

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**ADRIANA MARIA D'AREZZO PESSENTE**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
PROTAGONISTA NO PROGRAMA ENSINO  
INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

SÃO CARLOS

2016

ADRIANA MARIA D'AREZZO PESSENTE

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PROTAGONISTA NO PROGRAMA ENSINO  
INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama**

SÃO CARLOS

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

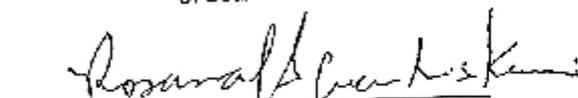
---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Adriana Maria D'Arezzo Pessente, realizada em 29/06/2017:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Renata Probstleuter Gama  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin  
UNESP

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa  
UFSCar

### *Dedicatória*

Dedico esse trabalho ao meu marido Marcelo e às minhas filhas Gabrielle, Camila e Bruna que são minha referência de vida, aos meus pais por nunca terem desistido de mim e a minha orientadora Renata pelo apoio e carinho durante toda a pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus.

À minha família pelo tempo que me cedeu, pela paciência e compreensão.

Aos educadores que colaboraram com minha pesquisa apesar todas as atribuições do Programa de Ensino Integral.

À minha orientadora que se tornou uma querida amiga.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender o conceito de professor protagonista no Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo e verificar quais processos formativos foram oferecidos aos educadores do programa para se constituírem como protagonistas. A pesquisa procura responder a seguinte questão: como se constitui o professor protagonista no Programa Ensino Integral para iniciar a implementação de um novo modelo educacional? Os sujeitos da pesquisa são educadores que trabalham na EE Cora Coralina (nome fictício), escola estadual que aderiu ao Programa de Ensino Integral em 2014. O *corpus* de análise e interpretação da pesquisa foi constituído a partir de questionários mistos e entrevista semiestruturada feitos com os educadores atuantes no programa. A pesquisa é de natureza qualitativa interpretativa, feita por meio de triangulação de dados, cruzando os dados coletados junto aos educadores do programa, às Diretrizes do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo, os documentos oficiais de formação oferecidos aos educadores e a literatura referente à implementação de novos programas educacionais. Os resultados evidenciam que o conceito de professor protagonista e os processos formativos oferecidos aos educadores do programa voltados para o protagonismo do professor, estão aquém das exigências do programa. Até o presente momento, segundo os sujeitos da pesquisa, não foram ofertadas formações voltadas especificamente ao protagonismo dos professores ou que o relacionasse a conceitos como liderança e autonomia educacional.

Palavras-chave: protagonista – autonomia – liderança – formação de professores

## ABSTRACT

This research' objective is to understand the concept of protagonist teacher in the *Programa Ensino Integral* (PEI) in the State of São Paulo and verifying what formative processes were offered to these teachers in order to constitute them as protagonists. The research intends to answer the following question: How is constituted a protagonist teacher in the *Programa Ensino Integral*, in order to initiate the implementation of a new educational model? The research participants are teachers working at E.E. Cora Coralina (fictitious name), a state school that joined the *Programa Ensino Integral* in 2014. The research' corpus of analysis and interpretation was constituted from mixed questionnaires and semi-structured interview done with the educators working on the program. The research is qualitative and interpretive. It's build by data triangulation, crossing the information collected from the program's teachers, the Guidelines for the *Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo*, the literature concerning to the implementation of new educational programs and the oficial documents about the improving processes offered to educators. The results show that the protagonista teacher improving processes offered to the teachers of the program until now wasn't enough for the program's requirements. According to the research' participants, there were no teachers' improvment offered specifically focused on the protagonism of teachers or related to concepts like leadership and educational autonomy.

Key words: protagonist - autonomy - leadership - teacher improvment

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1- propaganda governamental

Figura 2 - Resultado do IDESP 2011

Figura 3 – Resultado do IDESP 2012

Figura 4- Resultado do IDESP 2013

Figura 5 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental

Figura 6 – Matriz Curricular do Ensino Médio

Figura 7 – Mapa de Competências dos Educadores do Programa Ensino Integral

Figura 8 – Slide da primeira pauta de formação com os professores trabalhada na escola

Figura 9 - Mapa de Competências

Figura 10 – Função do Professor Coordenador Geral no PEI

Figura 11 – Banner de divulgação do Programa Ensino Integral

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Divisão do tempo dos professores

Quadro 2: Os Sujeitos da Pesquisa

Quadro 3: Formação dos professores da escola Cora Coralina

Quadro 4 – Tipos de estabelecimentos que trabalharam/trabalham e tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa como professores e no Programa Ensino Integral

Quadro 5 - Formação que os professores participaram no programa

Quadro 6 - Aspectos que colaboram na formação do professor protagonista

Quadro 7 – Áreas de Conhecimento

Quadro 8 – Processos Formativos Oferecidos no PEI

Quadro 9: Cardápio de Ações Formativas Propostas para o PIAF

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ATPA – Aula de Trabalho Pedagógico por Área de Conhecimento  
ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo  
APTPV – Aula de Trabalho Pedagógico de Projeto de Vida  
BNCC – Base Nacional Curricular Comum  
CH – Ciências Humanas  
CN – Ciências da Natureza  
E.E. – Escola Estadual  
EFAP – Escola de Formação de Professores  
ICE – Instituto de Corresponsabilidade da Educação  
IDESP – Índice de Desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo  
LC –Linguagens e Códigos  
LDB – Lei de Diretrizes e Base  
PA – Plano de Ação  
PCA – Professor Coordenador de Área  
PCG – Professor Coordenador Geral  
PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico  
PEI – Programa Ensino Integral  
PIAF – Plano Individual de Aprimoramento e Formação  
PJ – Protagonismo Juvenil  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PP – Pesquisa participante  
PV – Projeto de Vida  
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SEE – SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação  
UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	11
<b>Capítulo 1 – Mudanças Educacionais e a Formação de Professores</b> .....	14
<b>Capítulo 2–O Programa de Ensino Integral (PEI)</b> .....	21
2.1.Contextualização .....	21
2.2.Implementando o PEI no Estado de São Paulo.....	23
2.3.Diretrizes do PEI.....	28
2.4.O Educador no PEI.....	34
2.5.O Protagonismo.....	38
<b>Capítulo 3 – A Pesquisa e os Caminhos Percorridos</b> .....	43
<b>Capítulo 4 – Perspectiva dos Educadores</b> .....	48
4.1. Parte I - Os Indivíduos.....	48
4.2. Parte II - A Formação dos Professores do PEI.....	52
4.3. Prática decente: Impressões dos profissionais sobre o PEI.....	71
<b>Capítulo 5 – Professor Protagonista: diferentes olhares</b> .....	84
<b>Considerações finais</b> .....	96
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	100
<b>Apêndice 1</b> .....	103
<b>Apêndice 2</b> .....	106

## **Apresentação**

A presente pesquisa surgiu com a necessidade de entender alguns conceitos de Educação inseridos no contexto do Programa Ensino Integral, modelo implementado pelo Estado de São Paulo em 2012. Nesse cenário, novo para os educadores do Estado de São Paulo, surgiram termos como *protagonismo* e *autonomia* vinculados à profissão docente e aos conceitos do Programa Ensino Integral, trazendo à tona questões sobre a formação de professores para implementação de novos modelos educacionais e as políticas públicas educacionais.

Questão central da pesquisa: como se constitui o professor protagonista no Programa Ensino Integral para iniciar a implementação de um novo modelo educacional?

Para isso a pesquisa estrutura-se em cinco capítulos, constituídos da seguinte maneira: no Capítulo 1 apresentamos a problematização, as mudanças educacionais do século XXI e como o profissional da educação pode fomentar sua formação a partir destas mudanças.

No Capítulo 2 apresentamos o Programa Ensino Integral implementado em 2012 pelo Governo do Estado de São Paulo, com o intuito de contextualizar a presente pesquisa, já que há outros modelos de escolas de período integral.

No Capítulo 3 demonstramos os caminhos metodológicos adotados, principalmente, no que diz respeito à pesquisa qualitativa interpretativa, à coleta de dados, aos sujeitos da pesquisa e os métodos utilizados para a análise dos dados coletados.

No Capítulo 4 apresentamos e analisamos os dados coletados junto aos educadores da E.E. Cora Coralina (nome fictício) em relação ao novo modelo educacional e a formação dos mesmos para o programa por meio de triangulação de dados, confrontando suas considerações com a literatura referente às mudanças educacionais, os documentos oficiais sobre formação de professores na escola e as Diretrizes do programa.

No capítulo 5 analisamos as considerações da Professora Coordenadora Geral (PCG), principal responsável pela formação continuada dos professores no Programa Ensino Integral, novamente por meio da triangulação de dados confrontamos as considerações da PCG, coletadas em entrevista semiestruturada, com as considerações dos docentes, a literatura estudada e as Diretrizes do programa, procurando compreender como se dá a formação do professor neste contexto.

E nas Considerações Finais apresentamos os resultados da pesquisa de acordo com os estudos realizados, quando nos foi possível concluir que os docentes consideram os

processos de formação oferecidos aos profissionais do programa insuficientes para um bom entendimento do mesmo, refletindo no entendimento do que se espera do educador no Programa Ensino Integral. Segundo estes educadores, esses processos formativos estão aquém das exigências e mudanças propostas pelo programa e enfrentam entraves, principalmente, a falta de tempo destinado a formação docente.

### **Um percurso na Educação, incômodos e curiosidades que levaram à pesquisa**

Tomo a liberdade de escrever esse trecho em primeira pessoa, já que traz o relato de minha trajetória. A Educação esteve presente em minha vida desde minhas primeiras memórias de criança. Com uma mãe educadora e a mais nova de quatro filhas, estava sempre a acompanhando às escolas, diretorias de ensino, Secretaria de Educação, etc., era um tempo em que os filhos pequenos podiam acompanhar suas mães no trabalho. Vê-la tão comprometida com educação e a real paixão que sente pela profissão, talvez tenha me levado a seguir seus passos.

Comecei minha caminhada bem jovem, auxiliando colegas em casa, porém não tinha a menor consciência de que já estava caminhando para a docência. Oficialmente, minha jornada na Educação começa na Escola Pública Estadual (em caráter extraordinário) a pedido de uma diretora, pois a escola à qual geria estava sem professor de inglês há algum tempo, sabendo ela da minha formação (não universitária) na disciplina, convidou-me em caráter de urgência a assumir seis classes de 5ª série na escola em que trabalhava e lá fui sem saber de nada.

Durante essa experiência, a mesma diretora questionou-me porque ainda não havia feito uma licenciatura, pois estava saindo-me muito bem em sala de aula, foi então que considerei essa possibilidade e, depois de dez anos sem estudar, resolvi tentar o vestibular para ingressar em uma licenciatura. Desde então nunca mais parei de estudar, já são duas licenciaturas (Letras e Pedagogia), uma especialização, uma extensão e agora o Mestrado, todas em instituições públicas, além disso fiz vários pequenos cursos de formação que foram ficando pelo caminho, na sua maioria oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo como por exemplo, Ensino Médio em Rede, Curso de Mediação Escolar, Melhor Gestão Melhor Educação, entre outros.

Gosto de ser educadora e estar próxima às crianças e jovens na escola formando e sendo formada todos os dias. Concomitantemente com o Estado, ministrei aula quinze anos na Rede Particular de Ensino, a qual me despedi para entrar no Programa Ensino

Integral (PEI). Já atuei na Rede Pública como docente, coordenadora pedagógica e atualmente como vice-diretora.

Em 2013 candidatei-me ao Programa de Ensino Integral, logo de início percebi que eram muitos conceitos novos e que estudar tanto a legislação, como as Diretrizes do Programa era essencial para o bom entendimento de mesmo. Foi no percurso desses estudos que conceitos contidos no Programa Ensino Integral, desconhecidos para mim, começaram a incomodar ou foram difíceis de entender, como por exemplo: professor protagonista, liderança profissional, autonomia docente, dentre outros aspectos.

A partir daí alguns questionamentos começaram a surgir: quais processos formativos foram oferecidos aos educadores designados para o programa? O que se pretende do professor protagonista nesse programa? Como o professor se sente em relação a sua formação nessa situação de mudança? Com essas indagações a pesquisa começou a tomar corpo, assim pensando em colaborar para o entendimento do Programa Ensino Integral na óptica dos educadores designados para ele e compreender as Diretrizes do mesmo no que diz respeito às atribuições desses educadores, propus-me a ir em frente com a pesquisa.

## CAPÍTULO 1 - Mudanças educacionais e a formação de professores

O cerne deste capítulo constitui-se em apresentar a problematização e verificar quais teóricos podem contribuir com a pesquisa. Os autores estudados são alguns daqueles que discutem as mudanças educacionais na atualidade, que abordam a formação dos professores tendo como ponto de partida o professor reflexivo, ou seja, aquele profissional que quer apropriar-se da educação e da profissão docente.

A **sociedade** vem sofrendo várias mudanças nos últimos dez anos nos planos econômico, tecnológico e sociocultural, como exemplo temos a

(...) globalização da economia que passa a exigir mais qualidade da produtividade, a revolução tecnológica, na interdependência dos mercados financeiros em escala planetária e a formação de áreas de livre comércio. (SÃO PAULO -ESTADO. 2014, p.05) <sup>1</sup>

Assim, não apenas no Brasil, mas em todo mundo temos um espaço interligado a grande fluxo de informação, grandes capitais e serviços universalizados. A partir desse quadro, um ponto positivo a ser destacado é a democratização da informação, muitas pessoas podem ter acesso à informação pela Internet em tempo real e com uma gama enorme de fontes informativas como livros, mapas, documentos, etc. Um ponto negativo é como o capitalismo se aproveita dessa rede de informações para fomentar o consumismo, de modo a investir em mercados mundiais e propagandas que levam ao público mercadorias que ditam o status social do indivíduo, sendo ele determinado muito mais pelo o que tem do que pelo que é.

Estas **mudanças contemporâneas influenciam na Educação** e exigem que novas competências sejam incorporadas à prática do profissional da Educação, de maneira que possibilitem o desenvolvimento humano na sua totalidade. Fullan e Hargreaves (2000), apresentam as forças promotoras da mudança educacional, dentre elas:

Expansão em massa da tecnologia de informação, acompanhada de um maior acesso global a ideias e a pessoas; mudanças rápidas, complexas e multilíneas nas forças de trabalho que colocam as escolhas profissionais como algo fora do alcance de alguns indivíduos e como verdadeiras minas para outros. (p.11)

A partir desse panorama, sabemos que precisamos formar profissionais que sejam capazes de inovar diante de tantas mudanças sociais, que também adquiram novas

**competências** para educar com criatividade, mobilidade, disponibilidade, argumentação e profissionalismo, ou seja, precisamos repertoriar os educadores para que sejam protagonistas da sua própria formação e atuação nas escolas. De modo que entendam a prática educacional coletivamente e colaborativamente fortalecendo o grupo de educadores ao qual pertencem, no intuito de incorporarem essas mudanças e as promoverem, ou pelo menos, terem ciência do que os seus alunos precisam para poderem participar desse processo de globalização.

Precisamos vivenciar e descobrir maneiras melhores de trabalhos cooperativos que mobilizem o poder do grupo, ao mesmo tempo em que fortaleçam o desenvolvimento individual. (...) Temos, então, de lutar, ainda que não ingenuamente, pelas relações entre colegas. (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p.25)

Os autores chamam atenção para a necessidade de uma construção coletiva para novos modelos, ou seja, é preciso que todos os profissionais caminhem juntos em prol de um objetivo maior que é a educação dos jovens sob sua responsabilidade. Além disso, construir um ambiente colaborativo entre os colegas traz benefícios tanto para os educadores experientes e novos vencerem suas dificuldades, como para o sucesso de implementação de novos programas.

Qualquer solução terá que extrair dos professores, e levar a diante, aquilo que eles têm a oferecer, em todos os estágios de sua carreira. Esse acúmulo escondido de qualificação profissional constitui um dos grandes reservatórios não utilizados de talento – ele é capaz de alimentar nossas tentativas de melhorias e encontra-se ao nosso alcance. (FULLAN e HARGREAVES, 2000, pp.25-26)

Além do pensamento coletivo, o professor conserva certa autonomia para gerenciar sua própria formação, ou seja, pode tomar decisões pertinentes a sua atuação na escola tendo em vista as necessidades próprias, do grupo e dos alunos. Na formação inicial oferecida pelo programa o professor aprende a lidar com os novos conceitos, e ao mesmo tempo a considerar a formação continuada para que possa atualizar-se na educação em busca de comprometimento e envolvimento, objetivando a Educação que promove jovens críticos, autônomos e atuantes na sociedade.

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa que consistem em compreender como se constitui o professor protagonista no Programa Ensino Integral (PEI) para a iniciar a implementação de um novo modelo educacional, há de se indagar quais

processos formativos são oferecidos a esses educadores? Quais são suas expectativas e necessidades de formação profissional? E quais paradigmas precisam ser repensados na formação desses profissionais para que essa possa realmente colaborar com a atuação em sala de aula?

Se as mudanças sociais influenciam na formação dos professores, também influenciam na sua forma de agir, nas relações de trabalho e na atuação em sala de aula, de maneira que vão se construindo novas significações para a profissão, Hargreaves e Fullan (2000) chamam isso de **Profissionalismo Interativo** e apresentam algumas orientações para que os professores reflitam sobre sua prática em relação à educação na atualidade:

1. Localize ouça e articule sua voz interior;
2. Pratique a reflexão na ação, a partir da ação e sobre a ação;
3. Desenvolva uma mentalidade de alguém que assume riscos;
4. Confie tanto nos processos como nas pessoas;
5. No trabalho com as pessoas, valoriza-as como um todo;
6. Comprometa-se a trabalhar com os colegas;
7. Busque a variedade e evite a balcanização;
8. Redefina seu papel para além da sala de aula;
9. Equilibre trabalho e vida pessoal;
10. Incentive e apoie os diretores e os outros funcionários da administração para desenvolver o profissionalismo interativo;
11. Comprometa-se com o aperfeiçoamento contínuo e com a aprendizagem permanente;
12. Monitore e fortaleça a conexão entre seu desenvolvimento e o desenvolvimento dos alunos. (p.83)

O profissionalismo interativo, segundo os autores citados, está diretamente ligado à motivação dos professores, no sentido de aprimorarem suas qualidades e buscarem maneiras de atenuarem suas fragilidades. Os autores reforçam que todos têm algo a oferecer de bom para a Educação seja no início ou final da carreira, por isso a escola precisa aprender a valorizar e aproveitar esses saberes e os professores a partilha-los.

O ensino não pode padronizar-se. É através de experiências informadas, da busca de rumos promissores e do teste e aperfeiçoamento de novas combinações e práticas que avançaremos. Consequentemente, é imperativa a ação na experimentação de novas abordagens. (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p.82-83)

Em especial os professores atuantes no Programa Ensino Integral (**PEI**), que vivenciam uma mudança no modelo educacional, podem sentir forte impacto na sua

formação buscando apoio nas concepções de educação colaborativa. O profissionalismo interativo indica que o educador precisa pensar em sua própria atuação, levando em conta o coletivo, pensando num ambiente de trabalho colaborativo onde todos são atuantes e refletem sobre a sua atuação dentro e fora da sala de aula. Convida para uma relação profissional mais aberta e participante, de modo que o profissionalismo esteja ligado a um pensar e agir interativo em relação a tudo que diz respeito à própria profissão.

Nesse modelo pretende-se um professor **agente de transformações sociais** por meio da Educação e não aquele que fica aguardando passivamente por mudanças políticas que nunca acontecem a contento. Parte-se do micro para o macro, no sentido que se cada professor promover pequenas mudanças nas suas aulas para aprimorar a aprendizagem dos alunos, teremos educandos capazes de replicar essas mudanças.

O desafio dos professores passa a ser sua ação protagonista para a profissionalização da Educação, no sentido de tomar a frente para que as mudanças ocorram de fato. Esse professor pode ser autônomo para reinterpretar os valores educativos e seus compromissos morais com a educação dos jovens do século XXI, Contreras (2012) afirma que “no caso da educação, a reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários. O é também pelo bem da própria educação”. (p.212 )

Na Lei Complementar 1.164/2012 que normatiza o PEI a autonomia do professor no programa está relacionada, principalmente, às aplicações do currículo, ao planejamento das aulas e à atuação colaborativa no programa:

Artigo 7º - São atribuições específicas dos professores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao respectivo cargo ou função-atividade:  
II- Organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma **colaborativa e cooperativa** visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas;  
III- Planejar, **desenvolver** e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares;  
IV- Incentivar e apoiar as atividades de **protagonismo juvenil**, na forma da lei;  
X- **Produzir material didático-pedagógico** em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da escola; (SÃO PAULO – ESTADO, 2012 – grifo nosso)<sup>2</sup>

De acordo com a Lei citada, o programa permite que os profissionais elaborem seu próprio material, ou seja, teoricamente têm autonomia para isso, principalmente, nas disciplinas diversificadas (as quais detalharemos mais a frente), essas têm como objetivo

aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular e são de responsabilidade dos professores, tanto no que diz respeito ao sequenciamento das atividades, como à didática para aplicação dos conteúdos.

No entanto, não podemos esquecer que todos os professores da Rede Estadual devem seguir o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, determinado na Lei de Diretrizes e Base 9394/96. Assim, o professor tem autonomia para transitar nos conteúdos desse currículo e não qualquer currículo que queira.

Os processos de racionalização do trabalho do professor, a separação da concepção e da execução não significam apenas uma dependência dos professores em relação às diretrizes externas, mas este processo de dependência externa se produz necessariamente ao preço da coisificação dos valores e das pretensões educativas (CONTRERAS, 2012, p.212)

Apesar de os professores não terem participado da construção do Currículo Oficial, que seria muito importante, já podemos considerar como algum avanço eles poderem escolher quais conteúdos querem trabalhar e terem autonomia para elaborarem o próprio material a ser aplicado em sala de aula mesmo que apenas em uma disciplina, a eletiva, que detalharemos mais à frente.

Se levarmos em consideração que se trata de disciplina diferenciada, podemos pensar que isso implica em conceitos relacionados à inovação e motivação dos alunos, pois constitui-se como proposta inédita para o Estado de São Paulo, exigindo do professor uma maior atualização para temas relevantes às necessidades do mercado de trabalho e familiarização com as tecnologias da informação e comunicação (TIC), o que nos leva a alterações na estrutura curricular tradicional, remetendo-nos à necessidade de formação continuada dos profissionais atuantes no PEI.

Em função disso, todos os profissionais do programa elaboram um documento intitulado Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF).

O PIAF constitui-se como um instrumento de planejamento da formação contínua, que busca priorizar ações de aprimoramento coerentes com as necessidades de cada profissional, a fim de potencializar sua atuação no Regime de Dedicção Plena e Integral. (SÃO PAULO – ESTADO, 2014, p.29)<sup>4</sup>

Tanto neste documento em que o profissional planeja sua **própria** formação para seu aprimoramento, quanto na elaboração da disciplina eletiva podemos inferir que o

programa os anuncia como momentos de autonomia dos educadores. No entanto, Contreras (2012) aponta a autonomia como uma construção coletiva e não individual.

É que autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira como estes se constituem pela forma de se relacionarem. (...) Assim, a autonomia não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é padrão fixo de atuação. (p.217)

Dessa maneira, a elaboração das disciplinas eletivas pode até se dar de maneira colaborativa, já que pelo menos dois professores de áreas diferentes elaboram juntos a disciplina, mas o PIAF não. O planejamento da formação continuada acontece individualmente e não coletivamente, ou seja, o programa tem um discurso de coletividade nas suas Diretrizes, mas de fato não parece proceder de modo totalmente coletivo.

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), mediante a Lei nº 1.164/2012 alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012, o Programa Ensino Integral foi implementado como proposta educacional que pretende alavancar a qualidade da educação no Brasil, por meio de valores como: ensino de qualidade, valorização dos educadores, gestão escolar democrática e cooperativa, mobilização e comprometimento de toda a sociedade em torno do processo ensino e aprendizagem e a concepção de uma escola como centro irradiador de inovação.

Para levar a frente essa proposta de mudança pretendida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, seria importante que os profissionais entendessem conceitos como profissionalização, autonomia, protagonismo, colaboração e formação profissional continuada sob uma nova óptica, já que são termos recorrentes nos documentos apresentados pela Secretaria da Educação em relação ao Programa de Ensino Integral. A questão que se coloca é: os educadores que aderiram ao programa têm clareza destes conceitos? Mudar não é tão simples assim, toda mudança envolve um processo e requer um certo tempo para a formação dos profissionais.

Uma mudança educacional significativa, a qual conduza ao ensino e ao aprendizado mais eficaz, é complexa e difícil, mesmo para os melhores professores. (HARGREAVES, 2002, p.176)

Portanto, investigar a maneira como os profissionais do PEI relacionam-se com esses conceitos e se os processos formativos oferecidos sobre eles são suficientes para o

entendimento dos mesmos, são fatores importantes para que compreendamos os diferentes aspectos das mudanças educacionais pretendidas e necessárias em nosso país, de maneira que possamos aprimorar nossa prática educacional. Além disso, precisamos considerar a sustentabilidade destas mudanças, que também não é tão simples assim, Hargreaves e Fink (2007) colocam que escolas com novos modelos educacionais podem chegar a um ponto de estagnação se as mudanças não forem consideradas na sua substância mais do que na velocidade em que se pretende implementá-las.

Após sucessos iniciais, o pesticida político da padronização à prova de professores apenas aumenta a resistência a longo prazo a mudanças repetitivas entre professores antigos. E, se os esforços de professores e diretores excepcionais para aumentar os padrões entre seus alunos menos favorecidos são admiráveis, frequentemente exigem tanto de suas energias, em um ambiente de reforma hostil, que eles acabam esgotados e exauridos. (p.21)

Mais uma vez, somos remetidos à importância da formação do professor nas escolas que se propõe a implementar novos modelos educacionais.

Boas intenções não bastam para o sucesso dos novos modelos, é preciso que haja um planejamento focado nas necessidades dos alunos, dos professores e da comunidade a qual se insere, um planejamento coletivo de cunho colaborativo.

A seguir, para melhor compreensão do objeto desta pesquisa, apresentamos um panorama do Programa Ensino Integral, modelo implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tal qual o foi às escolas que aderiram ao programa.

## **CAPÍTULO 2 – O Programa de Ensino Integral – PEI**

Este capítulo pretende apresentar o Programa de Ensino Integral de acordo com as Diretrizes da Secretaria da educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), com objetivo de descrever o modelo recentemente implantado na Educação paulistana da maneira como foi apresentado às escolas que aderiram a ele, pois há outros modelos de ensino integral utilizados pela SEE-SP.

