



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RONALDO COSTA BARBOSA

**AÇÃO DOCENTE E ENSINO DE GEOGRAFIA: LIMITES E POSSIBILIDADES
PARA A APLICABILIDADE DO CURRÍCULO NO PROGRAMA ENSINO
INTEGRAL**

Presidente Prudente - SP
2018



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RONALDO COSTA BARBOSA

**AÇÃO DOCENTE E ENSINO DE GEOGRAFIA: LIMITES E POSSIBILIDADES
PARA A APLICABILIDADE DO CURRÍCULO NO PROGRAMA ENSINO
INTEGRAL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran

Presidente Prudente - SP
2018

370
B238a

Barbosa, Ronaldo Costa

Ação docente e ensino de Geografia: limites e possibilidade para a aplicabilidade do Currículo no Programa Ensino Integral. / Ronaldo Costa Barbosa. – Presidente Prudente, 2018.
109 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2018.

Bibliografia.

Orientadora: Raimunda Abou Gebran.

1. Ação Docente. 2. Currículo. 3. Educação Integral. 4. Ensino de Geografia. 5. Programa Ensino Integral. I Título

RONALDO COSTA BARBOSA

**AÇÃO DOCENTE E ENSINO DE GEOGRAFIA: LIMITES E POSSIBILIDADES
PARA A APLICABILIDADE DO CURRÍCULO NO PROGRAMA ENSINO
INTEGRAL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de
Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do
Oeste Paulista para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 12 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof^a. Dr^a. Erika Porceli Alaniz
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof^a. Dr^a. Renata Portela Rinaldi
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Presidente Prudente-SP

DEDICATÓRIA

Esta dissertação é dedicado aos meus pais, que investiram suas vidas à minha formação moral, pessoal e profissional. Sem o apoio deles, eu nada seria.

AGRADECIMENTOS

A Deus – minha estrutura, fortaleza e refúgio nos momentos de angústia e alegria e sem o qual nada seria. À Ele, minha eterna adoração.

Aos meus pais, que empenharam sua vida em minha formação pessoal e ética e sempre se mostraram como exemplo de retidão moral e profissionalismo.

À minha orientadora Professora Doutora Raimunda Abou Gebran, que viu em mim qualidades que eu próprio desconhecia. Seu olhar generoso me possibilitou experiências que jamais imaginei serem possíveis. Obrigado por me mostrar que, quando achamos que chegamos ao máximo de nossa capacidade, basta mudarmos o olhar para nos superarmos e nos tornarmos pessoas melhores. Em todos aqueles momentos – que não são poucos – quando me questiono sobre minha escolha pela docência e sobre a permanência na mesma, suas palavras e seu amor pela educação me revigoram e me dão forças para seguir adiante. A sua convivência me tornou uma pessoa e um professor melhores.

À Professora Doutora Erika Porceli Alaniz, por reafirmar valores já existente em minha formação pessoal e por abrir horizontes, favorecendo uma leitura menos ingênua do mundo que nos cerca e tornando uma pessoa melhor. Obrigado pelas contribuições que tanto enriqueceram a pesquisa.

À Professora Doutora Renata Portela Rinaldi, por aceitar fazer parte desta caminhada nos acompanhando desde a primeira semente deste trabalho até o seu amadurecimento. Você tem grande responsabilidade pelo fruto que colhemos. Obrigado pela precisão dos encaminhamentos e por todas as contribuições.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste, que foram fundamentais em meu crescimento profissional e acadêmico, com seus direcionamentos e discussões, sempre pontuais e precisos.

À Ina, secretária do programa, que mesmo de longe sempre me auxiliou e orientou com relação a todos os procedimentos. Seus incentivos, elogios e sorrisos sempre alegravam minha passagem pela universidade e ficarão guardados em meu coração.

Aos anjos que Deus colocou em meu caminho para me acompanhar nesta caminhada acadêmica e que se tornaram grandes amigos, com um lugar mais do que especial em meu coração: Natalie, Tatiane, Neli, Isabela, Michael, Leandro, Marina, Bruno, Rafael e Mariana. Um agradecimento especial ao companheiro de

estrada Leandro, que desde início, antes mesmo de nos conhecermos, me acolheu e trouxe para junto de seu grupo, agregando muitos conhecimentos à minha vida profissional e pessoal.

Um agradecimento especial às amigas Élide e Marina, que tiveram papel fundamental neste trabalho, contribuindo para as escritas, revisando meus textos e aprimorando as discussões. Tenham certeza de que grande parte deste trabalho

tem a colaboração de vocês. Obrigado por suavizar esta caminhada tão árdua – mas tão gratificante.

À amiga Ariane, que sempre se mostrou disposta em me auxiliar, mesmo de longe, contribuindo com favores sem os quais a finalização deste trabalho não seria possível.

À amiga Ana Paula Sapaterra e ao amigo Heliton Sitton, que foram grandes apoiadores desta caminhada, com trocas de experiências e incentivos para a conclusão da caminhada.

Ao Grupo de Pesquisa “Contexto Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem: ações e interações” pelas discussões e contribuições para meu crescimento acadêmico.

A Diretoria de Ensino – Região de Araçatuba que abriu as portas para a pesquisa e às escolas e docentes participantes, sem os quais este trabalho não poderia ser realizado.

A Prefeitura Municipal de Araçatuba, que me apoiou financeiramente em minha trajetória, proporcionando meu aprimoramento profissional.

A Sagrado – Rede de Educação que acreditou em meu potencial mesmo quando inexperiente e hoje compreendeu minha necessidade de ausentar-me em alguns momentos para a participação em eventos, sempre me apoiando em minha caminhada.

Aos amigos da EE Silvestre Augusto do Nascimento que souberam que compreender que, para estar presente, as vezes é necessário nos ausentarmos. Obrigado pelo carinho, apoio e compreensão.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização de mais este desafio.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”
Rubem Alves

RESUMO

Ação docente e ensino de geografia: limites e possibilidades para a aplicabilidade do currículo no programa ensino integral

Este estudo se vinculou à linha de pesquisa intitulada “Formação e ação do profissional docente e práticas educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Oeste Paulista e teve como temática a ação docente frente ao currículo de Geografia em escolas de ensino integral. O objetivo foi analisar a implementação e o desenvolvimento do currículo de Geografia no Ensino Fundamental e Médio de escolas do Programa Ensino Integral (PEI), a partir das percepções dos docentes e sua prática pedagógica na sala de aula. Buscou-se compreender como o ensino de Geografia se revela na concretude da sala de aula no PEI; investigar quais são as possibilidades e limitações que o PEI oferece para o desenvolvimento do currículo de Geografia; investigar quais são as possibilidades e limitações que o PEI oferece para a ação docente do professor de Geografia; descrever e analisar a percepção dos professores do PEI sobre o desenvolvimento do currículo para a disciplina de Geografia. A metodologia teve uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo. Para coleta de dados utilizou-se a aplicação de um questionário fechado, entrevistas semiestruturadas e observação livre da ação docente, aplicadas a cinco docentes que atuam nas escolas participantes do PEI na cidade de Araçatuba/SP. Para as análises foram estruturados três eixos analíticos segundo Bardin (2009), a saber: Concepções de educação e ensino, Organização e gestão do trabalho pedagógico e Ação docente na sala de aula. Os resultados desta pesquisa apontaram que, mesmo em um ambiente inovador como o PEI, coexistem professores que pautam sua ação docente em um paradigma conservador com viés de uma Geografia Tradicional e professores que atuam sobre um paradigma inovador baseados em uma Geografia Crítica. Os dados revelaram que o PEI possui elementos facilitadores para a ação docente, como a composição diferenciada da jornada, o maior acompanhamento pedagógico e a possibilidade de trabalho com aulas diferenciadas. Entretanto, o excesso de burocracia, o modelo de gestão por resultados e a longa permanência do aluno na escola foram apontados como elementos dificultadores da ação docente. Refletem positivamente na ação do professor a tutoria, a possibilidade do trabalho interdisciplinar em projetos e o desenvolvimento do currículo. Concluímos que este estudo permite suscitar discussões sobre adequações que podem ser realizadas na estrutura do programa visando aperfeiçoá-lo e garantir um melhor aproveitamento das possibilidades que ele oferece aos docentes e alunos.

Palavras-chave: Ação Docente. Currículo. Educação Integral. Ensino de Geografia. Programa Ensino Integral.

ABSTRACT

Teacher's practice and geography teaching: limits and possibilities to the applicability of the curriculum in the "programa ensino integral" program

The present work is in line with the research entitled "Formation and action of the teaching professional and educational practices", part of the Master's Degree Education Postgraduate Program of the University of Western São Paulo, and focuses on the teaching practice concerning the Geography Curriculum at full-time schools. The purpose of this research was to analyze the implementation and development of the Geography Curriculum at Elementary and Secondary schools pertaining to the full-time education program named "Programa Ensino Integral" (PEI), from the perspective of teachers and their pedagogical practices in the class room. This work aimed to understand how the teaching of Geography reveals itself in the class room pertaining to the PEI; to investigate which are the possibilities and limitations presented by the PEI to the development of the Geography Curriculum; to investigate the possibilities and limitations the PEI may offer to the Geography teaching practices; to describe and analyze the perception of the teachers of the PEI concerning the development of the Geography Curriculum. The methodology was based on a qualitative research approach, with a descriptive interpretative approach. The data collection was done through the application of a questionnaire, interviews with semi-structured script and classroom observations, conducted with five Geography teachers who act in the "Programa Ensino Integral" in Araçatuba/SP in Elementary and Secondary School. The data analysis setup three analytical axis from Bardin (2009) content analysis: Conceptions about education and teaching, Pedagogical work organization and management, and the teaching practice in the class room. The results show that, even in an innovative environment such as the PEI, there coexist teachers that rule their teaching practice on a conservative paradigm based on a Traditional Geography, and teachers that act on an innovative paradigm based on a Critical Geography. The data reveals that PEI offers facilitation elements to the teaching process, such as a distinguishing composition of the work day, a stronger pedagogical exam and the possibility of working with distinguished lessons. Notwithstanding, the excessive bureaucracy, the management model based on results and the student's long stay in the class room are cited as elements which render the teaching practice difficult. The tutoring, the possibilities of interdisciplinary work among projects and the development of the curriculum reflect positively on the teaching practice. We conclude that this research give rise to discussion concerning the adjustments that may take place in the program in order to enhance itself and guarantee a better use of the possibilities it offers to teachers and students.

Keywords: Teacher's Practice, Geography Teaching, Curriculum, Teaching Program Integral, Integral Education.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL	23
1.1	O neoliberalismo e as reformas educacionais brasileiras	23
1.1.1	As políticas neoliberais e as reformas educacionais em São Paulo	27
1.1.2	O Currículo Oficial do estado de São Paulo	29
1.2	Mais tempo para quê? O ensino integral no Brasil e no estado de São Paulo	34
2	NOVOS PARADIGMAS: REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	43
2.1	Paradigmas inovadores para o ensino de Geografia	43
2.2	Quem ocultou o currículo oculto? Reflexões sobre o currículo	48
3	O TRAJETO INVESTIGATIVO: DESAFIOS E ESCOLHAS	52
3.1	Caracterização da pesquisa.....	53
3.2	Os ambientes de pesquisa.....	55
3.2.1	Caracterização das escolas.....	56
3.3	Os sujeitos da pesquisa.....	61
3.4	Procedimentos para a coleta de dados	62
3.5	Análise dos dados coletados	65
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
4.1	O perfil dos participantes.....	68
4.2	O que dizem os docentes.....	71
4.2.1	Concepções de Ensino e Currículo	72
4.2.2	Organização e Gestão do trabalho pedagógico.....	77
4.2.3	Ação docente na sala de aula.....	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICES.....	102
	APÊNDICE A – Questionário para o perfil docente	103
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada	106
	APÊNDICE C – Roteiro para observação de sala de aula.....	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pilares do programa “Educação – Compromisso de São Paulo”	34
Figura 2 – Estrutura do quadro de pessoal: Quadro do Magistério	41
Figura 3 – Mapa Conceitual - Resultados dos eixos Temáticos da Pesquisa	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Escolas que participam do PEI na DE – Região de Araçatuba (2016-2017).....	55
Quadro 2	Estrutura de funcionários: Escola Alfa (ano letivo de 2017).....	56
Quadro 3	Distribuição das turmas: Escola Alfa.....	57
Quadro 4	Estrutura de funcionários: Escola Beta (ano letivo de 2017).....	58
Quadro 5	Distribuição das turmas: Escola Beta.....	59
Quadro 6	Estrutura de funcionários: Escola Gama (ano letivo de 2017)	60
Quadro 7	Distribuição das turmas: Escola Gama	60
Quadro 8	Quadro do Magistério das escolas pesquisadas (2017)	61
Quadro 9	Eixos e categorias de análise.....	66
Quadro 10	Perfil dos professores participantes da pesquisa	69
Quadro 11	Agrupamento dos docentes segundo idade e tempo de magistério.....	70
Quadro12	Agrupamento dos docentes segundo os paradigmas propostos por Behrens (1999)	73
Quadro 13	Elementos facilitadores e dificultadores da ação docente no PEI78	
Quadro 14	Evolução e cumprimento das metas por ciclo escolar	84

LISTA DE SIGLAS

ALE	- Adicional por Local de Exercício
APASE	- Associação dos Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo
APEOESP	- Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPCA	- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área
ATPCG	- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral
ATS	- Adicional de Tempo de Serviço
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
BNC	- Base Nacional Comum
CAIC	- Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CECR	- Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CENP	- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CIAC	- Centro Integrado de Apoio à Criança
CIEP	- Centro Integrado de Educação Pública
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
COESP	- Currículo Oficial do Estado de São Paulo
CPP	- Centro do Professorado Paulista
DE	- Diretoria de Ensino
ETI	- Escola de Tempo Integral
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GDPI	- Gratificação de Dedicção Plena e Integral
IDESP	- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	- Leis de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
OC	- Oficinas Curriculares
PAEI	- Plano de Ação do Ensino Integral
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCA	- Professor Coordenador de Área
PCG	- Professor Coordenador Geral
PDCA	- Plan, Do, Check e Act

PEB II	- Professor de Educação Básica II
PEI	- Programa Ensino Integral
PMEC	- Professor Mediador Escolar e Comunitário
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	- Procedimento Passo a Passo
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PROFIC	- Programa de Formação Integral da Criança
QM	- Quadro do Magistério
RDPI	- Regime de Dedicção Plena e Integral
SARESP	- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Pau
SAEB	- Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SE	- Secretaria de Educação
SEE-SP	- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	- Universidade do Estado de São Paulo
UNICEF	- Fundos das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Como professor, tive minha formação iniciada desde muito jovem, uma vez que, filho de professora, vivenciei o ambiente escolar durante minha infância e juventude não somente pela percepção de um aluno, mas também de uma criança que vivenciava o espetáculo em seus bastidores: os momentos do preparo de aula – quando minha mãe ainda atuava em sala de aula – e, mais tarde, as reuniões de equipe e o contato com professores e pais de alunos – quando ela já estava na gestão.

Com o decorrer da minha vida escolar, eu me via cada vez envolvido por este ambiente onde o ensino e aprendizagem apresentavam seu florescer mais deslumbrante. Certamente, acompanhar de perto a paixão com a qual minha mãe desenvolvia suas atividades e o compromisso que tinha com seus alunos foi fundamental para despertar meu interesse pela educação. Durante todo meu Ensino Fundamental e Médio, sempre atuei como “professor” de meus amigos, auxiliando-os nas atividades e disciplinas em que tinham dificuldades.

Entretanto, conhecedores das transformações pelas quais a educação passava naquele instante, bem como das dificuldades estruturais, financeiras e pessoais que o exercício do magistério envolvia, sempre me sentia afastado pelos meus pais de qualquer aspiração que pudesse me levar a me tornar professor.

Ao concluir o Ensino Fundamental e iniciar o Ensino Médio, fui direcionado para diversas áreas: fiz curso de eletricista de manutenção, técnico em informática, trabalhei na área administrativa dos correios e, ao final do Ensino Médio, me pareceu um caminho natural optar pelo prosseguimento no Ensino Superior em um curso relacionado à área de informática.

Entretanto, em 2005, em meu primeiro ano na faculdade de Ciências da Computação, tive a oportunidade de atuar como amigo da escola na unidade onde minha mãe era diretora. E como se sempre estivesse dormente dentro de mim, a paixão por ensinar renasceu. Naquele ambiente escolar, seja no pátio na lida com os alunos, seja na secretaria em rotinas administrativas, seja na coordenação auxiliando o contato com os professores, o ambiente escolar me parecia meu habitat natural.

Resolvi, então, dedicar-me ao curso que me completava e me ambientava. Após trancar a matrícula na faculdade de Ciências da Computação,

ingressei na licenciatura em Geografia e, conforme avançava em meus estudos na graduação, mais crescia meu anseio pela docência. A vontade de “enfrentar” uma sala de aula era imensa, porém percebia naquele momento a necessidade de aperfeiçoamento pessoal.

Em 2008, no meu terceiro ano de graduação, dada a carência de profissionais habilitados na rede, consegui ingressar como professor eventual. Creio que este contato inicial com a sala de aula enquanto ainda estava na graduação foi um momento extremamente rico, onde as dificuldades enfrentadas na prática eram confrontadas com as teorias estudadas e me possibilitaram crescer pessoal e profissionalmente.

Como professor de Ensino Fundamental e Médio, ingressei em minha carreira profissional no ano de 2008, tendo iniciado minha atuação no momento em que foram introduzidas as primeiras ações da então Proposta Curricular do Estado de São Paulo, projeto que lançava as sementes do que viria a se tornar o COESP (Currículo Oficial do Estado de São Paulo).

Como professor ingressante, entrar em sala de aula com um material que nunca havia visto – os jornais de recuperação intensiva – e encontrar um Currículo que se colocava como um embrião na rede me apavorou. Entretanto, com o passar do tempo, notei que os demais professores da rede também foram “pegos de surpresa” pela mudança. Os planos de ensino, as aulas que tinham preparadas dos anos anteriores e os livros didáticos teriam que ser revistos e readequados para aqueles novos “caderninhos”.

Meus dois primeiros anos na docência se refletiram em um contínuo processo de busca e formação para o trabalho com a proposta curricular, uma vez que, como professor eventual, substituía esporadicamente as aulas e não tinha acesso às formações e reuniões de HTPC para poder trabalhar com o material, ao mesmo tempo em que me eram atribuídas licenças e o material me era passado para ser trabalhado com os alunos.

Formado, retornei à minha cidade para lecionar como professor categoria O, com aulas atribuídas durante todo o ano. Com um ligeiro conhecimento da proposta curricular, iniciei o ano com o recebimento do caderno do aluno como material de suporte ao trabalho docente. A ausência de formação sobre o material e o desconhecimento do processo como um todo, fez que com os professores da rede – assim como eu – desenvolvêssemos o Currículo como um sistema apostilado,

limitando-se ao simples preenchimento de respostas com os alunos e à crítica de que o material tinha pouco “conteúdo”.

Com grande carência de experiência profissional e ainda a desbravar os caminhos que alicerçam a ação docente, presenciei, de forma muito próxima, a implantação de uma proposta unilateral e centralizadora, que não havia sido discutida com a rede e que, em vários aspectos, levantava dúvidas quanto à sua capacidade de contribuir para a melhoria do ensino oferecido nas escolas.

Colegas das diversas escolas, nas quais trabalhei no período, apontavam para a ação impositiva da administração estadual e para a falta de conhecimentos técnicos e de recursos materiais como os principais obstáculos para a implantação da proposta. Julgávamos os materiais fornecidos insuficientes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e desconhecíamos a totalidade do projeto que se instalava naquele momento.

A insatisfação gerada por essas ações criou entre os professores da rede uma sensação de incerteza quanto à sua ação docente em sala de aula, pois nos víamos diante de uma situação nova, que exigia um trabalho diferenciado, porém sem ter conhecimento de todo o processo e sem dispor de recursos materiais para desenvolvê-lo da forma proposta. Concluímos o primeiro ano de implantação da proposta sem a sensação de certeza quanto ao trabalho realizado e com dúvidas sobre como seriam os anos seguintes.

Com o avançar dos anos, continuei meu processo de formação pessoal e profissional, ingressando nos cursos de Licenciatura Plena em História e Licenciatura Plena em Pedagogia, afim de investigar possibilidades de reconhecer aquele novo horizonte que se colocava sobre nosso trabalho e desenvolvê-lo de uma forma exitosa, para que os alunos pudessem alcançar resultados melhores na escola.

