conseguem fazer uma crítica a essa política de formação mínima que o Estado oferece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações observadas na escola entre professores e gestores expressam algumas contradições e constrangimentos, mas é importante registrar que também há momentos de colaboração e cooperação, embora ainda muito frágeis, devido às condições de trabalho e ao sufocamento por conta da intensificação do trabalho, principalmente porque, neste contexto de pandemia, estamos fazendo tudo de maneira remota.

Concluimos, também, que a formação de grupos entre os professores é nítida e marcada pela separação entre os mais velhos e mais novos, os “tradicionalistas” e os “novos”. Não se pode afirmar que o grupo é um coletivo que trabalha totalmente alinhado, mas os professores fazem parcerias, há momentos de interação e colaboração, demonstrando que há possibilidades de se pensar em mudanças. As condutas de segregação e construção de colegialidade artificial, tal como descritas no trabalho Hargreaves (1998), ao tratar das questões da *cultura dos professores*, também foram detectadas.

Encontra-se, neste cenário, um grupo de professores com pensamentos enraizados nas suas metodologias e “ensinagens ideais” em uma escola de estrutura física regular, pensada dentro de várias limitações espaciais e que de repente vira um espaço de convivência estrutural idealizada nos documentos, porém desarticulada com a realidade que encontramos no chão da escola.

Essas situações são vivenciadas e nos fazem pensar em considerações importantes baseadas na cultura dos professores, que construiu, ao longo do tempo, de geração a geração de professores, certa resistência à mudança. Evidenciamos, assim, algo que já havia mencionado acima, mas que vale receber um maior destaque: a figura do Coordenador Pedagógico Geral é de suma importância dentro do ambiente escolar e muito evidenciado nos documentos que regem este programa de ensino integral. O coordenador desempenha uma função importante dentro dessas culturas entre o “novo” e o “velho”, e atua para formar pessoas que o acompanhem em suas tarefas, a fim de prepará-las para as transformações, motivação, responsabilidade, dinamismo, criatividade e capacidade de atender às necessidades emergentes no cotidiano escolar.

Os documentos oficiais e também estudiosos da área de Educação evidenciam a necessidade de dispor uma figura que seja o “par maior” do professor. Dentro do programa de ensino integral, essa figura nos transparece ser “aquele que faz a escola andar pedagogicamente”, que conhece as particularidades de aprendizagem como ninguém, e que consegue fazer com que todos, em uma mesma engrenagem, partam para o sucesso de

aprendizagem.

Entretanto, essa figura nesta escola ainda não está sendo “visualizada” nos encontros semanais que temos chamados de ATPCG, talvez por falta de formação ou talvez pela própria vivência e experiência que se carrega em relação a essa figura.

Fica evidente, então, que o coordenador, quando se reconhece como formador de professores e articulador de aprendizagem e de uma cultura escolar pautada na aprendizagem de todos, faz com que o caminho se torne mais leve pedagogicamente e socialmente.

Porém, até então, encontramos um grupo de professores resistentes e acostumados com os vícios estabelecidos como “padrões próprios” determinados como “fazemos o melhor”. Talvez exista um responsável para essa situação, que talvez não seria totalmente o professor, e sim os órgãos centrais, que não possuem pernas até este momento para oferecer uma formação para essas escolas, que do dia para a noite se tornaram integrais.

Já foi mencionado que a formação recebida pelos professores nesta unidade escolar até o momento não foi suficiente e não foi ao encontro das suas reais necessidades. Contudo, compreende-se que a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, é fundamental para o bom exercício da profissão, são saberes históricos, teóricos e práticos que fomentam a atuação destes profissionais.

Essas vivências nos remetem a Viñao Frago (1996), pois tal formação, como examinada, não consegue penetrar nas estruturas e acionar mudanças na instituição e nos professores, levando ao que Hargreaves (1998) denomina “conselhos artificiais”, pouco relevantes para a mudança iminente em termos de trabalho colaborativo. Essa situação caracteriza um desserviço ao desenvolvimento profissional dos professores, pois empobrece as ações e abate as possibilidades de avanços na criação de coletivos participativos, colaborativos, reflexivos e democráticos, servindo à alienação e à pauperização intelectual e profissional desse grupo de profissionais.