### **2.1 Contextualização**

Tendo em vista os vários modelos de escolas existentes na atualidade, este capítulo procura diferenciar o Programa Ensino Integral (PEI) na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo dos outros modelos de ensino integral, apresentando suas especificidades.

O modelo surge no Brasil em Recife, Estado de Pernambuco, criado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), no momento da restauração do Ginásio de Pernambuco, um dos colégios mais antigos do Brasil fundado em 1825 e patrimônio histórico tombado em esfera estadual no ano de 1986.

O ICE foi criado em 2000, como fruto da mobilização de um grupo de empresários da iniciativa privada que naquele momento dedicava-se à recuperação da estrutura predial e da revitalização do acervo do centenário Ginásio Pernambucano.

(INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015) <sup>3</sup>

Não bastava apenas a restauração do prédio para que o Ginásio de Pernambuco fosse totalmente revitalizado e assumisse o status desejado, por isso o ICE propôs um novo modelo de ensino voltado à Educação de excelência, formação acadêmica, continuidade dos estudos e valorização dos profissionais da Educação. O modelo está baseado na ideia de que jovens do século XXI precisam de uma Educação condizente com a modernidade em que se inserem. O Estado de São Paulo, em busca de inovações para o ensino que já tivessem apresentado resultados positivos em outras esferas, adota o modelo por meio de projeto.

O Programa Ensino Integral, proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, durante os anos de 2011 e 2012, foi concebido tendo-se em conta, sobretudo, duas questões fundamentais: a atenção às demandas decorrentes de pesquisas e avaliações que apontavam o

caminho a seguir em busca de uma escola de qualidade; e o resultado de experiências educacionais em aplicação tanto dentro quanto fora do país. (VOORWALD e SOUZA, 2014, p.19)

No livro citado acima, Herman Voorwald e Valéria Souza (2014), responsáveis pela implementação do PEI no Estado de São Paulo, apresentam os desafios e as adaptações necessárias no modelo utilizado pelo ICE em Pernambuco para a implementação no Estado de São Paulo. O compromisso do programa e suas inovações, tanto no modelo de gestão, quanto no modelo pedagógico. O objetivo maior do projeto é alavancar a qualidade da Educação e proporcionar aos jovens a oportunidade de refletirem sobre seus Projetos de Vida e traçarem metas para realizá-los.

Algumas questões, no entanto, já tínhamos resolvidas acerca de qual escola queríamos para nossos jovens e adolescentes: era necessário, obrigatoriamente, que levássemos adiante um programa que oferecesse aos alunos que nele ingressassem a possibilidade de se dedicarem a um verdadeiro Projeto de Vida. (VOORWALD e SOUZA, 2014, p.19)

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o modelo baseia-se nos conceitos de globalização apresentado por Milton Santos no livro *Por Uma Outra Globalização* (2003), nos Quatro Pilares da Educação apresentados no livro *Um Tesouro a Descobrir* de Jacques Delors (1999), nos *Códigos da Modernidade* apresentados por Bernardo Toro (1997), no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), na Educação Interdimensional (2008) e a Pedagogia da Presença (1999) apresentadas por Antonio Carlos Gomes da Costa, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, entre outras referências, que serão discutidas mais à frente.

Ainda segundo a Secretaria da Educação-SP, o modelo de Pernambuco considerava as necessidades educacionais dos jovens do século XXI.

Diante desse desafio, a SEE-SP buscou inspiração em experiências de outros países e outras redes públicas de ensino, bem como em suas próprias experiências, encontrando no Ginásio Pernambucano um modelo de escola de educação integral que atende a essa necessidade. Esse modelo está centrado no Projeto de Vida dos alunos como estratégia para dar sentido e significado ao papel da escola em sua formação e em suas escolhas futuras. Fundamenta-se em princípios educativos e premissas que orientam as ações da escola com vistas ao desenvolvimento integral do educando. **Esse modelo foi a referência para o desenvolvimento do Programa Ensino Integral**, consideradas

as adequações necessárias à realidade da Rede pública de ensino do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO – ESTADO. 2012, p.14 – grifo nosso) <sup>4</sup>

Diante da necessidade constante de evolução na Educação, o novo modelo é proposto para o Estado de São Paulo, no intuito de avançar na busca por melhor qualidade de ensino na Rede Pública do Estado de São Paulo. O modelo parece ter sido implementado de maneira direta, não houve a participação dos educadores ou das universidades de educação na escolha do modelo, além disso, parece ser um modelo atrelado aos moldes empresariais, pois está envolvido com organizações internacionais como a UNESCO, tem metas a serem cumpridas e prescreve o Plano de Ação a ser seguido pela escola.

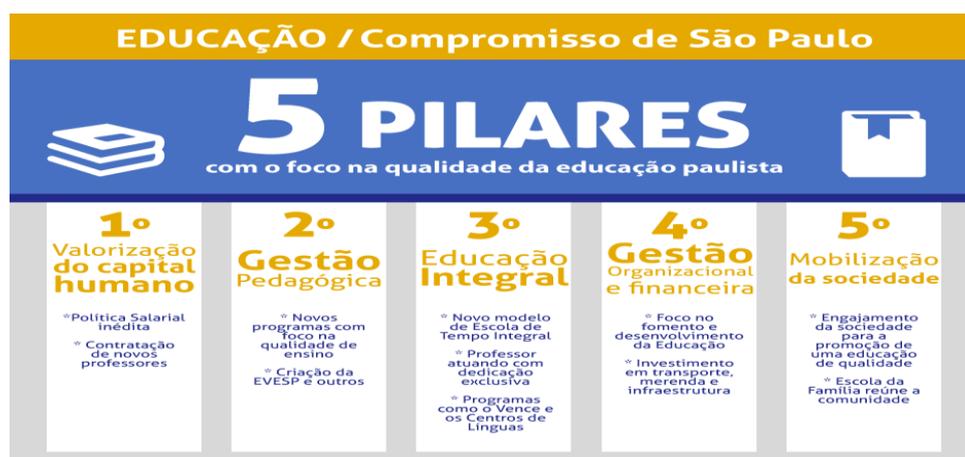
## 2.2. Implementando o PEI no Estado de São Paulo

O modelo foi implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) em 2012, por meio do Decreto 57.571/2011 quando Geraldo Alckmin, então governador do Estado de São Paulo, instituiu o Programa Educação – Compromisso de São Paulo.

Artigo 1º - Fica instituído, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, com a finalidade de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais. (SÃO PAULO - ESTADO, 2011)<sup>5</sup>

Na propaganda divulgada pelo governo intitulada: *Os cinco pilares do Programa Educação-Compromisso de São Paulo*, é possível perceber um primeiro anúncio do modelo de Ensino Integral e de suas diretrizes:

Figura 1 – Propaganda Governamental



Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp> - acessado em 6/05/2016<sup>7</sup>

Como tudo indica, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo foi criado para viabilizar e orientar a implementação do novo modelo de Ensino Integral no Estado de São Paulo. De certa maneira, atende a uma demanda nacional, pois no documento *Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar* (2001), elaborado pela UNESCO, há um compromisso entre os países para elaborarem planos educacionais que busquem melhorias na qualidade da Educação para todos.

A discussão do Marco de Ação de Dakar, documento de compromissos assumidos pelos países-membros da UNESCO, representa uma oportunidade ímpar para repensar a política educacional brasileira com vistas aos novos horizontes sociais que se desenham para o século XXI. Além disso, a feliz coincidência do compromisso de Dakar com a aprovação do Plano Nacional de Educação que estabeleceu a elaboração de planos decenais **estaduais** e municipais de educação para todos, oferece a oportunidade para um novo e decisivo salto para colocar o Brasil em sintonia com as demandas de nossa época. (BRASÍLIA, 2001, p.5 – grifo nosso) <sup>6</sup>

O Programa Ensino Integral no Brasil, declaradamente instituído com a participação da UNESCO, parece ter a intenção de atender, principalmente, a Meta 6 do documento elaborado em Dakar:

VI – Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais para a vida. (BRASÍLIA, 2001, p.9) <sup>6</sup>

Assim, o Programa Ensino Integral parece surgir com a intenção do Governo em melhorar a qualidade de ensino no Estado de São Paulo, já que há o compromisso de todos os Estados e Municípios de elaborarem planos de ação para a melhoria da Educação. O Programa Ensino Integral propõe várias mudanças em vários aspectos. Apresentamos as mais pertinentes para o entendimento da proposta do programa:

A Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 institui o Regime de Dedicção Plena e Integral em Escolas Estaduais de Ensino Médio.

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

multidisciplinar ou de gestão especializada. (SÃO PAULO - ESTADO, 2012 – grifo nosso) <sup>2</sup>

Inicialmente, o projeto foi implantado em 16 (dezesesseis) escolas de Ensino Médio no Estado de São Paulo, que abarcaram a ideia na esperança de melhorar os índices de desempenho deste seguimento, já que o Ensino Médio é de responsabilidade exclusiva dos Estados e do Governo, considerando-se a oferta pública essa responsabilidade não é dividida com os municípios como ocorre com o Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, é o seguimento que apresenta os piores resultados nas avaliações externas.

Figura 2 – Resultado do IDESP 2011

Figura 3 – Resultado do IDESP 2012

IDESP 2011 - REDE ESTADUAL

	5º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
Escola	4,95	2,69	1,64
Coordenadoria	4,77	2,80	1,98
Diretoria	5,27	3,08	2,20
Município	5,27	3,11	2,24
Estado	4,24	2,57	1,78

IDESP 2012 - REDE ESTADUAL

	5º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
Escola		3,37	2,79
Diretoria	5,37	3,05	2,42
Município	5,37	3,06	2,50
Estado	4,28	2,50	1,91

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br> – acessado em 09/05/2016

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br> – acessado em 09/05/2016

Figura 4- Resultado do IDESP 2013

IDESP 2013 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA		4.44	2.91
DIRETORIA	5.31	3.14	2.33
MUNICIPIO	5.31	3.19	2.38
ESTADO	4.42	2.50	1.83

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br> – acessado em 09/05/2016

Podemos observar nas Figuras 2, 3 e 4 (escolhidas apenas como demonstrativos) que em 2011, 2012 e 2013 o Índices de Desempenho do Estado de São Paulo (IDESP), mensurados por meio do Sistema de Avaliação de Resultados do Estado de São Paulo (SARESP) eram de 1,78, 1,91 e 1,83 respectivamente para o Estado em relação à 3ª série do Ensino Médio. Em uma escala de 0 a 10 esses índices apontam a **situação difícil em que se encontrava a Educação, principalmente, para o Ensino Médio** no momento em que o Programa foi proposto no Estado de São Paulo. Não que no Brasil tivesse algum

resultado melhor, citamos o IDESP por ser um índice específico do Estado de São Paulo, já que este é o Estado objeto da pesquisa.

Este índice nos mostra que o Ensino Médio tinha e continua tendo os piores resultados nas avaliações externas em relação aos outros segmentos, talvez por esse motivo o Programa Ensino Integral tenha sido pensado para esse segmento inicialmente. No entanto, em dezembro de 2012 o Governador Geraldo Alckmin, por meio da Lei Complementar nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012 altera a Lei Complementar nº 1.164/12 para que o novo modelo de Ensino integral também possa receber alunos do Ensino Fundamental. A partir daí teremos escolas apenas de Ensino Médio, escolas apenas de Ensino Fundamental e escolas conhecidas como **híbridas**, que recebem alunos tanto do Ensino Médio como do Ensino Fundamental dentro do PEI.

Artigo 1º- O programa Ensino Integral destinado a alunos do **ensino fundamental e médio**, das escolas públicas estaduais, tem por objetivo propiciar a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes (...). (SÃO PAULO - ESTADO, 2012, grifo nosso) <sup>8</sup>

As Diretrizes do Programa de Ensino Integral foram apresentadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2012 com a seguinte missão:

O Programa Ensino Integral tem como **missão**, para as escolas participantes, ser um núcleo formador de jovens, primando pela excelência na formação acadêmica, pelo apoio integral aos seus Projetos de Vida, pelo aprimoramento do aluno como pessoa, pela formação ética e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A visão do Programa está alinhada aos objetivos do Programa Educação – Compromisso de São Paulo: ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma Rede pública de ensino integral de excelência, posicionada entre as 25 primeiras do mundo. (SÃO PAULO - ESTADO, p.14 – grifo nosso) <sup>4</sup>

A missão do PEI é bastante audaciosa, pretende levar o Estado de São Paulo a estar entre as 25 melhores escolas do mundo, isso pressupõe que o Governo Estadual pretende transformar todas as escolas do Estado nesse modelo em aproximadamente 15 anos? Pressupõe também, a continuidade das Políticas Públicas para a Educação, já que muitos projetos foram abandonados junto com as mudanças de governo? Como vimos, nas Figuras 2, 3 e 4 a Educação, principalmente, no que diz respeito ao Ensino Médio, tem um longo caminho a percorrer em busca excelência, por isso precisamos de Políticas Públicas que tenham continuidade e levem em consideração as experiências dos projetos

implementados pela SEE-SP, seja para reflexão ou para implementação de modelos que realmente funcionem.

O mesmo documento citado acima, apresenta os **valores** aos quais o programa está embasado:

Valorização da educação pública pela oferta de um ensino de qualidade; valorização dos educadores; gestão escolar democrática e responsável; espírito de equipe e cooperação; mobilização, engajamento; comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltados ao espírito público e cidadania e Escola como centro irradiador da inovação. (SÃO PAULO - ESTADO, p.14)<sup>4</sup>

Os educadores deparam-se com as Diretrizes do Programa já estabelecidas, ou seja, a mudança foi prescrita pois os educadores não participaram do processo de construção de suas Diretrizes. Dessa maneira, apesar do educador ter liberdade para inscrever-se no programa ou não, aqueles que se inscreverem terão que atender às Diretrizes apresentadas pela Secretaria da Educação sem ter participado do processo que as definiu.

Hargreaves e Fullan (2003) definem o papel do professor para além da sala de aula, de modo que ele conheça as Políticas Públicas vigentes e as pesquisas na área da Educação, isso é o primeiro passo para a construção do protagonismo do professor, ele precisa fazer escolhas e decidir quais ideias levará a frente ou não, isso exige conhecimento.

(...) a redefinição do papel do professor inclui uma responsabilidade no sentido de conhecer as políticas, as questões profissionais e as questões de pesquisa em nível regional, nacional e internacional. Isso não significa ter uma segunda carreira como acadêmico; significa conectar-se com a base de conhecimentos capaz de aperfeiçoar o ensino e as escolas. Quanto mais um professor conhecer sobre educação global e questões profissionais, mais ele terá a oferecer aos estudantes e a outros professores. (HARGREAVES e FULLAN, 2003, p.98)

Já que a Secretaria da Educação opta por implementar o modelo sem consultar os educadores, é de grande importância que ao entrar no PEI se conheça suas Diretrizes, pois é a única maneira do professor saber se realmente quer aderir ao modelo ou não. Em função disso, optamos por apresentar mais detalhadamente essas Diretrizes do Programa Ensino Integral

### 2.3. Diretrizes do PEI

A ideia central do programa é incentivar os jovens a terem um objetivo para suas vidas e dar suporte para que este objetivo seja realmente alcançado não se perdendo no meio do caminho. O que se pretende é traçar um **Projeto de Vida** com os alunos, para que a escola tenha significado em suas vidas e que não esteja distante da realidade vivida por eles.

O projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. O modelo pedagógico é constituído para assegurar a constituição do Projeto Pedagógico. (SÃO PAULO - ESTADO, p.18 – grifo nosso) <sup>4</sup>

O “coração” do PEI é o Projeto de Vida de seus alunos que começa a ser construído nos primeiros dias de aula quando eles são acolhidos por alunos de outras escolas já pertencentes ao modelo e orientados a pensar quem são e quem querem ser no futuro, traçando metas para alcançar seus objetivos.

Ao ingressar no Programa Ensino Integral o aluno passa por uma atividade denominada **Acolhimento**, onde são recepcionados por jovens que já passaram pela experiência pedagógica nessas escolas. Durante o Acolhimento, os alunos recebem as primeiras orientações acerca dos fundamentos e princípios do Ensino Integral e, por meio de dinâmicas de grupo são levados a refletir o que esperam da vida. (SÃO PAULO - ESTADO, p.19 – grifo nosso) <sup>4</sup>

Nesse “Acolhimento” os alunos são convidados a refletirem sobre o que é ser perseverante, como vencer os obstáculos e quais são os valores, princípios e premissas do Programa Ensino Integral de maneira bem lúdica e na linguagem do próprio adolescente. Os alunos são orientados a elaborarem, entre outros, dois importantes documentos que irão direcionar as próximas ações dos educadores da escola:

- a) **Cartilha Quem Sou Eu** - documento de reflexão para os jovens pensarem na sua herança social, quais são suas qualidades e defeitos, como ambos podem ser aprimorados, quais são os caminhos que esses jovens precisam traçar para alcançarem seus objetivos tendo em vista sua realidade socioeconômica e cultural.
- b) E **Escada dos Sonhos** para o Ensino Fundamental e **Escalada do Sonhos** para o Ensino Médio - nesse documento os alunos traçam metas temporais para conquistarem seus projetos de vida. O Ensino Fundamental traça metas anuais até o final do 9º ano, tendo como foco principal a continuidade dos estudos no próximo

ciclo. Para o Ensino Médio as metas têm tempos menores, também visando a continuidade dos estudos, mas com uma perspectiva diferente, tendo como foco, a inserção no mundo do trabalho por meio de uma graduação universitária ou a formação técnica.

Esses documentos serão entregues à Equipe Gestora que realizará amplo estudo sobre eles, verificando quais são os Projetos de Vida de seus alunos, em que área de conhecimento se encaixam, traçando metas e estratégias de acordo com o perfil dos alunos e seus Projetos de Vida para toda a escola.

A partir daí a escola elabora ações para atingir as do Plano de Ação da Escola, já que esse vem praticamente pronto da SSE, ou seja, cabe à equipe planejar ações para que a escola atinja suas metas em cada uma das premissas do PEI. Esse plano deverá ser desenvolvido com os alunos em tempo integral por professores dedicados à escola também em tempo integral, que utilizam as disciplinas da Base Nacional Comum mais as disciplinas diversificadas para ensinar, baseando sua prática em quatro princípios educativos:

(...) quatro princípios educativos fundamentais foram eleitos para orientar a constituição das suas metodologias, sempre como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente. (...) **A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil.**” (SÃO PAULO - ESTADO, 2012, p.13 – grifo nosso) <sup>4</sup>

A partir destes quatro princípios educativos, a escola elabora o seu **Plano de Ação**, como já dissemos, dividido em cinco premissas também apresentadas pela SEE-SP:

Na implantação desse novo modelo nas escolas participantes do Programa Ensino Integral, são adotadas as seguintes **premissas**: Protagonismo; Formação Continuada; Corresponsabilidade; Excelência em Gestão e Replicabilidade. (SÃO PAULO - ESTADO, 2012, p.15 – grifo nosso) <sup>4</sup>

O objetivo é alavancar a qualidade de ensino, na formação de um jovem autônomo, solidário e competente, estabelecendo prioridades e metas para a escola de acordo com os Projetos de Vida dos alunos. Como dissemos, o Plano de Ação vem com algumas ações pré-definidas para cada uma das premissas, ou seja, há uma quantidade de ações já estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), a

escola tem autonomia para acrescentar outras, mas as que já estão definidas no Plano de Ação são inegociáveis.

O mesmo acontece com as metas que deveriam ser definidas pela escola, elas já vêm pré-programadas e a escola vai preenchendo seu plano com a porcentagem das metas que alcançou até determinado momento. Há metas mensais, bimestrais, semestrais e anuais que são acompanhadas em “ciclos formativos” pelo supervisor de ensino e o professor coordenador do núcleo pedagógico (PCNP) responsáveis pela escola, dessa maneira a autonomia da escola em relação ao Plano de Ação é limitada.

Com um Plano de Ação pré-definido fica a sensação de que não há muito espaço para ações protagonistas e de liderança dos profissionais da escola, ou seja, fica ainda mais difícil entender a qual protagonismo o Programa de Ensino Integral está se referindo. O que se espera do professor protagonista num modelo de ações pré-definidas?

Liderança diz respeito a aprender junto e construir sentido e conhecimento colaborativamente. Envolve oportunidades de evidenciar e de medir percepções, valores, crenças, informações e pressuposições por meio de conversações contínuas; inquirir sobre gerar ideias juntos; buscar refletir sobre e dar um sentido no trabalho à luz de crenças compartilhadas e de novas informações; e criar ações que resultem dessas novas compreensões. Este é o centro da liderança. (HARGRAVES E FINK, 2007, p.38)

A partir do Plano de Ação da Escola, cada educador define o seu **Programa de Ação** com um perfil multidisciplinar como estabelecido na Lei Complementar 1.164/12, ou seja, o professor fica comprometido a ministrar aulas em outras disciplinas além daquela que se graduou, o programa está se referindo às disciplinas diversificadas e à substituição de faltas dos docentes que se dá entre os colegas, já que o programa não prevê a contratação de professores substitutos, a não ser para algumas poucas exceções.

O Programa de Ação dos educadores deve contemplar todas as ações de cada educador para que a escola caminhe em busca das metas estabelecidas no seu Plano de Ação.

Elaborar o Plano de Ação é estruturar caminhos para reduzir o hiato entre a situação atual e a visão de futuro. (...) No **Programa de Ação** constam atividades propostas a serem realizadas e registradas, para cada um dos integrantes da equipe escolar, para cumprir os objetivos e metas esperados dentro de cada área de atuação. (SÃO PAULO - ESTADO, 2014, pp. 39,43, grifo nosso)<sup>4</sup>

Mais uma vez verificamos que embora o discurso do PEI seja em prol da coletividade e colaboração, as ações dos profissionais são elaboradas isoladamente, cada profissional elabora as suas ações e tem metas a cumprir a partir de um plano pré-definido.

Acreditamos que a queda das paredes do individualismo constitui uma das questões fundamentais pela qual vale a pena lutar. Simplesmente não há oportunidade nem encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem suas habilidades como uma comunidade. (HARGREAVES e FULLAN, 2000, p.21)

Os autores apontam para a importância do coletivo, que se traduz em responsabilidade e envolvimento dos educadores em relação ao todo. O Educador também não tem muita autonomia para definir seu Programa de Ação, pois ele tem que atender ao Plano de Ação da Escola, assim, para cada premissa há ações definidas com responsáveis definidos, logo estas ações têm que estar presentes nos Programas de Ação dos educadores.

Para ficar mais claro, podemos exemplificar com o “Acolhimento” (anteriormente citado) que é de responsabilidade do vice-diretor, isso significa que as ações para que o acolhimento aconteça efetivamente e positivamente devem estar presentes no Programa de Ação do vice-diretor, assim cada profissional do Programa de Ensino Integral tem que buscar as ações a serem desenvolvidas no **seu** Programa de Ação que colaborem para atingir as metas definidas no Plano de Ação **da escola**.

O caráter inovador do programa se faz presente nas grades curriculares do Ensino Fundamental e Médio, como verificamos nas Figuras 5 e 6:

Figura 5 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental

**MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS**

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012							
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS/ COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	Carga horária	
		6º	7º	8º	9º		
		Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS		
	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960	
	Arte	2	2	2	2	320	
	Educação Física	2	2	2	2	320	
	Matemática	6	6	6	5	920	
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	640	
	História	4	4	4	4	640	
	Geografia	4	4	4	4	640	
	Ensino Religioso *	0	0	0	1	40	
	<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>4.480</b>	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna – Inglês	2	2	2	2	320	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	2	320	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas Experimentais	0	0	2	2	160
		Orientação de Estudos	4	4	2	2	480
		Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160
		Projeto de Vida: valores para a vida cidadã	2	2	2	2	320
<b>Total da Parte Diversificada</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>1.760</b>		
<b>Total Geral</b>	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>6.240</b>		

(\*) Caso não haja demanda para Ensino Religioso, acrescentar uma aula para Matemática

Figura 6 – Matriz Curricular do Ensino Médio

**MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO**

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº1.191/2012.						
	DISCIPLINAS COMPONENTES/ CURRICULARES	série	série	série	Carga horária	
		AULAS	AULAS	AULAS	AULAS	
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	5	5	6	640	
	Arte	2	2	2	240	
	Educação Física	2	2	2	240	
	Matemática	5	5	6	640	
	Química	2	3	2	280	
	Física	3	2	2	280	
	Biologia	2	2	3	280	
	História	2	2	2	240	
	Geografia	2	2	2	240	
	Filosofia	2	2	2	240	
	Sociologia	2	2	2	240	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		29	29	31	3.560
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna – Inglês	2	2	2	240
Disciplinas Eletivas		2	2	2	240	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Práticas de Ciências	4	4	0	320
		Orientação de Estudos	4	2	2	320
		Projeto de Vida	2	2	0	160
		Preparação Acadêmica	0	2	4	240
		Mundo do Trabalho	0	0	2	80
Total da Parte Diversificada		14	14	12	1.600	
Total Geral		43	43	43	5.160	

(SÃO PAULO – ESTADO. 2012. p.11)<sup>9</sup>

Há as disciplinas da **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)** estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como em qualquer escola. E há a **Parte Diversificada** com aulas de Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Orientação de Estudos, Práticas Experimentais, Práticas de Ciências, Preparação Acadêmica, Mundo do Trabalho e Disciplinas Eletivas, esta parte traz as grandes inovações do modelo, o foco é sempre o Projeto de Vida dos alunos, a partir dele há algumas organizações diferentes das tradicionais, como, por exemplo a das Disciplinas Eletivas.

Os alunos podem **escolher** as **Disciplinas Eletivas**, criadas pelos professores, são disciplinas elaboradas por, no mínimo, dois professores de áreas diferentes, tendo como ponto de partida as **áreas de atuação profissional dos projetos de vida dos alunos**. Essas disciplinas têm o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos alunos nos conteúdos de seus projetos de vida, são semestrais e não há separação por série/ano, a divisão que se faz é apenas por faixa etária, alunos dos 6º e 7º anos, alunos dos 8º e 9º anos e os alunos do Ensino Médio podem se agrupar respectivamente por disciplina eletiva de acordo com seus interesses.

Dentro do currículo do Ensino Integral as disciplinas eletivas ocupam um **lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares**, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de

produções culturais. (...) Tendo em vista o incentivo à convivência e à troca de experiências, as eletivas têm por princípio a **integração de alunos dos diversos anos/séries**. (SÃO PAULO – ESTADO, 2012, p.29 – grifo nosso) <sup>4</sup>

Além das disciplinas da BNCC e da Parte Diversificada, o modelo oferece um horário para os alunos reunirem-se em **Clubes Juvenis** e aprofundarem-se em temas livres de seus interesses sem a participação dos professores, que nesse momento estão em reunião pedagógica coletiva. Os alunos ficam sob a **supervisão** do gestor da escola, mas esse tem a função de organizar os espaços e orientar os presidentes dos clubes.