Com essa ação do governo estadual paulista, um campo novo para pesquisas se abria, visando estudar e aprofundar o material proposto e suas repercussões na prática docente. Pesquisas como as de Silva (2012), Perez (2011), Giavara (2012), Oliveira (2012) e Gebran (2015) se dedicaram a estudar a proposta curricular e, posteriormente, o currículo prescrito, apontando que a implantação do COESP gerou reações diversas entre os professores da rede e reações negativas entre as centrais sindicais envolvidas, especialmente pela falta de diálogo da pasta com a rede. De acordo com Oliveira (2012, p. 64),

A cada processo de transição de governo ocorre um retrocesso, pois o plano anterior não atende aos interesses do grupo que assume o poder, a descontinuidade e a definição de metas sem a participação daqueles que estão presentes e conhecem a realidade cria expectativa e frustração, além de demandar esforços infrutíferos e comprometimento dos poucos recursos da educação.

Após os dois anos de proposta curricular, a SEE-SP realizou uma reformulação do material e os primeiros documentos referentes ao COESP chegaram às escolas a partir de 2010 como norteadores curriculares, indicando as situações de aprendizagem e os procedimentos metodológicos sugeridos para o trabalho em sala de aula. Gradativamente, documentos auxiliares foram sendo publicados pela secretaria para subsidiar a implementação do currículo, porém, quanto mais informações a respeito desses documentos, maiores eram os desafios enfrentados para a plena implantação do Currículo.

Entretanto, mesmo com a consolidação do currículo prescrito nas escolas, a sensação de dever não cumprido permanecia entre uma parte significativa dos professores, inclusive em mim, motivando uma busca pessoal por respostas que pudessem adequar minha ação docente à nova realidade que se vislumbrava nas escolas paulistas.

Concomitante a essa medida, a SEE-SP iniciou, a partir de 2011, a implantação do Programa Ensino Integral (PEI)¹, que foi apresentado como uma nova proposta de organização do ambiente escolar que prometia estreitar os vínculos do docente com a comunidade na qual lecionava e desenvolver o protagonismo juvenil. Inicialmente, algumas escolas foram escolhidas para testar o novo modelo, que contava com o regime de dedicação exclusiva dos professores, com nova matriz curricular e com a reforma dos ambientes físicos que seriam utilizados pelos alunos.

Já durante a apresentação, a proposta provocou reações adversas na rede, pois, se de um lado garantia uma remuneração maior aos docentes que fossem selecionados para atuar nessas escolas, por outro lado, extinguiu a estabilidade funcional, permitindo o desligamento do programa de docentes que, ao

¹ Anterior ao Programa Ensino Integral, a SEE-SP já desenvolvia em algumas escolas o projeto Escola de Tempo Integral (ETI). Ao contrário do PEI, as ETI não possuem dedicação exclusiva do professor e as disciplinas da parte diversificada não necessariamente são desenvolvidas pelos professores da Base Comum, criando duas escolas em uma: no período da manhã a escola regular e no período da tarde as oficinas. Com a implementação do PEI, três opções foram colocadas as ETIs: permanecer no projeto, ingressar como escola do PEI ou regressar à escola regular.

final do ano letivo, não fossem bem avaliados pelos pares, pelos alunos e pela gestão.

Com minha mãe atuando como diretora do PEI, pude presenciar de perto as mudanças que o novo programa ofereceu para rede, bem como as condições diferenciadas de trabalho que este ambiente proporcionava aos professores. Restrito à rede regular, com aulas em várias unidades e baixo salário, os relatos dos docentes da PEI me pareciam animadores.

Esse ambiente, todavia, carece de investigações científicas quanto à sua execução. Nesse sentido, motivado por estas inquietações, busquei me aprofundar em um programa de Pós-Graduação motivado pelos seguintes questionamentos:

- ✓ Como ocorre a ação docente para o desenvolvimento do COESP de Geografia em escolas participantes do PEI?
- ✓ Quais seriam os limites e possibilidades para o desenvolvimento do COESP de Geografia em escolas participantes do PEI?
- ✓ Quais as possibilidades e limitações que o PEI oferece para o ensino de Geografia?
- ✓ Quais as possibilidades e limitações que o PEI oferece para a ação docente?

Tais premissas passaram a nortear o processo dessa investigação que teve como objetivo geral analisar a implementação e o desenvolvimento do currículo de Geografia no Ensino Fundamental e Médio de escolas do Programa Ensino Integral, a partir das percepções dos docentes e sua prática pedagógica na sala de aula. Para tanto, investigou-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender como o ensino de Geografia se revela na concretude da sala de aula no PEI;
- b) Investigar quais são as possibilidades e limitações que o PEI oferece para o desenvolvimento do COESP de Geografia;
- c) Investigar quais são as possibilidades e limitações que o PEI oferece para a ação docente do professor de Geografia;
- d) Descrever e analisar a percepção dos professores do PEI sobre o desenvolvimento do COESP para a disciplina de Geografia;

Após reflexões e discussões, o percurso escolhido para essa investigação foi a abordagem qualitativa com caráter descritivo-interpretativo, uma

vez que as análises se basearam nas falas dos docentes que atuam no programa ministrando aulas da disciplina de Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais e/ou Ensino Médio, bem como da observação de sua ação em sala de aula. Foram contempladas as três escolas que participam do programa na cidade de Araçatuba/SP.

A coleta de dados deu-se de um primeiro contato com cada docente e aplicação de um questionário fechado para levantamento do perfil do professor. Em um segundo momento foram realizadas entrevistas semiestruturadas com esses docentes e, por fim, observação livre da ação docente com registro em diário de bordo.

Os dados obtidos foram analisados à luz da análise de conteúdos de Bardin (2009, p. 45), uma vez que se “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Dessa forma, estruturamos a dissertação em duas seções de fundamentação teórica. Na primeira seção, intitulada “As políticas educacionais e a educação integral”, refletimos, a partir das ideias de Dale (2004), Freitas (2007), Haddad (2008) e Rossi (2011), sobre como os organismos internacionais influenciam a adoção de políticas públicas para educação no Brasil e no estado de São Paulo, inclusive na introdução de programas como o COESP e o PEI. Em um segundo momento, refletimos sobre as políticas de extensão do tempo de permanência do aluno na escola, compreendidas como escola de tempo integral, e o conceito de educação integral, a partir do que defende Cavaliere (2007; 2014), Coelho (2009) e Paro (1988). Realizamos também uma análise das pesquisas que investigaram a experiência anterior do estado de São Paulo, denominado ETI – Escola de Tempo Integral e uma breve análise das principais características do Programa Ensino Integral (PEI).

Na segunda seção, intitulada “Novos paradigmas: reflexões sobre a ação docente e o ensino de Geografia” discutimos os teóricos que apoiam nossas concepções pessoais de educação e ensino a partir das ideias de Behrens (1999), Enguita (1989), Libâneo (2000) e Morin (2003), reflexões sobre o conceito de currículo a partir das ideias de Goodson (1995), Sacristán (2000) e Silva (1992) e sobre o ensino de Geografia, com base em Callai (1995), Gebran (1990; 2003) e Moraes (1985).

O percurso metodológico utilizado aparece descrito na terceira seção intitulada “O trajeto investigativo: desafios e escolhas”. Nesta seção, descrevemos o trajeto construído durante a pesquisa, bem como descrevemos os ambientes nos quais a pesquisa foi realizada, a produção dos instrumentos de coleta de dados e os participantes da pesquisa.

A quarta seção desta dissertação destina-se à análise dos resultados obtidos, iniciando pela descrição do perfil dos sujeitos da pesquisa por idade e tempo de magistério, a partir dos dados coletados no questionário fechado. Na sequência, detalhamos a análise dos eixos e categorias analíticas que emergiram das entrevistas e da observação livre da ação docente.

A quinta seção dedica-se às considerações finais da pesquisa, onde resgatamos os objetivos geral e específicos para ressignificar as análises obtidas e reconstruir os conceitos, bem como apontar possíveis caminhos para novas pesquisas.

1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nesta seção, objetivamos analisar as políticas educacionais no Brasil e no Estado de São Paulo. Para tanto, analisamos a ação do neoliberalismo sobre tais políticas, retomando o contexto histórico de emergência deste sistema político-econômico e sua introdução no contexto brasileiro e paulista a partir da implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP) e do programa “Educação: compromisso de São Paulo”.

Na sequência, refletimos sobre estas influências para as políticas educacionais voltadas para a escola em tempo integral e realizamos um breve histórico das experiências de escola em tempo integral no Brasil bem como da Programa Escola de Tempo Integral (ETI) no estado de São Paulo.

A implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP) alterou profundamente o cotidiano escolar, pois deslocou o foco do ensino para a aprendizagem, desafiando professores e alunos a se adaptarem a uma nova realidade. O Programa Ensino Integral (PEI) implementado pelo governo paulista a partir de 2012 reacendeu a discussão sobre as políticas educacionais a nível estadual. Dessa forma, em um primeiro momento, procuramos compreender a influência das ideias neoliberais na formulação de tais políticas no Brasil e no estado de São Paulo.

1.1 O neoliberalismo e as reformas educacionais brasileiras

Apesar de surgidas no final da década de 1940, as ideias neoliberais somente encontraram terreno fértil para se desenvolverem com a crise de acumulação capitalista fordista a partir da década de 1970, agravada pela crise do petróleo e que encerrou os anos dourados do modelo de bem-estar social.

Assim, o capitalismo se viu imerso em uma intensa crise de superprodução que combinava altas taxas de inflação e elevados índices de desemprego, desagradando tanto à classe operária – que via seus direitos adquiridos sendo ameaçados – quanto às classes mais abastadas – que viam suas taxas de lucros em queda. Para os teóricos neoliberais, a causa central da crise eram os elevados gastos sociais dos governos que inviabilizavam a acumulação capitalista.

Assim, a alternativa neoliberal seria:

manter um estado forte, sim, em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. (ANDERSON, 1995, p. 11)

As grandes economias centrais viram na emergência das economias periféricas, em especial as que se desenvolveram a partir da substituição das importações nas décadas de 1950-1960, uma alternativa para retomar o crescimento das taxas de lucro em declínio até então. O ideal neoliberal chegou à América Latina bem mais consolidado a partir do Consenso de Washington², no início dos anos 1990.

A partir do grande endividamento das economias periféricas, o Banco Mundial colocou-se como grande regulador das normas fiscais visando garantir uma estabilidade ao sistema monetário mundial. As ações propostas pelo Consenso de Washington concretizaram a efetivação das políticas neoliberais, impondo aos países do Terceiro Mundo um forte controle fiscal e um intenso plano de abertura ao capital estrangeiro. Assim,

o importante a se ressaltar é o papel central das condicionantes cruzadas como ferramentas para a consecução do ajuste estrutural às economias endividadas do Terceiro Mundo. Tais condicionalidades entrecruzam exigências vinculadas aos projetos específicos em negociação com o Banco a outras referentes aos programas de ajuste estrutural, que podem até mesmo atingir as políticas internas dos países e provocar mudanças na sua legislação. (HADDAD, 2008, p. 18)

No caso do Brasil, em um contexto de redemocratização e busca por uma estabilidade econômica, a eleição de Fernando Collor de Mello, em 1990, marcou a chegada e efetivação de tais políticas ao território nacional. Ao assumir o poder, o presidente iniciou as mudanças sugeridas pelo Consenso de Washington, instalando uma política de privatização de estatais e estabelecendo um Estado mínimo, com diversas reformas administrativas que, em geral, desfavoreciam a classe trabalhadora (ROSSI, 2011).

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência, as reformas neoliberais entram em uma segunda fase, marcada pelo aprofundamento

² Conjunto de medidas que se compõem em dez regras básicas formuladas em 1989 por economistas de instituições sediadas em Washington, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Tornou-se a política oficial do FMI a partir dos anos 1990 sendo indicado para promover o ajustamento econômico dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades.

das políticas de abertura comercial, desregulamentações e privatizações. Iniciou-se também um forte processo de flexibilização do mercado de trabalho e alteração das legislações trabalhistas (que serão executadas pelo governo Lula, em 2004) bem como a reforma do sistema educacional. (HADDAD, 2008).

Exemplo de proposta do BIRD para as reformas educacionais é o foco nos resultados. Segundo o Banco, os fatores determinantes de um aprendizado efetivo são, em ordem de prioridade: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimento e experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe. (ALTMANN, 2002). De tais indicações, desdobram-se os programas implementados pelo Governo Federal, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tais influências serão abordadas com mais detalhamento no próximo item.

Sobre este assunto, os estudos do professor Dale (2004) permitem compreender as relações existentes entre as necessidades de manter a ordem socioeconômica capitalista vigente, as mudanças pelas quais passavam a economia mundial, as alterações nas políticas educacionais e a atuação decisiva dos organismos internacionais, que passaram a definir políticas educacionais internas dos países através do financiamento aos que aderem à sua visão de educação. Tais mudanças curriculares estabelecidas neste quadro que envolve as relações de poder devem ser analisadas no contexto dos compromissos que geram projetos e políticas sociais e culturais.

Consideramos, para tanto que, apesar de as políticas do Banco Mundial para a educação se autodenominarem *cooperação* ou *assistência técnica*, elas se refletem em um sistema de financiamento a partir de créditos e insumos para a aplicação de seus indicativos em seu discurso principal de combate à pobreza, elencando, para tanto, a educação como área prioritária para seus empréstimos (ALTMANN, 2002).

Com a crise do capitalismo de “bem-estar social”, a educação assumiu um papel estratégico para as ações do Banco Mundial sob um discurso de combate à pobreza que se iniciaram a partir da década de 1970. A estagnação econômica vivenciada pelos países em desenvolvimento agravou a desigualdade social e piorou ainda mais as condições de vida da população. No Brasil, o aumento sucessivo da inflação reduziu o poder de compra e levou o governo a adotar diferentes planos econômicos na tentativa de frear a estagnação econômica.

No início da década de 1990, a Unesco – patrocinada pelo Banco Mundial – realizou na cidade de Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Este evento reafirmou a necessidade urgente de mudanças nos sistemas educacionais, em um momento em que o capitalismo incorporava e amadurecia as ideias neoliberais. No discurso, a educação passou a ser entendida como via para o desenvolvimento econômico, o que colocou em cheque as políticas até então adotadas pelos países em desenvolvimento, abrindo caminho para as mudanças propostas por instituições estrangeiras e mediadas pelo Banco Mundial através das “Metas do Milênio” (HADDAD, 2008).

Outra profunda mudança promovida pelo Banco Mundial diz respeito à visão de educação. Para essa instituição, a educação é encarada como prestação de serviço à comunidade e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, cultura e valores. Assim, a função dos professores é oferecer o mais eficiente serviço a seus “clientes”, os pais. O fortalecimento da comunidade como “fiscais” do serviço oferecido pelos professores passou a ser um dos pilares para a melhoria da educação (HADDAD, 2008).

No cenário brasileiro, a influência neoliberal promoveu alterações profundas no campo institucional e na legislação, especialmente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9.394/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (1997 – primeiro e segundo ciclos, 1998 – terceiro ciclo e médio).

Conforme Cury (1996), a LDB propõe uma flexibilização em termos de planejamento e centralização da avaliação, já que o controle do processo deixa de ser exercido durante o mesmo e passa a ser verificado ao final, através de avaliações externas. Tal preceito segue a orientação do BIRD de descentralização e mediação de resultados, com a criação de avaliações externas como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Provão (Avaliação dos Cursos Superiores).

No estado de São Paulo, as políticas e orientações do Consenso de Washington, se efetivaram tanto no campo econômico como nas reformas educacionais.

1.1.1 As políticas neoliberais e as reformas educacionais em São Paulo

No estado de São Paulo, as políticas do Banco Mundial ganharam espaço a partir da década de 1990, com o repasse de verbas destinadas à melhoria da rede física, capacitação, livros didáticos e pedagógicos, merenda escolar, educação pré-escolar e ações gerenciais visando à melhoria da qualidade do ensino (ROSSI, 2011).

O Estado de São Paulo seguiu à risca as orientações do Banco Mundial e foi considerado pelo órgão modelo, pois previa a realização de uma série de estudos e divulgação dos resultados por meio de conferências anuais. As políticas iniciais foram implantadas pelo então governador Mário Covas (1994-1998) sob a direção da secretária de Educação, Rose Neubauer.

Essas reformulações tiveram continuidade durante o primeiro mandato do governador Geraldo Alckmin, tendo à frente da pasta da educação Gabriel Chalita. Em 2006, José Serra foi eleito governador do Estado, iniciando uma nova reformulação da proposta curricular do estado, com a implantação do programa São Paulo Faz Escola.

As políticas implantadas neste período estavam totalmente comprometidas com a agenda neoliberal imposta pelos organismos internacionais, em especial o BIRD. Tal fato comprova-se quando consideramos as lideranças deste processo, uma vez que

Paulo Renato Souza, ex-ministro da educação, e Guiomar Namó de Mello, membro do Conselho Nacional de Educação (MEC) e relatora do parecer sobre as Diretrizes Curriculares de Educação, foram consultores do Banco Mundial. Cláudio de Moura Castro, assessor do MEC e nas reformas do Ensino Médio e da Educação Profissional, é sênior education advisor na unidade de Educação do Departamento de Desenvolvimento Sustentável do BID e possui várias publicações nesta agência sobre as políticas do Ensino Médio. (ROSSI, 2011, p. 38)

Paulo Renato Souza também esteve à frente da Secretaria de Educação de São Paulo entre 2009 e 2010 e Guiomar Namó de Mello foi uma das idealizadoras da nova proposta curricular do estado de São Paulo (hoje Currículo Oficial do Estado de São Paulo).

É importante ressaltar que, ao longo dos anos 1990 e 2000, o mesmo grupo político se manteve no governo do estado de São Paulo. Entretanto, não houve continuidade das políticas implementadas. Um exemplo desta

descontinuidade foram os programas Escola de Tempo Integral (ETI) e Escola da Família. Anunciados como grandes inovações durante a gestão de José Serra, os programas sofreram um forte desprestígio durante a gestão de Geraldo Alckmin. Várias escolas que haviam sido ETI voltaram a ser escolas de período parcial e muitas que tinham o programa Escola da Família foram fechadas. A implantação do Programa Ensino Integral sepultou os investimentos nas ETI e a extinção da mediação escolar (PMEC)³ fez com que muitas escolas fechassem o programa Escola da Família, optando por manter o cargo de mediador escolar.

Em 2007, foram anunciados o Plano Estadual de Educação e o Plano de Dez Metas para a Educação. Tal medida evidencia a visão empresarial do ensino, com o uso de termos familiares ao mundo empresarial (tal como “meta”) e a quantificação de resultados a serem alcançados, dando uma maior importância ao aspecto quantitativo em detrimento ao qualitativo. As dez metas a serem atingidas eram⁴:

- 1 – Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados
- 2 – Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série
- 3 – Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio
- 4 – Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos ciclos (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio)
- 5 – Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais
- 6 – Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante
- 7 – Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries)
- 8 – Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à

³ Segundo a Resolução SE 2/2017, nas escolas que contavam com o programa Escola da Família e Professor Mediador (PMEC), o cargo de PMEC foi extinto e suas atribuições passaram a ser realizadas pelo vice-diretor da Escola da Família.

⁴ <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/veja-as-10-metas-do-novo-plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em 25 mar 2017.

formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.

9 – Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.

10 – Programa de obras e infraestrutura física das escolas: garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades; reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura; recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100 % das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas.

Alinhando às ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas estaduais, o Governo lançou em 2008 o Programa “São Paulo Faz Escola” e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – hoje Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Tal ação será analisada no próximo item.

1.1.2 O Currículo Oficial do estado de São Paulo

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) implementou, a partir de 2008, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – hoje Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP), que surgiu da necessidade de melhoria nos índices de aprendizagem das escolas, baseados em resultados das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) – hoje Prova Brasil – e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (SÃO PAULO, 2012).

A construção e implementação de um Currículo, como realizado pela SEE-SP no Estado de São Paulo, configura-se um grande desafio à medida que procura unificar práticas e metodologias em uma rede tão diversa e plural como a paulista.

O Currículo apresenta-se com o objetivo claro de erradicar da rede estadual a visão tradicional de ensino, substituindo-a por uma abordagem ativa de

aprendizagem, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem, conforme observamos nos documentos oficiais publicados:

[...] o aluno não é uma “tábula rasa”, ele possui informações ou experiências importantes de serem consideradas, pois interagem de modo favorável, indiferente ou contrário às ações que estão sendo propostas. É importante saber se os professores estão podendo ou sabendo atuar na “zona de assimilação” de seus alunos. (SÃO PAULO, 2008, p. 58).

Em 2008, os professores receberam os primeiros Cadernos do Professor, a fim de nortear as aulas desenvolvidas ao longo do ano letivo, que propunham conteúdos, competências e habilidades, além de auxiliar no desenvolvimento das situações de aprendizagem. Sua implementação foi recebida com receio pelos educadores, pois seu uso seria compulsório e os mesmos teriam de segui-lo para elaborar seus planos de trabalho, uma vez que as avaliações externas se baseariam no COESP (SANTOS, 2013).