Por fim, consideramos essa pesquisa como um trabalho embrionário, limitado pelo tempo para coleta de análise de dados. Ainda, com o que diz respeito à dinâmica particular no aspecto formativo nas ATPC de escola para escola, gestão para gestão, mesmo que a pauta formativa seja sempre pré-definida pela SEE, vislumbramos uma abertura para que aumentemos o escopo de investigação que contemple outras Unidades Escolares e/ou Diretorias de Ensino, para uma análise mais aprofundada que contemple outros fenômenos inerentes à função do Coordenador Pedagógico e do colegiado docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 49, p. 51-54, 1984.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**. Campinas. v.19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out./2005.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline, *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

_____. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 65, 1988.

AZANHA, José Mario Pires. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo**. Recife: Massangana, 2010.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

ADUSP - ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade brasileira (1997), consolidado na Plenária de Encerramento do II Congresso Nacional de Educação**, Coned, Belo Horizonte/MG, 1997. Disponível em: www.adusp.org.br. Acesso em: 03 maio. 2020.

BOLÍVAR, Antonio. A escola como organização que aprende. *In*: CANÁRIO, Rui (Org.) **Formação e situações de trabalho**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2003.

BONAFÉ, Elisa Moreira. O coordenador pedagógico e a formação de grupos heterogêneos na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

BAUER, Adriana. Uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP. v. 91, n. 228, p. 315-344, Mai/Ago. 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, inc., 1982.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora. 2005.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Aprovada em 16 de julho de 1934. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 14 jun. 2014.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Aprovada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Aprovada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Aprovada em 24 de janeiro de 1967. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Aprovada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, aprovado em 13 de novembro de 2007a**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **Documento Final: Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: conae.mec.gov.br. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 maio. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº14 de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, aprovada em 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 06 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 11 fev. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.172, aprovada em 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 4 fev. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.494/2007, aprovada em 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis

nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, aprovada em 25 junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 jul. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 4/1998, aprovado em 29 de janeiro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 09 maio. 2015.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 4 ago. 2014.

BARBOSA, R. C. **Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares:** suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI). Tese de doutorado. 2016. 136p. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BOSCHETTI, I. (Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 16 jan. 2020.

CACCIA, Marie-Françoise; SUE, Roger. **Autres temps, autre école:** impacts et enjeux des rythmes scolaires. Paris: Retz, 2005.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista da. A Qualidade na Educação Escolar: dimensões e indicadores em construção. In: FARENZENA, Nalú; VIEIRA, Sofia Lerche, *et al.* **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas:** aportes de estudos regionais. Brasília: INEP/MEC, 2005.

CASTRO, Adriana de. **A escola de tempo integral:** a implantação do projeto em uma escola do interior paulista. São Carlos: UFSCar, 2009. Disponível em: www.btdt.ufscar.br. Acesso em: 29 abr. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.20, n.46, p. 249-259. Ribeirão Preto: Maio./Ago. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade.** v. 23, n. 81, p. 247-270. Campinas: Dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**. v. 22, n. 80, p. 51-63. Brasília: Abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. v. 28, n.100, p.1015-1035. Campinas: Out. 2007.

CHAGAS, Marcos Antônio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. *In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72 – 81.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**. n.45, p. 76-89, 2012.

CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. *In: CANÁRIO, Rui (Org.) Formação e situações de trabalho*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2003.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf. Acesso em 14 out. 2019.

CANÁRIO, Rui. O professor entre a reforma e a inovação. **Acervo Digital Unesp - volume 2 - D27 - Unesp/UNIVESP - 1a edição 2013** graduação em Pedagogia. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65501>. Acesso em 14 Out. 2019.

CORREIA, António Carlos da Luz; GALLEGÓ, Rita de Cassia. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1929)**. Lisboa, Portugal: Educa, 2004.