Trata-se de um exercício ao protagonismo juvenil, os alunos têm total autonomia para elaborarem os clubes, planejarem e preparem as ações que serão desenvolvidas neles. Qualquer aluno que desejar pode propor um clube juvenil aos colegas no início do ano e estes podem escolher em qual clube querem participar. Nesses momentos a divisão é feita apenas entre Ensino Fundamental e Médio, **os alunos de série/anos diferentes misturam-se nos clubes, diluindo assim a divisão por série/ano e incentivando o protagonismo dos alunos no que diz respeito a sua própria formação**.

Os Clubes Juvenis, espaços destinados à prática do Protagonismo Juvenil, principalmente quanto à autonomia e à capacidade de organização e gestão, são concebidos para se constituírem a partir dos interesses dos estudantes, havendo, porém, a ressalva de que eles devem sempre atender a exigências de relevância para a formação escolar. (SÃO PAULO - ESTADO. 2012, p.17) <sup>4</sup>

No Programa Ensino Integral, o fato dos alunos poderem escolher as disciplinas eletivas que querem cursar, criarem clubes juvenis, poderem se agrupar de maneiras diferentes das séries/anos que estão habituados, dentre outras, são situações inéditas na Educação do Brasil, tornando esse modelo inovador.

Assim, espera-se um educador também diferenciado que seja capaz de alavancar a vida profissional dos alunos, diminuir a injustiça social em relação à continuidade dos estudos e, principalmente, apoiar os jovens para que não desistam de seus sonhos em relação ao futuro por meio de seus Projetos de Vida. Mas, será que estes profissionais se sentem preparados para isso? Ou melhor, houve formação para os educadores lidarem com todas essas inovações? Como estes profissionais que já atuam no modelo lidam com esses desafios?

## 2.4.O Educador no PEI

Nessa escola, o professor não se limita a suprir de saberes, mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo como exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária. (SÃO PAULO - ESTADO, 2012, p.49) <sup>4</sup>

As Diretrizes apresentam o **Educador** idealizado para o Programa Ensino Integral como um profissional que esteja disposto a participar das mudanças implantadas com uma visão **atualizada da Educação**, para isso precisa aderir ao programa voluntariamente, estar disposto ao auto desenvolvimento contínuo, a atuar de modo multidisciplinar e aceitar o Regime de Dedicção Plena e Integral, ou seja, tem que oferecer dedicação exclusiva ao PEI, quarenta horas semanais, e entender a Educação sob uma nova perspectiva. Em função disso, há um processo seletivo ao qual o profissional deve inscrever-se para participar do projeto independente dos outros processos seletivos já existentes para os educadores do Estado de São Paulo.

**Artigo 2º** - As escolas participantes do Programa Ensino Integral, com estrutura, organização e funcionamento peculiares contarão, em sua execução, **com quadro de pessoal próprio, independente do módulo de pessoal em vigor para as escolas estaduais**, conforme estabelecido neste artigo.

**§ 1º** - A carga de trabalho horária dos integrantes do Quadro do Magistério, em exercício nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, será de 8 (oito) horas diárias, correspondendo a 40 (quarenta) horas semanais em **atividades multidisciplinares ou de gestão especializada**.

**§ 2º** - **O exercício da docência compreenderá obrigatoriamente as disciplinas da base nacional comum, da parte diversificada e das atividades complementares**, sendo que a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivo e individual deverá ser cumprida no âmbito da escola. (SÃO PAULO, DECRETO Nº 59.354/2013 – grifo nosso) <sup>10</sup>

Os profissionais selecionados por meio desse processo seletivo (especial para o PEI), são **designados** para as escolas do modelo, o profissional permanece na sua sede de atuação, ou seja, nenhum profissional está lotado nas escolas do programa, podendo ter a designação **cessada a qualquer momento** e o profissional regressar para a sua sede, além disso, todos devem ser portadores de diploma de Licenciatura Plena Integral.

**§ 8º** - O corpo docente será composto exclusivamente por professores coordenadores e por professores portadores de diploma de licenciatura plena.

§ 11 - A cessação da designação do integrante do Quadro do Magistério poderá ocorrer a qualquer tempo, caso não corresponda às expectativas de atuação no programa. (SÃO PAULO, DECRETO N° 59.354/2013)<sup>10</sup>

A permanência do profissional no programa está atrelada a uma avaliação chamada de “Avaliação 360°”, que consiste em uma avaliação feita pelos alunos, professores, gestores e o próprio educador (autoavaliação) em relação a sua atuação em cada uma das premissas do PEI (já apresentadas). Apesar da avaliação ter um cunho formativo, ou seja, ter a intenção de apontar em qual ou quais premissas o educador precisa aprimorar-se, não deixa de representar uma insegurança para o profissional, pois será avaliado por pessoas, que assim como ele, tiveram pouca ou nenhuma formação sobre essa avaliação, correndo-se o risco de permanecer no programa ou não.

Mais uma vez o programa enfatiza o individual ao invés do coletivo, a Avaliação 360° é feita para cada profissional e não para o grupo, essa situação pode gerar competitividade entre os educadores em busca das melhores notas na avaliação e ainda gerar critérios para apontar fracassos, como se esses fossem individuais e não do grupo, gerando inseguranças para os professores e incentivando o individualismo.

Quando os professores receiam partilhar suas ideias e seus sucessos, por medo de serem percebidos como arautos de seus feitos; quando os professores relutam em contar aos outros uma ideia nova por receio de que possam roubá-la ou assumir seu crédito (...) todas essas tendências dão sustentação às paredes do individualismo. Elas limitam fundamentalmente o crescimento e aperfeiçoamento, porque limitam o acesso a ideias e a práticas que poderiam oferecer maneiras mais eficientes de se fazer as coisas. Elas institucionalizam o conservadorismo. (HARGREAVES e FULLAN, 2000, p.58)

É a partir dessa avaliação que o profissional vai construir o seu Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), no entanto, o profissional não tem autonomia para escolher **como** quer aprimorar-se e nem que em premissas deve aprimorar-se, essas serão determinadas pela avaliação, ou seja, as premissas a serem estudadas são **determinadas** pela Avaliação 360° (aquelas que o professor obtiver as menores notas) e as formações têm que ser escolhidas dentro de um documento chamado de “Cardápio”, isso significa que **não** há autonomia para pensar na própria formação, pelo menos não no PIAF.

**§ 10** - O integrante do Quadro do Magistério designado será avaliado periodicamente, de acordo com critérios e procedimentos definidos em regulamento específico e com o estabelecido no artigo 5º deste decreto.

**Parágrafo único** - A avaliação de desempenho de que trata o inciso I deste artigo, de acordo com os modelos pedagógicos e de gestão específicos, observará a atuação do profissional junto ao Programa Ensino Integral, o desempenho de suas atividades específicas, bem como a atuação desse profissional no ambiente de trabalho. (SÃO PAULO, DECRETO Nº 59.354/2013) <sup>10</sup>

O profissional do PEI também faz jus a uma gratificação salarial de 75% sobre seu salário base enquanto permanecer no programa. É uma gratificação bastante significativa que valoriza a atuação do profissional, mas ao mesmo tempo ele fica bastante comprometido tanto para estudar e entender as Diretrizes do Programa, como para promover seu autodesenvolvimento contínuo.

Há documentos que devem ser elaborados para colaborar com a gestão e organização do trabalho dos educadores, alguns deles já citados, como o Programa de Ação que todos devem elaborar a partir do Plano de Ação da escola e o PIAF a partir da Avaliação 360°. Além destes, os professores também têm que elaborar os Planos de Aulas para as disciplinas da Base Nacional Curricular Comum e Parte Diversificada, elaborar as disciplinas eletivas semestralmente, acompanhar a agendas da escola e disponibilizar suas agendas ao público e ainda elaborar, publicar e monitorar os Guias de Aprendizagem com os alunos e responsáveis, ou seja, há uma grande quantidade de documentos que devem ser elaborados pelos educadores no seu tempo fora da sala de aula, tempo esse também dedicado aos estudos, preparação de aulas, correção de atividades avaliativas e etc.. Demostramos no quadro abaixo como se divide o tempo (40 horas semanais) do educador no programa.

Quadro 1 – Divisão do tempo dos professores

<b>ATIVIDADE</b>	<b>TEMPO (por dia)</b>	<b>SOMA SEMANAL</b>
28 aulas semanais (em média)	50 min (cada)	23h20min
2 Intervalos	15 min (cada)	2h30min
1 ATPC	100 min (cada)	1h40min
1 ATPA	50 min (cada)	50min
Tutoria	50 min (cada)	50 min

Total de horas <b>fixas</b> por semana		29h10min
<b>Total de tempo para atividades “livres”:</b> - preparação de aulas, - correção de avaliações e tarefas, - elaboração dos documentos do PEI, - estudos, - substituição dos colegas. - monitoramento dos documentos junto com Equipe gestora.		10h50min

Sobram apenas dez horas e cinquenta minutos **semanais** para os professores planejarem as aulas, corrigirem as avaliações, estudarem, elaborarem os documentos do PEI, substituírem faltas dos colegas e participarem das seções de monitoramento junto à Equipe Gestora. Todas essas atribuições, apesar de serem de grande valia no que diz respeito ao planejamento e avaliação de resultados, demandam bastante **tempo** dos profissionais.

Se dividirmos o tempo fora da sala de aula pelo número de atividades a serem desenvolvidas nele, verificaremos que são direcionadas aproximadamente apenas 1 hora e 30 minutos semanais para cada uma dessas atividades, o que não parece ser suficiente nem para preparar 28 (vinte e oito) aulas semanais, quanto mais dar conta de todas as demandas explanadas no Quadro 1. Dessa maneira, a dedicação plena integral parece se justificar, pois sem ela os profissionais ficariam ainda mais sobrecarregados, influenciando nas suas vidas pessoais.

Os estudiosos da mudança educacional rapidamente aprendem que, ao mesmo tempo em que não existe uma receita que lhes oriente de fato como modificar uma escola, há um conjunto de questões que deve ser enfrentado pelo corpo docente de todos estabelecimentos educacionais (...) de que maneira os professores poderão trabalhar para tal aperfeiçoamento e ainda encontrar tempo para sua vida pessoal? (FULLAN E HARGREAVES, 2003, p.11)

Será que esse tempo destinado às atividades “livres” é suficiente para dar conta de todas elas? Talvez esse seja o maior desafio dos profissionais do Programa Ensino Integral, gerenciar o tempo que têm disponível para atender a todas as obrigações do programa. Verificamos no Quadro1 que não sobra muito tempo para o professor dedicar-

se à formação profissional no período de trabalho, o que pode demandar tempo fora do horário de trabalho, mas, segundo Fullan e Hargreaves (2000) essa demanda tem que ser equilibrada para não interferir na vida pessoal do educador.

As Diretrizes do Programa de Ensino Integral determinam o que se espera do profissional no programa, um educador protagonista da sua própria atuação que atenda os seguintes pontos no seu Programa de Ação:

Foco – orientar suas ações a partir de pontos que fazem a diferença nos resultados educacionais. Refere-se à descrição da contribuição que o profissional tem a dar a determinada prioridade do Plano de Ação e de sua proposta de trabalho.

Postura – ser **proativo**, colaborativo e responsável numa atitude resultante de um compromisso da pessoa para consigo mesma e para com o outro.

Alinhamento – atuar de forma interdisciplinar, complementar e subsidiária dentro da equipe, buscando sintonia na perspectiva da melhoria de resultados para a escola como um todo.

Diretrizes – identificar nos documentos que orientam o Programa as orientações fundamentais que definem o modelo de Escola de Ensino Integral (SÃO PAULO ~ESTADO, 2014, p. 49) <sup>4</sup>

Ao definir o que se espera do profissional nas Diretrizes do Programa Ensino Integral é preciso ter em mente que os profissionais serão avaliados por serem ou não professores protagonistas (entre outros fatores), e, apesar de não estar explícito nas Diretrizes o que é ser um professor protagonista, nos parece que esses aspectos apresentados acima como foco do Programa de Ação são os critérios definidos pelo Programa Ensino Integral para o protagonismo esperado, já que configuram a expectativa do programa em relação ao professor.

Levando-se em consideração que a Avaliação 360° é feita a partir das premissas do programa, e que uma delas é o protagonismo, consideramos importante para a pesquisa aprofundar nossos estudos sobre o que se espera de um professor protagonista.

## **2.5.O Protagonismo**

Para ser o profissional desejado pelo PEI, entre as qualidades já listadas no item anterior incluem-se o protagonismo profissional, no entanto, a única referência do termo propriamente dito em relação ao que se espera dos profissionais neste quesito está no documento “Mapa de Competências” apresentado em lâminas para a calibragem da avaliação 360°.

Figura 7 – Mapa de Competências dos Educadores do Programa Ensino Integral

PROTAGONISMO	1. PROTAGONISMO	<b>Promove o protagonismo juvenil, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes e sendo protagonista em sua própria atuação.</b>
	<p style="text-align: center; color: #34495e; font-weight: bold; margin: 0;">MACRO INDICADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>RESPEITO À INDIVIDUALIDADE:</b> respeita a individualidade, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes. Busca conhecer e trabalhar as dificuldades e potencialidades de aprendizagem individuais. Respeita as escolhas pessoais.</li> <li>• <b>PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL:</b> desperta o interesse pelo estudo, mostrando que a escola pode oferecer meios (disciplinas, eletivas, laboratórios, tutores) para ajudar na concepção e realização de seus projetos de vida. Ouve, apoia, orienta e acompanha os alunos contribuindo para a formação de indivíduos motivados e preparados pessoal, acadêmica e profissionalmente.</li> <li>• <b>PROTAGONISMO SÊNIOR:</b> tem clareza do seu propósito de atuação de forma ampla, servindo como exemplo (presença educativa).</li> </ul>	

(São Paulo - Estado, 2014, p.3) <sup>11</sup>

A lâmina acima orienta a equipe gestora para fazer a devolutiva aos profissionais após a avaliação 360°. Foi ela que nos chamou atenção, pois o adjetivo “protagonista” causou-nos certo estranhamento inicialmente. Naquele momento pensávamos em protagonista como o centro das atenções e ator principal, conceitos que nos remeteram, em uma primeira leitura, a uma educação tradicional centrada no professor.

Passamos então a estudar e procurar compreender a qual professor protagonista o programa referia-se. Percebemos agora, depois de um pequeno caminho percorrido, outros entendimentos que procuraremos explorar nessa pesquisa sobre o protagonismo do professor.

Verificamos que **termos** como “protagonismo sênior”, “promoção ao protagonismo juvenil” e “protagonismo de respeito à individualidade” são recorrentes na avaliação dos profissionais no PEI, assim o primeiro passo foi definir a palavra **protagonismo**.

O personagem mais importante de; ator ou atriz que representa o papel mais importante numa peça, novela, filme; o personagem principal de um livro. [Por Extensão] **Pessoa que possui um papel relevante ou de destaque numa situação**, acontecimento: foi o protagonista do protesto. adj. Diz-se do personagem mais importante em: na peça o mordomo protagonista matou o restante dos personagens. [Por Extensão] **Diz-se de quem tem papel de destaque ou relevância** em:

prefeito protagonista de escândalo defendeu-se das acusações. (Etm. do latim: *protagonistés.oû*) (<http://www.dicio.com.br/protagonista/> acessado em 06/07/2016 – grifo nosso)

A partir da definição acima e tudo que já foi apresentado sobre o PEI podemos inferir que o protagonismo ao qual o programa refere-se não é um protagonismo centralizador e individualista como pode sugerir o adjetivo, mas sim um **protagonismo para a educação e pela Educação** de um educador que assume papel de destaque e relevância na Educação, com um forte sentimento de coletividade e colaboração em prol das mudanças pretendidas pelo programa.

O professor protagonista é aquele profissional que não espera que algo aconteça para mudar a Educação, mas sim é agente dessa mudança opinando, atualizando-se, aprendendo novos paradigmas, participando das ações educacionais junto aos gestores. Em função disso, talvez possamos relacionar o “papel principal” do professor como aquele que não se esquivava, aquele que fica à frente de sua própria batalha, ou seja, aquele que sai do lugar comum, que vai do falar para o fazer no intuito de educar seus alunos de forma mais igualitária e eficiente.

O ato de ensinar tem relação com a natureza das decisões e dos critérios dos professores. No ensino, tal como em muitas profissões, o cerne do profissionalismo é melhor definido e descrito não em termos de salário ou das qualificações, mas em termos das diferentes espécies de ações e juízos que são parte do trabalho profissional. (FULLAN E HARGREAVES, 2000, p.35)

É esse o protagonismo esperado pelo PEI, ou seja, a proatividade em relação às decisões no cotidiano escolar que levam ao aprimoramento da prática profissional do professor tendo a educação para todos e a justiça social como focos principais.

Docentes co-autores e **protagonistas**, equipados com um capital social e cultural que os converte em sujeitos sociais deliberativos e capazes de participar na tomada de decisões refletidas e dialogadas.

Docentes orgulhosos de sua profissão, re-valorizados, comprometidos com os resultados de seu trabalho, prestando contas às famílias e às comunidades, sentindo-se reconhecidos pela sociedade.

**Docentes que façam a diferença**, que defendam suas ideias e direitos sem afetar o direito das crianças e dos jovens a ter uma boa educação, a contar com a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. (CAMPOS. REVISTA PRELAC, nº1, 2005 pp. 22 e 23 - grifo nosso)

O programa pretende formar um jovem que seja capaz de viver em sociedade solidariamente, colocando-se política e culturalmente no mundo do trabalho de maneira

autônoma e eficiente, para isso, precisa de um educador que entenda as implicações de suas ações traduzidas em respeito às diferenças, em conhecimento dos interesses e necessidades dos alunos, promoção do Projeto de Vida destes alunos e, principalmente, disposto à continuidade dos estudos e ao trabalho colaborativo, entendendo e vencendo os desafios da Educação. De acordo com o exposto, o professor protagonista é aquele que assume seu papel na educação e dispõe-se a atuar nela trazendo para si a responsabilidade na formação dos alunos.

O comprometimento com a visão de ensino e do trabalho do professor sugere métodos de **liderança**, de administração e de desenvolvimento profissional que respeitem, apoiem e incrementem a capacidade que possuem os professores para formular juízos equilibrados e informados na sala de aula, em relação àqueles estudantes que conhecem melhor. (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p.35 – grifo nosso)

O desafio neste momento está na compreensão de como os professores sentem-se em relação a essas expectativas para sua atuação profissional, qual sua compreensão sobre os conceitos de protagonismo e autonomia, e quais processos formativos estão sendo oferecidos a esses profissionais para a compreensão desses conceitos na prática.

Cochran-Smith e Lytle (1999) falam sobre os conhecimentos para a prática, na prática e da prática dos professores em sala de aula. É nessa perspectiva que procuraremos analisar os dados da pesquisa em relação à formação do professor protagonista, ou seja quais conhecimentos os professores possuem para a prática docente em um modelo com tantas inovações.

A primeira concepção é o que chamamos de “**conhecimento-para-a-prática**”. Aqui se parte do pressuposto de que os pesquisadores no nível universitário geram aquilo que é conhecido como conhecimento formal e teorias (incluindo a codificação da chamada sabedoria da prática) para que os professores o usem para melhorar sua prática profissional. A segunda concepção é o que pensamos ser o “**conhecimento-na-prática**”. Nesta perspectiva, alguns dos conhecimentos mais essenciais no ensino são aquilo que é conhecido como conhecimento prático, ou o que os professores competentes sabem uma vez que está imbuído na sua prática ou nas reflexões que fazem sobre sua prática. Aqui se pressupõe que os professores aprendem quando têm oportunidade de sondar o conhecimento imbuído no trabalho de especialistas, ou de aprofundar seus próprios conhecimentos e usar a capacidade de fazer julgamentos, ou de desenhar ricas interações na sala de aula. A terceira concepção envolve o que chamamos “**conhecimento-da-prática**”. Diferentemente das outras duas, esta concepção não pode ser entendida em termos de um universo de conhecimento que divide conhecimento formal de um lado e conhecimento prático no outro. (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p.250)

As autoras definem o conhecimento para a prática como aquele conjunto de saberes já conhecidos por pesquisadores e/ou estudiosos que se configuram como conhecimentos teóricos, ou melhor, aqueles conhecimentos que adquirimos na graduação e nos tornam habilitados a iniciarmos no mundo do trabalho. O Conhecimento na prática é aquele que adquirimos no cotidiano escolar, na troca com os colegas, na sala de aula com os alunos, trata-se daquele conhecimento que vamos adquirindo dia-a-dia no compartilhamento de experiências e na nossa reflexão sobre nossa prática. E o conhecimento da prática é aquele mais subjetivo, extraído das reflexões dos educadores quando juntam teoria e prática para gerar novos saberes.

A partir dessas concepções de conhecimento, apresentadas por Cochran-Smith e Lytle (1999) cabe questionarmos quais processos formativos foram oferecidos aos profissionais do PEI **antes** de entrarem no programa (para a prática)? E quais processos formativo vêm sendo oferecidos **no contexto** do programa (na prática)? O sucesso de tantas mudanças pressupõe a formação como ponto crucial para que os profissionais não fiquem equivocados ou mesmo sem entender todas as implicações do programa, por isso a necessidade de um Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) voltado para aprendizagens relevantes no programa e a importância da formação oferecida a esses profissionais.

Como vimos, os profissionais não têm autonomia para escolherem em seus Planos Individuais de Aprimoramento e Formação em que precisam de formação e nem como realizarão estas formações, sendo assim, pode ser que haja uma lacuna nos processos formativos dos professores participantes do PEI para atender a todas as perspectivas do programa, a não ser que o profissional busque outras formações diferentes das planejadas no documento citado por conta própria.

### Capítulo 3- A Pesquisa e os Caminhos Percorridos

Esse capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa, destacando como os dados foram coletados em campo e quais escolhas metodológicas foram feitas para o desenvolvimento dos estudos.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética que deu sua aprovação com o Parecer Consubstanciado nº 1.610.882 - CAAE:55018416.3.0000.5504. Apresentando como **Questão central da pesquisa**: como se constitui o professor protagonista no Programa de Ensino Integral para iniciar a implementação de um novo modelo educacional?

Essa questão nos direcionou ao principal objetivo da pesquisa em compreender o conceito de professor protagonista no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo e quais processos formativos foram oferecidos a esses educadores para a implementação de um novo modelo educacional.

Para isso, optamos pela pesquisa qualitativa interpretativa interagindo com os professores, pois acreditamos ser a metodologia mais apropriada para estudarmos um determinado grupo de educadores, ao considerar:

como um campo transdisciplinar, essa forma de pesquisa é originalmente concebida no âmbito da Antropologia, da sociologia e da **Educação**, configurando-se como área de pesquisa nas Ciências Humanas. Pautada na concepção subjetivista, busca compreender e interpretar a realidade a partir dos significados, das percepções e das intenções das pessoas. (BRAGA e MARIGO, 2011, P.53 – grifo nosso)

Assim, coerente com o objetivo da pesquisa, desenvolvemos e descrevemos a pesquisa em cinco principais passos. **O primeiro passo** foi estudar teóricos da Educação que nos permitiram entender as mudanças educacionais ocorridas na atualidade, em relação à professor protagonista e aos processos de formação de professores. Entre outros, estudamos autores como: Andy Hargreaves, José Contreras, Cochran-Smith e Lytle, junto a esses autores estudamos os documentos elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para regulamentar e orientar o PEI, principalmente, as Diretrizes do Programa Ensino Integral e as Leis que o regem.

Foi neste momento da pesquisa que entendemos conceitos e implicações importantes sobre os alunos do século XXI, suas necessidades educacionais em um mundo Globalizado e quais são as demandas para os educadores diante da atualidade. Os conceitos de professor protagonista e a relação do protagonismo com a autonomia, a

liderança, a coletividade e a proatividade. Além disso, procuramos entender as inovações do PEI e a repercussão delas na atuação dos professores em sala de aula. Esses conceitos com nossas considerações estão apresentados nos Capítulos 1 e 2.

O **segundo passo** consistiu na consulta aos professores e suas considerações sobre os processos formativos oferecidos pelo PEI. Para isso fizemos uma pesquisa de campo por meio de Questionário misto (apêndice 1) com perguntas fechadas e abertas, elaboradas a partir dos conceitos estudados. O Questionário foi respondido anonimamente pelos professores da escola pesquisada.

Foram entregues dezenove Questionários impressos, número correspondente aos professores da E.E. Cora Coralina (nome fictício), destes, quinze questionários foram entregues de volta à pesquisadora. Tomamos o cuidado de deixar os professores bastante à vontade em relação aos questionários, eles podiam responder ou não às perguntas de acordo com o que julgassem pertinente ou mesmo que soubessem responder.

Todos os participantes da pesquisa receberam e assinaram termos de consentimento, os quais sugerimos que entregassem separadamente para que pudéssemos manter o anonimato do Questionário, dessa maneira todos os nomes de educadores adotados na pesquisa são fictícios.

O Questionário foi dividido em três partes: **Parte I - Os indivíduos:** momento em que buscamos mais informações sobre a formação inicial dos professores procurando construir a identidade dos sujeitos da pesquisa; **Parte II- A Formação:** nessa parte buscamos informações referentes aos processos formativos do professor no e para o programa, ou seja, quais processos formativos foram oferecidos aos educadores para entrarem no programa e quais processos formativos têm sido oferecidos dentro do programa e **Parte III - A Prática docente:** quando buscamos mais informações sobre a percepção das prática dos professores e quais conhecimentos, anseios e/ou considerações podem ser evidenciados a partir suas próprias práticas. O que significa ser um professor protagonista no programa na interpretação dos professores e como eles relacionam os conceitos de protagonismo, autonomia e profissionalismo na formação do educador.

### **Os sujeitos da pesquisa**

Estudamos e tabulamos as respostas dos professores procurando traçar um perfil inicial dos sujeitos da pesquisa, qual(is) graduação(ões) possuem, que tipo de instituição cursaram estas graduações e quando cursaram, quais outras formações possuem, qual vínculo têm com o Estado, quais redes trabalharam ou trabalham além da Rede Estadual, há quanto tempo atuam na educação e há quanto tempo estão no Programa Ensino

Integral. No Capítulo 4 faremos a análise destes dados, mas organizamos no presente capítulo as respostas dos sujeitos da pesquisa nos quadros que seguem.