Esse descontentamento resultou na oposição de três grandes sindicatos – a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), a Associação dos Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo (Apase) e o Centro do Professorado Paulista (CPP) – que lançaram, em conjunto, um boletim contrário à implantação do COESP, no qual criticavam a sua imposição, sem considerar as especificidades de cada comunidade escolar (SANTOS, 2013). Podemos perceber a discordância dos sindicatos, ao assinalarem no texto o seu descontentamento:

[...] questionar o que queremos ensinar, nas escolas, não é meramente concordar ou discordar do currículo que foi implementado pela SEE, é preciso tomar as rédeas dessa proposta. [...] Será que alguém acredita que a realidade social, econômica e política de todas essas regiões são iguais? Quando a SEE adota um currículo padronizado, estão sendo consideradas as diferenças regionais? As diferentes questões que permeiam o trabalho cotidiano em cada escola estão sendo levadas em conta? (APASE, APEOESP e CPP, 2009, p. 05 *apud* SANTOS, 2013, p. 29).

Com o intuito de sanar essas deficiências, a SEE-SP adotou como estratégias encontros regionais e cursos de capacitação, que visaram à formação dos profissionais envolvidos na implementação do COESP por meio de um curso obrigatório para professores que efetivaram na rede a partir de 2013⁵.

Com relação ao ensino de Geografia, o COESP reforça a crítica à Geografia tradicional que ganhou força a partir da década de 1980 e mais

⁵ Lei Complementar 1.207, de 5 de julho de 2013.

intensamente nas décadas de 1990 e 2000. Anterior a essa renovação, a Geografia promovia a valorização de projetos governamentais e auxiliava na construção de conceitos como Estado, nação, governo, território e país como sendo algo definido e definitivo do ponto de vista do Estado capitalista (OLIVEIRA, 2012).

A promulgação dos PCNs na década de 1990 reforçou a crítica ao movimento conteudista, propondo um ensino pautado por competências. Sobre esse assunto, no documento norteador do COESP de Ciências Humanas é observado que um currículo por competências não pode prescindir de conteúdos estruturadores. Percebe-se a intenção de se aliar o ensino por competências tendo como base os conteúdos tradicionais de ensino da Geografia, porém envolvidos por uma metodologia ativa e crítica de aprendizagem (SÃO PAULO, 2012). Essa visão está presente quando o documento afirma que

Essa nova concepção de Geografia deve, com urgência, priorizar a discussão dos desafios impostos pelas transformações do meio técnico-científico-informacional – inserido em sala de aula e fora dela –, em especial a partir do advento da comunicação online, responsável por influir e modificar o local, o regional e o global simultaneamente. (SÃO PAULO, 2012, p. 75).

Assim, ficam claros, na proposta, os princípios que devem nortear uma escola que promova competências e habilidade que tornem o aluno apto a vencer os desafios do mundo contemporâneo. Juntamente com as orientações pedagógicas, específicas para professores e coordenadores, consta da proposta direcionamentos em relação à gestão do Currículo, destinadas aos dirigentes e gestores (GEBRAN, 2015).

Ao analisar os preceitos teórico-metodológicos da proposta, observamos que

Os temas desenvolvidos apresentam os conceitos geográficos de forma sistematizada, indicando o trabalho com conteúdos conceituais e procedimentais. No entanto, nota-se que, nos volumes do Caderno do Aluno, a interação desses com o conteúdo é limitada, o que exigirá um preparo e um trabalho sistematizado e aprofundado do professor para a abordagem deste conteúdo. Por outro lado, as atividades propostas favorecem participação e envolvimento do aluno, possibilitando o desenvolvimento de processos cognitivos básicos e o trabalho com diferentes linguagens, apesar de algumas delas se configurarem como simples reproduções de conteúdo. No que se refere ao trabalho com representações gráficas deve ser destacado que, da mesma forma, nem sempre elas propiciam o envolvimento do aluno e nem sempre estão articuladas com as temáticas do conteúdo desenvolvido (GEBRAN, 2015, p. 278-279).

Há também uma necessidade de diálogo entre os conhecimentos geográficos e as demais disciplinas do conhecimento, uma aproximação do lugar de vivência com os conhecimentos curriculares para que o estudante amplie sua visão de mundo através de um conhecimento autônomo e vivo (GEBRAN, 2015).

Assim, a implementação da proposta, a despeito de todo o esforço de generalização e padronização, trouxe benefícios aos professores e alunos. Gebran (2015), após analisar os documentos norteadores da proposta curricular, conclui que

a Proposta Curricular se constitui em um suporte pedagógico de extrema importância para o professor que atua na rede oficial de ensino. Entende-se que, se bem utilizada e trabalhada, permitirá que os alunos incorporem, assimilem e compreendam os conceitos básicos da Geografia, que lhes permitirão o desenvolvimento e a construção do raciocínio geográfico. (p. 282)

Entretanto, ao avaliar a implantação do Currículo nas escolas, Oliveira (2012) nos afirma que a proposta trouxe “angústia e insegurança ao professor” (p. 82), uma vez que

As atividades propostas nos Cadernos utilizam uma metodologia diferente daquela que o professor utilizava em suas aulas. Boas situações de aprendizagem, modalidades organizativas e sequências didáticas eram terminologias distantes da realidade do “chão da sala de aula” (OLIVEIRA, 2012, p. 82)

As condições de trabalho e composição da jornada docente foram apontadas como dificultadores da implementação do Currículo, uma vez que as ações de planejamento e execução de projetos coletivos, bem como análise dos dados enviados pela SEE-SP às escolas resumiam-se aos poucos momentos de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) (OLIVEIRA, 2012).

Com a eleição – e posterior reeleição – de Geraldo Alckmin como chefe do executivo estadual e, a despeito de pertencer ao mesmo grupo político de seu antecessor, mudanças na política educacional foram realizadas.

Com início do segundo mandato de Geraldo Alckmin no governo de São Paulo em 2011, Herman Voorwald, então reitor da Universidade Estadual Paulista (Unesp) é convidado para assumir a Secretaria de Educação. Logo no início da gestão, o secretário promoveu uma série de encontro nas Diretorias Regionais de

Ensino a fim de dialogar com a rede sobre as necessidades para a melhoria da qualidade do ensino⁶.

Como resposta a estas visitas, foi lançado o programa 'Educação – Compromisso de São Paulo' que

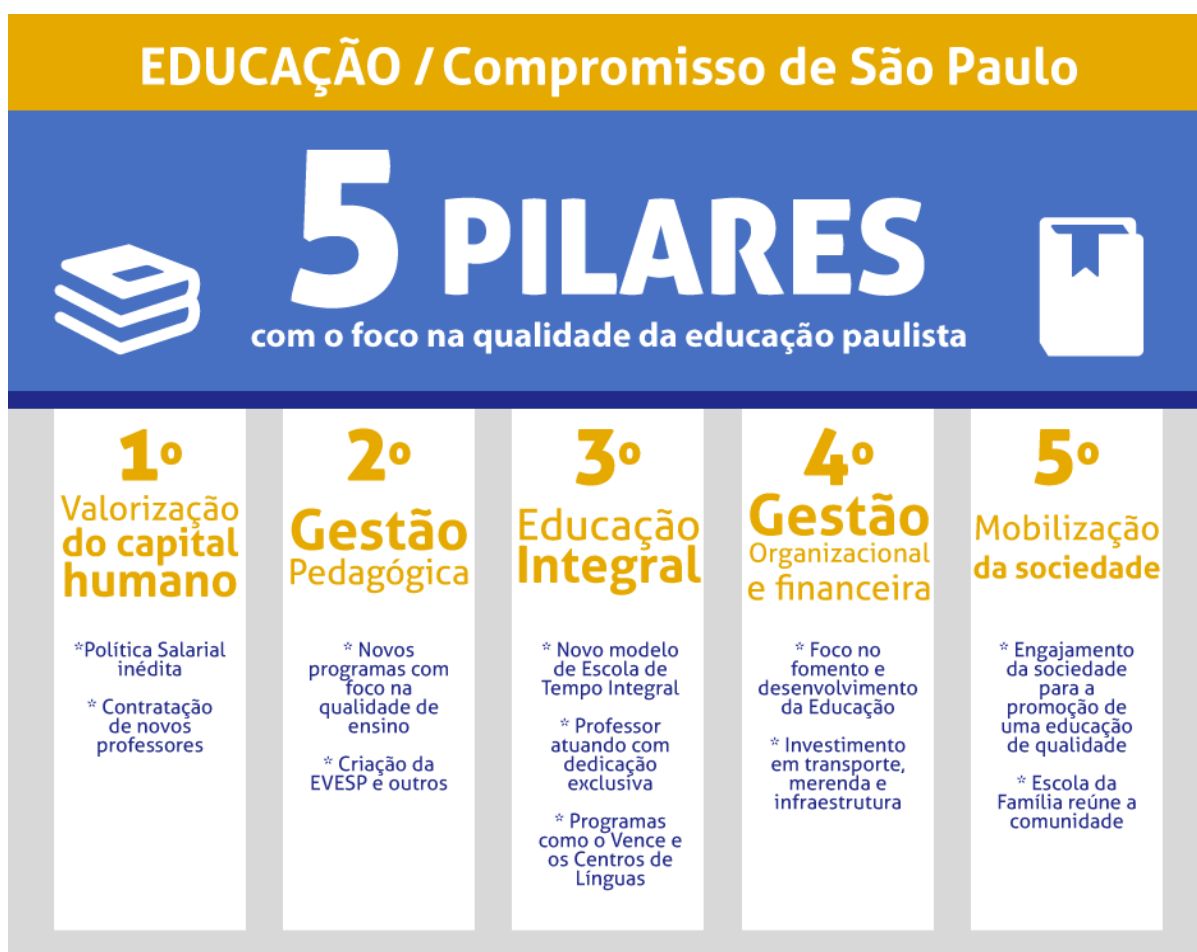
estabelece um pacto com a sociedade em prol da educação. Entre suas principais metas, o programa pretende fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado.

O programa foi construído em conjunto com educadores e funcionários da rede estadual paulista. Ao longo de encontro com milhares de profissionais que atuam diariamente na rotina de escolas e salas de aula, formatou-se uma proposta com base nas demandas e anseios dos educadores (SÃO PAULO, 2011).

Organizado em cinco pilares principais, conforme a Figura 1, a SEE-SP anuncia o programa estabelecendo a audaciosa meta de posicionar a rede entre as melhores do mundo e de alavancar a carreira docente entre as mais atrativas para os jovens que ingressam nas universidades.

⁶ <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretario-visita-diretorias-de-ensino-em-novo-ciclo-de-reunioes-regionais/>. Acesso em 30 jan 2018.

Figura 1 – Pilares do programa “Educação – compromisso de São Paulo”.



Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>. Acesso em 25 mar 2017.

A partir dos pilares elencados como prioridades da Secretaria, nota-se uma clara influência dos indicativos do Banco Mundial, tais como a melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa e convocação para uma maior participação dos pais e comunidades nos assuntos escolares (TORRES, 1996).

Na sequência, analisaremos o histórico da educação integral no Brasil, bem como os dois programas em vigência pela SEE-SP: a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI).

1.2 Mais tempo para quê? O ensino integral no Brasil e no estado de São Paulo

Conforme reflexões anteriores, os documentos norteadores do sistema educacional brasileiro foram formulados visando atender às exigências neoliberais

de organismos internacionais que atuam em nosso país. Nesses documentos, há uma clara afirmação da necessidade progressiva de ampliação do tempo de permanência das crianças e jovens na escola, amplamente entendida como ensino de tempo integral. (GALIAN; SAMPAIO, 2012).

Exemplos dessas regulamentações são a LDB, que afirma em seu artigo 34 a necessidade de uma ampliação progressiva da permanência na escola, os dois Planos Nacionais de Educação estabelecidos para os períodos de 2001-2011 (BRASIL, 2001) e 2014-2024 (BRASIL, 2014) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE 2007) (BRASIL, 2007), que trazem diretrizes relacionadas a Escola de Tempo Integral (CAVALIERE, 2014).

Ações pautadas na melhoria da qualidade e da eficácia dos sistemas, bem como aprimoramento dos recursos técnicos e aumento do tempo de permanência do aluno na escola permearam, durante o século XX, a ideia de escola de tempo integral no Brasil.

Porém, frequentemente o conceito de escola de tempo integral é tomado como sinônimo de educação integral. Entretanto, a educação integral vai além da simples extensão do tempo de permanência na escola, traduzindo-se em uma formação que priorize o ser humano como um todo (e não apenas o seu cognitivo) e que seja precedido de uma reflexão sobre a organização curricular e metodológica das escolas (COELHO, 2009).

As mudanças introduzidas no contexto escolar a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, influenciado pelo movimento escola novista, alteraram profundamente a organização escolar, especialmente na Educação Básica. Esse movimento encontrou terreno fértil entre os intelectuais brasileiros, que viam os sistemas educacionais pressionados pelo aumento da demanda, resultado de um acelerado processo de urbanização e industrialização vivido no século XX e que requeria do sistema escolar uma mão de obra especificamente formada para este fim. O ingresso da mulher no mercado de trabalho também aumenta a carga sobre os governos em relação à guarda das crianças das camadas menos favorecidas da sociedade.

A ideia de uma formação integral já estava presente nos internatos particulares que atendiam as elites nacionais e procuravam preservar seu *status quo*. Porém, com o avanço da urbanização e da industrialização, estas instituições deixaram de atender às necessidades das classes mantenedoras. A formação

integral passou a ser vista como uma forma de compensação dos governos para a ausência de políticas públicas que assistissem às populações em situação de risco (PARO, 1988).

No início do século XX, surgem políticas visando o atendimento desta nova clientela. Exemplo dessa ação é a criação, na Bahia, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), sob o comando do então Secretário de Educação e Saúde, Anísio Teixeira. Influenciado pelo conceito de educação de John Dewey, o centro atendia alunos na Escola Classe, onde se desenvolviam atividades como leitura, escrita, aritmética e ciências sociais, e a Escola Parque, onde se desenvolviam atividades como a educação artística, trabalho manual, artes industriais e educação física. Os alunos seriam atendidos com extensão do tempo de permanência na escola: em um período frequentavam a Escola Classe e, no período oposto, frequentavam a Escola Parque, sendo que uma parcela destes alunos seria atendida em regime de internato. Os alunos também receberiam alimentação e material didático, além de uniforme escolar. (CASTRO; LOPES, 2011)

Percebe-se nesta iniciativa, que a formação integral do aluno assume um caráter de guarda, uma vez que

a educação integral se destinaria apenas a uma fração da sociedade; é possível supor que não se trata disso, mas do atendimento a determinadas condições e necessidades da clientela escolar, ou mesmo da ocupação ampliada do tempo a fim de permitir o cumprimento do horário de trabalho dos pais destas crianças, mantendo-as longe das ruas por um período maior de tempo. Muito provavelmente, uma preocupação maior com a garantia das necessidades práticas do mundo do trabalho ou até para assegurar tranquilidade às pessoas nos espaços públicos, do que o cuidado com aquelas questões que respondem a uma formação integral das crianças e jovens nas escolas. (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 407)

Ações semelhantes à experiência baiana foram realizadas por governos de diversas regiões do Brasil, com destaque para Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como CIEPs (Rio de Janeiro), o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo, e os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), posteriormente CAICs, Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, em nível nacional. Em comum, essas políticas entendiam a formação integral como extensão do tempo de permanência das crianças e jovens na escola, sem uma preocupação com os aspectos pedagógicos de sua aprendizagem. (CASTRO; LOPES, 2011).

Vários autores nos alertam para a importância de se compreender Educação Integral como um processo mais amplo, que poderia viabilizar-se com a extensão do tempo de permanência das crianças e jovens nas escolas. Entretanto, o simples aumento da carga horária não garante esse objetivo, uma vez que a formação integral dos jovens pressupõe mudanças teórico-metodológicas na organização escolar e nos currículos. A educação integral:

trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; **no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele**; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. (CAVALIERE, 2014, p. 1214, grifo nosso)

Nesse sentido, educação integral e escola de tempo integral não podem ser compreendidas como sinônimos. A primeira corresponde a um conceito amplo de educação enquanto a segunda representa uma organização capaz de viabilizar a primeira (LIBÂNEO, 2014).

A simples extensão do tempo de permanência dos jovens no ambiente escolar pode favorecer a formação integral dos alunos, porém sem acompanhamento adequado, espaços e práticas inovadoras e atenção às demandas pedagógicas de formação e valorização do quadro profissional, as escolas de tempo integral se configuram como espaço de guarda para as populações em situação de vulnerabilidade e exclusão social, não garantindo a melhoria da aprendizagem dos alunos, como verificado no Programa Escola de Tempo Integral, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CASTRO; LOPES, 2011).

Nos anos 2000, durante a gestão de Gabriel Chalita na Secretaria do Estado de Educação de São Paulo (SEE-SP), foi instituído através da Resolução SE nº 89 de 11 de dezembro de 2005, o projeto Escola de Tempo Integral (ETI) em algumas unidades de Ensino Fundamental. O projeto objetiva prolongar o tempo de permanência na escola de 5 para 9 horas diárias visando ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com a introdução de Oficinas Curriculares⁷. (SÃO PAULO, 2006). A legislação que fundamenta o programa apresenta seus principais objetivos:

⁷ Eram consideradas Oficinas Curriculares (OC): Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e Matemática, Atividades Artísticas, Esportivas/Motoras e Participação Social. De início, estas oficinas eram ministradas no período da tarde, enquanto a escola mantinha as disciplinas da Base Nacional Comum (BNC) no período da manhã, não promovendo, assim, a integração entre as disciplinas da BNC e as OC. (CASTRO; LOPES, 2011).

Artigo 2º - O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

I – promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto estima e o sentimento de pertencimento;

II – intensificar as oportunidades de socialização na escola;

III – proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;

IV – incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;

V – adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor. (SÃO PAULO, 2005)

Prioritariamente, o projeto destinou-se a escolas localizadas em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e nas periferias das áreas urbanas⁸. Entretanto, desde o início o programa foi alvo de uma série de denúncias em relação à falta de estrutura física e pedagógicas para o funcionamento em tempo integral, “chegando o Ministério Público estadual a interferir, suspendendo o funcionamento do turno integral em uma das escolas” (CAVALIERE, 2007, p. 1027).

Ao investigar esse modelo de escola, algumas limitações quanto à proposta foram apontadas por Castro e Lopes (2011):

a) a jornada diária foi ampliada, porém sem alteração da organização do tempo e do espaço escolar e sem o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

b) não há um consenso entre a comunidade escolar sobre o conceito de Educação Integral, repercutindo no processo educacional.

c) a concepção filosófica de Educação Integral da SEE-SP não encontrava reflexos na prática educativa.

Corroborando com esta visão, Galian e Sampaio (2012), respaldadas em Moreira (2008), nos afirmam que:

o Currículo engloba conteúdo e forma de abordagem – conhecimento e métodos de ensino –, numa condição marcada pelas condições do contexto em que se desenvolve. Causa estranhamento pensar numa ampliação de tempo escolar sem que, previamente, se enfrente a reflexão sobre o currículo nestas condições e qual o impacto das novas configurações de tempos sobre o trabalho da escola, afirmando que se busca formar pessoas aptas a exercerem a cidadania e buscando a mudança tão somente por meio da adoção de “procedimentos metodológicos inovadores”, tal como nas diretrizes das CENP⁹ [...]. (p. 404-405)

⁸ “Artigo 3º – O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o atendimento inicial de escolas da rede pública estadual de ensino fundamental que atendam aos critérios de adesão, que estejam distribuídas pelas 90 Diretorias de Ensino, inseridas, **preferencialmente, em regiões de baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – e nas periferias urbanas.**” (Resolução SE nº 89 de 11 de dezembro de 2005 – grifo do autor).

⁹ CENP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Dessa forma, o projeto mais colaborou para minimizar as mazelas sociais de áreas socialmente mais excluídas do que com a melhoria do ensino ofertado e, gradativamente, com as mudanças de gestão na pasta, “o projeto deixou de ser a menina dos olhos da Secretaria. As capacitações, paulatinamente, deixaram de ocorrer para os supervisores e assistentes técnicos-pedagógicos em São Paulo, acarretando um fato similar na Diretoria de Ensino para professores e professores coordenadores” (CASTRO; LOPES, 2011, p. 278).

No “auge” da implantação do projeto, o estado chegou a contar com 502 escolas em funcionamento nesse modelo (CAVALIERE, 2007). Atualmente, segundo dados da própria secretaria, funcionam no estado 229 ETIs que atendem a cerca de 48 mil alunos, comprovando a despriorização desse programa nas políticas de investimentos da pasta¹⁰.

Em parte, o desprestígio do programa deve-se ao lançamento de um “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral”. Ao sugerir esse novo modelo, algumas escolas que anteriormente eram ETIs passaram a ser PEI, enquanto outras ETIs retornaram a funcionar como escola de tempo parcial.

Apesar do aparente desinteresse apresentado pelas novas gestões da Secretaria com relação às ETIs, é importante considerar que há um crescente movimento de internacionalização das políticas educacionais fomentado por organismos supranacionais que visam sustentar a ordem socioeconômica vigente. Esse movimento se insere no contexto globalizado por meio de agências multilaterais que formulam recomendações para as políticas públicas. No âmbito educacional, os organismos que possuem ação mais direta são a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO), o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (LIBÂNEO, 2014).