CRETELLA JR., José. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v.12, n. 116, p. 245-262. Julho/2002.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? *In: Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 63-85.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios de uma aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DIB, Marlene Aparecida Barchi. **O Programa Escola de Tempo Integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino**. 2010. 207f.Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista. 2010.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV: INL, 1971.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**: visões críticas. Editora Petrópolis: 1994. p. 95-113.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**. v.8, n.1. São Paulo: Abr. 2012.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral**: possível solução ou mito na busca da qualidade? 2007. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FRAGO, Antônia Viñao. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 306, p. 63-82, set-dez/1995.

FRAGO, Antônia Viñao. Tiempo, historia y educación. *In*: FRAGO, Antônia Viñao. **Espacio y tempo, educación e historia**. Morelia: IMCED, 1996, p. 15-59.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Tradução Jorge Ávila de Lima Porto: Porto Editora, 2001.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação Continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências-Relatórios Técnicos. São Paulo: Todos pela educação, 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores por uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. Educação Cidadã 4. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Educação em tempo integral**: implicações para o currículo da escola básica. Currículo sem Fronteiras. v.12, n. 2, p. 403-422. Maio/Ago.2012.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)**. 2008. 387f.Tese. (Doutorado em educação). Faculdade de Educação da USP: São Paulo, 2008.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e Educação: visões críticas**. Editora Petrópolis: 1994. p. 114-176.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline, *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94 – 105.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. v.35, n.2, p. 57-63. São Paulo: Mar./Abr. 1995.

GODOY, Arlida Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. v.35, n.3, p. 20-29. São Paulo: Mai./Jun. 1995.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *In*: MAURÍCIO, Lúcia V. (org.). **Educação Integral e Tempo Integral**. Em Aberto, Brasília: INEP, v. 22, nº 80. 2009. Disponível em: emaberto.inep.gov.br. Acesso em: 20 mai. 2015.

GUIMARÃES, A.M. "Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola". *In*: AQUINO, J.G. (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, pp. 73-82.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Jorge Ávilla. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LATERMAN, Ilana. **Incivilidade e autoridade no meio escolar**. 25ª Reunião Anual da ANPEd. 2002. Disponível em: 25reuniao.anped.org.br. Acesso em: 29 abr. 2016.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.19, n.71, p. 259-282. Abr./Jun. 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009, p. 53-68.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Tempo integral no Ensino Fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão**. 30ª Reunião Anual da ANPEd (ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social). 2007.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129–146.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez.2017.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI**. 2006. 180f. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15- 41.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: portal.mj.gov.br. Acesso em: 13 jun. 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Diferentes aprendizagens do coordenador *pedagógico* *In*: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**. v.26, n.2, p. 135-156. Belo Horizonte. Agosto, 2010.

PARO, Vitor Henrique. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.24, n.1, p. 127-133, jan./abr. 2008.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009 p. 13-20.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**. v.22, n.2, p. 197-227, jul./dez. 2006.

RIGOLON, Walkiria; VENCO, Selma. **Quem quer ser professor?** A construção das precariedades objetiva e subjetiva no trabalho docente. 2013. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt09_2817_texto.pdf. Acesso em: 03 maio. 2020.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 67, de 18 de março de 1998**. CEF/CEM. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Disponível em: siau.edunet.sp.gov.br. Acesso em: 16 mai. 2015.

SÃO PAULO. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escala de Proficiência de Língua Portuguesa: leitura. 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio**. 2012. Disponível em: saresp.fde.sp.gov.br. Acesso em: 17 jan. 2016.

SÃO PAULO. **Governo de SP abre 20 mil vagas gratuitas em cursos tecnológicos para mulheres**: Quatro cursos online possibilitam profissionalização em Tecnologia da Informação sem sair de casa, além de acesso facilitado a crédito. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-abre-20-mil-vagas-gratuitas-em-cursos-tecnologicos-para-mulheres/>. 20 dez. 2020.