Quadro 2: Os Sujeitos da Pesquisa

<b>Área de Conhecimento</b>				
Ciências Humanas		Ciências da Natureza		Linguagens e Códigos
1		7		7
<b>Vínculo do Educador com a SEE-SP</b>				
Efetivo	Categoria F	Temporário	Adido	Outro
11	3	0	0	0
<b>Tipo de Instituição da graduação</b>				
Pública Federal	Pública Estadual	Privada	Outras	
4	5	6	0	

(Questionário aplicado com os professores Maio/2016)

Quadro 3: Formação dos professores da escola Cora Coralina

Nome professor (a)	Mestrado	Primeira licenciatura	Segunda Licenciatura	Especialização	Outras Formações
<b>Danilo</b>		Filosofia 1997-1999			
<b>Luana</b>		Ciências Biológicas 1989 -1992	Pedagogia 2012-2013	Especialização em Gestão Pedagógica	
<b>Marcos</b>	Mestrado em Física da Matéria Condensada	Física 1992-1997			
<b>Vitória</b>		Ciências c/ hab. em mat. 1983- 1985	Pedagogia		
<b>Elisa</b>		Matemática 1993 - 1996	Pedagogia		
<b>Milena</b>	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas	Matemática 1992 -1995		Especialização em Educação Matemática	
<b>Soraia</b>		Ciências Biológicas 1998 - 2002	Pedagogia		
<b>Tiago</b>		Química 1998 - 2003	Matemática 2004 - 2008	Especialização em Ensino de Laboratório de Química	Tecnólogo em Saúde Técnico em Eletrônica
<b>Lívia</b>		Letras 2004 - 2007	Pedagogia 2010 - 2014		

<b>Jéssica</b>		Educação Física 1999 - 2003		Especialização Educação Física Escolar	
<b>Aline</b>	Mestrado em Linguística	Letras 1987 - 1990			
<b>Mariana</b>		Arte 1993 - 1996			Técnico em Enfermagem
<b>Michele</b>		Letras 1990 - 1994		Especialização em Docência do Ensino Superior	Técnico em Edificações
<b>Giovana</b>		Artes Plásticas 1993 - 1995		Especialização em Gestão Escolar	
<b>Julia</b>		Letras 2000 - 2005	Pedagogia 2012 - 2013		

Fonte: Questionário aplicado com os professores Maio/2016

Quadro 4 – Tipos de estabelecimentos que trabalharam/trabalham e tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa como professores e no Programa Ensino Integral

	Redes que os professores (as) atuam ou atuaram além da Estadual		Tempo de Trabalho	
	Municipal	Particular	Como professor	no PEI
Danilo	X	-	11 anos	3 meses
Luana	-	-	24 anos	3 anos
Marcos	-	X	18 anos	3 anos
Vitória	-	X	23 anos	3 anos
Elisa	-	-	18 anos	3 anos
Milena	-	X	23 anos	3 meses
Soraia	-	-	13 anos	3 anos
Tiago	-	X	16 anos	3 anos
Lívia	-	-	10 anos	3 anos
Jéssica	-	X	13 anos	3 anos
Aline	-	X	22 anos	3 meses
Mariana	-	X	12 anos	3 meses
Michele	-	X	21 anos	3 meses
Giovana	X	X	20 anos	3 anos
Julia	X	-	06 anos	3 meses

Fonte: Questionário aplicado com os professores Maio/2016

O terceiro passo, apresentado no Capítulo 4, consta o triangulamento dos dados obtidos nos questionários respondidos pelos professores, com as Diretrizes do programa e os outros autores estudados. Buscamos interpretar os dados apresentados pelos professores sob a luz de estudiosos da educação, em busca de resposta para a questão da pesquisa.

Ao termino deste Capítulo verificamos que era preciso aprofundar o entendimento sobre os processos de formação dos professores, pois havia a necessidade de entender como a escola estava entendendo esses processos formativos, ao mesmo tempo que precisamos conhecer as considerações dos responsáveis pelos processos formativos na escola, sendo assim, optamos por incluir o quinto Capítulo.

**No quarto passo**, entrevistamos a Professora Coordenadora Geral (PCG) da E.E. Cora Coralina, utilizando o método da entrevista semiestruturada (roteiro no apêndice 2) para buscar mais informações sobre os processos formativos oferecidos aos educadores na escola. A PCG é a principal responsável pelos processos formativos oferecidos aos professores na escola, com o nome fictício de Ana, tem formação em Matemática e Pedagogia, possui Especialização e Mestrado.

Assim, apresentamos no Capítulo 5 nova triangulação de dados com a entrevista da Prof<sup>a</sup>. Coordenadora Ana, as Diretrizes do Programa Ensino Integral, os teóricos da educação estudados e as considerações dos professores colhidas na pesquisa de campo feita com eles (Questionário misto), procuramos entender, sob a perspectiva do formador, como acontecem os processos de formação no Programa Ensino Integral.

**E na última etapa**, construímos nossas considerações e percepções sobre o objeto da pesquisa, embasadas em todo estudo que fizemos observando a importância da formação continuada dos educadores para uma prática protagonista.

Assim, todo o percurso metodológico foi orientado pela pesquisa qualitativa interpretativa com interação entre os educadores, buscando conhecer e compreender suas considerações sobre a formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo.

## Capítulo 4 – Perspectiva dos Educadores

Nesse capítulo apresentamos um panorama sobre os profissionais atuantes no PEI em 2016, quais são suas considerações sobre os processos formativos oferecidos a eles **antes** de entrarem no programa e os que têm sido oferecidos **no** programa. Quais são as impressões desses educadores em relação aos desafios de participar da implementação de um novo modelo educacional e como entendem o protagonismo do professor no PEI.

Dividiremos o capítulo em três momentos: 1) **Os Indivíduos**: definição dos indivíduos da pesquisa e uma síntese de seus históricos na Educação; 2) **A Formação dos Professores para o PEI**: os processos formativos oferecidos pelo programa e a relevância desses processos formativos para a constituição do professor protagonista; 3) **Prática Docente: Impressões dos profissionais sobre o PEI**: quais são as concepções dos profissionais atuantes no programa em relação à autonomia, ao protagonismo e as possibilidades para a carreira docente nesse novo modelo.

### 4.1. Parte I - Os Indivíduos

Os questionários aplicados com os professores forneceram o perfil dos sujeitos da pesquisa e a organização desse perfil encontra-se no Capítulo 3 nos quadros 2, 3 e 4. No presente capítulo, fazemos a análise dos dados com os 15 questionários devolvidos à pesquisadora e todos os nomes são fictícios, tanto da escola, como dos educadores.

Partimos do pressuposto que todos os educadores do programa têm Licenciatura Plena, pois essa é uma das condições no processo seletivo para o Programa Ensino Integral, assim procuramos conhecer os sujeitos da pesquisa verificando quais são essas Licenciaturas e quais outras formações possuem, suas áreas de atuação e o tipo de vínculo que possuem com a Secretaria da Educação

Verificamos que a representação dos professores da área de Ciências da Natureza (CN) e Linguagens e Códigos (LC) está equilibrada, mas há apenas um professor na área de Ciências Humanas (CH). Considerando a área do conhecimento, as maiores representações estão em Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos, vale lembrar, como dissemos anteriormente, que quatro professores não entregaram a pesquisa, desses três eram das Ciências Humanas e um da Ciências da Natureza, isso significa que há uma diferença em número de professores por área na escola, ou seja, no total da escola oito dos professores são das Ciências da Natureza, sete são das Linguagens e Códigos e quatro são das Ciências Humanas. O Quadro 7 demonstra a relação de professores por Área de

Conhecimento na escola e a quantidade de professores por Área de Conhecimento que participaram da pesquisa.

Quadro 7: Áreas de Conhecimento

Área de Conhecimento na Escola		
Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens e Códigos
4	8	7
Área de Conhecimento Participantes da Pesquisa		
Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens e Códigos
1	7	7

(Questionário aplicado com os professores Maio/2016)

Verificamos que a maioria dos professores é efetiva no Estado de São Paulo, significando que foram aprovados em concurso, tendo direito a uma jornada de aulas no Estado de acordo com suas escolhas, isso significa que são os profissionais da SEE-SP que têm maior estabilidade no cargo. Há três professores categoria F, estes são professores que ainda não foram aprovados em concurso, mas devido ao longo tempo de trabalho dedicado à SEE-SP têm garantidas no mínimo doze horas de trabalho semana.

No entanto, é preciso ter clareza que independentemente do vínculo do profissional com a SEE-SP, nesse momento, **todos** os profissionais aqui citados estão **designados** para o Programa Ensino Integral com **a mesma** carga horária de quarenta (40) horas semanais e em regime de dedicação plena e integral sem nenhuma distinção entre eles. E isso lhes dá direito a uma gratificação de 75% na base salarial, no entanto, essa base salarial pode mudar de acordo com o tempo de serviço e/ou evoluções funcionais que os professores possuem. Se, por algum motivo, forem desligados do programa, retornarão para às escolas as quais estão lotados com o vínculo que possuem e sem a gratificação do programa, o que representa uma perda salarial para todos os profissionais e possível diminuição de aulas para alguns.

Nove dos professores cursaram graduação em instituições públicas e seis professores em instituições privadas, constatamos que a maioria dos professores iniciou a primeira graduação na década de 90. Cinco professores são graduados em Pedagogia além da Licenciatura a qual ministram aula no programa e o professor Tiago possui duas graduações na área de Ciências da Natureza. Todos os professores estão designados para o PEI com a primeira graduação que fizeram, embora todas as formações na área de

Educação, possivelmente, contribuem para a atuação dos profissionais. Dos quinze sujeitos participantes da pesquisa, três têm Mestrado, seis têm Especialização na área de Educação e três têm Cursos Técnicos, esses nem todos na área de Educação.

Apesar de toda a formação que os professores do programa já têm, é um desafio estar em um programa novo, pois requer disposição para formação continuada e comprometimento com as Diretrizes do programa, ou seja, por mais que esses professores já tenham estudado, o programa indica a necessidade de uma formação que pode ser considerada como **inicial** na concepção de Cochran-Smith e Lytle (1999), afinal são muitas novidades no programa, como por exemplo, a parte diversificada, que traz disciplinas como: Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida, Orientação de Estudos, Disciplinas Eletivas, Mundo do Trabalho, Preparação Acadêmica, Práticas de Ciências e Práticas Experimentais, que os educadores, possivelmente, nunca estudaram, ou seja aquele conhecimento para a prática fornecido por estudiosos, em geral pela Universidade, não ocorreu devido à inovação do programa.

A ideia aqui é que a prática competente reflete o “estado da arte”; isto é, professores muito habilidosos têm conhecimento profundo de suas disciplinas e das estratégias de ensino mais eficazes para criar oportunidade de aprendizado para seus alunos. (COCHRAN-SMITH e LYTLE. 1999, p.6)

Provavelmente, nenhum professor ingressante no programa conhecia o Currículo das disciplinas diversificadas, pois a maioria dos profissionais fez a graduação há mais de 10 (dez) anos, por isso é provável que não tenham participado na graduação de nenhum tipo de formação relacionada às essas disciplinas inovadoras do PEI. Fato que reforça a importância da formação para entrar no programa, ou seja, a Graduação inicial, provavelmente, não auxilia na formação para as mudanças educacionais previstas no programa, mas todos os professores terão que ministrar aulas nestas disciplinas assim que entrarem no programa, por isso, uma formação sobre as inovações do programa seria muito interessante.

Os sujeitos da pesquisa já têm experiência em sala de aula, pois todos estão na docência há mais de seis anos e, a maioria, com públicos diferentes, já trabalharam ou trabalham em diversas Redes de Ensino. Assim, não há profissionais iniciantes na carreira, mas ao mesmo tempo são iniciantes no PEI, o que pode ser um ponto positivo se forem profissionais abertos à mudança, ou negativo se forem profissionais já acomodados.

Há um tema comum ao longo das questões levantadas neste capítulo. Trata-se da necessidade cada vez mais eminente de um envolvimento maior dos professores na reforma educacional, seja fora da sala de aula, seja dentro da mesma, no desenvolvimento do currículo e no aperfeiçoamento das escolas. (FULLAN e HARGREAVES, 2003, P.31)

Os autores chamam atenção para a questão do envolvimento dos professores nas reformas educacionais, de nada adianta impor mudanças se os professores não estiverem dispostos a levá-la a frente. Para isso é preciso que a reforma seja feita com os professores e não entregue pronta. A participação traz consigo um sentimento de pertencimento e corresponsabilidade.

Os professores constituem elemento fundamental nas escolas individualmente e como parte do grupo eles precisam, por conseguinte, assumir a responsabilidade pela melhoria de toda a escola, ou ela não se qualificará. (FULLAN e HARGREAVES, 2003, P.27)

Para que o professor possa assumir essa responsabilidade precisa sentir-se parte dela, por isso a necessidade de reflexão sobre a real participação dos professores na discussão da implementação de novos modelos educacionais e os processos formativos oferecidos a eles.

Por outro lado, os professores também têm que estar dispostos a mudar, estudar e testar novas formas de ensino que possam melhorar a qualidade da Educação no Brasil. “É propósito do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo (...)” (Freire, 2015, p.36)

Dos sujeitos participantes da pesquisa, nove estão no programa desde 2014 quando a Escola Cora Coralina aderiu ao programa e seis educadores entraram no programa em 2016, situação que nos permite verificar dois pontos de vista em relação à formação: daqueles que já estão no programa há três anos e dos que estão há apenas três meses.

Outro indicador que esse dado nos traz diz respeito a uma certa rotatividade de profissionais no programa, se há seis professores ingressantes é porque seis saíram do programa, o que nos remete às Diretrizes do programa quando afirmam que o profissional pode ser “desligado a qualquer momento” se não se adequar a ele, ou ainda, os professores podem ter saído por motivos pessoais, de qualquer maneira, isso significa que apesar da gratificação salarial há certa rotatividade de professores no Programa Ensino Integral.

§ 11 - A cessação da designação do integrante do Quadro do Magistério poderá ocorrer a qualquer tempo, caso não corresponda às expectativas de atuação no programa. (SÃO PAULO, DECRETO Nº 59.354/2013)<sup>10</sup>

Como já dissemos, maioria dos profissionais da escola iniciou a primeira Licenciatura na década de 90, ou seja, muitas mudanças educacionais aconteceram depois desse período e há muitos conceitos novos apresentados pelo PEI por ser um modelo recentemente implementado no Estado de São Paulo, isso torna a formação continuada ainda mais importante para que os educadores se familiarizem com as Diretrizes do programa e suas inovações, no sentido de entenderem o que se espera deles e estarem capacitados para o programa, de maneira que possam levar à frente as inovações propostas por meio do protagonismo docente.

#### 4.2. Parte II - A Formação dos professores para o PEI

Nesta etapa da pesquisa iniciamos a análise dos dados coletados a partir dos questionários respondidos pelos professores da E.E. Cora Coralina no que se refere aos processos formativos ofertados aos professores **antes** de entrarem no PEI, os ofertados **depois** de entrarem no programa e quais **temas** consideram mais relevantes para a formação do **professor protagonista**.

Para melhor compreensão dos processos formativos oferecidos aos professores e as considerações deles sobre o assunto, apresentamos uma compilação dos documentos oficiais relacionados a esses processos formativos oferecidos pelo programa.

**Quadro 8 - Processos Formativos Oferecidos no PEI**

Processo Formativo	Quem oferece	Quem participa	Tema
CAF – Ciclo de Acompanhamento Formativo	Polo Formativo e Supervisores de Ensino com Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP)	-No Polo - Diretor e PCG; - Na Escola - Equipe Gestora	Voltado à gestão escolar, trata geralmente, de temas voltados à execução do Plano de Ação e/ou acompanhamento da parte pedagógica.
Cursos a distância	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por meio da Escola de Formação para Professores (EFAP)	Todos os educadores da escola <b>podem</b> participar.	Os educadores escolhem, de acordo com sua área de atuação ou cargo, qual ou quais cursos quer fazer no ano, em

			<p>geral a oferta acontece duas vezes por ano em cursos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Projeto de Vida</li> <li>-Acolhimento</li> <li>-Práticas experimentais</li> <li>-Modelo de gestão</li> <li>-Nivelamento</li> <li>-Protagonismo Juvenil</li> </ul>
ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo	A Professora Coordenador Geral é a principal responsável, algumas vezes é oferecido pela Vice-diretora, Professora Coordenador de Área ou Diretora	Professores e coordenadores de área	<p>Temas voltados para os processos de ensino e aprendizagem de acordo com as demandas da Escola e da Secretaria da Educação, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Avaliações externas e internas;</li> <li>-Metodologia de Ensino;</li> <li>- Registros;</li> <li>-Nivelamento;</li> <li>-Tutoria, etc</li> </ul>
ATPA- Aula de Trabalho Pedagógico por Área de Conhecimento	Professor Coordenador de Área (PCA)	Cada professor participa do ATPA de sua área	Formação voltada para monitoramento, aplicação do currículo e processos de ensino aprendizagem
ATPV – Aula de Trabalho Pedagógico de Projeto de Vida	Vice-diretor com o apoio do Professor Coordenador Geral (PCG)	Professores que dão aula de Projeto de Vida	Acompanhamento dos projetos de vida dos alunos e aplicação do currículo da disciplina
PIAF- Plano Individual de Aprimoramento Formativo	O Diretor, com o apoio da Equipe Gestora, acompanha os planos individuais, que deverão estar pautados nas fragilidades do educador apontadas na Avaliação 360° (cada educador planeja a formação em duas das premissas do	Todos os educadores da Escola	<p>Premissas do PEI:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Protagonismo</li> <li>-Domínio do Conhecimento e Contextualização</li> <li>-Disposição ao autodesenvolvimento contínuo</li> <li>-Comprometimento e Corresponsabilidade</li> <li>-Solução e criatividade</li> </ul>

	programa que obteve as menores notas na avaliação)		-Difusão e multiplicação
Planejamento e Replanejamento	Equipe Gestora	Todos os educadores da escola.	Temas diversos, em geral, atendendo às demandas da SEE em ações voltadas para o planejamento/replanejamento das atividades a serem desenvolvidas no período planejado.

Verificamos que o protagonismo é tratado como processo formativo apenas no PIAF dos professores, no entanto os professores só planejarão a própria formação nessa premissa se obtiverem nota baixa nela na Avaliação 360°. Dessa maneira, não serão todos os professores que participarão desse processo formativo, pois a cada avaliação os professores saem com duas premissas para serem aprimoradas.

No quadro 9, a seguir, apresentamos o documento ‘Cardápio de Ações Formativas’, trata-se de documento que apresenta propostas para o Planejamento Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF). Apresentamos aqui apenas a parte do documento que se refere à competência protagonismo, no intuito de mostrar quais ações são indicadas aos professores para desenvolverem o protagonismo no programa.

### **Quadro 9: Cardápio de Ações Formativas Propostas para o PIAF**

<p><b>[COMPETÊNCIA 1] PROTAGONISMO:</b> Promove o protagonismo juvenil, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes e sendo protagonista em sua própria atuação.</p> <p><b>1.1 RESPEITO À INDIVIDUALIDADE:</b> respeita a individualidade, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes. Busca conhecer e trabalhar as dificuldades e potencialidades de aprendizagem individuais. Respeita as escolhas pessoais.</p> <p><b>1.1.1 Busca conhecer os alunos e/ou profissionais em sua individualidade (Projeto de Vida, interesses, dificuldades e potencialidades).</b></p> <p>Escolha uma turma em que você é professor e faça uma lista com os nomes dos alunos. Caso seja gestor, faça uma lista de colegas, professores e alunos que você se propõe a observar. Durante 2 (duas) semanas, anote observações sobre cada uma das pessoas (interesses, personalidade, comentários interessantes, pontos de dificuldade). Uma sugestão para facilitar o registro e a visualização consiste em dispor as informações em colunas: nome, características, pontos positivos, pontos de melhoria. Avalie essa experiência (O que isso trouxe de positivo? O que não imaginava descobrir? Como pode melhorar esta prática?) e faça os ajustes que achar necessários. Amplie essa prática para todas as suas turmas, ao longo de todo o ano letivo. Se for gestor, procure fazer isso inicialmente para a sua equipe imediata (se for PCG, por exemplo, sua lista inicial teria os PCAs, incluindo outros profissionais gradativamente).</p>
--

Essa atividade visa desenvolver o hábito de observar e conhecer cada pessoa e, a partir disso, apoiar seu desenvolvimento, estimulando os pontos positivos e desenvolvendo os pontos de melhoria.

Importante! Tenha cuidado com a forma com que escreve os comentários (especialmente características e pontos de melhoria). Não escreva as suas observações de maneira pejorativa. Procure ser neutro,

1.1.2 Promove um ambiente de respeito às diferenças individuais dos alunos e dos profissionais da escola (personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa), respeitando as escolhas pessoais.

Durante uma semana, faça um exercício de reflexão. Anote os comportamentos que você observa em seus amigos, colegas, alunos e/ou familiares. Quais são os comportamentos que você admira? Por quê? Quais são os comportamentos que te incomodam? Por quê? Procure um amigo em quem tenha confiança para poder discutir as suas preferências e suas preconceitos/antipatias. Peça ajuda para pensar diferente e ampliar suas perspectivas.

O objetivo dessa atividade é ampliar a capacidade de compreensão e respeito às diferenças individuais. O maior desafio consiste em aproximar-se de alguém que apresenta uma característica que o incomoda e, conscientemente, se propor a conversar com a cabeça e coração abertos. Você pode ter boas surpresas ao aumentar seu nível de compreensão do ser humano.

Importante: este é um exercício que exige autenticidade e coragem. Não é fácil entrar em contato com nossos preconceitos e revê-los. Para propor-se ao desafio de realizar esta atividade, esteja seguro que tem a abertura necessária. Caso contrário, procure trabalhá-la aos poucos.

1.2 PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL: propicia o espaço que o aluno possa despertar interesse pelo estudo, mostrando que a escola pode oferecer meios (disciplinas, eletivas, laboratórios, tutores) para ajudar na concepção e realização de seus projetos de vida. Ouve, apoia, orienta e acompanha os alunos contribuindo para a formação de indivíduos motivados e preparados pessoal, acadêmica e profissionalmente.

1.2.1 Promove práticas que potencializem a realização dos Projetos de Vida dos alunos.

Escolha 5 (cinco) alunos e estude seus Projetos de Vida. Reflita e faça um levantamento de iniciativas suas de como apoiá-los (em sua disciplina, com a indicação de livros, filmes, materiais de estudo, contato com profissionais da área de interesse etc). Ao longo de uma ou duas semanas, converse com esses alunos e compartilhe as ações que você pensou para apoiá-los. Esteja aberto para ouvir: pode haver ações que não fazem sentido no contexto em que os alunos se encontram. Nesse caso, reavalie e proponha outras formas de apoiá-los. Depois dessa experiência, procure adquirir o hábito de estudar com calma alguns projetos de vida por semana.

É difícil ver algo que você não está focado em enxergar. Se você não tem clareza quanto aos Projetos de Vida dos alunos, dificilmente terá ideias de como apoiá-los. É importante que o aluno perceba que a escola por meio de seus educadores o apoiam no Projeto de Vida.

Sugestão sobre “dificuldade de ver algo que não está procurando”:  
<http://www.youtube.com/watch?v=VNdekYNzvzA> Observação para o final do vídeo: moonwalking bear = urso que dança como aquele passo do Michael Jackson. Você entenderá a observação quando assistir.

1.2.2 Propicia o espaço para que o aluno seja o sujeito principal da ação (exemplos: propostas de atividades da disciplina, gestão de sua aprendizagem, acompanhamento dos guias de aprendizagem etc).

Escolha um colega que seja referência neste comportamento (dar o espaço para o aluno exercer o seu protagonismo) e peça a ele para que você o acompanhe em suas atividades por um período (em aula, conversa com alunos, entre outras ações propícias). Observe e anote ações que marcam esse comportamento. A partir disso, proponha 3 (três) ações para promover o protagonismo dos alunos em seu cotidiano. Discuta com este seu colega, estando aberto para ouvir sugestões. Você pode incluir outras pessoas também nesta avaliação. Faça os ajustes necessários e realize as ações propostas. Peça para que seu gestor imediato e seu colega que atuou como referência o acompanhem para avaliarem as ações realizadas. Reflita, discuta e compartilhe com as pessoas

o resultado: o que funcionou? O que precisa fazer diferente na próxima vez? Como você se sentiu? O que pode ajudar a tornar essa prática ainda melhor? Repita os procedimentos até que essa prática seja incorporada em sua atuação cotidiana.

1.2.3 Mostra-se aberto a ouvir e apoia os alunos em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional (exemplos: dúvidas da disciplina, aspectos pessoais, Projeto de Vida).

Refleta e busque iniciativas que mostrem aos alunos que você está aberto para ouvi-los e apoiá-lo. Experimente dizer aos alunos ao final da aula que você está à disposição para conversar, tirar dúvidas, trocar ideias. Olhe para eles quando manifestar essa proposição. Assim eles sentirão que você fala genuinamente. Observe os alunos. Busque proativamente algumas pessoas para conversar, seja perguntando suas preferências, o que gosta de fazer além da escola, qual a disciplina que mais gosta ou tem mais facilidade, ou o time de futebol do qual é torcedor. Cumprimente os alunos quando passar por eles no pátio ou fora da escola. Reconhecer os alunos em todo o espaço escolar (consideração) é o primeiro passo para alguém procurá-lo em busca de orientação. Isso exige confiança. Avalie se as ações foram efetivas: houve maior procura por parte dos alunos em algum momento? seja em dúvidas da disciplina ou orientações para o PV. Caso contrário, tente novamente, buscando outras formas de se demonstrar aberto à aproximação dos alunos, sempre respeitando o espaço de cada um.

### **1.3 PROTAGONISMO SÊNIOR: tem clareza do seu propósito de atuação de forma ampla, servindo como exemplo (presença educativa).**

1.3.1 Reflete sobre o seu propósito de atuação, relacionando-o ao seu papel como Professor ou Gestor.

O que te define? Qual o seu propósito de vida? Assista ao vídeo da Lizzie Velasquez como inspiração: <http://www.youtube.com/watch?v=Ywgn-ZFDVRA> Refleta sobre como o seu papel enquanto professor ou gestor contribui para o seu propósito de vida. O que você pode fazer para aproximar a sua atuação do seu propósito? De quais valores não abre mão? Quais valores você gostaria de disseminar aos alunos e profissionais que convivem com você? Procure fazer anotações sobre suas reflexões para tornar mais tangível o seu desenvolvimento.

Esse exercício busca fortalecer sua atuação como professor ou gestor: a clareza sobre seu propósito é importante para sustentar sua atuação no cotidiano diante dos desafios que surgem.