O governo paulista anunciou, em 2011, um novo programa de ações¹¹ com o objetivo de proporcionar meios para que toda a rede alcançasse a excelência acadêmica na aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, é implantado o Programa Ensino Integral.

¹⁰ Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral/>>. Acesso em 30 jan 2018.

¹¹ Programa ‘Educação: Compromisso de São Paulo’.

Segundo as Diretrizes do Programa Ensino Integral, o mesmo se justifica pela necessidade de

mudanças na abordagem pedagógica, na organização curricular e na ampliação da permanência dos alunos na escola, na gestão escolar e no regime de trabalho dos educadores” visando atender a alunos da sociedade moderna (SÃO PAULO, 2014, p. 14).

Inicialmente, em 2012, o projeto foi implementado em 16 escolas piloto que foram convidadas a testar o novo modelo¹². Características comuns a essas escolas era a oferta de Ensino Médio¹³. Tais unidades escolares passaram, no segundo semestre de 2011, por uma reestruturação do espaço físico e adequação para receber o projeto, que compreendeu construção de refeitório, adequação de sala de multimídia e laboratórios de ciência e de informática.

Em 2013 o programa foi expandido para 53 novas unidades escolares, englobando também o Ensino Fundamental (anos finais), além de novas escolas de Ensino Médio. Em 2014 aderiram ao programa 113 novas escolas e, em 2015, mais 58 escolas entram no programa, que também passou a incluir alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (FODRA, 2015).

Segundo dados disponíveis no site da Secretaria de Educação referentes a janeiro de 2018, 308 unidades funcionam no novo modelo de Escola de Tempo Integral que, juntas, atendem a 104 mil alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio¹⁴.

Segundo os documentos oficiais,

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

¹² “Para ingressar no programa a escola precisa pertencer à rede estadual de educação de São Paulo, ter espaços adequados para o funcionamento de laboratórios e refeitórios, além de possuir ao menos 10 turmas de alunos matriculados e que sejam apoiados pelas famílias para estudarem em tempo integral”. (FODRA, 2015, p. 6). A avaliação da estrutura física é realizada pelas Diretorias de Ensino e, após o sinal positivo para implementação, o Conselho de Escola é consultado para ratificar a adesão ao programa.

¹³ A Secretaria de Educação já contava com um programa de educação integral (ETI – Escola de Tempo Integral) que atendia apenas aos alunos do Ensino Fundamental em um modelo diferenciado do novo programa.

¹⁴ Disponível em < <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em 30 jan 2018.

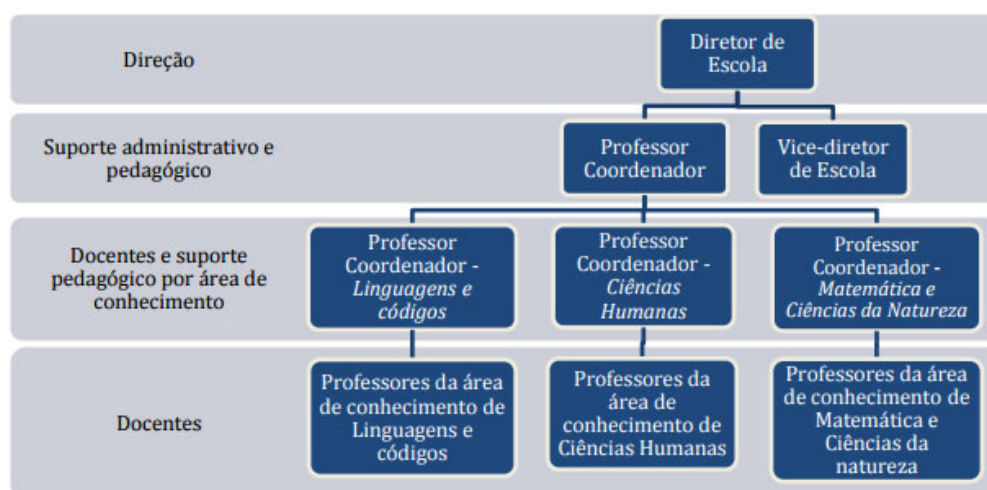
como uma Rede pública de ensino integral de excelência, posicionada entre as 25 primeiras do mundo (SÃO PAULO, 2014, p. 14)

Complementares à missão e à visão do programa, o mesmo assenta-se em **valores** que orientam as ações visando atender aos objetivos. Tais valores são:

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 e responsabilização da Rede, alunos e sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem: espírito público e cidadania.
 Escola como centro irradiador da inovação. (SÃO PAULO, 2014, p. 14)

A estrutura de profissionais envolvidos nas escolas do programa também é alterada para proporcionar meios de alcançar os objetivos propostos. Há a introdução do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI)¹⁵ para os docentes, que passam a cumprir 40 horas semanais em uma mesma unidade escolar, com parte de sua jornada destinadas a atividades de acompanhamento e planejamento, fazendo jus à Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), que corresponde a 75% do respectivo salário-base. Há também a presença do Professor Coordenador por Área de Conhecimento, conforme ilustrado na figura 2.

Figura 2 – Estrutura do quadro de pessoal: Quadro do Magistério.



Fonte: SÃO PAULO, 2013, p. 3

¹⁵ Lei Complementar nº 1.164 de 4 de janeiro de 2012.

Com relação ao modelo pedagógico e os fundamentos educacionais do programa, o documento aponta como **princípios** básicos: os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional e o Protagonismo Juvenil. Este modelo é implementado segundo a adoção das seguintes **premissas**: Protagonismo, Formação Continuada, Corresponsabilidade, Excelência em Gestão e Replicabilidade.

Retomando o defendido por Oliveira (2012), nas escolas regulares as condições de trabalho e composição da jornada docente correspondem aos principais dificultadores da implementação do Currículo, uma vez que as ações não encontram espaço na composição da jornada docente, e a presença de apenas um coordenador pedagógico dificulta momentos de formação e reflexão nas escolas.

Tais condicionantes da dificuldade inicial de implementação do Currículo nas escolas regulares da rede dialogam como os principais diferenciais do Programa Ensino Integral (PEI), a saber: composição de jornada diferenciada com dedicação exclusiva a uma única escola; jornada cumprida em sua totalidade no ambiente escolar, com reuniões coletivas e por área dirigidas pelos coordenadores pedagógicos e pelos coordenadores de área; preocupação com o trabalho interdisciplinar (a exemplo das disciplinas eletivas).

Por esses apontamentos respaldarem nos principais diferenciais do PEI, essa investigação centrou-se nesse novo espaço de ação docente, visando identificar se as “angústias e inseguranças” dos professores foram minimizadas pelo repensar do ambiente escolar e da ação docente propostos pelo programa.

Ações visando construir uma educação integral passam a ser adotadas, em especial no estado de São Paulo com o Programa Ensino Integral, que oferece condições diferenciadas para a ação docente frente ao Currículo implementado.

Neste cenário, discutiremos na próxima seção os conceitos fundamentais que nortearão nossas análises, como as concepções de educação e ensino, ação docente, formação docente e profissionalização docente.

2 NOVOS PARADIGMAS: REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Nesta seção realizamos uma reflexão acerca dos fundamentos teóricos que nortearão as análises desta investigação, discutindo as transformações das concepções de educação, ensino e currículo, bem como sobre a ação docente, foco desta pesquisa.

Tais reflexões não têm por objetivo estabelecer um estado da arte sobre temas amplamente discutidos pela comunidade científica, mas sim alinhar o posicionamento teórico e as concepções adotadas pelos pesquisadores. Tais concepções refletem o caminho que acreditamos ser o correto para alcançarmos uma educação realmente emancipadora e crítica, formando cidadãos capazes de ir além da pura e simples “reprodução” de um conhecimento “transmitido”, mas que se apropriem do conhecimento científico, contribuindo com sua formação e continuidade.

2.1 Paradigmas inovadores para o ensino de Geografia

Com os avanços do processo de globalização, vivemos uma época onde o acesso à informação é cada vez mais facilitado. Inovações tecnológicas, tais como a popularização dos smartphones e do acesso à internet, levam a mais pessoas o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade no decorrer do tempo.

Tais transformações provocam mudanças históricas significativas, em especial no campo da ciência, que se substanciam nas mudanças dos sistemas educacionais e na prática pedagógica dos docentes, uma vez que “acredita-se que a caracterização da prática pedagógica está fortemente alicerçada nos paradigmas que a própria sociedade vai construindo ao longo da sua história” (BEHRENS, 1999, p. 385).

Dessa forma, é necessária a superação de um ensino pautado no paradigma conservador, marcado pela objetividade, fragmentação, verbalismo e memorização. Essa visão de ensino “transmite” aos alunos conhecimentos e conteúdos desvinculados de sua realidade social e o professor assume-se como detentor único do conhecimento, enquanto ao aluno, cabe a função de ouvir todo o

conhecimento transmitido, memorizá-lo e reproduzi-lo posteriormente, por meio das avaliações (CORRÊA; BEHRENS, 2014).

Nessa visão tradicional de ensino,

o aluno é, assim, um recebedor de matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos e ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado de sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida [...] (LIBÂNEO, 2000, p. 64).

Segundo Morin (2003), essa visão de ensino, pautada pelo domínio de conteúdos e saberes científicos, não atende às necessidades da sociedade contemporânea, cada vez mais globalizada. Emerge, assim, a necessidade de um conhecimento cada vez menos fragmentado e que produza soluções que não podem ser pensadas de modo descontextualizado.

Nesse novo modelo, a organização clássica da escola, pensada em um contexto de industrialização (século XVIII), onde o ambiente escolar remete aos conventos, quartéis ou fábricas não se enquadra mais. Observamos essa influência nas características das escolas atuais, como a obsessão pela organização, pela ordem, pela pontualidade, pela compostura e pela disciplina, marcas fundamentais para o ensino conservador (ENGUIA, 1989). O “novo” espaço escolar exige uma escola e uma sala de aula com vida, que proporcione espaços de vivência reais para a juventude que a frequenta (CORRÊA; BEHRENS, 2014).

Esse “novo” espaço escolar consiste na superação do paradigma conservador e na emergência de paradigmas inovadores. Tais paradigmas refletem essa nova organização social, pautada pela sociedade do conhecimento e da informação, reflexos de uma avançada Terceira Revolução Industrial. Este espaço inovador reque um professor que atue, não mais como simples transmissor de conhecimento, mas sim como um mediador entre o conhecimento elaborado pela sociedade e o conhecimento a ser produzido (BEHRENS, 1999).

Dessa forma, esse “novo” espaço escolar deve contribuir para a troca de potencialidades humanas por meio da aprendizagem de conteúdos e do intermédio cultural, promovendo no aluno o questionamento a todo pensamento único e reducionista. Nesse sentido,

a escola hoje não pode limitar-se a passar a informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a

cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionada pela cidade, pela comunidade. O professor tem aí o seu lugar, com papel insubstituível de provimento das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas diversas de intervenção educativa urbana. O valor da aprendizagem escolar, com a ajuda pedagógica do professor, está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais (LIBÂNEO, 2001, p. 40-41).

Assim, não é possível construir paradigmas inovadores com professores que possuem sua ação docente pautada nas pedagogias tradicionais. Nesse sentido, a escola configura-se como um espaço de formação, no qual a aprendizagem dos conteúdos deve garantir a inserção no mundo contemporâneo, a fim de compreender a realidade em que vive e propor intervenções positivas.

Tais mudanças também se refletiram no ensino de Geografia. Ao analisar as proposições curriculares para o ensino desta disciplina, temos de considerar as mudanças que a própria ciência geográfica tem passado ao longo do tempo.

As discussões acerca de seu objeto de estudo bem como dos fundamentos teórico-metodológicos têm influência direta no cotidiano das salas de aula. Para tanto, é necessária uma reflexão sobre o histórico do ensino de Geografia nas escolas brasileiras, especialmente nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

As décadas de 1960 e 1970 vivenciaram o desenvolvimento de um ensino tecnicista, pautado por uma perspectiva quantitativa da Geografia. As mudanças introduzidas pela Lei 5692/71 davam à Geografia uma visão tecnicista, economicista e sistêmica, e, a despeito da ampliação do acesso à escola, estas reformas limitaram o acesso ao saber, por considerar que a Geografia não contribuía para a formação de uma sociedade obediente e massificadora (GEBRAN, 2003).

A década de 1980 representa a introdução de uma nova concepção, a Geografia Crítica, pautada por uma visão sócio crítica que pontuam a necessidade de se tornar o ensino da Geografia um saber que estimule a reflexão sobre o cotidiano do aluno, extrapolando os muros da escola e aproximando o conhecimento

científico das experiências cotidianas ligadas ao espaço (CALLAI, 1995; KAERCHER, 2004).

Esta concepção crítica do ensino de Geografia, segundo Moraes (1985), refere-se, principalmente, à uma postura diante da ordem estabelecida, partindo das análises das condições do modo de produção capitalista em diferentes escalas. Desta forma, o autor afirma que:

Pode-se dizer que a Geografia Crítica é uma frente onde, obedecendo a objetivos e princípios comuns, convivem propostas díspares. Assim, não se trata de um conjunto monolítico, mas, ao contrário, de um agrupamento de perspectivas diferenciadas. A unidade da Geografia Crítica manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico a arma de combate à situação existente (MORAES, 1985, p. 126)

Ainda segundo o tema, Gebran (1990) defende que o conhecimento geográfico se constitui por meio da contextualização no tempo e no espaço através do conhecimento científico.

Esse processo de renovação crítica da Geografia se desenvolve através de vários questionamentos do pensamento geográfico tradicional, no que diz respeito ao empirismo exacerbado por ele proposto, às análises superficiais intimamente voltadas às aparências, à teorização desvinculada da realidade social, à suposta subjetividade que acaba por escamotear as contradições sociais, o dogmatismo, o congelamento dos conceitos, enfim, questionamentos que possam reverter o quadro de uma ciência “morta” e direcioná-lo à produção e reprodução de uma ciência viva (GEBRAN, 1990, p. 58)

A autora complementa a ideia defendendo que a proposta fundamental desta perspectiva crítica é favorecer o desenvolvimento de um pensamento geográfico que se baseie nas relações entre o homem e o meio, fundamentadas na realidade:

Essa “Geografia Nova”, “Crítica” ou “Radical” propõe pensar o mundo para conhece-lo além das aparências: a ciência como espaço de superação de dicotomias teoria/prática, trabalho manual/trabalho intelectual, todo/parte; o espaço como estrutura complexa e em perpétuo “movimento dialético” e “expressivo” material visível da sociedade. Representa o empenho dos geógrafos em compreender as relações entre sociedade e espaço, tal como são na realidade, procurando discutir a questão da transformação social (GEBRAN, 1990, p. 59)

Tal visão está presente nos debates e na proposição de novas Propostas Curriculares. Em São Paulo, as discussões ficaram a cargo da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que produziu um

esboço posteriormente submetido à discussão com professores do Ensino Fundamental e Médio e professores universitários (PINHEIRO, 2003). É importante ressaltar que:

Os encontros de professores da rede estadual com as universidades, com objetivo de formulação de diferentes propostas de ensino para as diferentes áreas do conhecimento, constituíram espaço primordial para a redimensão da ação pedagógica, que culminaram com a elaboração de Propostas Curriculares. No que se refere à disciplina Geografia, tais propostas, (...) apresentaram novos caminhos no sentido de viabilizar possibilidades de uma ação pedagógica redimensionada. (GEBRAN, 2003, p. 84).

Verifica-se que a abertura do diálogo entre os docentes da rede e as Universidades foi de fundamental importância para a construção de uma proposta curricular que atendesse aos anseios sociais, visando à formação cidadã dos alunos, objetivando aproximar a escola da realidade na qual estava inserida e viabilizando meios para a intervenção.

Refletindo a realidade da “Nova Ordem Mundial” e as políticas neoliberais efetivadas pela ação do Banco Mundial (BM), a década de 1990 foi marcada pela promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Médio, introduzindo uma educação pautada pela eficiência e produtividade (PINHEIRO, 2003), que caracterizam uma visão neo-tecnicista da ciência.

Embora os PCNs reforçassem um discurso favorável à descentralização, na prática se consolidaram como um instrumento de centralização política, uma vez que idealizaram uma visão de professor, escola e aluno que não condiz com a situação brasileira ao desconsiderar o diálogo e a realidade do cotidiano escolar (GEBRAN, 2003).

Contudo, conforme nos atestam Pinheiro (2003), Gebran (2003) e Oliveira (2012), as inovações teórico-metodológicas trazidas pelas propostas curriculares das décadas de 1980 e 1990 não se efetivaram no cotidiano escolar, dificultadas, principalmente, pela ausência de diálogo entre as partes envolvidas. O resultado de avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), já em suas primeiras edições, indicavam o baixo desempenho dos alunos concluintes da Educação Básica nas escolas estaduais de São Paulo.

Seja como ciência ou como disciplina escolar, a Geografia ao longo do tempo desenvolveu uma linguagem própria marcada por conceitos estruturantes – paisagem, lugar, espaço, território, região – que se constituem em requisitos básicos para a compreensão do lugar do ponto de vista geográfico.

Segundo Santos (2006), a função principal do ensino da Geografia é construir uma “consciência espacial” e um “raciocínio geográfico” que são fundamentais para o exercício da cidadania. “Nossa proposta atual de definição da Geografia considera que a essa disciplina cabe estudar o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação que formam o espaço.” (SANTOS, 2006, p. 62).

Ao considerarmos como referências os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (2001), o ensino de Geografia deve favorecer que o aluno seja capaz de realizar uma leitura e interpretação do espaço geográfico.

Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles, estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico. (BRASIL, 2001, p. 106)

Desta forma, acreditamos que o ensino de Geografia deve se pautar por uma aproximação com o contexto real do aluno, desvencilhando-se da mera memória e descrição empírica e proporcionando meios para uma leitura crítica da realidade que o cerca, possibilitando ao aluno atuar como leitor e transformador de sua realidade social.

2.2 Quem ocultou o currículo oculto? Reflexões sobre o currículo

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 7-8).

O conceito de Currículo, apesar de amplamente debatido e discutido na comunidade científica, é recente e não se apresenta de forma fechada e estática. Grundy, citado por Sacristán (2000), nos lembra que Currículo, para além de um

conceito, é uma construção cultural, pois se apresenta como uma maneira de organizar a prática educativa. Nesse sentido, temos de considerar que:

o Currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribuiu à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser uma tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Tradicionalmente, o currículo tem sido compreendido como a somatória dos conteúdos, competências e habilidades que deverão ser desenvolvidos no ambiente escolar. Essa definição precisa ser expandida para o contexto sociocultural no qual a comunidade escolar está inserida, posto que o currículo – para além de conteúdos e metodologias – exprime uma forma de vida particular, influenciado por toda a cultura humana e pelas condições ambientais existentes, que devem ser consideradas na sua elaboração.

Conforme Sacramento (2007), o currículo tem por finalidade orientar a construção do conhecimento escolar. Ele norteia toda a prática pedagógica e a dinâmica do ensino que a escola proporciona. Configura-se para além de simples grades curriculares, correspondendo a um contexto macro do ensino: para quem se ensina, do que se ensina e qual a intenção política e social. A produção do currículo relaciona-se ao tipo de estudante que se está formando e ao ideal de escola que se pretende construir.

Há de se considerar também, os interesses e as forças que atuarão na produção e implantação de um currículo, pois nem sempre esses convergem para um objetivo comum, e podem vir a se tornarem conflitantes. Nessa situação, tende-se a incorrer em um processo de culpabilização dos insucessos verificados, frequentemente recaindo sobre a Escola essa responsabilidade. Reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentalizar o currículo incorre em uma redução que desconsidera tais forças e interesses. (SACRISTÁN, 2000). Assim,

podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um projeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para

compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la. (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Desta forma, consideraremos a compreensão de currículo para além da proposta curricular (rol de conteúdos, competências e habilidades a ser desenvolvidas). Nesse sentido, compreenderemos o currículo como conjunto de formulações (representações, saberes, programas, disciplinas, estruturas) e de experiências (atividades, práticas, vivências) que são proporcionados intencionalmente pela escola ao estudante para a formação de sujeitos de acordo com as finalidades as quais se propõe, expressas em seu Projeto Político-Pedagógico (VASCONCELLOS, 2009).

É importante considerar também o papel central do professor no processo educativo. É utópico acreditar que mudanças nesse processo se resumam a mudanças curriculares, uma vez que os professores, quando preveem sua prática educativa, o fazem para além do currículo prescrito pelos órgãos centralizadores, considerando também sua experiência anterior e os livros didáticos dos quais dispõem, por exemplo. Assim, o currículo prescrito não necessariamente coincide com o currículo real, que é aquele trabalhado por professores e alunos no cotidiano escolar (SACRISTÁN, 2000).