SÃO PAULO. **Plano de Gestão (2015 – 2018) da escola pesquisada**. 2015. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/05/plano_gesto_ee_barao_do_rio_branco.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação Integral**: Escola de Tempo Integral/Aluno em Tempo Integral. Setembro de 2011. Disponível em: www.educacaoassis.com.br. Acesso em: 09 maio. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Escola de Tempo Integral**: Diretrizes Gerais. São Paulo: SEE/CENP, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola de Tempo Integral. **Oficinas Curriculares de Atividades Esportivas e Motoras**: esporte, ginástica e jogo. Ciclos I e II. 2007a. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Escola de Tempo Integral**. Oficinas Curriculares de Linguagens Artísticas: teatro, música, dança e artes visuais. 2007. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e

Normas Pedagógicas. **Escola de Tempo Integral. Oficina de Experiências Matemáticas.** Ciclos I e II. 2008a. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Escola de Tempo Integral.** Hora da Leitura. Ciclo I. 2007. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Escola de Tempo Integral: plano básico.** 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Projeto Escola de Tempo Integral: Tempo e Qualidade.** Construção de uma Proposta – Ciclo I e II. São Paulo, 2007e.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 2, de 18 de janeiro 2013a.** Dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 14 mar. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 3, de 16 de janeiro de 2014.** Altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16 de dezembro de 2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 07 mar. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 6, de 19 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 09 mar. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 7, de 18 de janeiro de 2006a.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 14 . fev. 020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010.** Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 14 fev. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 29, de 28 de maio de 2014.** Institui o Projeto Early Bird -Língua Inglesa destinado a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 02 fev. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 38, de 30 de julho de 2014.** Altera matrizes curriculares constantes dos Anexos A e B da Resolução SE nº 85, de 19-12-2013, que dispõe sobre a reorganização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências Correlatas. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 15 maç. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 52, de 2 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 06 de jun. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 77, de 29 novembro de 2006b**. Dispõe sobre o funcionamento, a reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas das Escolas de Tempo Integral, e dá providências correlatas. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 06 jun. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 06 jun. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 85, de 19 de dezembro de 2013b**. Dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 07 jun. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007d**. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 17 mai. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 24 jan. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 93, de 12 de dezembro de 2008b**. Estabelece diretrizes para a reorganização curricular do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 07 ago. 2014.

SÃO PAULO. **Resolução SE 89, de 09 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos>. Acesso em: 16 jan. 2020.

SÃO PAULO. **Lei Complementar no 1.164, de 04 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. **Lei Complementar no 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar no 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas

escolas estaduais de Ensino Médio de período integral, e dá providências correlatas. Diário Oficial Executivo, 29 dez. 2012c. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio-/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar1918.12.2012.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Programa%20Ensino,nas%20escolas%20estaduais%20de%20ensino.> Acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. **Tutorial de Recursos Humanos do Programa Ensino Integral**. São Paulo. SEESP. 2014. Disponível em: <https://demparanapanema.educacao.sp.gov.br/tutorial-de-recursos-humanos-programa-ensino-integral/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226. Mai./Ago. 2009.

Silva, Neiva Solange da. **Formação de professores e a Escola de Tempo Integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades**. 2016.189f. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. São Paulo, 2016.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade na educação**. 2008. 120f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

SILVA, Wellynton Rodrigues da. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo**. 2019. 216f. São Paulo: PUC/SP, 2019.

SILVEIRA, Adriana Dragone; TAVARES, Taís Moura; SOARES, Marcos Aurélio Silva. **Produção acadêmica nacional sobre qualidade no Ensino Fundamental: mapeamento da concepção e seus indicadores**. 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) 2013. Disponível em: www.anpae.org.br. Acesso em: 02 abr. 2014.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação em larga escala da educação básica no Brasil: possíveis impactos no currículo. *In*: LEITE, C.; PACHECO, J. A.; MOREIRA, A. F. B.; MOURA, A. (orgs.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 238-251.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. *In*: SAVIANI, Dermeval *et. al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 126-143, jul./dez. 1999.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. *In*: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

SPOSITO, Marília Ponte. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: A construção de novas relações no cotidiano. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

TOLEDO, Alex Fabiano, *et al.* Um olhar exploratório sobre diferentes modalidades de educação integral. *In*: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 219 – 240.

TORRES, Tatiane Aparecida Ribeiro. **O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade**. 2016. 210f. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo 2016.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008. Disponível em: <www.unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 03 abr. 2015.