1.3.2 Atua como modelo a ser seguido pelos alunos e profissionais da escola.

Pratique um exercício por 01 (uma) semana, incluindo o final de semana e demais momentos em que não está na escola, nos seus espaços pessoais. O exercício é o seguinte: imagine que o seu filho está ao seu lado todos os dias, em todos os momentos do dia. Caso não tenha filhos, imagine alguém que você deseja que tenha o melhor conceito sobre você – pode ser esposa, marido, afilhado, sobrinho, amigo, pais, entre outros. Observe o que muda em suas atitudes quando imagina que esta pessoa está vendo e acompanhando todos os seus passos e pensamentos – exemplos: você para o carro para que os pedestres atravessarem? Você joga o lixo que está no chão em uma lixeira? Que pensamentos te ocorrem que você preferiria que esta pessoa não soubesse que você pensou? Procure fazer anotações sobre suas reflexões para tornar concreto o seu desenvolvimento. Depois dessa experiência observe a mudança em seu comportamento. Você se considera um exemplo a ser seguido por seu filho? (ou pela pessoa que escolheu).

Continue esse exercício para que amplie a consciência sobre suas ações, perceba os pontos de melhoria e busque desenvolver o comportamento esperado.

#### [FILMES] PROTAGONISMO IMAGEM NOME SINOPSE

##### O SORRISO DE MONALISA

Katharine Watson (Julia Roberts) é uma recém-graduada professora que consegue emprego no conceituado colégio Wellesley, para lecionar aulas de História da Arte. Incomodada com o conservadorismo da sociedade e do próprio colégio em que trabalha, Katharine decide lutar contra estas normas e acaba inspirando suas alunas a enfrentarem os desafios da vida.

## UM SONHO POSSÍVEL

Michael Oher (Quinton Aaron) era um jovem negro, filho de uma mãe viciada e não tinha onde morar. Com boa vocação para os esportes, um dia ele foi avistado pela família de Leigh Anne Tuohy (Sandra Bullock), andando em direção ao estádio da escola para poder dormir longe da chuva. Ao ser convidado para passar uma noite na casa dos milionários, Michael não tinha ideia que aquele dia iria mudar para sempre a sua vida, tornando-se mais tarde um astro do futebol americano.

## ERIN BROKOVICH - UMA MULHER DE TALENTO

Erin (Julia Roberts) é a mãe de três filhos que trabalha num pequeno escritório de advocacia. Quando descobre que a água de uma cidade no deserto está sendo contaminada e espalhando doenças entre seus habitantes, convence seu chefe a deixá-la investigar o assunto. A partir de então, utilizando-se de todas as suas qualidades naturais, desde a fala macia e convincente até seus atributos físicos, consegue convencer os cidadãos da cidade a cooperarem com ela, fazendo com que tenha em mãos um processo de 333 milhões de dólares.

O que observar nos filmes? Quais comportamentos dos personagens podem ser identificados como protagonistas? Procure avaliar todos os personagens e em todos os componentes da competência: o Respeito à individualidade o Protagonismo juvenil (no sentido de propiciar o espaço para o outro ser protagonista) o Protagonismo sênior (ser exemplo e protagonista de sua própria vida) Quais comportamentos dos personagens demonstram falta de protagonismo? Que outras competências ficaram evidentes no filme? Em relação ao desenvolvimento dessa competência (Protagonismo), qual o aprendizado e aplicaria para melhorar a sua prática?

LINKS - PROTAGONISMO Lead India – The tree:  
<http://www.youtube.com/watch?v=GPeZ6viNgYY> Quais comportamentos dos personagens podem ser identificados como protagonistas?

Quais comportamentos dos personagens demonstram falta de protagonismo? Qual o seu principal aprendizado ao refletir sobre este vídeo (relativamente ao protagonismo)?

## [LIVROS] PROTAGONISMO IMAGEM NOME AUTORES DESCRIÇÃO

### PROTAGONISMO JUVENIL - ADOLESCÊNCIA, EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA ANTÔNIO CARLOS GOMES DA COSTA E MARIA ADENIL VIEIRA

O livro, lançado em 2006, oferece um conjunto de conceitos e práticas que trazem novos paradigmas de educação, com o jovem como eixo central. Para ilustrar a realidade, a publicação traz o trabalho dos autores, leituras complementares, relatos de experiências de protagonismo juvenil, iniciativas voltadas para essa realidade, além de depoimento de jovens que convivem com esses projetos e práticas.

O que observar no livro? Quais conceitos e práticas trouxeram os maiores aprendizados sobre o Protagonismo em sua opinião? O que você pode aplicar na prática de sua atuação que favoreça o exercício do protagonismo?

(SÃO PAULO – ESTADO, 2014, pp.3-7 - grifo nosso)<sup>16</sup>

Observamos que o “cardápio de ações”, no que diz respeito a premissa protagonismo, divide a formação em três eixos 1) Respeito às diferenças; 2) Protagonismo Juvenil e 3) Protagonismo Sênior. Os dois primeiros eixos são mais voltados para o aluno, ou seja, ações que os professores podem fazer na escola para que os jovens sejam protagonistas e/ou terem condições favoráveis na escola para isso, **apenas o terceiro eixo** trata da formação do professor protagonista propriamente dita.

Verificar no quadro 9, que o “cardápio” sugere três filmes, a leitura do livro de Antônio Carlos Gomes da Costa e algumas ações a serem desenvolvidas no cotidiano do professor que devem fomentar a autoreflexão sobre o que é ser protagonista.

Os três filmes indicados são filmes americanos e apresentam uma realidade bem diferente da brasileira, o vídeo sugerido no *Youtube* mostra a ação protagonista de um garotinho indiano ao conseguir influenciar as pessoas positivamente com suas atitudes. A indicação do livro *Adolescência, Educação e Participação Democrática* de Antonio Carlos Gomes da Costa (2006) que parece ser o mais indicado para uma formação voltada aos objetivos educacionais definidos pelos estudiosos da Educação, pode ser lido ou não pelos educadores.

Trata de um “cardápio”, o professor pode **escolher** a ação que quiser, assim, além de não serem todos os educadores que elaboram seus PIAFs nessa premissa, ainda resta saber quais deles leem o livro, já que podem assistir os filmes e/ou vídeos no *Youtube* para refletirem sobre o que são enquanto professores protagonistas. Lembramos aqui que o tempo é um problema apontado por quase todos os educadores da escola, em função disso, parece óbvio que os educadores escolham processos formativos mais rápidos.

A partir da observação desses documentos apresentamos as considerações dos professores coletadas nos questionários aplicados sobre os processos formativos que lhes foram ofertados até o momento.

Inicialmente, consideramos os processos formativos ofertados aos educadores **antes** de entrarem no programa. Sobre eles seis professores indicaram que **não** haviam recebido nenhum tipo de formação antes de entrarem no programa,

Não tive formação específica para o PEI antes de entrar no programa. Somente no planejamento e durante meu trabalho no programa (PROF<sup>a</sup> LUANA, 2016).

Todos esses professores ingressaram no programa em 2014, com exceção de uma professora que entrou em 2016. Quatro professores não responderam especificamente se haviam ou não participado de processos formativos para entrarem no programa, como por exemplo a Prof<sup>a</sup> Giovana: “Conto com aperfeiçoamento e aprimoramento nas formações para contribuir para o aprendizado, a aprendizagem dos alunos”. E cinco professores disseram que haviam recebido formação **antes** de entrar no programa, destes, uma professora disse que foi uma formação supérflua e outra disse que foi superficial, outros dois professores disseram que a formação foi adequada e um professor disse que havia

conhecido aquilo que era diferente das escolas convencionais. Todos esses cinco professores entraram no programa em 2016.

A formação foi importante, porém **superficial** serviu como base para instrumentalização posterior do professor (uma das premissas do programa, que é **protagonismo** do professor em buscar conhecimento). (PROF<sup>a</sup> MICHELE, 2016 – grifo nosso)

Percebemos uma diferença importante em relação aos professores que ingressaram em 2016 e os que ingressaram em 2014, pois aos professores ingressantes no ano de 2016 foi ofertada algum tipo de formação inicial, ao passo que aos professores ingressantes em 2014, segundo seus relatos, não foram ofertadas formações antes de entrarem no programa.

A resposta da Professora Michele (transcrita acima) indica que ela tinha conhecimento das premissas do programa, ela cita o protagonismo do professor em relação à sua própria formação, ou seja, essa professora participou alguma formação, mesmo que insuficiente sobre o programa.

Dos quinze professores que responderam à pesquisa apenas dois estão satisfeitos com os processos formativos ofertados inicialmente, os outros **treze professores** consideraram esses processos formativos insatisfatórios ou não receberam nenhum tipo de formação. O que Cochran-Smith e Lytle (1999) chamam de “conhecimento para a prática”, aquele conhecimento responsável por subsidiar as ações dos professores na sala de aula parece não ter ocorrido adequadamente segundo os professores que participaram da pesquisa.

Aqui, o conhecimento para ensinar consiste primariamente do que é chamado de “conhecimento formal”, ou seja, as teorias gerais e descobertas de pesquisa de um largo espectro de tópicos fundamentais e aplicados que juntos constituem os domínios básicos do conhecimento sobre ensino, que os educadores chamam de “**base de conhecimento**”. (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999, p.5 – grifo nosso)

Embora as autoras refiram-se à Graduação, pensamos que seja o mesmo tipo de conhecimento, já que se trata de um programa novo com disciplinas inéditas na Educação do Estado de São Paulo.

Fica claro que aos professores ingressantes em 2014 não foi ofertado nenhum processo de formação **prévia**. Seria importante que eles conhecessem, antes de entrarem

no programa, pelo menos as Diretrizes do mesmo, as Leis que o regem e, principalmente, as Disciplinas Diversificadas propostas pelo programa que **não existem** nas outras escolas do Estado. Isso é importante para o educador saber com que está se comprometendo e o que se espera dele.

Processos de formação prévios poderiam dar subsídios para várias ações dos professores, como por exemplo, a elaboração de seus Planos Individuais de Aperfeiçoamento e Formação (PIAF), pois poderiam ser feitos de acordo com a necessidade de cada um logo no início do programa e, além disso, poderiam auxiliar no planejamento das aulas diversificadas.

Em função disso, inferimos que houve uma maior necessidade de estudo por parte da equipe escolar ao iniciar o programa para sanar essa lacuna, pois havia a necessidade de se planejar as aulas que seriam ministradas com início do ano letivo, não só da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mas também da parte Diversificada que é bastante inovadora. Como vimos, as disciplinas diversificadas trazem para a sala de aula conceitos novos, principalmente, em relação à elaboração de um Projeto de Vida por parte dos alunos e aulas que pretendem aflorar o protagonismo juvenil.

Segundo os professores, a tarefa de formá-los ficou para a Equipe Gestora da escola que também se iniciava no programa. Não se trata mais de uma formação “**para a prática**”, mas sim uma formação “**na prática**”, todos já estavam atuando na sala de aula ou na gestão, mas ainda não tinham muito conhecimento nas Disciplinas Diversificadas, ou mesmo do programa, por isso foram construindo juntos um conhecimento inicial na prática.

A segunda concepção é o que pensamos ser o “conhecimento-na-prática”. Nessa perspectiva, alguns dos conhecimentos mais essenciais no ensino são aquilo que é conhecido como conhecimento prático, ou o que os professores competentes sabem uma vez que está imbuído na sua prática ou nas reflexões que fazem sobre sua prática. Aqui se pressupõe que os **professores aprendem quando têm a oportunidade de sondar o conhecimento imbuído no trabalho de especialistas**, ou de desenhar ricas interações na sala de aula. (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999, p.2 – grifo nosso)

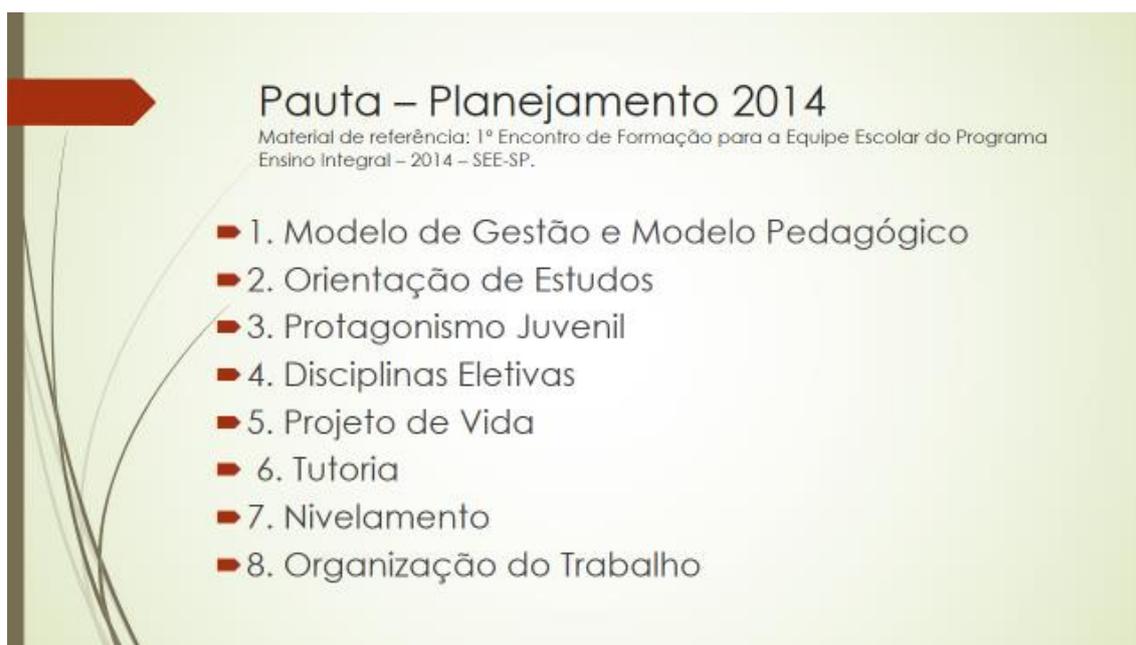
Os professores relatam que os processos formativos mais úteis foram aqueles oferecidos na própria escola e na troca entre os colegas, que embora não seja exatamente o que as autoras definem como um conhecimento na prática, não deixa de sê-lo já os próprios educadores se ajudaram na construção desse conhecimento. Provavelmente,

estes são os momentos de maior protagonismo dos professores, pois as demandas parecem ter levado os professores a um processo de formação coletivo.

Assim, o processo de formação inicial dos educadores **no contexto do programa** ao mesmo tempo que não foi uma formação “na prática” como definem as autoras, também não foi uma formação “para a prática”, mas uma mistura das duas concepções, pois foi um processo de formação inicial aplicado à prática que permitiu ao educador um primeiro contato com as Diretrizes do programa e as Disciplinas Diversificadas.

A 1ª Pauta de processo formativo oferecido aos professores em 2014 no **planejamento**, demonstra que naquele momento os professores já estavam designados para o programa e participando de uma primeira formação sobre as Premissas do mesmo. Lembramos que o Planejamento nas Escolas de Ensino Integral ocorre nos dois primeiros dias de aula, enquanto os alunos estão sendo acolhidos pelos próprios alunos de escolas que já fazem parte do programa, os professores estão em planejamento e no terceiro dia letivo esses professores já estarão com os alunos, ministrando aulas em **todas as disciplinas** do programa.

Figura 8 – Slide da primeira pauta de formação com os professores trabalhada na escola.



(Escola Cora Coralina, 2014)<sup>12</sup>

Como podemos observar, a formação foi estruturada, principalmente, na parte diversificada do programa já que as aulas começariam logo em seguida como dissemos. Embora alguns conceitos possam estar presentes, não foi uma formação específica para a

atuação do professor protagonista, mas sim uma formação inicial voltada às aulas diversificadas que os professores deveriam ministrar, pois essa era a demanda.

Quando pedimos que os professores descrevessem quais processos formativos consideravam mais **relevantes** para a atuação no PEI, **nove** deles responderam que são as formações recebidas **na própria escola**, por meio da equipe gestora ou colaboração dos colegas, em planejamentos, replanejamentos e outros momentos de formação oferecidos na escola. Os educadores apontam que a formação vem sendo uma construção conjunta entre educadores e equipe gestora em prática, de acordo com as vivências do dia-a-dia e as reflexões da equipe, como vemos nos relatos das Professoras Elisa e Vitória:

A formação **aconteceu na nossa vivência**, no decorrer dos anos de 2014, 2015 e através de trocas de experiências entre os professores, PCA, PCG e gestores (vice-diretora e diretora). (PROF<sup>a</sup> ELISA, 2016)

A maior formação aconteceu na **vivência do programa**, através da troca de experiências e mudança de postura para a adaptação ao programa. (PROF<sup>a</sup> VITÓRIA, 2016)

O “conhecimento para a prática” dos professores foi construído coletivamente “na prática”, a partir de um coletivo com as mesmas necessidades.

Um pressuposto básico dessa concepção é que o ensino é, até certo ponto, um **artesanato incerto e espontâneo situado** e construído a partir das particularidades da vida cotidiana nas escolas e salas de aula. O conhecimento que os professores utilizam para ensinar bem sob tais condições se manifesta nas ações e decisões que tomam a medida em que precedem. Esse conhecimento é adquirido por experiência e reflexão deliberada sobre tal experiência. (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p.15 – grifo nosso)

Por outro lado, pode ser que esses processos formativos tenham ocorrido em detrimento de outros, como por exemplo a formação para o desenvolvimento do protagonismo do professor, da formação voltada para a profissionalização docente e/ou da formação para a autonomia do professor. Nesse sentido, há um desafio a ser vencido pelo Programa de Ensino Integral para dar conta de todas as demandas formativas.

Segundo Contreras (2012) processos formativos voltados para estes fins deveriam levar em consideração fatores sociais, reflexões sobre as políticas públicas para a

Educação, pensamento crítico, liderança dentro e fora da sala de aula e, principalmente, a coletividade democrática.

Consequentemente, nesta perspectiva, a autonomia profissional não se proporia a definir uma qualidade presente. Enquanto emancipação, a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. Um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência. (CONTRERAS, 2012, pp.203-204)

Ainda sobre a relevância dos processos formativos oferecidos pelo programa, outros **três dos professores** responderam que a formação mais relevante para a atuação no PEI é a formação que construíram a partir de suas próprias experiências de vida. Interessante observar que esses professores ingressaram há apenas três (3) meses no programa, provavelmente para eles ainda não foram oferecidas muitas formações devido ao pouco tempo que estão designados para o Programa Ensino Integral, pois não citaram nenhum processo de formação no programa. Outros **dois** professores não responderam especificamente quais processos formativos consideraram mais importantes para o PEI, mas trataram do tema.

A formação contínua, a busca constante do aprimoramento, partindo do princípio de que há sempre algo para ser aprimorado e cabe ao profissional buscar este conhecimento, ninguém é autossuficiente ou está 100% pronto”. (PROF<sup>a</sup>. MICHELI, 2016)

A formação humana que busca entender o ser humano como um ser inacabado; um ser capaz de mudar o que é”. (PROF. DANILO, 2016)

Mesmo não respondendo o cerne da questão, esses professores percebem a necessidade da formação continuada na Educação e, como disse o professor Danilo, “ a formação humana busca entender o ser humano como um ser inacabado”. O que nos remete a Paulo Freire (2015) na obra *Pedagogia da Autonomia*.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. (p.57)

Quando questionamos os professores sobre a participação de formações voltadas para **determinados temas** (questão fechada) no PEI, obtivemos o seguinte quadro:

Quadro 5 - Formação que os professores participaram no programa

Quais Formações Participaram no PEI			
Tema	Não responderam	Sim	Não
A atuação do professor protagonista	4	6	5
A autonomia do professor	4	4	7
Atuação colaborativa	4	6	5
Liderança do professor na sala de aula	4	4	7
Promoção do protagonismo juvenil	4	10	1
Respeito à individualidade de cada um	4	5	6
O propósito de atuação do profissional no programa	4	9	2

Verificamos que apenas **4 (quatro)** dos professores entrevistados disseram ter participado de formação com os temas “autonomia do professor” e “liderança do professor em sala de aula”, o que vem ao encontro do que já havíamos constatado em relação à formação oferecida na escola. No entanto, **9 (nove)** professores disseram ter participado de formação sobre “o propósito de atuação do profissional no programa”, o que parece representar um descompasso, pois se um dos propósitos do programa é o protagonismo e os educadores são até avaliados por serem ou não protagonistas no programa, por que a maioria dos educadores disse não ter participado de formações sobre autonomia e liderança, mas participaram de formação sobre o seu propósito de atuação?

Segundo Contreras (2012) ser protagonista está diretamente relacionado à autonomia e à liderança do professor, assim, causa-nos estranhamento a maioria dos professores não ter participado de formação sobre autonomia e liderança do professor, mas ter participado de formação sobre o propósito de atuação deles no programa. E ainda em relação à formação sobre a “atuação **do professor protagonista**” apenas **6 (seis)** professores disseram ter participados de formação neste tema, dessa maneira, ou a formação oferecida não foi suficiente para que os professores fizessem a correspondência entre esses conceitos, ou não foi oferecida para todos.

Somente é possível a realização de uma prática profissional fundamentada na **autonomia** se houver a participação no desenvolvimento dos argumentos em que justifique a prática docente. (...)Portanto, a autonomia dos professores só pode ser definida apoiando a necessidade do debate educacional com e entre aqueles que assumem o **protagonismo** e a **responsabilidade da prática**. E isso significa o desenvolvimento de competências profissionais que permitam aos

professores a análise crítica de sua prática, o aprofundamento de suas pretensões educativas e a expressão argumentada de suas conquistas e preocupações. (CONTRERAS, 2012, pp.245-246 – grifo nosso)

O documento orientador da Avaliação 360° - Mapa de Competências - para o protagonismo do profissional também não traz definição do que é ser um professor protagonista (único documento que trata o assunto), apenas afirma que deve ser alguém que “reflete sobre seu propósito de atuação” e “atua como modelo a ser seguido”:

Figura 9 - Mapa de Competências

PROTAGONISMO		MICROINDICADORES		
		PCG	VICE-DIRETOR	DIRETOR
MACRO INDICADORES	1.1 Respeito à individualidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Busca conhecer os alunos, os professores e os PCA em sua individualidade (Projeto de Vida, Programa de Ação, pontos fortes e de melhoria).</li> <li>Incentiva os PCA a conhecer os alunos e os professores de sua área em sua individualidade (Projeto de Vida, interesses, dificuldades e potencialidades).</li> <li>Promove um ambiente de respeito às diferenças individuais dos alunos e dos profissionais da escola (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Busca conhecer os alunos e os profissionais da escola em sua individualidade (Projeto de Vida, Programa de Ação, pontos fortes e de desenvolvimento).</li> <li>Compartilha os pontos relevantes dos Projetos de Vida dos alunos com os professores e coordenadores.</li> <li>Promove um ambiente de respeito às diferenças individuais dos alunos e dos profissionais da escola (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Busca conhecer os alunos, os professores e os gestores em sua individualidade (Projeto de Vida, Programa de Ação, pontos fortes e de melhoria).</li> <li>Incentiva os profissionais da escola a conhecer os alunos e os demais profissionais em sua individualidade (Projeto de Vida, interesses, dificuldades e potencialidades).</li> <li>Promove um ambiente de respeito às diferenças individuais dos alunos e dos profissionais da escola (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa).</li> </ul>
	1.2 Promoção do protagonismo juvenil	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orienta os professores e PCA sobre como promover práticas que potencializem a realização dos Projetos de Vida dos alunos.</li> <li>Estimula que os PCA orientem os professores sobre como propiciar o espaço para que o aluno seja o sujeito principal da ação (propostas de atividades da disciplina, gestão de sua aprendizagem, acompanhamento dos Guias de Aprendizagem etc).</li> <li>Mostra-se aberto a ouvir e apoia os alunos em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional.</li> <li>Orienta os PCA e professores no apoio à formação dos alunos pessoal, acadêmica e profissionalmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoia e orienta os alunos na construção e realização de seus Projetos de Vida.</li> <li>Propicia o espaço para que os alunos sejam o sujeito principal da ação (Líder de Turma, Grêmios Estudantil, Clubes Juvenis, nas atividades e propostas de solução aos problemas da escola, projetos etc).</li> <li>Mostra-se aberto a ouvir e apoia os alunos em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional.</li> <li>Orienta os pais e/ou responsáveis a contribuir para a atuação protagonista dos alunos, recorrendo aos Projetos de Vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orienta os professores e gestores sobre como promover práticas que potencializem a realização dos Projetos de Vida dos alunos.</li> <li>Propicia o espaço para que os alunos sejam o sujeito principal da ação (Líder de Turma, Grêmios Estudantil, Clubes Juvenis, nas atividades e propostas de solução aos problemas da escola, projetos etc).</li> <li>Mostra-se aberto a ouvir e apoia os alunos em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional.</li> <li>Garante a formação e desenvolvimento dos Clubes Juvenis, do Grêmios Estudantil e dos Líderes de Turma como forma de promover o protagonismo juvenil (tempo, espaço, materiais etc).</li> </ul>
	1.3 Protagonismo sênior	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflete sobre o seu propósito de atuação, relacionando-o ao seu papel como PCG.</li> <li>Atua como modelo a ser seguido pelos alunos e profissionais da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflete sobre o seu propósito de atuação, relacionando-o ao seu papel como vice-diretor.</li> <li>Atua como modelo a ser seguido pelos alunos e profissionais da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflete sobre o seu propósito de atuação, relacionando-o ao seu papel como diretor.</li> <li>Atua como modelo a ser seguido pelos alunos e profissionais da escola.</li> </ul>

(SÃO PAULO - ESTADO. 2015) <sup>11</sup>

Pode ser esse o motivo da maioria dos professores ter dito que participou de formação sobre seu propósito de atuação no programa, mas não sobre o protagonismo do professor, autonomia e/ou liderança, ou seja, há um indicativo de que não foram oferecidas muitas formações que relacionem os termos protagonismo, autonomia, liderança e atuação do professor no Programa Ensino Integral, pois poucos conseguiram relacionar esses termos com o seu propósito de atuação no programa.

Prosseguindo à análise dos dados coletados, em relação ao protagonismo juvenil, que é um **princípio** e uma **premissa** do programa, dez dos professores entrevistados dizem ter recebido formação sobre a “promoção do protagonismo juvenil”.

Sob o ponto de vista dos fundamentos filosóficos e educacionais, o Programa adota os seguintes **princípios**: os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional e o **Protagonismo Juvenil**.

Na implantação desse novo modelo nas escolas participantes do Programa Ensino Integral, são adotadas as seguintes **premissas**: **Protagonismo**, Formação Continuada, Corresponsabilidade, Excelência em Gestão, Replicabilidade. (SÃO PAULO - ESTADO, 2014, p.15 – grifo nosso)<sup>4</sup>

Lembramos que os professores ministram **aulas** de Protagonismo Juvenil, essas aulas são elaboradas a partir de material enviado pela Secretaria da Educação para o professor e para o aluno, trata-se de um caderno intitulado “Protagonismo Juvenil” e tem como objetivo trabalhar o tema relacionando-o aos vários espaços que cercam o aluno como: a escola, a família e a comunidade em que o aluno se insere. Como vimos anteriormente, estes temas foram mais estudados na escola, já que havia a necessidade de preparar aulas desde o início do programa.