Dessa forma, temos o *currículo prescrito*, que representa o estabelecido pelos órgãos competentes e se materializa no cotidiano escolar por meio das publicações oficiais. No caso do COESP, tais diretrizes se encontram em documentos oficiais, tais como o Caderno do Gestor, Caderno do Professor, Caderno do Aluno e etc.. A partir desses norteadores, desenvolve-se o *currículo real*, que se configura como o que acontece no dia a dia da sala de aula, envolvendo professores e alunos a partir de um desdobramento do projeto político-pedagógico e dos planos de ensino (SACRISTÁN, 2000).

O *currículo oculto* surge como o conjunto de aprendizagens que os alunos adquirem diariamente em meio às suas atividades práticas, atitudes, seus comportamentos, gestos e percepções que retiram do meio social e escolar, sendo oculto por não se materializar nos documentos oficiais e no planejamento do professor. (SILVA, 1992; 2001).

Considerar estas diferenças é fundamental, pois:

como observamos, isto muitas vezes leva a afirmar ou pressupor que o currículo escrito é, em sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a

dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é evidenciado e posto em prática, é completa e inevitável. (Goodson, 1995, p. 107)

Compreender as nuances envolvidas na problemática do currículo é de fundamental importância para, retomando a citação listada no início dessa seção, romper com a visão de currículo como simples lista de conteúdos a serem trabalhados pelo professor durante sua prática docente. Ao assumir tal posição, centramos no professor o papel chave para o processo educativo, uma vez que, a partir do currículo prescrito, de sua experiência pessoal e dos materiais disponíveis para sua prática docente, desenvolva o currículo real com seus alunos visando o pleno desenvolvimento dos objetivos mutuamente estabelecidos no PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola.

Durante esse processo, cabe ao professor, novamente figura central de mediação, identificar o currículo oculto e fazê-lo trabalhar ao seu favor, pois:

um currículo oculto que ensinasse a cooperação em vez da competição; a convivência democrática em vez do autoritarismo e da hierarquia; a consciência crítica em vez do conformismo, da docilidade e da submissão; a compreensão das diferenças humanas em vez das várias categorias de preconceito; os valores da solidariedade e da convivência humana em vez daqueles da acumulação do consumismo; os valores da igualdade e da justiça em vez dos valores do poder, da dominação e do controle. É, certamente, dadas as atuais características da sociedade e da instituição educacional, um objetivo difícil, mas também, com certeza, um objetivo digno dos nossos melhores esforços e imaginação (SILVA, 1992, p. 112).

Assim, apenas a partir do esclarecimento de tais conceitos e da percepção da existência de um currículo oculto que permeia todo o processo educativo, podemos pensar em uma educação realmente emancipadora, que contribua para a formação de jovens críticos e reflexivos que possam se apropriar do conhecimento existente e contribuir para a produção de novos conhecimentos, bem como para a sua inserção em um mundo cada vez mais globalizado.

3 O TRAJETO INVESTIGATIVO: DESAFIOS E ESCOLHAS

Nesta seção será apresentado o trajeto investigativo da pesquisa para desvelar o fenômeno estudado. Importante ressaltar que a metodologia não se resume a uma simples exposição de métodos e técnicas utilizados na investigação, mas sim a uma análise dos métodos científicos existentes e um olhar crítico sobre o trajeto metodológico adotado.

Conforme Gil (2012), a ciência tem como principal objetivo buscar a veracidade dos fatos. Assim, para que o conhecimento se torne científico, é necessário determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento, respeitando o preceito da verificabilidade.

Ainda neste sentido, Gomes (2001, p. 8) nos afirma que a pesquisa é “a estrada a percorrer para auxiliar o ser humano a apropriar-se do conhecimento e satisfazer essa gama de curiosidade natural”. O autor afirma ainda que no estudo de fenômenos sociais, a simples análise e o isolamento das variáveis envolvidas é uma tarefa difícil, uma vez que

o trabalho do pesquisador vai revelando o conhecimento específico, mas esse trabalho vem carregado com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente as suas definições políticas; assim, o ato de pesquisar é um ato político, sendo impossível estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o objeto pesquisado (GOMES, 2001, p. 9)

Dessa forma, além da simples exposição de métodos e técnicas de pesquisa, o trajeto metodológico deve elucidar porque o pesquisador pesquisa, pois, em qualquer abordagem adotada, transparecerá a visão de mundo e as intenções do pesquisador sobre o objeto pesquisado (GOMES, 2001).

Consideramos assim que pesquisa é “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2012, p. 26).

O trajeto metodológico dessa pesquisa procurou responder aos seguintes questionamentos:

- a) Como ocorre a ação docente para o desenvolvimento do COESP de Geografia em escolas participantes do PEI?

- b) Quais seriam os limites e possibilidades para o desenvolvimento do COESP de Geografia em escolas participantes do PEI?
- c) Quais as possibilidades e limitações que o PEI oferece para o ensino de Geografia?
- d) Quais as possibilidades e limitações que o PEI oferece para a ação docente?

A pesquisa objetivou analisar a implementação e o desenvolvimento do currículo de Geografia no Ensino Fundamental e Médio de escolas do Programa Ensino Integral, a partir das percepções dos docentes e sua prática pedagógica na sala de aula.

Deste modo, configuram-se como objetivos específicos da pesquisa:

- Compreender como o ensino de Geografia se revela na concretude da sala de aula no PEI;
- Investigar quais são as possibilidades e limitações que o PEI oferece para o desenvolvimento do COESP de Geografia;
- Investigar quais são as possibilidades e limitações que o PEI oferece para a ação docente do professor de Geografia;
- Descrever e analisar a percepção dos professores do PEI sobre o desenvolvimento do COESP para a disciplina de Geografia;

A retomada de tais objetivos específicos objetiva auxiliar na reflexão do trajeto metodológico adotado para a pesquisa, no qual refletiremos sobre sua caracterização, as instituições selecionadas, os procedimentos para coleta de dados, os sujeitos participantes da pesquisa e os procedimentos adotados para o tratamento e análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa configurou-se em uma abordagem qualitativa a fim de buscar maior compreensão sobre a ação docente e o currículo de Geografia em escolas participantes do PEI no município de Araçatuba/SP. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se, pois, o ambiente de análise da pesquisa foram as

escolas e as manifestações foram estudadas a partir da percepção dos participantes (docentes), buscando-se capturar a essência do fenômeno observado.

Nesse tipo de pesquisa, os dados são coletados a partir do contato do pesquisador com a situação estudada, dando-se ênfase no processo e não no produto final. Conforme sustenta Lüdke e André (1986), a abordagem caracteriza-se por ter o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Os dados são coletados de forma descritiva e dá-se ênfase à percepção dos sujeitos sobre o objeto de estudo, que são analisados a partir de um processo indutivo.

A pesquisa qualitativa busca compreender as particularidades da essência do fenômeno, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Conforme relata Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, em ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (MINAYO, 1994, p. 22)

Assim, a abordagem qualitativa permite-nos desvelar a realidade da ação docente no PEI a partir da fala dos sujeitos da pesquisa que, nesse caso, são os próprios docentes que relatam sua ação cotidiana.

De acordo com Gil (2012) e Triviños (1987), as pesquisas qualitativas se classificam, de acordo com sua finalidade, em três níveis: exploratória, descritiva e explicativa. Considerando esta tipologia, o trajeto metodológico se caracterizou por um caráter descritivo-interpretativo. Conforme Gil (2012, p. 28), as pesquisas descritivas “tem por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Segundo Terence (2006),

[...] o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com

representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim, a interpretação, a consideração do pesquisador, é o principal instrumento de investigação (TERENCE, 2006, p. 25)

Neste sentido, Triviños (1987) afirma que esta modalidade de estudo é amplamente utilizada na educação, pois tem como principal foco o desejo de conhecer a comunidade pesquisada, com suas principais características, bem como os agentes envolvidos, no caso, os professores.

No estudo, procuramos buscar sinais que revelassem como os docentes de Geografia desenvolvem o COESP em escolas participantes do PEI, buscando compreender as possibilidades e as limitações que o programa oferece.

3.2 Os ambientes de pesquisa

A pesquisa teve como ambiente as escolas que participam do Programa Ensino Integral na cidade de Araçatuba durante os anos de 2016 e 2017. A Diretoria de Ensino – Região de Araçatuba é responsável por 32 escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio. O quadro 1 resume a distribuição destas escolas pelos municípios atendidos pela DE, bem como destaca as escolas participantes do PEI.

Quadro 1 – Escolas que participam do PEI na DE – Região de Araçatuba (2016-2017)

Município	Número de escolas	Escolas participantes do PEI
Araçatuba	22	3
Bento de Abreu	1	0
Guararapes	3	1
Rubiácea	1	0
Santo Antônio do Aracanguá	2	0
Valparaíso	3	1
TOTAL	32	5

Fonte: Diretoria de Ensino – Região de Araçatuba. Disponível em < <https://dearacatuba.educacao.sp.gov.br/nossas-escolas-2/>>. Acesso em 03 fev 2018.

Nota: Organizado pelo autor.

O critério de seleção das escolas participantes da pesquisa foi a participação no PEI no município de Araçatuba/SP durante os anos de 2016 e 2017. Desta forma, participaram da pesquisa as três escolas da cidade.

3.2.1 Caracterização das escolas

Objetivando preservar as escolas participantes da pesquisa, elas serão aqui identificadas como escola Alfa, Beta e Gama.

A escola Alfa foi fundada em 1983 e localiza-se em um bairro periférico da cidade, atendendo alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio. Em 2005, ingressou no programa Escola de Tempo Integral (ETI) e em 2014 passou a compor o Programa Ensino Integral (PEI).

No ano letivo de 2016, a escola atendeu a 233 alunos em 9 turmas de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio. No ano letivo de 2017, a escola atendeu a 259 alunos em 10 turmas do Ensino Fundamental (anos finais) e Médio. No ano letivo de 2018, a escola atende apenas a alunos do Ensino Fundamental, uma vez que os alunos de Ensino Médio foram transferidos para outra unidade escolar, próxima, de tempo parcial.

Durante os anos letivos de 2016 e 2017, a escola iniciava suas atividades as 7h30 e encerrava as 16h30, sendo que os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais finalizavam suas atividades às 15h30. A estrutura de funcionários do ano letivo de 2017 está resumida no Quadro 2.

Quadro 2 – Estrutura de funcionários: Escola Alfa (ano letivo de 2017)

Cargo	Número de funcionários
Professor de Educação Básica II	14
Vice-diretor	2
Secretário de Escola	1
Agente de Organização Escolar	6
Professor Coordenador Geral	1
Professor Coordenador de Área	3
Gerente de Organização Escolar	1
Diretor de Escola	1
Agente de Serviços Escolares	4
TOTAL	33

Fonte: EduDados – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Acesso em 3 fev 2018.
Nota: Organizado pelo autor.

Ressaltamos que os Professores de Educação Básica II (PEB-II) são docentes licenciados em uma disciplina específica da matriz curricular e ministram aulas em turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais e/ou Ensino Médio. Destacamos também que esta escola possui dois vice-diretores pois um atua como gestor do Programa Escola da Família, cumprindo dois dias aos finais de semana e três dias durante a semana, auxiliando nas atividades escolares como mediador escolar.

O quadro 3 resume o número de turmas e alunos da escola Alfa durante os anos letivos de 2016 e 2017.

Quadro 3 – Distribuição das turmas e alunos: Escola Alfa

ANO LETIVO	2016			2017		
Série/Ano	Nº de alunos	Nº de classes	Média de alunos por classe	Nº de alunos	Nº de classes	Média de alunos por classe
6º ano	50	2	25	65	2	33
7º ano	43	2	22	49	2	25
8º ano	57	2	29	41	2	21
9º ano	34	1	34	58	2	29
1ª série	25	1	25	21	1	21
2ª série	18	1	18	15	1	15
3ª série	0	0	0	0	0	0
TOTAL	227	9	25	249	10	25

Fonte: EduDados – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Acesso em 3 fev 2018.

Nota: Organizado pelo autor.

Destacamos que a diferença entre o número de alunos apresentado no quadro 3 e a quantidade informada anteriormente explica-se pelo fato de SEE-SP contabilizar os alunos matriculados na Sala de Recursos duas vezes. Tais matrículas totalizavam 6 alunos em 2 turmas no ano letivo de 2016 e 10 alunos em 2 turmas no ano letivo de 2017.

A evolução dos dados revela que em todas as turmas – a exceção do 8º ano → 9º ano – houve redução do número de alunos, em especial nas séries do Ensino Médio, uma vez que a escola chega a não conseguir formar turmas da terceira série do Ensino Médio. Estes dados revelam uma dificuldade para a garantia

da permanência dos alunos nas escolas do modelo. Tais dados abrem espaços para investigações futuras sobre o programa.

A escola Beta foi fundada em 1961 e localiza-se próxima à região central da cidade, atendendo alunos do Ensino Fundamental (anos finais) e Médio. Até o ano de 2013 funcionava como uma escola de tempo parcial, atendendo aos alunos nos períodos da manhã, tarde e noite. Em 2014 ingressou no Programa Ensino Integral, porém manteve turmas de Ensino Médio regulares no período noturno até 2015. A escola passou a funcionar somente em tempo integral a partir de 2016.

No ano letivo de 2016, a escola atendeu a 372 alunos em 12 turmas de Ensino Fundamental e Médio. No ano letivo de 2017, a escola atendeu a 357 alunos em 12 turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Durante os anos letivos de 2016 e 2017, a escola iniciava suas atividades as 7h30 e encerrava as 16h30, sendo que os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais finalizavam suas atividades às 15h30. A estrutura de funcionários do ano letivo de 2017 está resumida no Quadro 4.

Quadro 4 – Estrutura de Funcionários: Escola Beta (ano letivo de 2017)

Cargo	Número de funcionários
Professor de Educação Básica II	16
Vice-diretor	1
Secretário de Escola	0
Agente de Organização Escolar	6
Professor Coordenador Geral	1
Professor Coordenador de Área	3
Professor da Sala de Leitura	1
Gerente de Organização Escolar	1
Diretor de Escola	1
TOTAL	30

Fonte: EduDados – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Acesso em 3 fev 2018.

Nota: Organizado pelo autor.

O quadro 5 resume o número de turmas e alunos da escola Beta durante os anos letivos de 2016 e 2017.

Quadro 5 – distribuição das turmas e alunos: Escola Beta

ANO LETIVO	2016			2017		
Série/Ano	Nº de alunos	Nº de classes	Média de alunos por classe	Nº de alunos	Nº de classes	Média de alunos por classe
6º ano	68	2	34	65	2	33
7º ano	56	2	28	68	2	34
8º ano	70	2	35	60	2	30
9º ano	34	1	34	51	2	26
1ª série	59	2	30	33	1	33
2ª série	45	2	23	42	2	21
3ª série	40	1	40	38	1	38
TOTAL	372	12	31	357	12	30

Fonte: EduDados – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Acesso em 3 fev 2018.
Nota: Organizado pelo autor.

Novamente na escola Beta, os dados revelam uma queda significativa do número de alunos matriculados, em especial a partir das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, reafirmando as análises observadas na escola Alfa.

A escola Gama foi fundada em 1971 e se localiza próxima a uma das regiões mais valorizadas da cidade, atendendo alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais e Médio. Entretanto, segundo sua Proposta Pedagógica, a mesma atende a alunos de bairros distantes do entorno da unidade, que necessitam do transporte escolar. Tais alunos residem em regiões carentes e de vulnerabilidade social.

Até o ano de 2004, funcionava como uma escola de tempo parcial, atendendo aos alunos nos períodos da manhã, tarde e noite. Em 2005 ingressou no programa Escola de Tempo Integral (ETI) e, em 2015, foi transformada em escola do Programa Ensino Integral (PEI).

No ano letivo de 2016, a escola atendeu a 336 alunos em 12 turmas de Ensino Fundamental e Médio. No ano letivo de 2017, a escola atendeu a 319 alunos em 12 turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Durante os anos letivos de 2016 e 2017, a escola iniciava suas atividades as 7h30 e encerrava as 16h30, sendo que os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais finalizavam suas atividades às 15h30. A estrutura de funcionários do ano letivo de 2017 está resumida no Quadro 6.

Quadro 6 – Estrutura de Funcionários: Escola Gama (ano letivo de 2017).

Cargo	Número de funcionários
Professor de Educação Básica II	18
Vice-diretor	1
Secretário de Escola	1
Agente de Organização Escolar	6
Professor Coordenador Geral	1
Professor Coordenador de Área	3
Professor da Sala de Leitura	1
Gerente de Organização Escolar	1
Diretor de Escola	1
TOTAL	33

Fonte: EduDados – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Acesso em 3 fev 2018.

Nota: Organizado pelo autor.

O quadro 7 resume o número de turmas e alunos da escola Beta durante os anos letivos de 2016 e 2017.

Quadro 7 – Distribuição das turmas e alunos: Escola Gama

ANO LETIVO	2016			2017		
Série/Ano	Nº de alunos	Nº de classes	Média de alunos por classe	Nº de alunos	Nº de classes	Média de alunos por classe
6º ano	66	2	33	70	2	35
7º ano	50	2	25	68	2	34
8º ano	54	2	27	55	2	28
9º ano	62	2	31	47	2	24
1ª série	48	2	24	39	2	20
2ª série	24	1	24	25	1	25
3ª série	32	1	32	15	1	15
TOTAL	336	12	28	319	12	27

Fonte: EduDados – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Acesso em 3 fev 2018.

Nota: Organizado pelo autor.

No quadro 8 temos representados os docentes de cada unidade escolar, com destaque para os que ministram aulas de Geografia.

Importante ressaltar que, ao contrário dos quadros 2, 4 e 6, no quadro 8 os Professores Coordenadores de Área foram contabilizados como docentes, uma vez que também ministram aulas nas suas respectivas disciplinas.

Quadro 8 – Quadro do Magistério das escolas pesquisadas (2017)

Escola	Número de docentes	Docentes com aulas de Geografia atribuídas
Alfa	17	2
Beta	19	2
Gama	21	2
TOTAL	57	6

Fonte: Diretoria de Ensino – Região de Araçatuba. Disponível em < <https://dearacatuba.educacao.sp.gov.br/nossas-escolas-2/>>. Acesso em 03 fev 2018.

Nota: Organizado pelo autor.

Destacamos também que optamos por não trabalhar com um professor da escola Gama que se encontrava afastado para tratamento de saúde no início da coleta de dados. Apenas a partir do 2º semestre de 2017 que sua situação do professor foi regularizada, uma vez que o modelo do PEI não contempla substituição docente. Este professor conseguiu, por meio de mandato de segurança, o direito a se afastar para tratamento de saúde. Suas aulas foram atribuídas aos demais professores da área e para a coordenadora de área, justificando, assim, sua exclusão como participantes da pesquisa.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Considerou-se como sujeitos da pesquisa os cinco docentes de Geografia que atuaram nas escolas do PEI em Araçatuba/SP durante o ano letivo de 2017. Inicialmente, o contato foi realizado com seis professores, que prontamente aceitaram participar. Entretanto, um dos docentes da escola Gama precisou afastar-se em licença médica para tratamento de saúde.

Importante ressaltar também que, entre o primeiro contato e apresentação da pesquisa e o início da coleta de dados, ocorreu uma troca de professores na escola Beta. Dessa forma, a professora com a qual primeiro havíamos realizado contato optou por pedir desligamento do programa para

aguardar a publicação da sua aposentadoria. O contato com a nova professora e a aplicação dos instrumentos de pesquisa com a mesma atrasaram o processo de coleta de dados.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Os procedimentos para a coleta de dados foram definidos a partir da sistematização e observação de três instrumentos complementares: aplicação de questionário fechado, entrevista semiestruturada e observação simples da ação docente.

Após os procedimentos éticos para a aprovação da pesquisa (Protocolo Plataforma Brasil: 61330616.5.0000.5515) em 06 de dezembro de 2016, iniciamos os primeiros contatos com os participantes. A investigação foi apresentada à Dirigente Regional de Ensino e à supervisora responsável pelas escolas da PEI na DE – Região de Araçatuba em dezembro de 2016, que autorizaram o contato e desenvolvimento da mesma. Na sequência, ainda no mesmo mês, contatamos os diretores e coordenadores (geral e de área) das escolas para informá-los sobre a pesquisa.

Em fevereiro de 2017 entramos em contato com os docentes para convidá-los a participar do estudo, no que todos concordaram prontamente. Neste momento lhes foi apresentado o termo de consentimento de participação na pesquisa, no qual foram esclarecidos os objetivos, bem como apresentados os instrumentos de coletas de dados e a garantia de anonimato. Ao assinarem os termos, os professores concordaram em participar da pesquisa e autorizaram a divulgação dos resultados obtidos.