VALENTIN, Gustavo Antonio. **Programa de Ensino Integral e a Escola de Tempo Integral no estado de São Paulo: permanências e mudanças**. 2018. 152f. Presidente Prudente. UNESP. São Paulo, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7º Ed. São Paulo. 2000.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO

1-Há quanto tempo você trabalha como professor(a)?

Respostas: 03 professores estão há mais de 20 anos;03 professores com até 16 anos;01 professor de 06 a 10 anos;

2-Há quanto tempo você trabalha como professor nesta escola ?

04 professores sendo o 1º ano nesta unidade;01 professor 20 anos;02 sendo de 5 a 10 anos;02 professores de 12 a 16 anos.

3-O que você acredita que seja "formação continuada"?

Atualização constante.

Se preparar sempre é melhor na área que se atua.

Aperfeiçoamento do saber

Atualização

Está sempre pesquisando para melhor atender nossos alunos

É um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários.

Um processo constante de aquisição de conhecimento

Aprendizado contínuo.

4-Como tem sido sua formação continuada ao longo da sua carreira? *

Aprimoramento.

Leitura de textos específicos, pesquisa de novas tecnologias relacionadas à profissão, cultura geral abrangente (cinema,literatura, teatro, música, artes em geral, filosofia, política etc.)

Curso de pós-Graduação - Lato senso e Stricto Sensu

Através de cursos de aperfeiçoamento

Estou sempre buscando fiz 3 cursos superior para aperfeiçoamento de minha profissão

Cursos complementares. Leituras. Busca constante em sites.

É difícil conciliar as demandas de uma formação acadêmica com as exigências do trabalho

Curso e preparações.

5-Nos últimos 18 meses você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional e qual foi o impacto dessas atividades no seu

aprimoramento profissional como professor?

05 professores responderam Cursos/oficinas de trabalho relacionados à educação; Conferências ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou pesquisadores apresentam suas pesquisas e discutem problemas educacionais) **pouco impacto**;

02 professores Programa de qualificação (como por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós graduação que ofereça diploma ou certificado.) **(nenhum impacto)**

Participação em uma rede de professores (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores

Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional

01 professor -Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola. **(pouco impacto)**.

6-Pensando em um desenvolvimento profissional menos informal, durante os últimos 18 meses, você participou de alguma das atividades a seguir e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

1-Leitura de literatura profissional- Grande Impacto (03 professores)

2-Participação em conversas informais comuns colegas sobre como melhorar seu ensino.

3-Grande Impacto 03 professores

4-Orientação de Estudos -Pouco Impacto (02 professores)

7-Pensando nas necessidades de desenvolvimento profissional, por favor indique até que ponto você tem estas necessidades em cada uma das áreas relacionadas.

- Referencial de conteúdo e de desempenho para minhas principais área de ensino; 02 não possui nenhuma necessidade, 02 professores têm pouca necessidade; 02 tem moderada necessidade; 02 tem muita necessidade.
- Práticas de avaliação de alunos; 01 professor não possui nenhuma necessidade, 02 professores têm pouca necessidade; 03 professores têm moderada necessidade; 02 professores têm muita necessidade.
- Gestão de Sala de Aula; 02 não possui nenhuma necessidade, 02 professores têm pouca necessidade; 02 professores têm moderada necessidade; 02 professores têm muita necessidade.
- Conhecimento e compreensão de minha principal área de conhecimento; 02 professores não possuem nenhuma necessidade, 02 professores têm pouca necessidade; 02

professores têm moderada necessidade;02 professores têm muita necessidade.

- Conhecimento e entendimento das práticas de ensino; 02 professores não possuem nenhuma necessidade, 01 professor têm pouca necessidade;03 professores têm moderada necessidade;02 professores têm muita necessidade.
- Habilidades em TIC para o ensino; 02 professores não possuem nenhuma necessidade, 01 professor têm pouca necessidade;02 professores têm moderada necessidade;03 professores têm muita necessidade.
- Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem; 02 não possui nenhuma necessidade, 01 professor têm pouca necessidade;02 professores têm moderada necessidade;03 professores têm muita necessidade.
- Problemas de disciplina e de comportamento de alunos;03 não possui nenhuma necessidade, 01 professores têm pouca necessidade;01professores têm moderada necessidade;03 professores têm muita necessidade.
- Gestão e administração escolar; 01 não possui nenhuma necessidade, 01 professor têm pouca necessidade;03 professores têm moderada necessidade;02 professores têm muita necessidade.
- Orientação de Estudos. 01professor não possui nenhuma necessidade, 03 professores têm pouca necessidade;02 professores têm moderada necessidade;02 professores têm muita necessidade.