Em função disso, mais uma vez percebemos que a formação continuada na escola parece estar mais voltada para as disciplinas diversificadas do que a para a formação individual do professor no que diz respeito ao protagonismo. De acordo com a análise dos questionários, verificamos que há professores que não participaram de nenhuma formação sobre o protagonismo do **professor**, isso nos leva a inferir que essa formação ainda está aquém das exigências dos profissionais atuantes no PEI.

Se o termo “protagonismo” faz parte dos princípios e premissas do programa e está diretamente relacionado ao “propósito de atuação dos profissionais no programa”, é importante que todos tenham clareza disso. Ou seja, não basta estudar os cadernos da disciplina de Protagonismo Juvenil, seria importante que o professor soubesse o que é ser

um **educador protagonista**, como isso está relacionado com sua autonomia, liderança em sala de aula e atuação no programa.

Para que o professor do PEI seja capaz de entender e implantar as mudanças educacionais pretendidas na escola, precisa apropriar-se delas e incorporá-las na sua prática como um professor protagonista.

Há um senso crescente da necessidade de mudanças fundamentais no ensino, no currículo e na liderança educacional, em todos os níveis. As estruturas e tradições existentes estão se desestabilizando, pois, à medida que a primazia dos assuntos acadêmicos passa a ser questionada, as chefias tornam-se menos centralizadas e os padrões de liderança passam por mudanças. As oportunidades, cada vez mais, estão se abrindo àqueles professores que compreendem sua influência para com outros indivíduos, dentro de suas escolas e fora delas. (FULLAN E HARGREAVES, 2003, p.24-25)

Ao entrar no Programa Ensino Integral certamente os professores já intuíaam que haveria mudanças, mas não há como compreendê-las sem formação adequada.

Apenas 5 (cinco) professores disseram ter recebido formação sobre “respeito a individualidade”, tema também bastante recorrente na documentação do PEI e parte da Avaliação 360°, além de ser tema bastante recorrente na Educação em geral. Se o protagonismo do aluno está vinculado a uma atitude *autônoma, solidária e competente*, slogan do PEI, é imprescindível que aluno e professores saibam respeitar as diferenças de gênero, religião, raça, sexualidade, etc.

Por último, discutimos as repostas sobre a formação oferecida para “atuação colaborativa” do profissional no programa, que implica um entendimento mais profundo do profissionalismo docente. Seis (6) profissionais disseram ter recebido formação sobre esse tema, no entanto todos têm que elaborar as Disciplinas Eletivas colaborativamente, ou seja, os professores envolvidos em uma disciplina eletiva, precisam entender o que é colaborar com o outro para poderem elaborar a disciplina de maneira realmente colaborativa, “(...) a colaboração representa mais do que uma mera cooperação entre professores”. (LIMA, 2002, p.46). Não encontramos nenhum documento que orientasse para esse tipo de formação no PEI.

Deprendemos dessa etapa da pesquisa que os professores vêm participando de processos formativos sobre o programa, pois nenhum professor respondeu especificamente que não participou de nenhum tipo de formação, apesar de 4 (quatro) professores não terem respondido à questão, também não assinalaram que não participaram de formação, a questão que se coloca é: essa formação está sendo eficaz para

atuação profissional do educador no Programa Ensino Integral? Elas repertoriam os profissionais para atender às necessidades e exigências do programa?

Na sequência, questionamos os professores sobre quais dos aspectos citados abaixo podem colaborar para a formação do professor protagonista. Orientamo-nos pelos teóricos estudados, buscando termos que fossem recorrentes em seus estudos sobre a formação do professor protagonista: autônomo, líder e cooperativo. Colocamos alguns conceitos contrários à ideia de protagonismo do professor com a intenção de verificar o entendimento dos professores sobre esse conceito.

Quadro 6 - Aspectos que colaboram na formação do professor protagonista

<b>Aspectos que Colaboram na Formação do Professor Protagonista</b>	
O trabalho cooperativo	15
Comportamento inovador	13
Visão passiva do professor	1
Métodos de liderança	10
O trabalho isolado	0
Currículo definido	3
Reflexão na ação	13
Modelos educacionais prescritos	1

**Todos os sujeitos** da pesquisa acreditam que um dos aspectos que mais colabora para a formação do professor protagonista é “ o trabalho cooperativo”, Fullan e Hargreaves (2002) falam da importância do trabalho cooperativo em escolas que estão “aprendendo a mudar”.

O ato de trabalhar em conjunto pode proporcionar aos professores um “apoio emocional para que o profissional não se sinta só, mas se sinta muito mais confiante. Ele pode rir quando erra e culpar o outro”. Esse tipo de apoio talvez dê estímulos aos professores a correr riscos quando souberem que os fracassos serão tratados como oportunidades de aprendizado, e não como ocasiões para se culparem. (FULLAN e HARGREAVES, 2002, p.159)

Importante também que esses profissionais tenham clareza do que representa um trabalho colaborativo e que saibam diferenciar a cooperação da colaboração.

(...) colaboração e cooperação são processos operacionais distintos. Na cooperação, as ações de cada indivíduo podem ser agradáveis para o outro, mas não resultam necessariamente em benefício mútuos. Na colaboração, cada indivíduo participa com sua parte num

empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas. (LIMA, 2002, p.46)

Os profissionais percebem a necessidade do trabalho cooperativo no programa, mas no item anterior apenas seis (6) dos professores afirmaram ter participado de formação sobre o assunto, dessa maneira, não podemos afirmar que os professores tenham um entendimento satisfatório sobre o trabalho colaborativo na escola, mas sabem da importância dele na implementação das mudanças pretendidas pelo programa.

**Doze (12) dos professores** acreditam que “ um comportamento inovador” e a “reflexão na ação” também são aspectos importantes na formação do professor protagonista. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999) estes já seriam conhecimentos gerados “da prática”, ou seja, reflexões feitas a partir das experiências e necessidades educacionais dos professores.

Ação e pensamento se encontram conectados aqui, e a fronteira entre geração de conhecimento e utilização do conhecimento se torna difusa. (...) o que os professores sabem como resultado de sua experiência como professores, diferentemente do que sabem com base em pesquisas produzidas por outros para que usassem. (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p.17)

Os professores pontuam uma necessidade de formação em relação às ações inovadoras do programa, o que nos remete ao início desta pesquisa, no momento em que apresentamos as necessidades de inovações educacionais frente às perspectivas e possibilidades dos alunos do século XXI.

Talvez ser um professor protagonista seja levar em conta todas essas mudanças ocorridas recentemente na sociedade ao planejar aulas e conhecer o contexto ao qual pertencem os alunos, adequando a prática pedagógica às necessidades dos **seus** alunos.

Dessa maneira, entendemos que esta é uma reflexão gerada pelos professores a partir da prática, na ação em sala de aula, no momento em que verificam a inevitabilidade de considerarem o aluno no seu contexto e na atualidade. Mais uma vez somos remetidos à liderança educacional dos docentes no programa, 10 (dez) deles entendem que este é um aspecto importante na sua formação, pois é por meio desta liderança que poderão tomar decisões pertinentes ao seu propósito de atuação no programa, a sua formação continuada e às escolhas curriculares.

Ainda nesse item verificamos que 3 (três) professores acreditam que um currículo prescrito contribui na formação do professor protagonista, talvez pensem que esse pode

nortear sua prática na sala de aula, de qualquer forma parece que ainda não incorporaram as Diretrizes do programa que apontam para a análise crítica dos professores em relação ao currículo, apesar de indicar a utilização da BNCC definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também dá autonomia para os professores elaborarem seus materiais.

Um (1) professor acredita que uma “visão passiva” e “modelo prescritos” contribuem na formação do professor protagonista. Esse profissional requer mais atenção da equipe gestora, pois parece estar totalmente equivocado em relação ao programa. A visão de passividade vai de encontro às ideias de liderança, protagonismo e autonomia pretendidas no programa.

Pedimos aos professores que ao final dessa etapa comentassem suas escolhas em relação à relevância das mesmas para a formação do professor protagonista. Eles justificaram suas escolhas na inovação do programa que exige a criatividade, a liderança do professor em sala de aula para estimular seus alunos, a necessidade da colaboração para melhorar o programa e a ruptura com a escola tradicional, entre outros aspectos menos citados pelo grupo.

De nada adianta o profissional ter boas ações se não compartilha com os colegas. **Refletir sobre sua prática e tomar atitudes para melhorá-las é uma das características de um protagonista.** (PROF<sup>a</sup>. LUANA, 2016 – grifo nosso)

O PEI **significa um ensino inovador**, diferente do modelo tradicional e que se preocupa em trabalhar um currículo de acordo com o projeto de vida do aluno, buscando excelência do ensino. (PROF<sup>a</sup>. MICHELE, 2016)

Nesses comentários verificamos que a maioria dos professores entende o PEI como momento de mudança e aponta a necessidade de atitudes inovadoras por parte dos profissionais. Também pontuam que a equipe precisa crescer junta no programa, de modo que todos tenham um “profissionalismo interativo”:

O maior problema do ensino não é como livrar-se dos “profissionais sem entusiasmo”, mas como criar, manter e motivar os bons professores ao longo de suas carreiras. O profissionalismo interativo é o elemento central nessa questão. Ele acarreta, em nossa opinião: um juízo prudente como o cerne do profissionalismo; culturas cooperativas de trabalho; normas de desenvolvimento contínuo em que novas ideias são buscadas dentro e fora do local de trabalho; reflexão na prática e sobre ela, na qual recebe lugar de destaque o desenvolvimento individual e pessoal, além do desenvolvimento e da avaliação coletivos; maior domínio do campo de ação, maior eficácia e satisfação na profissão de professor. (FULLAN e HARGREAVES, 2003, p.82)

Percebemos nos comentários o pensamento crítico dos professores, que eles parecem entender o compromisso social e emancipador da escola, alguns citaram o papel do professor protagonista como o de levar os alunos a conquistarem “**seus sonhos**” e “atingirem seus **projetos de vida**” por meio da Educação. O profissionalismo interativo, assim como o protagonismo do professor remetem à participação ativa dos educandos e reflexão da ação educacional.

Contreras (2012) verificou em seus estudos que as escolas que levaram em consideração as necessidades dos alunos transformam-se em lugares “onde os alunos aprendem e lutam coletivamente por aquelas condições que tornam possível a liberdade individual e a capacitação para atuação social”. Para o autor isso é possível por meio das ações dos professores.

Com isso entende que os docentes têm por obrigação tornar problemáticos os pressupostos por meio das quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos. (CONTRERAS, 2012, p.174-175)

No que diz respeito à formação que foi oferecida aos professores no PEI e o que os educadores julgam ser relevante para a formação do professor protagonista, percebemos que os professores ainda não se sentem totalmente atendidos em suas necessidades. São muitas mudanças para serem incorporadas e já que “os professores constituem o elemento fundamental nas escolas” (FULLAN e HARGREAVES, 2003, p.27), precisam de formação mais voltada aos novos conceitos de atuação do professor nas mudanças educacionais implantadas, apesar disso, alguns desses conceitos como, por exemplo, trabalho colaborativo, envolvimento do aluno na sua própria formação, entre outros, parecem que vão sendo incorporados pelos professores na prática.

#### **4.3. Prática Docente: Impressões dos profissionais sobre o PEI**

Nesse item procuramos ouvir as considerações dos professores sobre o PEI, como se sentem, quais são as possibilidades oferecidas no programa e quais são seus limites em relação à profissão docente. Iniciamos com **as possibilidades** que os professores julgam ser oferecidas pelo PEI. Eles colocaram que o programa possibilita o crescimento

profissional, trazendo novas perspectivas para a Educação e maior proximidade com os alunos.

Possibilidade de **novas perspectivas na carreira e realização profissional**. (PROF<sup>a</sup>. JULIA, 2016 – grifo nosso)

Trabalhar com pré-iniciação científica com os alunos do E.F. (Ensino Fundamental) e E.M. (Ensino Médio). Também **trabalhar em uma escola pública de qualidade** que visa a inserção dos alunos em escolas de nível superior públicas. (PROF<sup>a</sup>. LUANA – grifo nosso)

Reflexão ao longo do tempo do trabalho docente e sua **formação como professor**”. (PROF. TIAGO, 2016 – grifo nosso)

Dos 15 (quinze) professores que responderam ao questionário 9 (nove) apresentaram as possibilidades para profissão docente no programa, ou seja, pode ser que nem todos consigam perceber pontos positivos para o trabalho docente no PEI, mas a maioria as pontua relacionando-as à possibilidade de formação continuada, à atuação mais criativa do profissional, à realização profissional, à maior proximidade com os alunos por meio da tutoria, ou seja, os professores colocam várias possibilidades diferentes para os profissionais do programa em relação à docência.

Algumas formas mais eficazes de desenvolvimento profissional e aprendizado parecem ser aquelas que são parte do próprio trabalho e que estão arraigadas na cultura do ensino, de modo que aprender e ensinar não sejam separados no espaço e no tempo da própria prática educacional (Day, 1998). (HARGREAVES, 2002, p.162)

Constatamos nos relatos dos professores acima que eles citam como possibilidade esse aprendizado na prática, construído em proximidade com os alunos e a comunidade escolar.

A Profa. Vitória diz que o programa permitiu que os professores dessem mais atenção a alguns alunos, isso significa que o modelo abre espaço para alunos que necessitam de mais atenção, os educadores colocam positivamente essa proximidade, provavelmente a ação tenha melhorado a aprendizagem dos alunos ou suas posturas em relação às aulas.

O programa permite que possamos conhecer o projeto de vida dos alunos e dar maior atenção a alguns alunos (tutoria) fazendo uso da Pedagogia da Presença. (PROF<sup>a</sup>. VITÓRIA, 2016)

O mais importante é que os professores perceberam que ao aproximaram-se dos alunos e ouvi-los há um retorno positivo na atuação do educador.

A Pedagogia da Presença citada pela mesma professora é um dos princípios educativos do programa, a teoria é apresentada pelo educador Antonio Carlos Gomes da Costa e considera o aluno em todos os seus aspectos sem nenhum tipo de julgamento, é a presença do educador que conta, apoiando o aluno em todas as situações de aprendizagem, sejam elas formais ou informais.

Aprender a fazer-se presente. A capacidade de fazer-se presente, de forma construtiva, na realidade do educando (...)Fazer-se presença construtiva na vida de um adolescente em dificuldade pessoal e social é pois, a primeira e a mais primordial das tarefas de um educador que aspire assumir um papel realmente emancipador na existência de seus educandos.(<http://www.dersv.com/POR%20UMA%20PEDAGOGIA%20DA%20PRESENCA.pdf> – acessado em 19/07/2016)

Na ação pedagógica o educador tutor, aquele que acompanha e orienta o aluno, considera as necessidades daquele aluno que precisa de mais atenção, trazendo-o para dentro de seu planejamento num processo colaborativo e participativo. O foco do ensino passa a ser o aluno, resultando em ações direcionadas e compartilhadas.

Hargreaves (2002) fala como a aproximação com os alunos pode ser importante nas escolas que pretendem fazer mudanças educacionais: “Isso transformou o relacionamento cotidiano do ensino e aprendizado em um ponto de partida para o trabalho com os resultados”.

Quando os professores colocam a proximidade com os alunos como possibilidade aos educadores do programa, apontam para possíveis mudanças nos resultados educacionais. A Profa. Luana diz que para ela é uma possibilidade de trabalhar em uma escola de qualidade, apontando também para os resultados e excelência educacional.

(...)Também trabalhar em uma escola pública de qualidade que visa a inserção dos alunos em escolas de nível superior públicas. (PROFª. LUANA, 2016)

Ainda que haja falhas nos processos formativos oferecidos aos professores e em outros pontos do programa, a maioria dos docentes vislumbra pontos positivos para a profissão. No entanto, não são todos os profissionais que percebem essas possibilidades, 6 (seis) deles não pontuaram possibilidades para os profissionais do programa.

No que diz respeito aos **limites** do programa para a profissão docente, **todos** os professores que responderam ao questionário fizeram apontamentos. Em sua maioria relataram o excesso de documentos e a falta de tempo para lidarem com a parte burocrática do programa, essa situação, segundo os professores, acaba refletindo na preparação das aulas. Apresentamos novamente o Quadro 1 de distribuição de tempo dos professores para facilitar a análise dos dados coletados.

Quadro 1 – Divisão do tempo dos professores

ATIVIDADE	TEMPO (por dia)	SOMA SEMANAL
28 aulas semanais (em média)	50 min (cada)	23h20min
2 Intervalos	15 min (cada)	2h30min
1 ATPC	100 min (cada)	1h40min
1 ATPA	50 min (cada)	50min
Tutoria	50 min (cada)	50 min
Total de horas <b>fixas</b> por semana		29h10min
<b>Total de tempo para atividades “livres”:</b> - preparação de aulas, - correção de avaliações e tarefas, - elaboração dos documentos do PEI, - estudos, - substituição dos colegas. - monitoramento dos documentos junto com Equipe gestora.		10h50min

Foi praticamente unanime entre os professores (quatorze deles) o fato de que o **tempo** não é suficiente para todas as exigências do programa como já tínhamos percebido no capítulo 2, item 2.4. O tempo destinado para estudos e preparação de aulas entre outras atividades fora da sala de aula é bastante curto.

O tempo constitui outro recurso importante capaz de favorecer ou bloquear as inovações. Pequenos incrementos de tempo, para que os professores trabalhem juntos, fora de sala de aula, em dias letivos, podem acarretar uma diferença real às tentativas de reformulação. (...)

**O tempo** – para planejar com colegas, para observar o ensino de outra pessoa e para trabalhar com os alunos, individualmente ou em grupos menores, podem ajudar a melhorar a qualidade do ensino. (FULLAN e HARGREAVES, 2003, p.51 – grifo nosso)

Realmente, o **tempo** parece ser um entrave no programa, com pouco mais de uma hora e meia diárias distribuídas para seis compromissos diferentes (como demonstra o Quadro 1), fica muito difícil dar conta de todas as demandas da escola como verificamos no seguinte relato:

**Conciliar vida pessoal e profissional é um grande desafio**, já que 8 horas são **insuficientes** p/ desenvolver todas as tarefas do PEI e o profissional precisa dedicar no mínimo mais 2 ou 3 horas diárias p/ estudos e preparação de aulas entre outras atribuições, o professor teria que ter um **número de aula reduzido** para dar conta de todas as atribuições dentro do tempo previsto remunerado e de certo modo a questão tempo causa certa frustração no docente, o programa é realmente fantástico, mas peca na falta de tempo. (PROF<sup>a</sup>. MICHELE, 2016 – grifo nosso)

A Professora Michele aponta a dificuldade em conciliar as exigências do programa e a vida pessoal, Fullan e Hargreaves (2003) trataram do assunto ao observarem escolas que estão implementando novos modelos educacionais, verificaram que muitas vezes os afazeres das escolas acabam interferindo na vida pessoal dos profissionais e apontam isso como um fator negativo para a implementação desses modelos.

(...) as grandes reformas vindas de instâncias superiores, a curtíssimos prazos, que sejam insensíveis aos mais amplos aspectos da vida pessoal e profissional dos professores e que não estejam voltadas ao professor como pessoa estão fadadas ao insucesso. (FULLAN E HARGREAVES, 2003, p.47)

A questão do **tempo** parece ser uma preocupação recorrente nesses casos, os autores colocam a necessidade de trabalho não interferir na vida pessoal. O tempo dedicado à escola (40 horas semanais) parece não ser suficiente para que os professores executem todas as demandas do novo programa na escola. Exigências como preparação de aulas nas disciplinas da Base Nacional Curricular Comum e para as Disciplinas Diversificadas, preenchimento de diferentes documentos, estudo das Diretrizes do programa e a necessidade da formação continuada, demandam bastante tempo de trabalho dos profissionais, ao mesmo tempo, todos esses aspectos são importantes para a prática

docente, mas de nada servem se não consideram as limitações e reais necessidades dos educadores.

Falta de tempo para elaboração de aula e cumprimento de papéis burocracia, muita pedagogia da presença p/ o aluno e pouca p/ o professor: **direito à qualidade de vida** e cuidar da saúde. (PROFª. JÉSSICA, 2016 – grifo nosso)

“O compromisso com o aperfeiçoamento contínuo é importante; tornar-se um viciado no trabalho, não!” (Fullan e Hargreaves, 2003, p.46) A exclamação dos autores e a forma enfática como a Professora Jéssica coloca-se em relação à vida pessoal dos professores, podem significar prejuízo na implementação do programa, pois trazem a ideia impositiva de que o professor tem que atender a todas essas demandas e desconsidera suas necessidades pessoais. Sem dúvida que todos os aspectos do programa são importantes para a formação e planejamento dos professores, no entanto, é interessante que tenham como objetivo principal o aprimoramento da prática educacional de maneira que não se torne apenas uma obrigação com fim em si mesma. Nesse sentido,

Temos que ser especialmente cuidadosos quanto a modelos de desenvolvimento de professores que interpretem tal desenvolvimento em termos de hierarquias únicas, em que existem progressões implícitas que vão do “pecado”, nos níveis mais inferiores, até a “graça”, nos níveis mais superiores. (FULLAN E HARGREAVES, 2003, p.46)

A importância de considerar o docente também de maneira interdimensional resulta em qualidade de vida para o docente, aspecto que terá reflexos na sua prática em sala de aula, pois significa considerar e valorizar outros aspectos que envolvem a prática profissional.

Como dito, apenas um dos quinze profissionais não apontou o tempo como fator limitante ao trabalho docente e esse fator limitante também já foi apontado em outros estudos como entrave para a prática docente, isso pode ser um indicador de que o professor tem muitas aulas atribuídas para as demandas do programa.

O que limita a criatividade, ou **o trabalho do professor é o tempo** e a estrutura da escola. (PROF. DANILO, 2016 – grifo nosso)

O grande desafio é o nº excessivo de alunos em sala e principalmente a **falta de tempo para preparar aulas diversificadas e estudar o material**”. (PROFª. VITÓRIA, 2016 – grifo nosso)

O **tempo** é um dos recursos mais raros e mais valiosos no que se refere à inovação educacional: tempo de planejamento, tempo de reflexão acerca de novos temas, tempo de busca de recursos, tempo de compreensão de resultados, tempo de elaboração escrita de novas unidades, tempo de experiência de novas avaliações: tempo de fazer tudo isso em companhia dos colegas (Goodlad, 1984). (HARGREAVES, 2002, p.162-163 – grifo nosso)

Para as escolas que implantam novos modelos educacionais, como a E.E. Cora Coralina, distribuir o tempo é um desafio, demanda lógica e foco na preparação da agenda do educador. Apesar das considerações dos professores em relação à documentação, ela também pode auxiliar na organização do tempo, pois são documentos de gestão educacional, como por exemplo, o Guia de Aprendizagem, documento já citado na pesquisa que serve para orientar professores, alunos e família sobre o progresso do cumprimento do currículo em determinada sala, ou seja, permite que professor, alunos e família organizem-se em relação às aulas, resultando num ganho de tempo no planejamento das aulas e no atendimento às famílias. O mesmo acontece com o Programa de Ação dos educadores, pois possibilita o planejamento das ações a serem desenvolvidas pelo profissional durante o ano letivo.

O aprendizado profissional no trabalho é mais complexo de administrar no sentido organizacional e mais difícil de justificar no sentido político, pois parece **tomar o tempo de aula dos professores**. Ainda assim, nossas evidências indicam seu imenso valor em fazer com que processos complexos de mudança sejam bem-sucedidos. (HARGREAVES, 2002, p.162 – grifo nosso)

Os próprios professores, quando levantaram as possibilidades profissionais oferecidas pelo PEI, colocaram o desenvolvimento profissional como ponto positivo, concomitantemente, dizem que a falta de tempo e o excesso de documentação limitam esse desenvolvimento. É difícil pensar na escola sem planejamento, o entrave que se coloca é: como atender a todas essas exigências dentro do tempo **disponibilizado** aos profissionais à escola?

A burocracia pode ainda ser um problema, caso os princípios fundamentais de colaboração e de aperfeiçoamento forem convertidos em sistemas inflexíveis de controle burocrático. (FULLAN E HARGREAVES, 2003, p.115)

Seria interessante se os educadores utilizassem esses documentos para facilitar sua prática, como auxílio e monitoramento de seu planejamento, e, ao mesmo tempo

utilizassem esses documentos para envolver a comunidade nas situações de ensino e aprendizagem oferecidas pela escola, pois de certo modo são um meio de comunicação. Dessa maneira, o entrave não é os documentos voltados para o planejamento e/ou verificação de resultados, mas sim o pouco tempo disponibilizado aos professores para elaborarem esses documentos, que segundo Fullan e Hargreaves (2003) podem colaborar com a prática do professor em sala de aula e na comunicação com a comunidade escolar.

Os meios burocráticos, todavia, não são necessariamente prejudiciais; podem ser usados para facilitar e para apoiar nossas tentativas de aperfeiçoamento. Eles podem ser colocados a serviço das culturas cooperativas, como auxiliares da institucionalização de novas estruturas organizativas, favoráveis ao aperfeiçoamento contínuo. (FULLAN E HARGREAVES, 2003. P.116)

Sendo assim, não se pode desconsiderar as necessidades pessoais dos docentes, mas por outro lado também é importante que a equipe escolar busque caminhos para significar esses instrumentos de gestão e planejamento transformando-os em apoio ao engajamento da comunidade e busca da colaboração de todos os envolvidos com a educação dos jovens.

Ainda tentando entender como os professores sentem-se em relação ao programa, questionamos quais são suas impressões em relação à **autonomia deles no PEI**, perguntamos se os professores consideravam ter autonomia na sua prática cotidiana. A maioria respondeu que existe autonomia, mas limitada às Diretrizes do programa, em geral os professores citaram terem autonomia apenas sobre a metodologia de ensino e na elaboração das disciplinas eletivas.

Temos sim autonomia para criar a forma como vamos trabalhar e a **eletiva** também é bastante autônoma. (Prof. Tiago, 2016 – grifo nosso)

Percebo a autonomia em relação à metodologia utilizada, nos conteúdos do caderno do aluno, nas práticas experimentais e na disciplina **Eletiva**. (PROF<sup>a</sup>. MILENA, 2016 – grifo nosso)

Muitos professores escreveram que a autonomia é restrita devido ao currículo prescrito:

O professor do PEI **não** tem liberdade e autonomia em relação aos guias de aprendizagem (seguimos o caderno do aluno e eventualmente completamos com o livro didático). Temos um pouco de autonomia nas

eletivas, pois os recursos são poucos. (PROF<sup>a</sup>. ELISA, 2016 – grifo nosso)

De fato, todas as escolas do Estado do São Paulo têm que seguir as Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo Governo, trata-se de um currículo prescrito adotado nos Cadernos dos Alunos – apostilas fornecidas e elaboradas pelo Governo – que refletem essa prescrição.