O primeiro procedimento na pesquisa foi a aplicação de um questionário (Apêndice A) composto por questões fechadas com o objetivo de traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Os questionários foram aplicados nas escolas, durante o horário de estudos que compõem sua jornada. Inicialmente foram retomados os objetivos da pesquisa, bem como os encaminhamentos posteriores.

A aplicação deste instrumento ocorreu durante os meses de março e abril de 2017. Nesse período, houve a necessidade de um novo convite à participante, pois na escola Beta houve troca de professores, com aposentadoria da professora inicialmente convidada a participar.

O questionário pode ser definido como a

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. (GIL, 2012, p. 121).

A aplicação deste instrumento em um momento inicial é importante, pois “a informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferência política, etc.” (RICHARDSON, 2014, p. 189). Pretendíamos, assim, coletar informações referentes à idade dos participantes, bem como formação, concepções e percepções iniciais acerca do COESP e do PEI, possibilitando traçar um perfil do sujeito da pesquisa.

A maior parte dos itens do questionário correspondem a questões fechadas, com respostas de múltipla escolha, na qual o pesquisado deve escolher a resposta que melhor se encaixa em sua opinião, possibilitando rapidez, maior uniformidade, simplificação das respostas e facilidade para categorizá-las (GIL, 2012). Para os itens que necessitavam de um maior esclarecimento, foi disponibilizado no questionário um espaço para os participantes complementarem as respostas.

Procurou-se utilizar uma linguagem clara, simples e direta, identificando os seguintes aspectos dos sujeitos da pesquisa: nome, sexo, idade, estado civil, formação, tempo de exercício, níveis de ensino nos quais atuou e percepção e expectativas em relação ao PEI.

Em um momento seguinte, foram agendadas as entrevistas com roteiro semiestruturado (Apêndice B) com os participantes, pois julgamos que este instrumento possibilitou aliar as vantagens que o questionário apresenta e a tentativa de superação de alguma de suas limitações. As entrevistas foram agendadas também nos horários de estudos dos docentes e ocorreram nas escolas entre os meses de junho e setembro de 2017, conforme disponibilidade dos professores.

A entrevista semiestruturada “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146) e apresenta-se como instrumento valioso para coleta de dados em uma pesquisa qualitativa. Richardson (2014) afirma que:

a melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos (RICHARDSON, 2014, p. 207)

A entrevista com os participantes buscou levantar informações e percepções quanto a escolha da profissão, descrições sobre o processo de formação inicial e em serviço, percepções sobre o COESP e o PEI, bem como sobre sua ação docente e o ensino de Geografia no PEI.

Assim, embora contasse com um roteiro pré-estabelecido, as entrevistas pautaram-se pela flexibilidade, buscando sempre aprofundar questões de interesse inerentes ao objeto de estudos que fossem apontadas pelos entrevistados. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e transcorreram de forma tranquila, com duração média de quarenta minutos.

Após o término das entrevistas, as mesmas foram transcritas de forma literal a partir dos áudios das gravações. Com os textos transcritos, os áudios foram novamente ouvidos com maior atenção aos detalhes, corrigindo possíveis falhas e atentando a questões como pontuação, mudança de entonação e interrupções.

Após a conferência das transcrições, foi feita a edição do texto, com a correção e/ou exclusão de frases e termos excessivamente coloquiais, vícios de linguagem e erros gramaticais.

A última etapa da coleta de dados se deu por meio da observação simples da ação docente. A observação seguiu um roteiro pré-estabelecido (Apêndice D) e teve por objetivo complementar as percepções retiradas das entrevistas semiestruturadas.

Entendemos a observação simples como “aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem” (GIL, 2012, p. 101). Assim, procurou-se observar como o docente pautava sua ação frente ao COESP de Geografia.

As observações foram agendadas pelos professores nas turmas e situações de aprendizagem por eles selecionadas durante os meses de outubro e novembro de 2017. Em alguns casos, foram necessárias reagendar as observações pois os docentes não selecionaram nenhuma aula em específico para observação e,

na ação observada, não desenvolveram o COESP de Geografia, foco de estudo desta pesquisa.

Após as observações, os registros no diário de bordo foram transcritos e expandidos pela memória. Importante destacar que todas as transcrições foram realizadas em até 48 horas após a observação, a fim de preservar os fatos relatados.

Com todo o material em mãos, foi possível delinear as primeiras impressões sobre a ação docente frente ao COESP de Geografia em escolas participantes do PEI na cidade de Araçatuba/SP.

Por fim, as categorias e/ou eixos preliminares levantados para a análise foram: organização e gestão do trabalho pedagógico, concepções de ensino e currículo e ação docente na sala de aula.

3.5 Análise dos dados coletados

Após a aplicação do questionário, da entrevista semiestruturada e da observação simples da ação docente, procedemos a análise e o tratamento dos dados coletados, procurando registrar tais elementos e analisá-los em conjunto.

O tratamento dos dados teve como referência a análise de conteúdos de Bardin (2009) que permitiu a categorização dos resultados. A autora ressalta que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2009, p. 45), ideia que se adequa à pesquisa qualitativa que busca a essência do fenômeno estudado. A autora afirma que há diferentes operações analíticas podem ser adotadas “(...) na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo” (BARDIN, 2009, p. 39).

Optamos pela análise categorial, que:

pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...] É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem (BARDIN, 2009, p. 39).

Na análise dos eixos, a organização envolve três escolhas, a saber: a) o recorte, que compreende a escolha das unidades, b) a enumeração, que diz

respeito à escolha das regras de contagem e c) a classificação e agregação, que se referem à escolha das categorias (BARDIN, 2009).

Após discussões preliminares, optamos por delimitar temas como unidades de registro para analisar as respostas dos professores. Bardin (2009, p. 135) define o tema como “[...] a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos a teoria que serve de guia à leitura”. Desta forma, ao realizar a análise temática, cabe ao pesquisador identificar os sentidos nucleares de comunicação, cuja presença ou ausência represente algo significativo para o objeto de estudo.

Neste sentido, a apropriação adequada do aporte teórico que norteia a análise é requisito fundamental para sustentar a investigação e para que, a partir deste suporte, o pesquisador possa construir as categorias de análise, representadas no quadro 9. Destacamos que, para preservação do anonimato dos sujeitos da pesquisa, os nomes dos docentes e das escolas foram alterados.

Quadro 9 – Eixos e categorias de análise

Eixos de Análise		
I. Concepções de Ensino e de Currículo	II. Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	III. Ação Docente na sala de aula
Paradigma Conservador Paula Anderson Luciana	Elementos Facilitadores Aulas Diferenciadas Acompanhamento Pedagógico Composição da jornada docente	Tutoria Projetos Currículo
Paradigma Inovador Pedro André	Elementos dificultadores Burocracia Modelo de Gestão por resultados Composição da jornada discente	

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

A partir das análises preliminares, as falas dos docentes revelaram três eixos principais de análise que foram subdivididos em categorias analíticas. Em relação ao primeiro Eixo – Concepções de Ensino e de Currículo – foi possível, conforme defendido por Behrens (1999) classificar os professores que pautam sua ação pelo paradigma conservador ou pelo paradigma inovador. Em relação ao segundo Eixo – Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico – foi possível retirar da fala dos docentes os elementos constituintes da estrutura e organização do PEI que facilitam ou dificultam a ação docente. Em relação ao terceiro Eixo – Ação Docente na Sala de Aula – ficou claro nas falas dos sujeitos as metodologias do PEI

que trazem reflexos diretos para a sua ação docente, como a tutoria, o trabalho por projetos e o currículo prescrito. Tais eixos serão analisados e detalhados na próxima seção.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em pesquisas educacionais, a análise de dados na abordagem qualitativa refere-se ao trabalho do material obtido durante a investigação e a coleta de dados. Este movimento não se constitui em uma etapa estanque e isolada do processo, mas permeia todo o desenvolvimento da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesta seção, iniciaremos o processo de imersão nos significados expressos nos dados que revelam a visão dos sujeitos da pesquisa sobre o objeto de estudo. Traçar o perfil destes docentes é a pedra base das análises que estabeleceremos a partir dos eixos e categorias analíticas. Entretanto, apesar do exaustivo processo de análise de dados, ressalta-se que o mesmo se trata de um “trabalho em processo” que possui como principal aspecto o seu caráter inacabado, implicando em uma escolha que “muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 10).

4.1 O perfil dos participantes

Inicialmente, a partir dos dados coletados na aplicação do questionário fechado, procedemos à elaboração de um quadro síntese sobre o perfil dos docentes. Tal material é de fundamental importância para compreender o processo de formação destes sujeitos e a constituição do seu ser professor, identificando aspectos, tais como: tempo de formação, tipo de instituição na qual se formou, experiência profissional e o grau de satisfação com a carreira docente. Tais informações estão evidenciadas no quadro 10.

Quadro 10 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

Nome	Idade	Maior titulação	Tipo de Instituição (graduação)	Tempo de magistério	Tempo no magistério público paulista	Situação Funcional	Satisfação com a carreira docente
Anderson	51	Graduação	Privada	25 anos	25 anos	Efetivo	Médio
André	40	Graduação	Privada	10 anos	10 anos	Categoria F	Satisfeito
Luciana	50	Especialista	Privada	8 anos	8 anos	Efetiva	Médio
Paula	58	Especialista	Privada	24 anos	24 anos	Efetiva	Satisfeita
Pedro	41	Especialista	Privado	16 anos	16 anos	Efetivo	Médio

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Importante destacar que, entre os professores ouvidos, apenas a docente Luciana possuía uma formação anterior à licenciatura, trabalhando na área da economia. Sua especialização, inclusive, ocorreu nesta área. Segundo a docente, a escolha por ser professora ocorreu como possibilidade de superação da situação de discriminação de gênero na qual se encontrava anteriormente:

Mesmo eu tendo curso superior em uma faculdade do Estado... [...] eu sofria discriminação dentro da usina. Eu fui pegar o lugar de um funcionário homem e eu cheguei ganhando bem menos que ele. Eu fazia a mesma coisa e até mais coisas que ele. Então, diante disso eu comecei a me desanimar, desanimar, desanimar... A exploração foi tão grande que eu falei assim: “o que eu posso fazer para melhorar?”. Aí, o que eu vi de uma coisa que poderia me abrir algumas portas foi a educação. Aí eu abracei a educação. (Luciana, 2017¹⁶)

Tal situação é comprovada por dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE. Segundo estes dados, o rendimento médio dos brasileiros em 2015 foi de R\$1.808,00, entretanto a média masculina era R\$490,00 maior que a média feminina. A pesquisa ainda aponta que, entre trabalhadores com maior escolaridade, a diferença do salário pago entre os gêneros pode chegar até a R\$12,00 por hora de trabalho em pessoas com 12 anos de estudo ou mais.¹⁷ Segundo Bourdieu (2001), as aspirações pessoais são limitadas pelas oportunidades objetivas apresentadas. Dessa forma, a opção pela docência revelou-se como uma estratégia de ascensão social e expressão das condições sociais vividas pelos sujeitos.

¹⁶ Luciana. Entrevista concedida ao autor. Araçatuba, 31 out. 2017.

¹⁷ Dados pesquisados em:

<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40> . Acesso em 20 mar 2018.

Relacionando-se os dados coletados pelo questionário fechado e, pautado pelo referencial teórico adotado, os professores podem ser agrupados de duas formas diferentes: com relação à idade – o que influencia diretamente na formação que receberam durante a Educação Básica e no Ensino Superior – e ao tempo de magistério. Tal agrupamento é representado no quadro 11.

Quadro 11 – Agrupamento dos docentes segundo idade e tempo de magistério

Por idade		Por tempo de magistério	
Menor que 50	Maior ou igual a 50 anos	Menos de 20 anos de magistério	Mais de 20 anos de magistério
André	Anderson	André	Paula
Pedro	Luciana	Luciana	Anderson
	Paula	Pedro	

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Em relação ao agrupamento por idade, os professores com menos de 50 anos concluíram seus estudos na Educação Básica e cursaram o Ensino Superior durante a década de 1990 e 2000, momento marcado por mudanças significativas nos conceitos e práticas escolares. Já os professores com mais de 50 anos, concluíram seus estudos na Educação Básica e cursaram o Ensino Superior no final dos anos 1970 e durante os anos 1980, momento marcado por uma realidade escolar bem diferenciada da que atuam atualmente. Esta formação básica resvalará na atuação destes profissionais, uma vez que a identidade do sujeito é um processo de formação historicamente situado e que a profissão do professor emerge de um dado contexto e momento histórico (PIMENTA, 1996). As falas dos sujeitos revelam tais diferenciais, a exemplificar:

Sou do tempo antigo [...] No meu tempo, a gente, valorizava muito a educação. Eu falo pra eles: “gente, se não tiver educação, você não tem nada. Educação vem de berço [...]. É o pai e a mãe que tem que dar educação. O professor só transmite conhecimento pra vocês. Ele educa diferente, não é? (Paula, 2017¹⁸).

Em relação ao tempo de magistério, os professores mais experientes tendem a se mostrar mais resistentes às mudanças propostas pelos novos modelos do que os com menos tempo de magistério. Segundo Bourdieu (2001), o *habitus*

¹⁸ Paula Entrevista concedida ao autor. Araçatuba, 24 mai. 2017.

compreende as disposições para a ação incorporadas pelos sujeitos durante sua socialização e estão vinculadas ao sentimento de pertencimento social. Sacristán (1999) define a prática docente como “cultura objetivada”, representativa do legado modificado e compartilhado pelos professores. Julia (2001) nos afirma que a cultura escolar é composta pelas práticas e normas realizadas dentro do ambiente escolar. Considerando isto, ao exercer sua função docente, o professor desenvolve seu *habitus* construído historicamente a partir de uma cultura escolar elaborada no ambiente em que exerce sua função. O docente atua de acordo com os valores incorporados em sua formação familiar (*habitus familiar*) e de acordo com o ambiente e momento histórico no qual está inserido (*habitus profissional*). Ressalta-se a importância de se considerar, também, as condições de trabalho às quais este sujeito é submetido. Assim, elementos como idade do docente e tempo de experiência profissional estão intrinsecamente ligados à sua prática docente em sala de aula.

4.2 O que dizem os docentes

Finalizada a análise inicial dos dados, procedeu-se a transição das entrevistas semiestruturadas. Importante destacar que este processo de transição, embora trabalhoso e exaustivo, permite ao pesquisador familiarizar-se com os dados, pré-requisito fundamental para as análises posteriores (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Em um primeiro momento, realizamos uma transcrição literal dos áudios, objetivando um segundo contato com os dados, posterior às entrevistas. Todos os áudios foram ouvidos ao menos duas vezes, sendo as transições corrigidas evitando-se vícios de linguagem e aproximando os relatos da norma culta da língua portuguesa. Durante este processo, categorias similares emergiram, permitindo uma análise profunda dos dados.

As observações da ação docentes também foram transcritas e expandidas pela memória em até 48 horas após sua realização. Estes dados colaboraram para aprofundar as reflexões e os achados da leitura das transcrições das entrevistas.

Posteriormente, obtivemos um volume significativo de dados, que foram analisados à luz do referencial teórico adotado para esta pesquisa. Houve,

ainda, a intenção de problematizar os eixos recorrentes nas falas dos sujeitos, permitindo a identificação de elementos semelhantes entre as diferentes entrevistas e a organização dos eixos de análise a partir das categorias que emergiram dos dados.

Assim, procuramos elaborar algumas ideias a respeito da percepção que os docentes possuem sobre o currículo de Geografia em escolas do Programa Ensino Integral na cidade de Araçatuba/SP. Tais análises foram realizadas através da leitura exaustiva dos dados obtidos e de um constante processo de reflexão do referencial teórico e busca por novos autores, a fim de compreender os sentidos a partir dos dados coletados.

Os dados coletados e analisados foram organizados em três eixos principais que se relacionam aos objetivos específicos desta pesquisa, sendo eles:

- a) No primeiro eixo foram apresentados dados relativos às concepções que os docentes possuem em relação ao Ensino e ao Currículo e que permeiam e pautam sua ação em sala de aula.
- b) No segundo eixo foram apresentados dados relativos às particularidades do PEI e sua influência na organização e gestão do trabalho pedagógico.
- c) No terceiro eixo foram apresentados dados relativos à ação docente na sala de aula, complementados pelas observações da prática pedagógica dos professores.

4.2.1 Concepções de Ensino e Currículo

Ao analisar as falas dos sujeitos da pesquisa, emergiram dados que apontam para diferentes concepções sobre o ensino e acerca do conceito de Currículo. Conforme Silva (1997), a formação do docente se insere em um contexto histórico, social e político que possui singularidades próprias que refletirão na construção do ser e estar docente e se revelará em sua prática pedagógica.

A identidade do profissional docente é resultado de uma personalidade que se inscreve no interior de uma teoria profissionalizante. Assim, a ação docente origina-se a partir de um contexto histórico e social no qual estes sujeitos elaboraram sua formação, bem como das condicionantes estruturais nas quais atuam (Nóvoa, 2006).

Retomando-se o defendido por Behrens (1999), coexistirão no ambiente escolar professores que pautarão sua ação docente baseada em paradigmas conservadores e inovadores. De acordo com as falas dos sujeitos, os entrevistados podem ser agrupados conforme o quadro 12.

Quadro 12 – Agrupamento dos docentes segundo os paradigmas propostos por Behrens (1999)

Paradigma Conservador	Paradigma Inovador
Anderson	André
Luciana	Pedro
Paula	

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Conforme defendido pela autora, os docentes que pautam sua ação pelo **paradigma conservador** tendem a reproduzir em sua prática as metodologias que vivenciaram em seu processo educativo, o que produz uma dificuldade de buscar novos paradigmas (BEHRENS, 1999). Tal concepção fica evidente nas falas dos docentes ouvidos:

Primeiro, eu acho que o professor tem que ter o domínio de sua disciplina, de sua matéria. Acho que isso é importantíssimo, conhecer sua disciplina. Depois eu acho que o professor tem que fazer valer um pouco sua autoridade e também, tentar **promover na sala de aula disciplina**, porque senão você não consegue desenvolver o seu trabalho (Anderson, 2017, grifo nosso¹⁹).

Assim você ganharia mais tempo e conseguiria **passar mais conteúdo** para os alunos, entende? (Luciana, 2017, grifo nosso).

O professor **não sabia o que dava pro aluno**. (Paula, 2017, grifo nosso)

Ao se referir à ação docente em sala de aula, verbos como “transmitir”, “dar” aula e “passar” o conteúdo foram recorrentes na fala destes sujeitos, bem como uma preocupação com a falta de disciplina dos alunos que hoje frequentam a escola. Conforme nos afirma Moraes (1997, p. 16) os professores que pautam sua ação docente em um paradigma conservador “continuam privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento”. Behrens (1999) nos afirma também que professores que atuam segundo este paradigma caracterizam uma prática

¹⁹ Anderson. Entrevista concedida ao autor. Araçatuba, 25 ago. 2017.

pedagógica preocupada com a reprodução do conhecimento. Na observação das aulas da docente Luciana, a presença de um ensino tradicional com ênfase nas práticas cartográficas como pintura de mapas pôde ser observada:

A professora retoma o comando do exercício, informando que os alunos deverão regionalizar os continentes no mapa e nomear os países principais. [...] novamente, a professora retoma a explicação da atividade, solicitando que os alunos pintem a América de amarelo (transcrição da observação da sala de aula – professora Luciana)

Kaercher (2004) nos afirma que a *prática tradicional* permeia a ação docente ainda nos dias atuais, onde estes professores encontram dificuldades em especificar a importância da Geografia para seus alunos, além de se aprofundar no uso da realidade dos discentes para a construção dos conceitos chave da Geografia. Nestes professores, ainda encontramos a “dificuldade de efetivar um ensino de Geografia que desenvolva o melhor potencial criativo da disciplina, bem como o potencial cognitivo dos alunos.” (KAERCHER, 2004, p. 61).

Das falas destes docentes que atuam sob o paradigma conservador emergiram dados que comprovam o desconhecimento do Currículo proposto pela SEE-SP bem como da sua concepção. Expressões como “apostila” e “caderninho” foram recorrentes e demonstram que os mesmos trabalham o Currículo de forma semelhante ao desenvolvido em um sistema apostilado, contradizendo as orientações propostas nos próprios documentos oficiais.