8-E como tem sido sua formação continuada nesta escola? Você participa dessa formação?

Sim.

Através dos encontros de atpc.

Participo de todas as formações da escola

Excelente. Sim. Práticas educacionais.

Ótimos esclarecimentos mesmo sendo em momento de pandemia PCA muito presente

ATPC é um grande aprendizado, trocas de experiências, ideias e orientação.

Por enquanto estou fazendo apenas os cursos do inova

As orientações com base nos documentos da BNCC e Currículo.

9-Você contribui na formação de seus pares? Você tem espaço para isso?

Sim

Sim.

Quando possível, sim.

Sim faço, nos ATPCs de Ciências Humanas

Sim sou participativa

No ATPC com trocas de experiências, vivências

10-O que realmente você precisa, é contemplado no ATPC?

Sim

Às vezes.

Sim... São Todos contemplados

Nem sempre.

Eles precisam acontecer. O ano de 2020 não foi propicio

11-Você consegue levar boas práticas para serem compartilhadas? Há trocas de boas práticas com os colegas?

Sim

Às vezes.

consigo levar as atividades, para as boas práticas de ensino

Sim.

Sim, são socializadas para interação.

12-A relação com o coordenador facilita que suas necessidades cheguem ao momento de formação, ou não?

Sim

Sim.

Sim.

sim

Prejudicado sim

13-Você percebe que a formação oferecida é pura e exclusivamente para atender a Secretaria de Educação? Se sim, qual a sua postura?

Não

Muitas vezes. Existe um descolamento entre a realidade da escola e o discurso da SEDUC.

Sim

Sim. Aceito por se tratar do ambiente de trabalho

Sim é uma equipe com ótimo compromisso com a educação

É relativo. Já vi algumas formações assim. Mas não é a regra

Sim. Atendendo o que decreta a lei , mas sempre questiono o que não concordo.

14-A formação em ATPC é importante para você?

Sim

Às vezes.

Sim de extrema importância

Sim aprender e sempre muito bom

Não

Muito

15-O ambiente formador é acolhedor?

Sim

Às vezes.

sim

Agora online, mesmo assim é acolhedor pelos colegas de trabalho

Infelizmente ainda exige um bom espaço para isso, com recursos tecnológicos e materiais apropriados.

Sim

16-Com que frequência você foi avaliado e ou/ recebeu feedback(retorno) sobre seu trabalho como professor?

Avaliado as vezes pelo diretor;

Sem feedback

17-Na sua opinião, qual foi a importância dos seguintes aspectos para sua avaliação e/ou o feedback (retorno) que você recebeu?

Os aspectos abordados normalmente pelo diretor é o da aprovação e retenção dos alunos.

18- Segundo, Fullan e Hargreaves (2001), as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento – estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos. (pp. 90-91).

O que você entende por cultura colaborativa?

Empatia

Participação, engajamento, empenho, interesse, competência, habilidade, capacidade de solução de problemas.

Trabalho em equipe

Colaboração de todos

Nunca desistir, estar sempre pronto para ouvir as inúmeras dificuldades do nossos alunos e se possível ajudar.

Ajuda mútua na execução de tarefas, ao gravarem juntos os membros de um grupo se apoiam visando atingir objetivos comuns.

O processo de ajuda mútua entre os pares

Ato de ajudar com as diversidades.

19-As sociedades humanas reproduzem as características e as normas culturais da vida coletiva do grupo através de uma espécie de impregnação cultural. Confrontado desde seu nascimento com uma herança cultural e com um universo simbólico preciso, o ser humano procedia à sua integração no grupo através de uma troca e de uma convivência cotidianas, por meio de um “viver com” (NÓVOA 1991, p. 110). O que você entende por cultura escolar?