Nesse sentido, mesmo os professores do PEI, não têm total autonomia para escolher os conteúdos que serão trabalhados, no entanto, Contreras (2012) define **autonomia do professor** como algo além do currículo a ser trabalhado, para o autor esta condição está mais associada à atuação do profissional, levando em consideração as necessidades dos seus alunos e refletindo sobre suas ações em busca de uma educação mais justa e igualitária.

Assim, a autonomia não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação, antes, representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à **construção contínua da própria identidade profissional**, ou de sua maneira de realizá-la em cada caso. (CONTRERAS, 2012, p.217-2018 – grifo nosso)

Ao estudarmos o protagonismo do professor (Item 2.4), vimos que a autonomia dos professores está na reflexão da ação e no respeito às individualidades dos alunos. Essa pode ser uma formação importante para os educadores do programa, de modo que sejam capazes de perceber que autonomia está relacionada à liderança educacional em sala de aula e à atenção às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Embora não sejam sinônimos os termos autonomia e protagonismos apresentam uma intersecção, principalmente, no que tange à tomada de decisão em prol de mudanças educacionais que promovam a aprendizagem dos alunos. Fato que reforça a necessidade de formação sobre o assunto para que os profissionais da escola tenham um entendimento mais aprofundado do papel esperado do professor protagonista no Programa Ensino Integral.

Neste sentido, a autonomia deve ser entendida como independência intelectual que se justifica pela ideia de emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade. Esta posição crítica, ao transformar-se em um processo de emancipação para os professores, torna possível que estes desempenhem o papel de distanciamento crítico que estão obrigados a

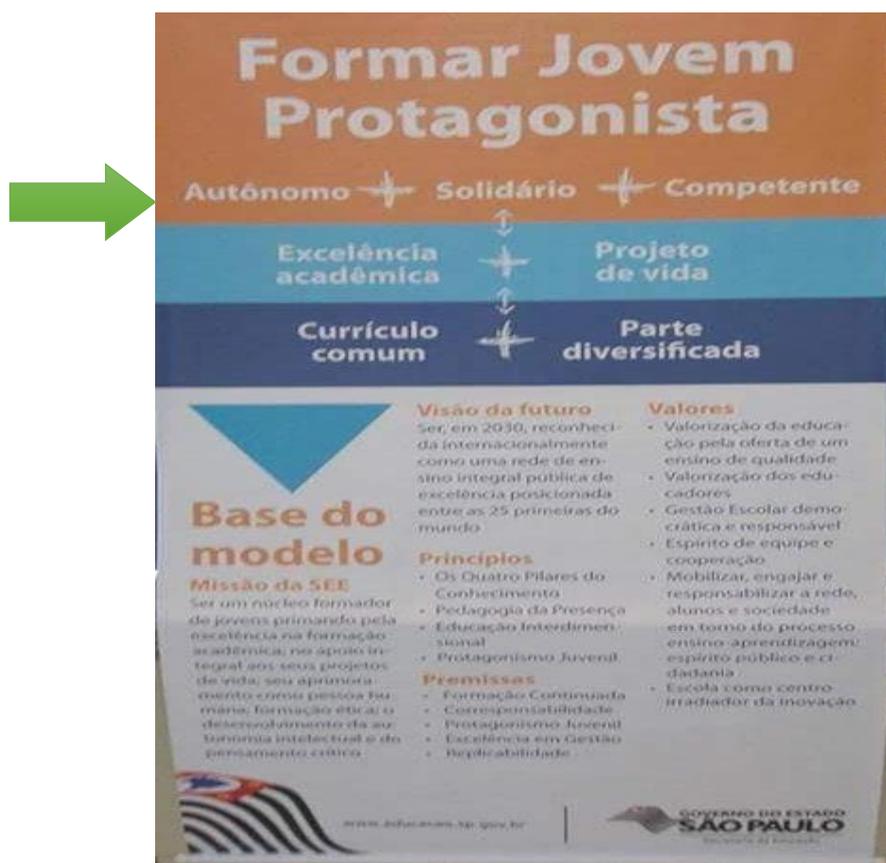
cumprir em relação à cultura cívica que ensinam na escola. (CONTRERAS, 2012, p.223)

Dessa maneira, apesar da importância das escolhas curriculares para uma educação mais justa, não é **apenas isso** que determina a autonomia do professor em sala de aula, seja qual for o currículo, sempre poderá ser trabalhado de maneira crítica e emancipadora por parte dos profissionais da Educação.

As respostas a tais problemas encontram-se em novas formas de liderança de professores, baseadas em um profissionalismo interativo e em uma visão de formação de professores como um processo contínuo, ao longo de toda a carreira. (FULLAN E HARGREAVES, 2003, p.28)

Por último perguntamos aos professores o que é ser um professor protagonista. Nesse momento, percebemos que muitos professores reproduziram o discurso do PEI, “ser um professor protagonista é formar um aluno autônomo, solidário e competente” essas expressões são muito recorrentes em todos os documentos e são constantemente repetidas nas formações feitas na escola, existe até um *banner* na sala dos professores com essas palavras.

Figura 11 – Banner de divulgação do Programa Ensino Integral



(Escola Cora Coralina, 2016)

Outros **copiaram** frases do documento Mapa de Competências, único documento que trata do protagonismo, o que nos faz pensar que talvez eles tenham tido alguma dificuldade em definir o que é ser um professor protagonista, pois até este momento da pesquisa os professores pareceram dar respostas pessoais às questões da pesquisa, sem necessidade de buscá-las nos documentos do programa.

**É ser capaz de formar alunos críticos, autônomos e competentes.** Dar oportunidades aos alunos, para que eles, por si próprios busquem conhecimentos para atingirem o seu Projeto de Vida”. (PROF<sup>a</sup>. ELISA, 2016 -grifo nosso)

**Ser modelo a ser seguido** pelos alunos ser parâmetro”. (PROF<sup>a</sup>. JÉSSICA, 2016 – grifo nosso)

Como vimos, os professores participaram pouco ou nenhum processo formativo sobre o que é ser um professor protagonista ou sobre os aspectos que colaboram para atuação do professor protagonista, percebemos que há uma certa fragilidade no entendimento do que é ser um professor protagonista por parte dos próprios educadores.

O Professor Tiago, por exemplo, define o professor protagonista como aquele de divulga o novo modelo: “É ser um professor que divulga o PEI (...)”, ou seja, aparentemente as definições de “protagonismo do professor” apresentadas pelos sujeitos da pesquisa vêm de um discurso do Programa Ensino Integral e não de um discurso construído a partir das percepções e concepções destes sujeitos sobre o assunto. Por isso, podemos inferir que a formação dos professores sobre o protagonismo na docência precisa ser aprofundada tanto por parte dos formadores, como dos próprios educadores que atuam no programa.

A reflexão, como um slogan para a reforma educacional, também significa um reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar continua, ao longo de toda a carreira dos professores, e é tido como um reconhecimento de que não importa o que fazemos em nossos programas de formação de professores e quão bem fazemos; na melhor das hipóteses, podemos somente preparar os professores para começar a ensinar. (ZEICHNER, 2002, p. 34)

A formação contínua, premissa do programa, é de responsabilidade de todos, tanto da equipe gestora que assume o papel de formadora dentro da escola, como dos profissionais que são responsáveis por sua formação individual.

Na escola os processos formativos são ofertados nos momentos de Planejamento, Replanejamento, ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), ATPA (Aula de Trabalho Coletivo por Área) e ATPV (Aula de Trabalho Coletivo de Projeto de Vida), em geral, oferecidos pela Equipe Gestora.

Além disso, os professores têm uma hora semanal destinada aos estudos, quando têm autonomia para escolherem o que vão estudar: há os cursos a distância oferecidos pela Secretaria da Educação, o docente pode ainda buscar formação de acordo com suas necessidades e/ou cumprir seu Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), determinado pela Avaliação 360°, esses processos formativos podem ser feitos nessa hora destinada aos estudos do professor ou fora de seu horário de trabalho.

Seja qual for o processo formativo, ele é essencial para a melhoria da qualidade de ensino, só por meio de professores qualificados poderemos avançar na educação pública.

A formação reflexiva do professor, que fomenta seu verdadeiro desenvolvimento, só deveria ser apoiada se estiver ligada à luta por maior justiça social e se, de alguma forma, contribuir a uma diminuição do abismo na qualidade de educação disponibilizada aos estudantes com diferentes *backgrounds*. (ZEICHNER, 2002, p. 41)

Assim, voltamos à questão da justiça social como âncora à formação dos professores e justificada por uma educação focada no aprendiz. Nesse sentido, a melhor maneira de apoiar os professores em sala de aula é colaborando, incentivando, indicando e elaborando processos formativos voltados para a prática em sala de aula, de maneira que o professor possa ser crítico de suas atitudes, das suas necessidades de formação e dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Apenas dois professores, dos 15 (quinze) que responderam à pesquisa, apresentaram definições sobre o “professor protagonista” mais próximas às que os teóricos da educação estudados apresentam para o protagonismo do professor.

É ser um profissional que **acredita** no seu trabalho, que embora sabe que tem muito a melhorar, sabe que é capaz de ajudar a desenvolver os alunos para os desafios da vida. (PROF. DANILO, 2016 – grifo nosso)

O Professor Danilo “acredita” no seu trabalho, sabe que ainda pode melhorar, mas independentemente de qualquer coisa pode “ajudar” os alunos para a vida cidadã. Ele parece não utilizar discursos prontos do PEI, definindo o professor protagonista como um profissional focado no aprendiz, assim como o fez a Professora Vitória que coloca o

professor protagonista como aquele que toma para si a responsabilidade da educação de seus alunos, buscando maneiras de formá-lo para uma atuação participativa na sociedade em que estiver inserido.

Ser professor é participar ativamente da formação global do adolescente, é mostrar caminhos para que se tornem cidadãos críticos, com atitude protagonista diante das dificuldades e oportunidades que a vida lhe apresentará no futuro. (PROF<sup>a</sup> VITÓRIA, 2016)

Tendo em vista a necessidade de entender os processos formativos dos educadores no programa, prosseguimos a pesquisa entrevistando a Professora Coordenadora Geral, principal responsável pela formação dos professores no programa. Optamos por apresentar suas considerações e outro capítulo por tratar-se de ponto de vista diferente dos professores que recebem a oferta dos processos formativos, a coordenadora pedagógica é a principal responsável por elaborar essa oferta nos momentos de formação na escola, dessa maneira, procuraremos confrontar os diferentes pontos de vista dos professores e da coordenadora no que diz respeito à formação de professores no PEI.

## Capítulo 5 – Professor Protagonista: diferentes olhares

No intuito de aprofundar os estudos em relação à formação do professor protagonista na escola do Programa Ensino Integral, fizemos uma entrevista semiestruturada com a Professora Coordenadora Geral (PCG), principal responsável pela formação dos professores no programa como demonstra a Figura 10. A partir daí, confrontamos as considerações da PCG com a literatura estudada, as Diretrizes do PEI e as considerações dos professores.

Figura 10 – Função do Professor Coordenador Geral no PEI

Função	Principais atividades
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Auxiliar o Diretor a manter uma equipe coesa, atuante, motivada e alinhada, visando que a aprendizagem dos estudantes seja norteadada a partir da prática eficaz da Pedagogia da Presença.</li><li>• Atuar na mediação de conflitos.</li><li>• Orientar a equipe de apoio na definição de suas rotinas e atividades.</li><li>• Garantir a divulgação dos Guias de Aprendizagem por diferentes meios e espaços de comunicação.</li></ul>
PCG	<ul style="list-style-type: none"><li>• Coordenar e garantir o equilíbrio entre as disciplinas do Currículo da Base Nacional Comum e as disciplinas e atividades da Parte Diversificada.</li><li>• Integrar e alinhar as funções e atividades dos profissionais da equipe pedagógica da escola e garantir a implantação do Plano de Ação.</li><li>• Garantir o alinhamento entre as atribuições, atividades e ações dos PCA no contexto do Currículo.</li><li>• Alinhar com o Vice-diretor a integração das ações dos Projetos de Vida e das disciplinas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada.</li><li>• Apoiar a atuação dos PCA e do Vice-diretor nas ações e atividades voltadas à aquisição de habilidades e competências, pelos estudantes, identificadas nas avaliações, facilitando e acompanhando a introdução das iniciativas previstas na Parte Diversificada e na Base Nacional Comum.</li><li>• Coordenar a sistematização dos resultados educacionais e de acompanhamento dos estudantes e, após alinhamento com o Diretor, orientar o trabalho dos PCA.</li><li>• Conduzir a Formação Continuada da equipe escolar a partir das orientações recebidas e das necessidades identificadas nos espaços formativos da escola.</li><li>• Garantir o alinhamento de todos os Guias de Aprendizagem entre as áreas do conhecimento.</li></ul>

(SÃO PAULO (ESTADO). 2014, p.19)<sup>13</sup>

Como se verifica no documento acima, a Professora Coordenadora Geral orienta as Professoras Coordenadoras de Área (PCA), acompanha a parte diversificada do programa e conduz as **Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) voltadas para a formação dos professores.**

Buscamos triangular os dados apresentados por ela em entrevista semiestruturada (roteiro no apêndice 2), para construirmos as concepções e situações da formação do

professor protagonista no Programa Ensino Integral. Importante esclarecer que a Professora Coordenadora Geral juntamente com a Diretora da Escola são as profissionais que mais participam formações **específicas** sobre o Programa Ensino Integral elaboradas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, fato que pode ser acompanhado na agenda bimestral enviada pela Secretaria da Educação, ficando responsáveis por replicá-las para a equipe escolar.

Depois de uma breve descrição sobre a formação da Professora Coordenadora Geral (já apresentada no Capítulo 3), iniciamos a entrevista perguntando ela quais formações considerava importantes para os profissionais **antes** de entrarem no Programa Ensino Integral.

Vejo agora bastante importante, trabalhando no PEI, que o professor quando ingressa ou vai ingressar aqui, ele precisa ter uma formação sólida no Currículo do Estado de São Paulo, na sua contextualização. Ele precisa conhecer o Currículo profundamente e saber contextualizar esse currículo. Eu acho que é o ponto principal dentro do PEI. Além disso, nos outros momentos ou outras disciplinas que você trabalha aqui dentro do PEI, seria interessante o professor ter bastante conhecimento de desenvolvimento de seu planejamento, de reavaliação. Aqui no PEI a gente tem todas as questões do Mapa de Competências, um documento que norteia a Avaliação 360 e o desenvolvimento das formações aqui no PEI. Então, eu vejo que a parte do planejamento, avaliação e reavaliação, o professor precisa ter essa formação para que ele consiga desenvolver tudo que é necessário no PEI, tanto na sala de aula, como no seu momento de estudo. Vejo isso entre outras coisas muito importantes no PEI. (PROFA. ANA, 2016)

A professora percebe que antes de qualquer coisa é preciso que o professor ingressante no programa tenha uma sólida formação no **Currículo do Estado de São Paulo**, ou seja, que conheça as concepções do Currículo a ser trabalhado com os alunos e saiba aplicá-las em sala de aula. Nas Diretrizes do Programa encontramos a concepção de currículo adotada, que atende à concepção de Currículo do Estado de São Paulo, como não poderia deixar de ser, já que os dois documentos são elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

A escola pretendida pelo programa Ensino integral põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação. (SÃO PAULO - ESTADO. 2012, p.9)<sup>4</sup>

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo traz as mesmas concepções ditas com outras palavras, além disso vemos neste trecho do Currículo Oficial a citação dos Quatro Pilares da Educação, apresentados por Jacques Delors, no livro Um Tesouro a Descobrir: aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer que são um dos Princípios Educativos da Programa Ensino Integral.

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (**aprender a aprender**) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (**aprender a fazer e a conviver**) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. (SÃO PAULO – ESTADO. 2013, p.12 -grifo nosso) <sup>14</sup>

Espera-se que essa concepção de Currículo já seja conhecida pelos profissionais ingressantes no programa, pois todos já eram professores da Rede Estadual há pelo menos três anos quando participaram do processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério para o Programa de Ensino Integral, como define a Resolução SE 58, de 17/10/2014:

I- com relação à situação funcional:  
b) sejam docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade que:  
b.2 – para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio: seja Professor Educação Básica I ou Professor Educação Básica II, portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena;  
II – **estejam em efetivo exercício** do seu cargo ou função atividade ou da designação em que se encontrem;  
III- **possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual;** (p.1 – grifo nosso)<sup>15</sup>

No entanto, as considerações da Professora Coordenadora apontam para uma necessidade de processos formativos voltados à aplicação e contextualização do Currículo do Estado de São Paulo, o que nos faz inferir que há professores com dificuldade em aplicar e contextualizar o Currículo Oficial.

Segundo a PCG, isso é um **entraive** para a formação oferecida na escola, pois gera necessidade de elaboração de processos formativos para algo que deveria estar incorporado à prática dos professores do programa, pois teoricamente já aplicam e contextualizam esse Currículo há, pelo menos, três anos (condição para candidatar-se ao programa) e, no caso da E.E. Cora Coralina ainda mais, como vimos, os professores já têm bastante experiência em sala de aula, todos atuam no Estado há seis anos ou mais,

eles já deveriam conhecer bem o Currículo Oficial, já que todas as escolas da Rede Estadual devem aplicá-lo.

Isso implica que falta, a alguns professores, mais do que os conhecimentos sobre as mudanças educacionais pretendidas pelo programa, falta um conhecimento para a prática esperado. Para Cochran-Smith e Lytle (1999):

Uma das concepções mais prevalentes na formação de professores, esta primeira concepção tem como fulcro a ideia de que saber mais (por ex., mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino) leva mais ou menos diretamente a uma prática mais efetiva. (1999, p.5)

O conhecimento e domínio do Currículo Oficial pode ajudar o professor na sua atuação em sala de aula, possibilitando uma análise crítica de seu conteúdo e a interpretação dele para as necessidades do programa. Na concepção do PEI e do Estado de São Paulo o Currículo vai além dos conteúdos, ele orienta a vida em sociedade, considerando o percurso histórico da humanidade e as inovações tecnológicas, o profissional precisa entender e interpretar o currículo que pretende utilizar.

O Currículo necessita ser sempre interpretado, adaptado e, inclusive, (re)criado por meio do ensino que o professor realiza. (...) O currículo, enquanto expressão de uma intencionalidade educativa realizável na prática, liga-se indissolivelmente à própria ação do docente, por meio da qual se realiza e se reconstrói, submetendo-se ao julgamento da prática. O currículo atua, portanto, como mediador na relação entre ideias e ação nos processos de ensino. (CONTRERAS, 2012, pp. 131-132)

No Questionário aplicado aos professores, nenhum deles citou o Currículo como formação importante para entrada no programa. A percepção dessa necessidade por parte da Coordenadora Pedagógica implica todo o processo de formação dos professores que parece estar aquém das necessidades do programa, o que, de certa maneira, pode justificar uma possível falta de formação em outros quesitos como, por exemplo, a formação do professor protagonista. Assim, ao questionarmos a Coordenadora Pedagógica sobre quais aspectos da formação ela considerava importantes para os profissionais **dentro** do PEI, ela apresenta duas necessidades diferentes:

Tem dois momentos: aquele professor que tem aquilo que já falei de conseguir dominar o currículo e sua contextualização, quero dizer, a Base Nacional Comum, porque ele vem de outra escola já trabalhando

isso. Então ele começa a conhecer outros momentos, apesar já ter desenvolvido isso na sua profissão, mas ele começa a trabalhar de outra forma, por exemplo, a questão do protagonismo, a questão de compartilhar o seu trabalho que muitas vezes na outra escola ele não fazia isso de forma bem sistemática. Eu acho que é assumir todo trabalho em conjunto. Ter uma meta comum para a escola, conseguir saber onde seu trabalho pode contribuir para essas metas da escola. Então, quando o professor entra aqui, ele precisa aprender, ou prestar atenção, refletir sobre estes pontos no seu trabalho. Como é que eu faço para trabalhar as metas da escola dentro do meu desenvolvimento em sala de aula? No meu estudo durante o ano? Por exemplo.

Eu vejo que no PEI é importante a formação fora, não só fora, mas mais importante dessa parte diversificada é do protagonismo, é de compartilhar práticas, é de ser corresponsável, de assumir os acertos e os erros, reavaliar, fazer novamente, então eu vejo que essa formação é muito importante, que sair da indiferença é o ponto chave aqui desse trabalho. (PROF<sup>a</sup>. ANA, 2016)

A Professora Coordenadora Ana aponta para aqueles que já conseguem trabalhar com o Currículo satisfatoriamente uma formação voltada ao protagonismo do professor, para que sejam capazes de buscar novos caminhos na educação e comprometerem-se com eles, atuando no programa em consonância com o Plano de Ação da Escola e colaborativamente com os outros profissionais na busca das metas educacionais estabelecidas neste plano. A professora cita a corresponsabilidade educacional em prol de um objetivo único para a Unidade Escolar. Fullan e Hargreaves (2003) observaram que as culturas colaborativas nas escolas com novos modelos educacionais são importantes na construção de uma identidade docente na escola.

O profissionalismo interativo é o elemento central nessa questão. Ele acarreta, em nossa opinião: um juízo prudente como o cerne do profissionalismo; culturas cooperativas de trabalho; normas de desenvolvimento contínuo em que novas ideias são buscadas dentro e fora do local de trabalho; reflexão na prática e sobre ela, na qual recebe lugar de destaque o desenvolvimento individual e pessoal, além do desenvolvimento e da avaliação coletivos; maior domínio do campo de ação, maior eficácia e satisfação na profissão de professor. (FULLAN e HARGREAVES, 2003, p.82)

A formação dos professores não acontece só na escola, ela também pode acontecer fora dela, vimos que há o Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) de cada profissional para organizar a formação, de acordo com as necessidades de cada um, estabelecidas pela Avaliação 360°, mas, segundo a coordenadora pedagógica, há professores com outras necessidades além das apontadas na avaliação.

A PCG remete-se ao fato de que a formação fora do programa também é importante, ou seja, os professores com dificuldade na aplicação do Currículo podem buscar essa formação, já que ao ingressarem no PEI está pressuposto de que todos já conhecem e aplicam o Currículo Oficial.

Mais uma vez a dificuldade de formação dos professores está atrelada ao tempo, como vimos no Capítulo 4, quase todos os professores colocaram a falta de tempo para desenvolver todas as atividades do programa como um dos maiores impedimentos para o desenvolvimento da docência no PEI. Ora, se há necessidade de formação nos pré-requisitos do programa, isso claramente onerará o tempo disponível para outras formações, tanto para a coordenação, como para os docentes que apresentam essa necessidade.

Nas escolas que implementam novos modelos educacionais, a avaliação é uma constante, pois ela é necessária para que se possa verificar o que está dando certo e o que precisa ser repensado, não se trata de uma percepção apenas da PCG, Fullan e Hargreaves (2003) indicam a necessidade de avaliações coletivas nessas escolas. A ideia de avaliar está em convergência com o projeto, pois, o mesmo, instituiu a Avaliação 360° para verificar a atuação dos profissionais no programa e o Ciclos de Aperfeiçoamento e Formação (CAF), que partem de uma avaliação diagnóstica da escola para o orientação e formação de toda a Equipe Escolar.

Artigo 5º - A permanência de integrante do Quadro de Magistério em escolas participantes do Programa Ensino Integral está condicionada ao cumprimento dos seguintes requisitos:

I-Aprovação em **avaliações** de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas escolas; (SÃO PAULO – ESTADO. 2013, p.3 – grifo nosso)<sup>10</sup>

No entanto, percebemos que, aparentemente, professores e coordenação não estão em consonância sobre a questão da avaliação e reavaliação, nenhum professor citou a avaliação como uma necessidade para indicação dos processos formativos no programa, no entanto, concordam que a colaboração e cooperação da equipe é um ponto importante na formação do profissional do PEI.

A formação aconteceu na nossa vivência, no decorrer dos anos de 2014, 2015 e através de trocas de experiências entre os professores, PCA, PCG e gestores (vice-diretora e diretora). (PROF<sup>a</sup>. ELISA, 2016)

Já que a PCG havia citado a necessidade de formação para o protagonismo do professor, perguntamos quais processos formativos ela considera mais importantes para os professores **entenderem** o que o programa espera da atuação deles, segundo seu o ponto de vista.

O professor vai trabalhar o protagonismo do aluno na parte diversificada, o protagonismo juvenil, mas ele é protagonista? Ele consegue desenvolver isso no aluno? Porque penso que para trabalhar protagonismo juvenil você tem que também ter ações protagonistas. Você tem que ser protagonista em diversos momentos, senão em quase todos os momentos. Ele precisa ter essa postura, eu penso que o que se trabalha em sala de aula, vem do que o profissional já tem. (...) Então uma formação é do protagonismo, no sentido **teórico mesmo**, não no sentido só de aplicação do caderno. Acho que da aplicação do caderno é estudar o Currículo que eu estava falando, a BNCC, então ele estuda o Currículo, conhece o Currículo de protagonismo, mas **ele sabe teoricamente o que é ser protagonista?** O que se espera de um protagonista para ele conseguir articular a prática dele? Porque se não fica parecendo que vai apenas aplicar aquela metodologia sem ao menos conhecer essa metodologia, (...) Eu penso que em cada metodologia que a gente trabalha existe um subsídio teórico, eu acho que é o foco de formação na escola. Deveria ser o foco de formação na escola. (PROF<sup>a</sup>. ANA, 2016)

A professora coloca aquilo que já tínhamos questionado anteriormente, que os processos formativos oferecidos pelo programa estavam mais voltados para a aplicação das disciplinas diversificadas em sala de aula, do que para a formação profissional do educador. Ela também percebe uma falta de formação teórica sobre as novas abordagens educacionais como já havíamos verificado.

Nenhum educador do programa percebeu ações formativas voltadas para o entendimento do que significa ser um professor protagonista, além disso, vimos que os professores tiveram dificuldade em definir o que é ser um professor protagonista, ou seja, o professor é avaliado sobre sua ação protagonista na escola, mas não sabe muito bem o que é ser um professor protagonista. Dessa maneira, para que os professores entendam o que se espera deles em relação ao protagonismo profissional, é necessário que sejam oferecidos processos formativos sobre o tema.