No começo eu achava que currículo era igual fazer os cursos e entregar numa faculdade... A gente confundia o currículo. Não era o conteúdo que você tinha que dar pro aluno... Por que o currículo é isso aí hoje, né? É o conteúdo que você vai dar pro aluno dentro da sua disciplina... Eu confundia muito isso... [...] a gente começou a ver que era a matéria que você tinha que dar pro aluno o currículo, não era nada que você que não fizesse! Mudou a nomenclatura, mas as coisas eram as mesmas. (Paula, 2017)

Então, eu acho que seria interessante focar nas áreas mais importantes, sabe, você ter uma previsão mais específica do que ter aquele no geral. Tudo, mas ao mesmo tempo não se aprofunda em nada, porque eles cobram para a gente passar. Você tem um prazo para você passar isso aí. Você tem que cumprir esse prazo. Na maioria das vezes você não consegue. E daí muitas escolas exigem que você faça todos os exercícios. (Luciana, 2017)

A compreensão de que o Currículo corresponde ao compendio de conteúdos que devem ser “transmitidos” aos alunos e a preocupação com uma prática conteudista se contrapõem às propostas dos documentos oficiais da SEE-SP e às discussões mais atuais em relação ao Currículo. Sacristán (2000) afirma que o

Currículo corresponde à uma construção cultural e organiza a prática educativa, não se limitando simplesmente a um rol de conteúdos a serem desenvolvidos. Neste mesmo sentido, para Sacramento (2007), cabe ao Currículo orientar a construção do conhecimento escolar. Segundo o autor, ele se relaciona intimamente ao tipo de estudante que se pretende formar e a escola que se pretende construir. Vasconcellos (2009) também nos alerta para o perigo de minimizar o Currículo à simples proposta curricular da escola. Em um ambiente inovador como o PEI, a permanência de visões antagônicas às propostas contribui para a cristalização de um paradigma conservador entre os docentes.

Retomando as ideias de Behrens (1999), os docentes que atuam sobre o **paradigma inovador** buscam responder às grandes transformações que a sociedade da informação impõe sobre o ambiente escolar e sua prática pedagógica. Neste contexto, “o professor passa a ter um papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido” (BEHRENS, 1999, p. 386). Assim, neste paradigma a escola passa a ser articuladora do saber, tornando-se, para além de um espaço físico, um estado permanente onde o trabalho colaborativo faça parte da rotina. Nos docentes agrupados sob este paradigma, a preocupação com o atendimento a essas novas demandas ficou evidente.

Hoje, o que é ser professor? É desenvolver no aluno, principalmente na minha matéria, qualquer ação crítica, como cidadão. O saber é outro, não está nos meus, está longe de mim. Eu não vou transmitir conhecimento. Não vou. Ser professor, pra mim, hoje é desenvolver algo no aluno qualquer situação crítica como cidadão. O que sou? O que eu quero na sociedade? Só isso. É o papel do professor. [...] então hoje, pra mim, ser professor, não é ensinar, é só despertar algo, um sentimento crítico nele... Pra ele observar a sua volta quem é ele, o que ele quer, só isso. Exposição, aula expositiva... Esquece! Isso não vai existir mais! Ele não se presta a isso. [...] Então eu acho assim, ser professor é isso: é despertar no aluno algum tipo de sentimento crítico. Que ele perceba quem é ele. “Que que eu quero?” Só isso! O restante é com ele... (Pedro, 2017²⁰)

[...] em questão do dia a dia, da experiência do aluno, até onde o aluno aprendeu o suficiente, em questão de o professor também estar aprimorando sempre por curso, informações, atualidades, ele sabe que vive num mundo em que tudo gira rápido, né, as transformações (André, 2017²¹).

Durante as entrevistas, estes professores demonstram grande preocupação em chamar a atenção do aluno para os temas a serem discutidos e

²⁰ Pedro. Entrevista concedida ao autor. Araçatuba, 07 jun. 2017.

²¹ André. Entrevista concedida ao autor. Araçatuba, 23 jun. 2017.

associá-los à sua realidade e ao seu cotidiano. Callai (1995) e Kaercher (2004) já afirmavam sua preocupação em tornar o ensino de Geografia reflexivo, se preocupando com as experiências do cotidiano e do lugar no qual o aluno está inserido. Durante as observações de aula destes professores, esta preocupação foi percebida pelos pesquisadores.

Encerrada a apresentação de slides, o professor exibe um vídeo sobre o turismo no Brasil (carnaval, Copa do Mundo, Cristo Redentor, turismo natural, etc.). Conforme os pontos turísticos são exibidos, os alunos fazem alguns questionamentos sobre os locais (localização geográfica, como são esses lugares e etc.) **Os alunos se mostram muito interessados pelo vídeo e comentam entre si alguns pontos turísticos, em alguns casos demonstrando interesse em conhecer tais lugares.** O vídeo despertou a atenção dos alunos para o assunto em discussão. Nos momentos em que o professor observa pontos que mais chamam a atenção dos alunos, tece alguns comentários a respeito do lugar e responde a alguns questionamentos que os alunos fazem. A classe participa ativamente da exibição do vídeo. (transcrição da observação da sala de aula – professor André, grifo nosso)

O professor [...] questiona os alunos sobre como seriam os mapas se fossem considerados os “gatos” (os mapas retratam o consumo de energia para analisar o desenvolvimento econômico das regiões). Os alunos questionam o que é um “gato” e o professor esclarece. [...] A maioria da classe se mostra envolvida na resolução da atividade o professor conduz a correção dos exercícios de forma dialogada, com a ampla participação da turma. Mesmo os alunos que não participam oralmente estão atentos às explicações e corrigindo suas respostas quando necessário. Poucos são os alunos que se mostram indiferentes ao que está sendo realizado. (transcrição da observação da sala de aula – professor Pedro)

Tal preocupação com um ensino pautado por uma geografia crítica explica a permanência destes docentes no paradigma inovador, uma vez que “o ensino tradicional da geografia – mnemônico e descritivo alicerçado no esquema ‘a Terra e o homem’ não tem lugar na escola do século XXI” (VESENTINI, 1995, p. 220).

Também podemos constatar nas falas dos sujeitos a compreensão do conceito do Currículo pautado prioritariamente no desenvolvimento de competências e habilidades.

Não só o conteúdo, mas trabalhar habilidade, porque o aluno precisa conhecer aprofundado aquele conhecimento, o conteúdo, quais seriam as habilidades a desenvolver. (André, 2017)

Quando ele [o Currículo] foi implantado, que eu olhei que tinha temas e como trabalhar, eu achei uma maravilha. Porque antes eu pegava o caderno, pegava o livro, passava o texto e as questões. Você não tinha objetivo, você não tinha habilidades, você não tinha estratégias, você não tinha as etapas, a sequência didática, você não tinha... Depois que você vai estudando o seu Currículo, em espiral, você vai vendo que está tudo

amarrado... É legal... É mais trabalhoso... Pra mim, nessa parte, eu concordo com a secretaria da educação. (Pedro, 2017)

Ao contrário dos docentes que atuam segundo o paradigma conservador, compreender as principais características do Currículo prescrito para, então desenvolvê-lo, é traço comum a estes docentes que atuam sobre um paradigma inovador. Deste modo, os docentes desta visão buscam repensar sua ação pedagógica e (re)construir sua identidade. Conforme nos afirma Pimenta,

Que entendemos por construir a identidade? A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como a resposta às necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade.[...] (PIMENTA, 1996, p. 75).

O espaço para a reflexão e o repensar da ação docente é explicada por Schön (1997, p.83) como “uma série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”. Segundo o autor, o professor reflexivo se esforça para compreender seu aluno e seu processo de conhecimento, ajudando-o a articular o saber científico ao saber prático do cotidiano. Em um ambiente com condições de trabalho diferenciadas – tais como os momentos de reunião por área e composição diferenciada de jornada – esta reflexão sobre sua prática se torna muito mais fluída.

Em resumo, entre os docentes entrevistados se constata que alguns atuam sobre um **paradigma conservador**, pautando sua ação docente em um ensino de Geografia com viés tradicional e pouca compreensão do Currículo Prescrito pela SEE-SP para ser desenvolvido na rede. Já os professores que atuam sobre um **paradigma inovador** pautam sua ação por um ensino de geografia mais crítico e apresentam maior conhecimento sobre o Currículo Prescrito e seu desenvolvimento no cotidiano escolar, a partir de uma ação reflexiva. Curioso notar que os dados constataram que os docentes que possuem formação específica em Geografia tendem a caminhar para um ensino mais tradicional da ciência, enquanto que os docentes que possuem formação em história e Habilitação em Geografia tendem a aproximar-se de um ensino mais crítico da Geografia.

4.2.2 Organização e Gestão do trabalho pedagógico

O Programa Ensino Integral se configura como um ambiente alternativo para a atuação do professor. Ao propor uma nova organização para o espaço escolar, com dedicação exclusiva do docente a uma única unidade, composição de jornada docente e discente diferenciadas e espaços alternativos de aprendizagem com ênfase nas práticas de laboratório, o programa constituiu-se como um espaço diferenciado par a ação docente em comparação às escolas regulares da rede.

Segundo Tardif (2002), o professor incorpora ao seu trabalho “competências, regras e recursos” com ou sem consciência explícita disto. Portanto, o autor defende que a construção dos saberes docentes se relaciona intimamente com o trabalho docente no ambiente escolar e ao contexto social no qual seu ofício se insere. Ao analisar os dados, das falas dos sujeitos da pesquisa emergiram elementos facilitadores e dificultadores para sua prática em relação à estrutura e organização do PEI. Tais elementos estão agrupados no quadro 13.

Quadro 13 – Elementos facilitadores e dificultadores da ação docente no PEI

Elementos facilitadores	Elementos dificultadores
Aulas diferenciadas	Burocracia
Acompanhamento pedagógico	Modelo de gestão
Composição da jornada docente	Composição da jornada discente

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Em relação aos **elementos facilitadores** da ação docente, a organização do PEI se apresenta como uma alternativa frente à precarização da categoria nas demais escolas da rede. Um dos elementos facilitadores que os sujeitos relataram foi a possibilidade de realizar aulas diferenciadas para atrair a atenção dos alunos, conforme podemos observar nos relatos.

A aula que eu chego, pego a música do Milton Nascimento, que a gente pega o violão e canta, eles conseguem pegar o mapa e relacionar os estados... E fala: “professor, mas aqui... aqui... tá o mapa mudo”... Eu falei “mas você tem o mecanismo que nós acabamos de cantar, e coloquei pra eles ouvirem... Milton Nascimento, Notícias do Brasil... “Mas não tem João Pessoa aqui!”... Aí ele começa a pensar!... Falei “então você pega o atlas e olha”. O atlas tá na mesa, tá o livro e tá tal. Então ele vai atrás... Não adianta eu falar “ah... é a capital... Paraíba...” (Pedro, 2017)

Então, com essa proposta nova da PEI, o professor se preocupa mais. Ele já prepara a aula, só que a gente em uma preocupação maior. A gente faz a revisão das aulas, quais habilidades que deram certo, que não deram de trabalhar, situação de aprendizagem, uma dinâmica diferenciada, as aulas expositivas. A gente sabe que nem todas as aulas expositivas atraem a

garotada. Então, a gente tem que fazer um monitoramento, né, em questão das aulas, da avaliação, o que é que deu certo, o que não deu, por que que a sala tal não conseguiu atingir o objetivo? Então, assim, na minha área, tanto eu como professor ou como coordenador de área. Eu percebo que há essa mudança, essa preocupação do professor em elaborar mais aulas, mais aulas dinâmicas, ter mais um tempo suficiente pra esse melhoramento, diferente da regular. (André, 2017)

A gente tem que trabalhar aí o Currículo de uma maneira diferenciada e buscar aí outras fontes. Vou fazer uma parceria com professor de geografia, eu vou trabalhar a parte física. Qual a ideia? Eu tenho que trabalhar a realidade do aluno, eu vou na comunidade, nos bairros dos alunos, tentar me reunir lá no sábado e trabalhar o relevo, a vegetação, fazer esse tipo de observação com eles, que eu acho que dessa forma, estando mais próximo, e ali, trabalhando na realidade deles, eu acho que contribui para o aprendizado. (Anderson, 2017)

A possibilidade de alterar o modelo tradicional de aula expositiva exige do docente um profundo conhecimento dos anseios de seus alunos bem como uma preparação prévia das atividades que serão desenvolvidas. Na análise do currículo prescrito pela SEE-SP, as sequências didáticas já trazem alternativas para o desenvolvimento das atividades em sala, porém, cabe ao professor adequá-las à realidade de seu grupo de aluno e aos recursos disponíveis na escola. Assim,

Na liberdade que cada professor e pesquisador tem para dimensionar o novo paradigma, acredita-se que há necessidade de atender às características de rede, de teia, de sistema, de produção do conhecimento, de trabalho coletivo e compartilhado, de interconexão, de interrelacionamento, de reaproximação das partes do todo. E ainda, de exigência de diálogo, de atitude crítica, criativa e transformadora. (BEHRENS, 1999, p. 387).

Ao adequar o currículo prescrito à realidade de seus alunos, procurando motivá-los para a construção do conhecimento, estes professores mostram uma ação intencional, preocupando-se com a representação significativa e experiencial do aluno, ao promovê-la e incentivá-la via participação e negociação dos conhecimentos em espaços e contextos compartilhados (Gómez, 1998).

Outro elemento apontado como facilitador da ação docente pelos professores entrevistados foi o acompanhamento pedagógico das escolas do PEI, em especial pela presença do Professor Coordenador Pedagógico por Área (PCPA). Consideramos que a simples formação em serviço oferecidas pelos órgãos centrais não se traduz em elemento suficiente para garantir mudanças significativas na ação docente (Gatti, 2003), uma vez que:

[...] esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. (GATTI, 2003, p. 192)

Nas escolas integrantes do PEI, a presença do PCPA reitera o defendido pela autora, uma vez que, segundo relatos dos próprios professores, as ATPCA se constituem como um momento significativo de trocas entre os pares e formações específicas para a sua área, ao mesmo tempo em que desafoga do PCP, liberando-o para acompanhar o pedagógico de toda a escola, o que inclui o desenvolvimento dos alunos. Tais elementos ficam evidentes nas falas dos docentes.

A devolutiva, o feedback... isso é fundamental. Isso é um diferencial muito grande. Você tem tempo para discutir a aula, a prática exitosa com o colega. Acho que o principal é isso aí. **O acompanhamento pedagógico do professor.** Ele é fundamental para mim. Coisa que não acontece lá no outro. Lá você chega, pega a aula, eles jogam as canetas na sua mão, se vira. É mais ou menos assim. Aqui não, eles têm um cuidado. **Aqui você tem mais tempo para conversar com seu colega.** Você entra no mesmo horário e sai no mesmo horário. **Você fortalece os laços.** Se ele faltar, você substitui a aula dele. **O problema dele é teu.** Isso eu acho muito legal. Eu gostei. (Pedro, 2017, grifo nosso)

Na escola regular é uma ATPC geral. Não que não tenha uma formação, é voltado para todos. **Na PEI, você tem a formação geral, depois você tem a formação por área.** Então, você dá um destaque maior na área, né? Então, o que tá acontecendo na sua área, que melhorias, o que o professor de humanas tá desenvolvendo. Geralmente, a gente faz mais parceria com os professores de língua portuguesa, na forma do contexto, da leitura, então, a gente ajuda no nivelamento. (André, 2017, grifo nosso)

Além disso, acho que a presença pedagógica. A gente passa muito tempo com os alunos. Contribui também para a melhoria do ensino, né? **A gente constantemente faz análise do rendimento escolar dos alunos e traça ações corretivas para isso.** E essa integração também que eu acho importante da base nacional comum com a parte diversificada. Isso aí eu também acredito que é um divisor de águas, porque ajuda bastante. (Anderson, 2017, grifo nosso)

A maior interação com alunos estreita os laços de afetividade que contribuem para uma maior aprendizagem dos mesmos. Consideramos que o processo de aprender é algo complexo e inclui o desenvolvimento de conhecimentos interpessoais, de mudanças cognitivas nas quais se inserem aspectos de natureza afetiva (PACHECO; 1995).

Neste mesmo sentido, outro elemento facilitador que emergiu das falas dos docentes foi a composição diferenciada da jornada. Em meio a uma ampla

discussão sobre a adequação da jornada de trabalho dos docentes da rede em relação à Lei do Piso Nacional, as escolas que participam do PEI oferecem composição diferenciada de jornada, já que esses docentes trabalham com dedicação exclusiva a uma única unidade escolar e cumprem parte significativa da sua jornada em ações como estudo e planejamento, tutoria, reuniões por área e formação em serviço. Tais diferenciais tornam-se um atrativo para os professores deixarem as escolas regulares e ingressarem nas escolas do PEI, uma vez aquelas têm passado por uma forte precarização do trabalho docente, já que

com as medidas introduzidas no trabalho – sistemas de avaliação externa, implantação de projetos determinados externamente e exigência de uma “autonomia” controlada (para citar apenas algumas que adentram as escolas com considerável força) – ocorre um não reconhecer-se nas atividades realizadas diariamente, seja porque o pedagógico deixa de ser espaço privilegiado de atuação docente ou porque os professores assumem, em sua difícil jornada de trabalho, uma série de tarefas que anteriormente não lhes pertencia. (FERNANDES; BARBOSA, 2014, p.121).

Este sentimento de reconhecimento à unidade escolar é favorecido pela dedicação exclusiva, conforme revelam as falas dos docentes quando questionados sobre os principais elementos facilitadores da ação docente no PEI.

Eu acho que o tempo, né? **Você está mais tempo dentro da escola, mais tempo com os alunos.** Então, um facilitador também, dentro do programa é que o professor na regular, ele tem mais aulas. **Na PEI, ele tem menos aulas. Então, ele consegue pesquisar mais.** Ele consegue elaborar mais essas aulas. Dentro da sala de estudos, por exemplo, nós temos algumas aulas em que ficamos na sala de estudos. Aqui nós ficamos só pra isso, então, isso é um facilitador. (Luciana, 2017, grifo nosso)

Eu acho que o tempo, **a questão de você ficar dois períodos, né, diariamente na escola da PEI, tem uma preparação acho que melhor para desenvolver.** Não que você não tenha trabalho, porque você tem um leque de fazeres na questão não só na aula dada, na aula diversificada, a tutoria, outros projetos. Só que na regular... na regular você tem um X de aula maior, né? Porque você ganha pelas quarenta aulas, você tem trinta e duas na sala. **Aqui a gente tem uma redução um pouco melhor, porém, a gente não deixa de desenvolver os projetos.** Essa é a diferença. (André, 2017, grifo nosso)

Os sujeitos da pesquisa também destacaram a importância do espaço para pesquisa e reflexão da sua ação pedagógica. Esta importância é salientada por Schön (1997) que afirma que o professor deve, em sua prática, assumir uma postura reflexiva que possibilite entender o processo de conhecimento do aluno, no intuito de auxiliá-lo a articular o saber escolar em sua vida cotidiana. O autor compreende a reflexão docente como uma “série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino” (SCHÖN, 1997, p. 83). Desta forma, a composição

diferenciada de jornada permite a estes educadores um repensar da sua prática, de modo a aproximar os saberes escolares da sua vida cotidiana, favorecendo, assim, a aprendizagem dos alunos.

Em relação aos **elementos dificultadores** da ação docente, o ponto comum na fala de todos os docentes é o excesso de burocracia, com o preenchimento de inúmeros relatórios que devem ser entregues aos gestores para acompanhamento do trabalho pedagógico. Nas falas dos docentes, a insatisfação com a necessidade de se comprovar constantemente o que se realiza em sala de aula ficou evidente, conforme podemos observar nos relatos:

O PEI: **eu esperava uma coisa dele e estou tendo uma certa decepção em um momento, é muita burocracia.** [...] Documento, documento, documento, documento, documento. Os professores começam, na minha visão, a dançar o samba do crioulo doido. “Vocês querem papelada, é papelada que vocês vão ter.” **E aí você começa a fazer uma coisa porque você tem que fazer, não porque é melhor.** No momento em que isso acontece, você incorre em um pecado capital. “Vou fazer porque tenho que fazer, ó, os setenta e cinco por cento. Faz, é melhor, é melhor para você. Você vai ganhar estrelinha.” Dessas coisas eu tenho medo. (Pedro, 2017, grifo nosso).

Há um excesso de burocracia, porque **você tem que desenvolver várias atividades burocráticas e muitas vezes você deixa de preparar uma aula.** Você não prepara como deveriam ser preparadas as aulas. É uma fragilidade. (Anderson, 2017, grifo nosso)

Dentro da proposta da PEI tem muita burocracia. Te prende muito. Por exemplo, preenchimento de diário. **Você perde um tempão dentro da sala de aula preenchendo um diário. Você tem que colocar um monte de coisa, você tem que colocar seu objetivo, suas habilidades, metodologia, dentro do diário.** Você tem que fazer a chamada, você tem que passar na lousa e fazer o seu diário. Isso, você perdeu um tempo, entre aspas. Perdeu ou ganhou, né? Você está orientando? Você está... Acho que se você só colocasse o objetivo. O objetivo da aula é tal. Eu acho que seria mais fácil e para eles também seria mais prático o entendimento. [...] Ou você colocasse o objetivo da aula é tal e a habilidade é tal, mas você tem que seguir um padrão [...] do guia. Então, eu acho assim, é legal? É legal, mas é muita burocracia. Isso tem que mudar. Não pode continuar desse jeito. **O professor perde um tempão dentro da sala de aula traçando objetivo, habilidade, fazendo o aluno copiar, copiar, preenchendo diário, fazendo chamada, já foi quinze minutos de aula ou até mais.** (Luciana, 2017, grifo nosso).