Socialização

Comportamentos sociais e culturais realizados em grupo e de experienciamento coletivo.

Inovar

Conhecimento compartilhado

São pessoas diferentes cada um com especificações próprias

Cultura de informação, conjunto de conhecimentos teóricos, praticas que se aprende e transmite.

As práticas que se desenvolvem dentro da escola

Diversidades de ideias dos alunos

20-Qual palavra melhor expressa seu principal sentimento associado à pandemia do COVID-19?

Tristeza

Medo.

Apatia

Medo

Esperança e solidariedade

Prisão

Sistema político

21-Com relação à minha saúde mental durante o afastamento social, posso afirmar que:

07 professores responderam que : Mantenho boa saúde mental.

01 professor respondeu: O afastamento tem comprometido minha saúde mental.

Minha saúde mental já estava comprometida e o afastamento não a afetou.

Minha saúde mental já estava comprometida e o afastamento a piorou.

22-Atualmente, você está realizando atividades educacionais mediadas por tecnologia com seus estudantes?

08 professores responderam que Sim.

23-Qual palavra melhor expressa seu principal sentimento associado à educação mediada por tecnologia?

Desafiador é estressante.

Aprendizagem

Futuro

Uma nova geração de conhecimento

Incerteza

Esperança

Desafio

24-A mudança para um modelo de educação mediada por tecnologia me deixa:

Muito inseguro(a)

04 professores Inseguro(a)

02 professores Nem inseguro(a), nem seguro(a);

01 professor Seguro(a)

01 professor Muito seguro(a)

25-Discorra brevemente sobre sua resposta anterior.

Gosto de usar.

A resposta nunca é a que esperamos em confronto com o contato direto entre alunos e professores, a incerteza e a indefinição dos tempos, recursos e procedimentos gera essa insegurança.

O processo de Ensino aprendizagem tem novo sentido

A realização do Ensino através da Tecnologia é uma realidade.

Após essa pandemia nunca mais seremos os mesmos

O acesso precário tecnologia.

Tenho experiência com educação híbrida, então não há problemas

Desafiar e enfrentar o novo.

26-Sobre minhas aptidões pessoais para o desenvolvimento das atividades de educação mediada por tecnologia, me sinto:

02 professores Nada apto(a) a realizá-las

06 professores Totalmente apto(a) a realizá-las

27-Como você avalia o apoio formativo dado para sua atuação nesse momento em que a educação passou a ser intensamente mediada por tecnologia?

05 professores Total apoio

00 professores Nenhum apoio

03 professores Pouco apoio

28-Sobre sua percepção da aprendizagem dos estudantes relacionada à educação mediada por tecnologia em comparação à presencial, eles(as)

04 professores acham que o alunos- Aprendem muito menos

Aprendem um pouco menos

Aprendem da mesma forma

03 professores acham que o alunos-Aprendem um pouco mais

01 professores acham que o alunos -Aprendem muito mais

29-Na sua opinião, você acredita que sua forma de trabalhar (lecionar) vai mudar de alguma forma após o fim da COVID-19?

05 professores acham que o alunos Sim, vai mudar para a melhor

Sim, vai mudar para a pior

01 professor respondeu :Não, vou continuar ensinando da mesma forma

01 professor respondeu -Não tenho opinião

Sim

Não

01 professore respondeu - Talvez

30-Na sua opinião, você acha que a Educação, de forma mais ampla, vai mudar após o final da pandemia?

06 professores responderam: Sim, vai mudar para a melhor

Sim, vai mudar para a pior

Não vai mudar

01 respondeu :Não tenho opinião

01 respondeu: Sim

Não

Talvez

Algumas Pautas de ATPCG

ATPCG- 28/05/2020

Orientações: (resuminho)