Especificamente humana, a educação é gnóstica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma

competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. (FREIRE, 2015, p.68)

Segundo os teóricos estudados, ser um professor protagonista na atualidade significa apropriar-se da Educação e tomar decisões em prol do aprendiz, de maneira que esse aprendiz possa ser autônomo e competente no seu contexto social. O protagonismo do professor está ligado à profissionalização da Educação e, principalmente, a um **envolvimento e posicionamento** do professor em relação à Educação, portanto o protagonismo se justifica como tema fundamental nos processos formativos oferecidos aos professores.

O comprometimento com essa visão de ensino e do trabalho do professor sugere métodos de liderança, de administração e de desenvolvimento pessoal que respeitem, apoiem e incrementem a capacidade que possuem os professores para formular juízos equilibrados e informados na sala de aula, em relação àqueles estudantes que conhecem melhor. (FULLAN e HARGREAVES, 2003, p.35)

Como disse a Professora Coordenadora “é importante sair da indiferença” e isso é o que se espera dos professores no Programa Ensino Integral, mas para que isso realmente ocorra é preciso que eles sejam subsidiados, repertoriados e apoiados em suas necessidades de formação, afinal não há como fazer algo que não se aprendeu.

Na sequência, perguntamos para a PCG quais aspectos colaboravam para a formação do professor protagonista e quais aspectos dificultam essa formação.

Penso que o que colaboraria para essa formação seria que todos os educadores da escola tivessem uma formação de protagonismo **anterior** à entrada no PEI, porque aqui dentro a gente vê que muitas questões acabam por influenciar essa falta de formação ou desenvolvimento dessa formação. Um estudo teórico sobre o protagonismo, como já evidenciei anteriormente, conseguir articular isso na prática. Eu acho que isso é um ponto que facilita, mas também dificulta. Vejo que falta uma formação teórica, em parte porque não há **um tempo determinado para isso**, nós ainda não conseguimos organizar a escola de forma que a gente consiga fazer esse estudo teórico, em parte porque há uma grande dificuldade de acompanhamento das dinâmicas que existem aqui no integral, e há necessidade de formação para essas dinâmicas, muitas vezes a gente se vê dentro de um cronograma diferente daquilo que nós gostaríamos de trabalhar com o professor. Sim, um pouco, não posso deixar de citar, é a falta de um número maior de formações semanais para isso. Um tempo maior disponível para essa formação, para esse estudo, para esse

desenvolvimento do protagonismo até para passar pela reflexão do professor sobre o protagonismo dos educadores, não exclusivamente dos professores. (PROF<sup>a</sup>. ANA, 2016 –grifo nosso)

Mais uma vez somos remetidos à questão tempo, a PCG aponta para a falta de tempo, tanto para atender às demandas do PEI, quanto o tempo destinado à formação propriamente dita, fato que vem ao encontro das considerações dos professores e também Hargreaves (2002), quando cita a distribuição do tempo nas escolas com novos modelos educacionais como um “bem preciso e disputado”.

Todos os professores percebem que o tempo tem que ser melhor distribuído no programa e que é um impedimento no desenvolvimento dos estudos e até mesmo na preparação das aulas. Ao citar formação teórica dos professores a coordenadora pondera que ela poderia ser feita pela escola se houvesse **tempo** disponível para isso. O gerenciamento do tempo disponível, portanto, é fator importante para que o profissional possa atender a todas às demandas do programa.

O tempo constitui outro recurso importante capaz de favorecer ou de bloquear as inovações. Pequenos incrementos de tempo, para que os professores trabalhem juntos, fora da sala de aula, em dias letivos, podem acarretar uma diferença às tentativas de reformulação. (FULLAN E HARGREAVES, 2003, p.51)

Segundo os autores, a Equipe Gestora também pode colaborar com a gestão do tempo, procurando maneiras de “incrementar” o tempo de trabalho conjunto entre os professores, este é um desafio para toda a escola e não apenas dos professores. Seria interessante, se a Secretaria da Educação oferecesse uma formação prévia para os ingressantes de maneira que pudessem estudar o Currículo, sua contextualização e alguns dos conceitos de atuação do professor, como por exemplo o protagonismo, a liderança e autonomia no PEI, isso representaria um “incremento” de tempo para a equipe escolar no que tange aos processos formativos oferecidos pela Equipe Gestora.

O protagonismo do professor é um dos pontos centrais na formação do professor no programa, pois pressupõe um educador ativo, participativo, crítico. Por isso é importante saber quais as concepções da Professora Coordenadora Geral sobre o protagonismo do professor, já que ela é a gestora mais próxima dos professores, atuando diretamente na formação desses profissionais.

Um professor protagonista, assim de forma bem sucinta, é um professor que consegue desenvolver o seu currículo, ele consegue contextualizar, ele consegue levar o aluno à gestão de sua aprendizagem, ele consegue trabalhar uma tutoria em que o aluno percebe que está caminhando para a sua autonomia, para o seu desenvolvimento, é um professor que consegue buscar formações, consegue fazer adaptações da escola que veio para essa escola dentro desse modelo do Ensino Integral, de forma que ele colabore com os demais, que ele colabore com a sua própria formação. Então vejo que um professor protagonista é aquele que busca a sua forma, ele consegue ver seus pontos fortes e seus pontos de melhoria e investir nestes pontos de melhoria e compartilhar seus pontos fortes para colaborar com os profissionais. (PROF<sup>a</sup>. ANA, 2016)

A Professora Ana define o esperado do professor protagonista no Programa Ensino Integral segundo sua percepção: “aquele que tem consciência das suas potencialidades e pontos de atenção, alguém que busca novos caminhos, colabora com os outros educadores da escola”, ou seja, alguém que tem consciência do seu papel de educador, um líder crítico da sua atuação em sala de aula capaz de respeitar as individualidades educacionais de seus alunos e almejar prepará-los para a vida cidadã.

Trata-se de uma questão de justiça social, querer oferecer uma educação de qualidade para os alunos das escolas públicas, proporcionando as mesmas condições de acesso à continuidade de estudos para esses jovens e os da Rede Particular de Ensino, para Hargreaves e Fink (2007) trata-se de uma questão de liderança sustentável.

A parte mais difícil da liderança sustentável é a que nos instiga a pensar para além de nossas próprias escolas e de nós mesmos. É a parte que nos chama a servir ao bem público dos **filhos de todas as pessoas** dentro de nossa comunidade e para além dela, e não só aos interesses privados daqueles que se associam à nossa própria instituição. Liderança sustentável implica importar-se com todas as pessoas que são afetadas por nossas ações e escolhas – aqueles que podemos ver imediatamente e aqueles que não podemos ver. (p.141 – grifo nosso)

Os professores, por sua vez, são os mais próximos dos alunos, por isso assumem papel de grande importância na educação, eles sabem disso e consideraram um ponto positivo no programa:

O programa permite que possamos conhecer o projeto de vida dos alunos e dar maior atenção a alguns alunos (tutoria), fazendo uso da pedagogia da presença. (PROF<sup>a</sup>. VITÓRIA, 2016)

Só por meio de professores realmente dispostos a participar das mudanças educacionais é que a inovação educacional terá sucesso ou não, sendo assim, se o protagonismo do professor envolve todas as situações de aprendizagem e direito a ela dos nossos alunos, diferentes processos formativos fazem-se necessários para repertoriar estes educadores.

Os professores constituem elemento fundamental nas escolas individualmente e como parte do grupo eles precisam, por conseguinte, assumir a responsabilidade pela melhoria de toda a escola, ou ela não se qualificará. (FULLAN e HARGREAVES, 2003, p.27)

Encerrando a Entrevista com a Professora Coordenadora Geral (PCG), perguntamos quais eram as expectativas dela sobre a formação dos professores na escola, ou seja, quais desdobramentos ela considera possíveis para a formação destes professores.

Bom, em relação à expectativa da formação do professor, o que eu esperava, quando vim para coordenação, era que o professor não precisasse de tantas formações anteriores como da Base Nacional Comum, do conhecimento do Currículo do Estado de São Paulo, do conhecimento de competências e habilidades. Quando eu entrei nós nos deparamos com essas questões. Então, além de trabalhar a parte diversificada, junto com as coordenadoras de área, foi necessário trabalhar formação na BNCC. Então eu espero bastante, até porque eu sou uma educadora, sou uma professora, que o professor busque, a partir da sua avaliação 360, a sua formação o que ele precisa, **que ele indique para a gente também qual formação ele precisa**. Bom então o que se espera é que o professor utilize as formações, o estudo teórico da parte diversificada, dos cursos que são oferecidos pela Secretaria, que o professor consiga articular essa teoria que ele vê no curso na sua prática, que ele consiga articular os documentos de gestão, o PIAF, que é formação individual do profissional, **que ele consiga utilizar essa formação para mudança**, já que nós não tivemos mesmo anterior ao ensino integral qualquer tipo de formação. Então a gente pensa na formação inicial, na formação continuada em serviço e fora do serviço. Então é essa busca que a gente leva um pouco para os professores, mas em grande parte o que se espera é que ele busque também. E que ele utilize esses documentos de gestão e avaliação 360 para essa mudança para investir na sua formação. (PROFA. ANA, 2016 – grifo nosso)

A PCG acredita que a Avaliação 360° constitui-se em importante instrumento para a sustentabilidade e sucesso do programa, na medida em que apresenta um diagnóstico da atuação dos profissionais na escola e orienta o planejamento tanto da formação geral feita na escola, como o planejamento de formação individual (PIAF).

Assim, articular os documentos de gestão com a Avaliação 360°, pode auxiliar na gestão do tempo e o planejamento das ações formativas dentro e fora da escola, pelo menos, no que diz respeito às Disciplinas Diversificadas e Base Nacional Curricular Comum. No entanto, lembramos que os professores não têm **nenhuma** autonomia para decidir quais formações desenvolverão no seu PIAF e **pouca** autonomia para decidir como desenvolverão essa formação, já que têm que escolher entre processos de formação pré-definidos.

Caso o professor tivesse mais autonomia para fazer suas escolhas, poderíamos relacionar a Avaliação 360° com a formação de professores protagonistas, na medida em que teriam ações protagonistas voltadas ao planejamento e gerenciamento sua formação individual, a partir **suas** percepções e necessidades pessoais.

Como vimos, os professores sentem-se onerados com tantos documentos a serem preenchidos, percebem que o tempo é um “bem precioso” na implementações de novos modelos e têm pouca ou nenhuma autonomia para decidir em que processos formativos querem estar envolvidos a partir da Avaliação 360°, ou seja, o PEI apresenta um discurso de desenvolvimento de protagonismo do professor, no entanto não há nem processos formativos voltados para esse fim e nem disponibilidade de tempo para os professores buscarem esses processos por conta própria, a não ser que o professor esteja disposto a fazer isso fora das 40 (horas) semanais dedicadas ao Programa Ensino Integral.

## Considerações Finais

Iniciamos nossos estudos com a pretensão de compreender como se constitui o professor protagonista no Programa de Ensino Integral. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa interpretativa junto aos educadores de uma escola pública que integra o Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo e estudamos as mudanças educacionais na atualidade.

Ao analisar os questionários aplicados com os professores e a entrevista com a coordenadora, responsável pela formação oferecida na escola "Cora Coralina", pudemos identificar que os processos formativos na percepção dos profissionais da escola ainda não são satisfatórios, principalmente, no que diz respeito aos processos de formação para a constituição do professor protagonista.

Verificamos no quadro 8, que há vários momentos voltados à formação no programa, tanto para os gestores, como para os professores. Demonstramos quais processos formativos são oferecidos, os temas mais gerais desses processos, os responsáveis e quem participa deles, para, novamente, percebemos que há pouca formação voltada para a constituição do professor protagonista ou outros processos formativos que possam estar ligados a essa premissa, como autonomia ou liderança do professor.

Além disso, observamos que há várias ações desenvolvidas individualmente no programa: A Avaliação 360° para cada profissional, o Plano de Ação da escola responsabilizando também cada profissional por uma ação e o PIAF como plano de formação individual. Esses processos parecem vir de encontro às Diretrizes do Programa, quando valorizam os processos colaborativos e coletivos.

Segundo Contreras (2013) a autonomia do professor está ligada ao coletivo, suas ações não têm fim em si mesmas, mas sim colaboram para a Educação como um bem maior. O autor fala de “processos e situações sociais” para que os professores possam se constituir como autônomos. Talvez seja em função disso que os professores tenham a percepção de que o coletivo é importante para o desenvolvimento e implantação de um novo modelo educacional e que preocupar-se com o coletivo traz à tona a questão da justiça social, no sentido de se dar um pequeno passo coletivamente em direção à qualidade de ensino nas escolas públicas.

Posto isso, esclarecemos que nos referimos apenas à escola pesquisada, embora a maioria dos documentos seja a mesma para todas as escolas participantes do projeto. No que diz respeito aos processos de formação continuada para a constituição do professor protagonista no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo na E.E. Cora Coralina, verificamos que há apenas **um** processo formativo voltado especificamente para a formação do professor protagonista, mas esse não é oferecido, necessariamente, a todos os professores, pois depende de seus resultados na Avaliação 360°.

Nas Diretrizes do PEI há breves definições do que se espera do professor protagonista na concepção educacional do programa. No documento Mapa de Competências (apresentado no Capítulo 4) a premissa “Protagonismo” é dividida em três eixos: 1) Respeito às individualidades; 2) Promoção do protagonismo juvenil e 3) Protagonismo Senior. Para o programa, ser um professor protagonista significa saber respeitar as diferenças conhecendo a individualidade dos alunos, ser capaz de estimular o protagonismo dos alunos em relação a sua própria aprendizagem e ter ações protagonistas em relação a sua atuação em sala de aula, sendo “modelo a ser seguido”. Verificamos que as definições de professor protagonista do programa são curtas e pouco esclarecem aos profissionais que não participaram de processos formativos sobre o tema.

Segundo as respostas dos professores no questionário aplicado, ser um professor protagonista no Programa Ensino Integral é “ser capaz de formar alunos críticos, autônomos e competentes.” (Prof<sup>a</sup> Elisa). É “Ser modelo a ser seguido” (Prof<sup>a</sup> Jéssica). Ou “É ser um professor que divulga o PEI (...)” (Prof. Tiago).

Percebemos que os professores reproduzem as definições dadas pelo programa, ou seja, talvez possamos inferir que os professores não tenham um conceito formado sobre o protagonismo do professor, pois nenhum deles relacionou o conceito de protagonismo aos conceitos apresentados pelos teóricos estudados (apresentados no Capítulo 2, item 2.5) como: à coletividade educacional, à autonomia do professor em prol de uma educação voltada às necessidades de seus alunos ou à liderança ligada à tomada de decisões que permita maior justiça social.

A Professora Coordenadora Geral parece ter clareza de que um processo formativo voltado ao protagonismo do professor seria bastante interessante para o programa:

Então uma formação (necessária) é do protagonismo, no sentido teórico mesmo, não no sentido só de aplicação do caderno (...) ele (o professor) sabe teoricamente o que é ser protagonista? Porque se não fica parecendo que vai apenas aplicar aquela teoria sem ao menos conhecer essa metodologia. (Prof<sup>a</sup> Ana, 2016)

Na concepção da PCG, principal responsável pela formação dos professores, ser um professor protagonista significa “(...) buscar a sua forma, ele consegue ver seus pontos fortes e seus pontos de melhoria e compartilhar seus pontos fortes para colaborar com os profissionais” (Profª Ana), ou seja, embora ela pareça ter um entendimento mais aprofundado sobre o tema, ainda assim parece reproduzir as ideias do programa, principalmente da Avaliação 360°, quando os professores são pontuados por suas potencialidades, que devem ser transformadas em práticas socializadas com os outros profissionais da escola e os pontos de melhoria a serem desenvolvidos em seus PIAFs.

De fato, que parece haver dificuldade de entendimento por parte de todos educadores do programa em relação ao que se espera deles na premissa protagonismo. Somado a isso, os professores percebem o tempo como um grande entrave ao desenvolvimento e participação em outros processos formativos, o que dificulta a participação e elaboração de processos formativos voltados ao protagonismo do professor.

Dessa maneira, tendo em vista os estudos realizados, percebemos que a formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral parece ser bastante frágil frente às exigências do programa, assim, seria interessante se a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pudesse oferecer mais processos formativos voltados a esse fim, objetivando melhor compreensão dos educadores sobre a atuação protagonista do professor e como os conceitos de autonomia e liderança na educação aplicam-se conjuntamente em sala de aula, principalmente, se há a pretensão de que os professores sejam protagonistas na implementação de um novo modelo educacional. Talvez possamos, dessa maneira, almejar sucesso na busca pela qualidade da Educação nas escolas públicas brasileiras, dando maiores condições aos alunos de inserirem-se no mercado de trabalho, diminuindo as injustiças sociais.

Perfazendo toda análise da pesquisa, concluímos que a constituição do professor protagonista poderá ser mais efetiva no Programa Ensino Integral se estiver vinculada à mudança de alguns paradigmas, de maneira que os professores possam ter mais autonomia para escolherem quais os processos formativos querem ou precisam participar, terem maior disponibilidade de tempo no programa voltado aos estudos, participarem de mais ações colaborativas em prol da escola a qual fazem parte para que possam planejar e responsabilizarem-se por todas as ações da escola coletivamente e, principalmente, poderem participar de processos formativos especificamente voltados para a constituição

do professor protagonista no Programa Ensino Integral, visando atender às expectativas e necessidades dos educadores nessa premissa.

Enquanto educadora, encontramos algumas respostas, percebemos que Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo é realmente inovador e, do ponto de vista docente, traz novas perspectivas de atuação, exigindo um olhar mais apurado para as mudanças sociais, culturais, econômicas, e, principalmente, para a formação de professores. Compreendemos que a atuação do educador não pode ter fim em si mesma, pois as ações pensadas colaborativamente e coletivamente podem beneficiar uma gama maior de educadores, tanto no que se refere à formação, como a atuação coletiva para um único fim: a melhoria da qualidade da educação pública.

Sendo assim, concluímos que talvez o Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo pretenda desenvolver ações coletivas e colaborativas em prol da educação, mas para isso seria interessante se contasse com menos ações individuais, mais ações colaborativas, além das Disciplinas Eletivas, e se investisse na formação do professor protagonista, no intuito de que a equipe de educadores da escola percebesse que o professor protagonista é aquele que pensa na Educação para além da sua sala de aula, é aquele que pensa na educação num âmbito global e pode ensinar e aprender o tempo todo, com os seus pares, equipe gestora, pais, alunos e funcionários da escola.

## Referências Bibliográficas

BRANDÃO, C.R. Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

<sup>6</sup> BRASÍLIA. Educação Para Todos: compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO/CONSED, 2001. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>, acessado em 06/08/2016.

CAMPOS, M.R. Ator ou Protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. Revista PRELAC – Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe. Chile, v.1, nº 1, p.7, junho de 2005. Disponível em: [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=9811&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=9811&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). Acesso em 22/10/2016.

COCHRAN-SMITH, M., e LYTLE, S.L. Relationships of knowledge and Practice: teacher learning in communities. In Review of Research in Education. USA, 24, p. 249 - 305. Tradução do GEPFPM/Unicamp.

CONTRERAS, J. Autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, P. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

<sup>12</sup>EE CORA CORALINA. Lâminas da primeira formação feita com os professores na escola. São Carlos – 2014.

GATTI, B.A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. Est. Aval. Educ. São Paulo, v.25, n. 57, p.24-54, jan/abril de 2014

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HARGREAVES, A e FINK, D. Liderança Sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. e FULLAN, M. A Escola Como Organização Aprendiz: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. EARL, L., MOORE, S. e MANNING, S. Aprendendo a Mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, J.A. As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

<sup>5</sup> SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Esse decreto reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>. Acesso em 20/10/2016.

<sup>10</sup> SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Plano de Ação das Escolas de Ensino Integral. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

<sup>2</sup> \_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Regime de Dedicção Plena Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena Integral (GDPI). Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=165008>. Acesso em 10/07/2016.

<sup>8</sup> \_\_\_\_\_. 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. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=169046>> Acesso em 10/07/2016.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013. Essa resolução dispõe sobre os perfis, as competências e as habilidades requeridos dos profissionais da educação da Rede estadual de ensino. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201308140052>. Acesso em 09/06/2016.

<sup>15</sup> \_\_\_\_\_. Resolução SE 58, de 17 de outubro de 2014. Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/58\\_14.HTM?Time=14/02/2016%2000:34:07](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/58_14.HTM?Time=14/02/2016%2000:34:07). Acessada em 08/07/2016.

<sup>1</sup> \_\_\_\_\_. Formação das Equipes do Programa Ensino Integral – Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

<sup>11</sup> \_\_\_\_\_. Mapa de Competências: Programa Ensino Integral. file:///C:/Users/HP/Desktop/ADRIANA/360%20\_2016/MAPA%20DE%20COMPETÊNCIAS%20PROGRAMA%20ENSINO%20INTEGRAL%20ANOS%20FINAIS%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20E%20ENSINO%20MÉDIO.pdf – acessado em 08/07/2016.

\_\_\_\_\_. Formação das Equipes do Programa Ensino Integral – Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

<sup>4</sup> \_\_\_\_\_. Diretrizes do Programa Ensino Integral. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

<sup>13</sup> \_\_\_\_\_. Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

<sup>9</sup> \_\_\_\_\_. Matrizes do Programa Ensino Integral <https://seesp.sharepoint.com/sites/intranet/coordenadorias/CGEB/ensio-integral/ProgramaEnsinoIntegral/Apresenta%C3>

%A7%C3%A3o%20Programa%20Ensino%20Integral/Diretrizes%20do%20Programa%20Ensino%20Integral.pdf, p.14. Acessado em 19/09/2016).

<sup>14</sup> \_\_\_\_\_. Currículo do Estado de São Paulo <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf> acessado em 22/10/2016.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas e Educação: o novo modelo de escola de tempo integral. Secretaria da Educação. São Paulo, 2014. Volume 2.

<sup>16</sup> \_\_\_\_\_. Plano Individual de Aprimoramento. Ações de Aprimoramento e Formação. Secretaria de Educação: São Paulo, 2014  
file:///C:/Users/HP/Desktop/area%20de%20trabalho/conde%20documentos%20intranet/PDI%20-%20CARDÁPIO.

<sup>3</sup>Site: <http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/instituto/historico/>, acessado em 23/10/2015 às 11h00.

Site: (<http://www.dicio.com.br/protagonista/> acessado em 06/08/2016.

<sup>7</sup> Site: <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>, acessado em 23/10/2015 às 11h30.

Site: <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp> - acessado em 09/05/2016 às 17h50.

Site: <http://idesp.edunet.sp.gov.br> , acessado em 23/10/2015 às 11h20.

Site:[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=271&Itemid=180](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=271&Itemid=180), acessado em 23/10/2015.

Site:<http://www.dersv.com/POR%20UMA%20PEDAGOGIA%0DA%20PRESENCA.pdf> , acessado em 19/07/2016.

VOOWARD, H. e SOUZA, V. Políticas Públicas e Educação: o novo modelo de escola de tempo integral. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014.

## Apêndice 1

### Pesquisa: A Formação do Professor Protagonista no PEI

**Resumo:** O objetivo deste projeto é investigar o processo de formação do professor no Programa de Ensino Integral (PEI), quais são as relações entre profissionalização dos professores, autonomia e protagonismo dos mesmos no contexto do PEI e quais são as expectativas de formação destes professores.

#### I – Os Indivíduos

1. Qual sua área de conhecimento?

Ciências da natureza	
Linguagens e códigos	
Ciências humanas	

2. Qual Seu vínculo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo?

Efetivo	
Categoria F	
Temporário	
Adido	
Outro: (qual)	

3. Em que instituição cursou a graduação?

Pública Federal	
Pública Estadual	
Privada	
Outras: (qual)	

Qual(is) licenciatura(s) possui e em que ano Iniciou e terminou esta(s) graduação(ões)?

Início		Término	
--------	--	---------	--

Licenciatura2:

Início		Término	
--------	--	---------	--

Licenciatura3:

Início		Término	
--------	--	---------	--

4. Você tem algum outro tipo de formação?

Outra graduação	Qual:
Especialização	Qual:
Curso técnico	Qual:
Mestrado	Qual:
Doutorado	Qual:
Outra formação	Qual:

5. Qual formação você considera mais importante para sua atuação profissional? Por que?

---



---



---



---

6. Há quantos anos atua como professor(a)?	
--	--

7. Em quais redes trabalha ou já trabalhou?

Pública Estadual	<input type="checkbox"/>	Qual (is):
Pública Municipal	<input type="checkbox"/>	
Privada	<input type="checkbox"/>	
Outras.	<input type="checkbox"/>	

8. Há quanto tempo está no Programa de Ensino Integral?	
---	--

## II - A Formação

9. Sobre a formação que fez **antes de entrar no PEI**, comente sobre as adequações dessa formação para sua atuação em sala de aula no programa.

---



---



---



---

10. Descreva a formação que considera mais relevante para a sua atuação no PEI.

---



---



---



---

11. Você recebeu formação em algum destes temas **depois de entrar para o PEI**?

	sim	não
A atuação do professor protagonista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A autonomia do professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atuação colaborativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liderança do professor na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promoção do protagonismo juvenil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeito à individualidade de cada um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O propósito de atuação do profissional no programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Segundo seu ponto de vista, quais destes aspectos colaboram com a formação do professor protagonista?

O trabalho cooperativo	
Comportamento inovador	
Visão passiva do professor	
Métodos de liderança	
O trabalho isolado	
Currículo definido	
Reflexão na ação	
Modelos educacionais prescritos	

Comente suas escolhas?

---

---

---

---

---

13. Quais são suas expectativas em relação à formação continuada? Sugira temas e dinâmicas formativas.

---

---

---

---

### III - Prática docente

14. Cite duas possibilidades e dois limites/desafios do PEI em relação à profissão docente.

---

---

---

---

---

15. Quais são suas impressões em relação a autonomia do professor no PEI? Há ações da prática docente que você considera ter autonomia?

---

---

---

---

16. Para você, o que é ser um professor protagonista no PEI?

---

---

---

**É muito importante ouvir os docentes,  
muito obrigada por participar dessa pesquisa.**

## Apêndice 2

### Roteiro da entrevista

1. Contextualizar a pesquisa para a entrevistada.
2. Tendo em vista a função de coordenadora pedagógica no Programa Ensino Integral, você considera que a formação oferecida aos educadores para entrarem no PEI foi adequada?
3. Como coordenadora, quais processos formativos você considera mais importantes para o desenvolvimento dos educadores no programa?
4. Segundo seu ponto de vista, quais aspectos colaboram para a formação do professor protagonista? E quais aspectos dificultam essa formação?
5. Quais são suas expectativas em relação à formação continuada dos educadores no PEI?
6. Um dos itens da avaliação 360° é o protagonismo do educador no programa. O que é ser um educador protagonista para você?
7. Como você entende a autonomia dos educadores no programa?
8. Você considera possível uma relação entre autonomia, protagonismo e profissionalização do educador?