- Não colocar nota para os alunos que não participaram das atividades (deixar em branco para futura recuperação);
- Em relação às disciplinas da parte diversificada, deixar em branco também, pois futuramente poderão ser cobradas evidências dessas atividades;
- Arquivar todas as atividades enviadas pelos alunos;
- Se o aluno entregou pelo menos uma atividade, deverá ser atribuída a nota 5,0; caso tenha entregue mais atividades, fica a critério do professor a atribuição de nota. Não ultrapassar média 8 para o Ensino Fundamental e 9 para o Ensino Médio.
- Não esquecer de acrescentar a “Hora do Estudo” na agenda.
- Digitar a menção (médias) até o dia 29/05;
- A SED continuará aberta para acréscimo ou mudança de nota, caso algum aluno entregue atividades;
- Neste ano será utilizado apenas o diário físico;
- Não lançar frequência nem nota vermelha;
- Término do 1º bimestre: 29/05;
- Início do 2º bimestre: 01/06;
- Replanejamento: 01/06 a 05/06. (acompanhar obrigatoriamente). Não enviar novas atividades nesta semana.
- Aguardar novas orientações;
- Verificar se as turmas foram adicionadas ao CMSP;
- Não haverá ATPCA nem ATPCG na semana do replanejamento; O diário físico deverá conter: conteúdo, habilidades e notas.

Terminar até 12/06/2020.

Guia de Aprendizagem: fazer ressalvas no final (atualizar)

- Habilidades trabalhadas
- Mudança do calendário
- Ferramentas utilizadas (ensino remoto)

Atualizar e enviar até 12/06 para o seu coordenador de área.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO DE ITAPEVI

ATPCG - AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO GERAL

Itapevi, 29 de junho de 2020

PAUTA

TEMAS: CONVIVA : FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE ÉTICA

“(...) uma tarefa complexa que os seres humanos realizam com a ajuda de seus companheiros e dos adultos para elaborar aquelas estruturas de personalidade que lhe permitirão integrar-se de maneira crítica ao seu meio social.”

A construção da personalidade moral, de Josep Maria Puig.

OBJETIVOS:

- Compreender os conceitos de heteronomia e autonomia.
- Orientar os educadores a discutirem valores morais.
- Explorar caminhos para o desenvolvimento da autonomia ética/moral.

ATIVIDADES

- O que vocês compreenderam por heteronomia e autonomia?
- Na opinião do grupo, por que a fase do egocentrismo pode permanecer por pouco ou muito tempo? O que pode interferir nesse tempo?
- Na concepção da autora, como ocorrem as “experiências de contrato”?
- Na opinião do grupo, quais são os aprendizados advindos dessas experiências?
- Para a autora, quais são os problemas relacionados aos castigos e às lições de moral? Quais ações poderiam substituí-los?
- Quais atividades a escola poderia oferecer para colaborar com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes?

Dica!



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO DE ITAPEVI

ATPCG - AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO GERAL

Itapevi, 06 de julho de 2020

PAUTA

TEMAS: CONVIVA – Uso responsável da internet 1

Em virtude do momento atual, em que estamos necessitando cada vez mais de habilidades mediadas pela tecnologia, ora apontadas na BNCC, bem como do exercício das competências socioemocionais, desenvolvemos esta pauta, que tratará de ética e responsabilidade na inserção de informações na internet.

Apresentaremos os direitos e deveres de todos os cidadãos no uso consciente do ambiente virtual, de forma a auxiliar estudantes, professores, enfim, toda a equipe que, neste momento atípico, desenvolve atividades pedagógicas remotamente. Destaca-se que as ferramentas tecnológicas estão sendo utilizadas em um período que envolve muitas incertezas devido à pandemia.

Tratar desta temática não é só apresentar os aspectos de jurisdição, mas também os aspectos éticos, morais e de formação humana. Para esses objetivos, utilizaremos as referências da Prof^a. Dr^a. Telma Vinha, coordenadora do GEPEM, e da Prof^a. Débora Garofalo, especialista em Tecnologia na Educação e Cultura Digital.

OBJETIVOS:

- Refletir sobre os direitos e deveres no uso da internet.
- Apresentar a Lei Federal nº 12.737, de 30 de novembro de 2012, vigente sobre os crimes de comunicação (calúnia, injúria e difamação) e do *cyberbullying*, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigos 241 e 247.

ATIVIDADES

*Estudo e sensibilização da legislação de ética Virtual

*Leitura dos textos

*Socialização e discussão compartilhada dos textos