Desta forma, um dos elementos facilitadores que foi apontado pelos professores para sua atuação no PEI – a composição diferenciada da jornada de trabalho – acaba por ser sobreposta à intensa exigência e necessidade de preenchimento dos relatórios e documentos exigidos pelo programa. Em muitos casos, os professores os preenchem apenas por exigência, sem se apropriar de sua real necessidade e/ou importância, afim de não serem mal avaliados pela gestão e

poderem permanecer no programa com a remuneração superior ao restante da rede, conforme relatado pelo professor Pedro.

Esta situação encontra respaldo na literatura moderna sobre o ser professor. Conforme discute Souza (2008), ao contrário de outras profissões, ser professor é dedicar-se integralmente à docência, e a ação do professor não se resume aos cinquenta minutos que desenvolve em sala de aula, ocupando outras dimensões da vida privada. O trabalho docente perpassa a simples lógica da produtividade. Complemente esta ideia, Duarte (2011) afirma que para o professor, vida privada e vida profissional se entrelaçam e o trabalho é o que se faz o tempo todo. Arroyo (2002) complementa esta ideia afirmando que ser professor não se resume a uma profissão, mas a um modo de ser.

Tal insatisfação com o excesso de burocracia do programa está intimamente ligada a outro elemento apontado pelos docentes como dificultador de sua ação: o modelo de gestão. Pautado por uma gestão com foco nos resultados, a meritocracia – presente em todas as escolas da rede estadual paulista – encontra-se muito presente no PEI e em seu modelo de gestão (ciclo PDCA). Tal modelo fica evidente na fala dos sujeitos da pesquisa, conforme abaixo.

Eu vejo aluno aqui que não abre o caderno há três meses, fica com cinco!
Se eu fizer ocorrência, que nem eu acabei de fazer aqui, mandar pra direção, chamar os pais... **Eu perco estrelinha, eu perco ponto na PEI... Eu tenho medo... Se eu não elogiar você na 360, eu perco ponto...** Não é isso que dá excelência... Evidência, **tem que evidenciar, colocar lá o que você fez...** Tudo bem, mas não é isso que vai te fazer um excelente profissional. Por que **o papel aceita tudo**, é isso que eu estou vendo... Eu tinha profissional lá na escola regular bem melhor que aqui... Entre nós... **Por que, mascarar, qualquer um aprende...** (Pedro, 2017, grifo nosso).

Primeiro, gestão. **Eu acho que a gestão tem que ser mais firme com os alunos.** Eles estão passando a mão na cabeça, tá? **Por quê? Porque o projeto exige isso.** Dentro da regular, se acontecer... se acontecer coisas que acontece aqui dentro da regular, eles são mais firmes. Eles sabem que tem que ser. Já aqui, eles são mais ou menos. **Eles tentam contornar e tem hora que se você ficar só nesse contornar, vai chegar uma hora que não dá mais conta.** Então, talvez isso. Eu acho que a gestão ser mais rígida. É bom conversar? É bom, mas tem um momento que tem que ser mais rígido, senão não funciona, principalmente no fundamental. (Luciana, 2017, grifo nosso)

Desta forma, a meritocracia expõe sua face mais perversa: a culpabilização do professor pelo insucesso da escola. Conforme defendem Frigotto et al. (2011), tais medidas reforçam a ideia de que os profissionais da educação são os responsáveis pelo fracasso da escola, sem considerar os fatores macro que podem alterar o alcance das metas pré-estabelecidas. Desta forma, segundo os

autores, tal proposta não enfrenta o problema central e opta pelo pior atalho: premiar os que alcançam tais metas.

Segundos dados da própria secretaria, mesmo nas escolas integrantes do PEI a gestão por resultados tem apresentado falhas. Os dados apresentados no quadro 14 foram disponibilizados pela própria SEE-SP a partir da divulgação do Boletim da Escola referentes ao SARESP do último ano.

Quadro 14 – Evolução e cumprimento das metas por ciclo escolar

	Escola Alfa			Escola Beta			Escola Gama		
	IDESP 2016	IDESP 2016	Metas 2017	IDESP 2016	IDESP 2016	Metas 2017	IDESP 2016	IDESP 2016	Metas 2017
9º ano EF	3,57	3,37	3,75	4,60	4,15	4,71	3,65	3,88	3,82
3ª série EM	--	--	--	3,56	4,38	3,67	3,98	3,28	4,06

Fonte: Boletim da Escola – IDESP. Disponível em < http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2017.asp?ano=2017>.

Acesso em 10 abr. 2018

Nota: Organizado pelo autor.

No quadro destacamos que, com relação ao Ensino Fundamental – Anos Finais, apenas uma escola atingiu a meta pré-estabelecida enquanto as outras duas apresentaram queda nos índices. Em relação aos indicadores do Ensino Médio, nas duas escolas que possuem esta modalidade de ensino, uma atingiu a meta e a outra não. Destacamos que nenhuma das três escolas atingiram as metas em ambos os ciclos de ensino. Tais dados reiteram a fala do docente Pedro de que a simples gestão por resultados e a ênfase no produto final não garante o sucesso do processo educativo, uma vez que segundo dados da própria rede – a despeito das limitações que este indicador apresenta – nem mesmo em um ambiente diferenciado com condições superiores para o trabalho docente os resultados foram alcançados, levantando luz sobre a necessidade de se considerar outros indicadores – que não a simples ação docente – para avaliar todo o processo educativo.

Como último elemento de análise os sujeitos da pesquisa apontaram como dificultador para a ação docente a jornada extensa de permanência do aluno na escola, conforme revelam suas falas:

Eu percebo nos alunos uma estafa em ficar nove horas aqui dentro, um cansaço. Eu acho que o PEI... ele soma no ponto, porque você tem uma

escola menor com uma formatação de disciplinas mais diversificadas, acrescenta. **Mas ela falha no momento em que o aluno fica nove horas aqui dentro [...]** Tanto é que as aulas minhas da tarde é só sofrimento. É guerra. **Você tem que subir na mesa e dançar, porque eles não se concentram.** (Pedro, 2017, grifo nosso)

Chega no final da tarde, você pode falar a aula inteira e eles não vão prestar atenção em você. **Eles estão cansados, eles estão com fome, eles estão com sono, querem ir embora.** Tem aqueles com déficit de atenção. Tem N situações. Sabia que é bem complexo isso? Bem complexo, porque, assim, **quando eu trabalhava na regular, parece que eu conseguia mais no Currículo.** Parece que era mais ágil a questão [...] (Luciana, 2017, grifo nosso)

Esse engajamento do aluno oito horas por dia na escola, né? Que ele não fica na rua, eu acho que essa escola foi feita pra isso. **Que o principal objetivo do PEI, na minha opinião, é o aluno ficar dentro da escola.** E o pai prefere, lógico, deixar ele na escola do que na rua, né? Com certeza! (Paula, 2017, grifo nosso)

Ao mesmo tempo que a dedicação exclusiva do docente a uma única unidade escolar e sua composição de jornada com uma quantidade de aulas reduzidas foi apontada como elemento facilitador da sua prática, a longa jornada dos alunos foi apontada como elemento dificultador. Segundo os docentes ouvidos, os alunos – especialmente nas últimas aulas do período da tarde – mostram-se extremamente cansados e pouco dispostos a realizar as atividades previstas, fato que pôde ser constatado em algumas observações realizadas pelos pesquisados nas últimas aulas do período.

Tal situação pode ser explicada pela extensão da permanência do aluno na escola, sem uma adequação física e metodológica adequada. Apesar de terem passado por reformas que incluem a construção de laboratórios de ciências e de informática e salas multimeios, ainda se percebe a organização da escola segundo um modelo tradicional, como pôde ser constatado durante a observação de aula relatado a seguir.

13h55min – Os alunos chegam à Sala de Leitura e já se organizam nas mesas, pegando os cadernos que estão desenvolvendo. A sala de leitura é um ambiente amplo, arejado e climatizado. Possui três espaços diferentes: uma área com prateleiras com os livros de literatura, uma área com mesas circulares e cadeiras (esta área que os alunos ocuparam) e uma terceira área com um espaço livre, tapetes e algumas almofadas. Quando adentramos a professora da sala de leitura se despede da professora Marli e se retira. (transcrição da observação da sala de aula – professora Luciana).

Chego na escola poucos minutos antes do combinado e me dirijo para a sala de aula do professor. O mesmo se encontra na sala de multimeios da escola, preparando o material audiovisual para o início da aula. A sala possui um Datashow afixado no teto que, conforme o professor me informa, está quebrado e necessita de manutenção. Carteiras comuns são dispostas

na forma de L em volta da sala e cadeiras universitárias são dispostas no centro. Também há uma central multimídia de som e o ambiente é climatizado. Os slides que o professor preparou são retransmitidos para uma televisão que está afixada na parede para que os alunos possam acompanhar a aula. (transcrição da observação da sala de aula – professor André)

Percebe-se que os recursos tecnológicos, assim como nas demais escolas da rede, padecem de manutenção para seu bom uso e os espaços alternativos de aprendizagem – como a sala de leitura – são semelhantes aos encontrados nas escolas regulares. Conforme nos afirmam Cavaliere (2014), a extensão do tempo de permanência dos alunos na escola sem o repensar curricular, metodológico e estrutural – como ocorrido no programa anterior (ETI) analisado por Galian; Sampaio (2012) – não garante o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Tal ideia é corroborada por Coelho (2009) que defende um repensar metodológico para o desenvolvimento da educação integral.

Em se tratando especificamente do PEI, percebe-se nas falas dos sujeitos uma preocupação com a compreensão do conceito de educação integral bem como com o uso de metodologias que não a simples aula expositiva, destacando o repensar curricular e metodológico. Entretanto, o programa peca na pouca alteração que provoca na estrutura física das escolas, mantendo a organização tradicional em salas fixas (sem classes ambientes) e com poucas opções de espaços inovadores de aprendizagem, limitando-se à sala de multimeios, leitura e aos laboratórios de informática e ciências.

Em resumo, quando questionados sobre as condições para a sua ação docente dentro deste espaço específico no qual o PEI se constitui, os sujeitos elencaram como **elementos facilitadores** de sua ação a possibilidade de realizar aulas diferenciadas, o acompanhamento pedagógico por parte da gestão – com destaque para a figura do PCPA – e a composição diferenciada de jornada. Tais elementos, conforme discutimos, facilitam a ação reflexiva do docente, alinham as metodologias às novas demandas dos alunos que frequentam a escola hoje e possibilitam uma ligeira superação da precarização docente verificada nas condições de trabalho dos docentes das escolas regulares.

Entretanto, os sujeitos afirmam ser **elementos dificultadores** de sua ação o excesso de burocracia – que sobrecarrega o tempo que dispõem na escola sem atividades com alunos –, o modelo de gestão com foco nos resultados – que

preconiza o resultado em detrimento do processo e gera uma culpabilização do professor pelo fracasso em atingir as metas pré-estabelecidas – e a extensão da jornada dos docentes sem a devida adequação dos espaços para aprendizagem – o que faz com que os alunos cheguem ao final do período cansados do ambiente escolar e com pouca disposição para realizar as atividades propostas.

4.2.3 Ação docente na sala de aula

Somando-se às entrevistas dos sujeitos da pesquisa, as observações livres da ação docente nos possibilitaram identificar elementos específicos que terão influência direta na ação docente do professor em sala de aula. Tais elementos irão moldar os saberes profissionais dos docentes e terão reflexos em sua atuação. Das análises, identificamos três elementos principais que influenciarão na ação docente em sala de aula: a tutoria, o trabalho com projetos e o currículo.

Destacamos, em um primeiro momento, uma metodologia específica do PEI: a **tutoria**. No início do ano letivo, todos os alunos devem escolher um professor com o qual se identifique para que este seja seu tutor ao longo do ano. Cabe ao tutor o acompanhamento pedagógico do aluno, bem como a mediação de problemas disciplinares que possam vir a acontecer.

Em nossos contatos no ambiente escolar, podemos perceber que a tutoria aproxima o professor do aluno, estreitando os vínculos, como relatado abaixo.

Durante o caminho passamos por alguns alunos que estavam realizando atividades e alguns cumprimentam a professora com felicidade, abraçando-a... Após o momento, a professora comenta comigo: “Você viu? Eles são muito carinhosos com a gente”. Em todo o caminho até o refeitório a professora é cumprimentada pelos alunos. (transcrição da observação da sala de aula – professora Paula)

Tal proximidade entre professor e aluno favorece a aprendizagem, conforme relato dos próprios docentes.

A gente não procurava ter, assim, uma presença mais próxima do aluno, Eu acho que isso daí contribui bastante. **A gente está constantemente sendo incentivado a fazer isso, a estar conhecendo o aluno.** Era comentando isso na escola regular, né, que você tinha que conhecer a realidade do aluno. Mas ficava mais no papel, porque a cobrança era diferente. Hoje é uma exigência, **você, através da tutoria, se aproxima mais do aluno, conhece mais ele. E dessa forma você vai criando um elo.** [...] Devido ao eu trabalhar no PEI, eu sei que eu tenho que me aproximar dos alunos. Então, aquela atitude que eu tinha, muito autoritária e tal. Você vai mudar, você tem que mudar. É fácil? Não é fácil. Exige muito esforço, também, da

sua parte, né? A questão de você ouvir muitas coisas. E procurar não ser tão radical, você se aproximar, conversar. **Eu acho que o diálogo é importante nesse contexto escolar.** (Anderson, 2017, grifo nosso)

A tutoria, eu acho um ponto super forte. **O professor tem seus tutorados e com ele você tem um diálogo mais aberto, você consegue orientar melhor, você consegue ter uma proximidade melhor com seus tutorados e isso auxilia muito. Porque, muitas vezes, o aluno só tem aquela pessoa.** Às vezes, os pais não têm paciência ou não têm tempo o suficiente. Então, o professor dá esse apoio, ou o professor tutor, ele dá um apoio para os pais também, uma orientação melhor. É muito importante. Eu acho isso muito legal dentro da PEI. [...] Ah, e outra coisa. **Na PEI, o aluno... eu sinto... que ele... ele... desenvolve um carinho pelo professor. Ele desenvolve um afeto maior do que no regular** (Luciana, 2017, grifo nosso)

No PEI, a gente tem as aulas diversificadas e uma coisa que eu percebo também é a tutoria, que é um professor para um número X de alunos, no meu caso tem doze alunos e essa tutoria ajuda você a ter um controle maior daqueles alunos em questão de aprendizagem. **Eles se sentem mais confiantes no professor, porque eles que escolhem em uma votação.** “Com qual professor mais se identifica? [...] Então, eu acho que o carro-chefe da PEI, eles falam em Projeto de Vida, mas eu vejo a tutoria também, seguindo junto. **Porque a tutoria, o aluno se sente mais próximo do professor. Eles têm direito de escolher o professor, não é a escola que escolhe,** eles quem escolhe e já vão se adaptando com isso. (André, 2017, grifo nosso)

Então me grita de longe, onde me vê na rua grita... “O Paula”, né? **Então esse vínculo aqui eu acho que é porque a escola funciona oito horas... A gente fica aqui oito horas com os alunos... É o principal entre professor e aluno...** (Paula, 2017, grifo nosso)

Este papel da afetividade ocupará lugar de destaque no processo de aprendizagem. Segundo Piaget (1973), é incontestável o papel perturbador ou acelerador que a afetividade exerce no processo de aprendizagem. O autor destaca o exemplo de alunos que possuem rendimento abaixo do básico em matemática relacionando-o a um bloqueio afetivo. Para o autor, levar em conta o conhecimento do universo no qual o aluno está inserido garante dar sentido e significação ao processo, resultando em aprendizagens sólidas.

A tutoria como metodologia do PEI reforça uma das premissas do programa – a Pedagogia da Presença – e facilita a aproximação do professor com o aluno, possibilitando ao docente emergir no contexto sociocultural de seu tutorado e auxiliá-lo em seu processo de construção do conhecimento.

Outro elemento que influenciará na ação docente é o trabalho com **projetos**. Segundo a fala dos sujeitos ouvidos, nas escolas regulares o trabalho com projeto resume-se a atividades muito teóricas e pouco práticas. Desta forma, afirma-se nos documentos entregues à gestão – como o plano de ensino – um trabalho

interdisciplinar com criação de um produto final, porém, na prática o que se verifica é uma realidade diversa da registrada.

As falas dos sujeitos revelam uma realidade diferente em escolas do PEI, conforme evidenciado abaixo:

Olha nós, nós estamos desenvolvendo com a Sala de Leitura um projeto que chama 'Retratos'. É a comunidade do Bem-Estar que vem fazer os exercícios aqui na escola, e os alunos do sexto ano. **Então esse projeto vai buscar a memória dos pais, dos avós...** Esse projeto vai ser o ano inteiro. Então toda semana tem duas aulas por semana que os alunos participam. (Paula, 2017, grifo nosso)

Aqui na PEI, a gente consegue desenvolver na área de humanas alguns projetos que estão dando resultados, como o **Café Filosófico**, onde discute temas relacionados à atualidade, ao dia a dia, e em que alunos do ensino médio participam. Tem projetos voltados para aluno do fundamental, dos sextos anos, em **questão de resgate da família, em questão de oralidade, em questão da memória, de você trazer informações de família**, né? Porque o Brasil é constituído em questão da história, né, dos presidentes, governadores? Mas e as pessoas que fazem o dia a dia, que fazem o seu trabalho? **A gente tem que conhecer a história também da comunidade, da escola, do patrono, então a gente tem alguns projetos voltados para isso...** (André, 2017, grifo nosso)

Segundo os relatos, nas escolas regulares o trabalho com projetos encontra mais obstáculos, uma vez que não há tempo disponível para a construção coletiva do projeto e, na maioria dos casos, os mesmos não surgem das necessidades dos alunos, mas das ideias que os professores propõem para serem desenvolvidos. Destacaram também que dificilmente o projeto se desenvolve realmente de modo interdisciplinar, e, na maioria das vezes, resume-se a cada professor executando uma etapa do previsto.

Já nas escolas do PEI, os professores relataram a possibilidade de se reunirem para planejamento dos projetos de acordo com as necessidades que foram identificadas pelos próprios alunos – como no exemplo citado do projeto Retratos, que busca resgatar a história local reforçando a noção de identidade. A dedicação exclusiva contribui para a construção de um trabalho realmente interdisciplinar com o envolvimento de vários docentes, inclusive o da sala de leitura.

Desta forma, a aprendizagem se aproximará mais da realidade dos alunos e se tornará mais significada, atrelada ao real conforme defendem os autores que embasam nosso referencial teórico. Arroyo (2002) defende que a prática educativa é centrada na relação que se dá na sala de aula e no convívio entre os educadores e os educandos. Assim, o como se trabalha significa compreender como se ensina e como se aprende. Segundo o autor, “as práticas na escola se impõem

ao nosso olhar com tanto destaque que parecem ter existência própria” (ARROYO, 2002, p. 37).

Por fim, destacamos que a ação docente também é fortalecida pela presença do **currículo** prescrito pela SEE-SP. Os docentes ouvidos destacaram a importância de um parâmetro norteador para o desenvolvimento das ações, conforme revelam as falas dos sujeitos.

Eu acho que dá um suporte bom sim, para desenvolver o Currículo. Porque **a gente percebe que o Currículo, ele não está só na base comum. Ele está em todas as atividades que os alunos realizam.** Então, dessa forma, eu acho que contribui, facilita sim, porque aquilo que é trabalhado numa matéria, você vai na parte diversificada e é trabalhado também aquele assunto. Nessa integração, ajuda bastante. Além de as formações que os professores têm para desenvolver com os alunos, várias formações que nós temos. **Você tem que trabalhar, na medida do possível, trabalhar diversificado.** Eles sempre estão pedindo para a gente fazer isso. Então, de certa forma, facilita sim. (Anderson, 2017, grifo nosso)

Outra coisa também que eu gosto dentro da PEI é a união da equipe, isso também é muito importante, que faz parte do projeto, que é a **corresponsabilidade, a replicabilidade e isso também é um diferencial muito grande na escola regular. Não tem isso na regular. Não tem replicabilidade, não tem corresponsabilidade.** Eu trabalhei bastante na regular, não existe isso na regular. É cada um por si. Ah, precisa se trabalhar a interdisciplinaridade. Isso nunca acontece. Primeiro, não tem tempo hábil. Meio-dia todo mundo está indo embora, né? Os alunos não têm vínculo com o professor. É complicado. Tête-à-tête em uma escola regular é outra coisa. (Luciana, 2017, grifo nosso).

Percebe-se assim, uma facilidade em desenvolver o currículo prescrito pela SEE-SP com suas adaptações para as realidades dos alunos. Conforme destaca a docente Luciana, as premissas de corresponsabilidade e Replicabilidade – presentes na estrutura de funcionamento do PEI – favorecem o trabalho interdisciplinar e a propositura de aulas mais dinâmicas e menos centradas no professor como transmissor do conhecimento.

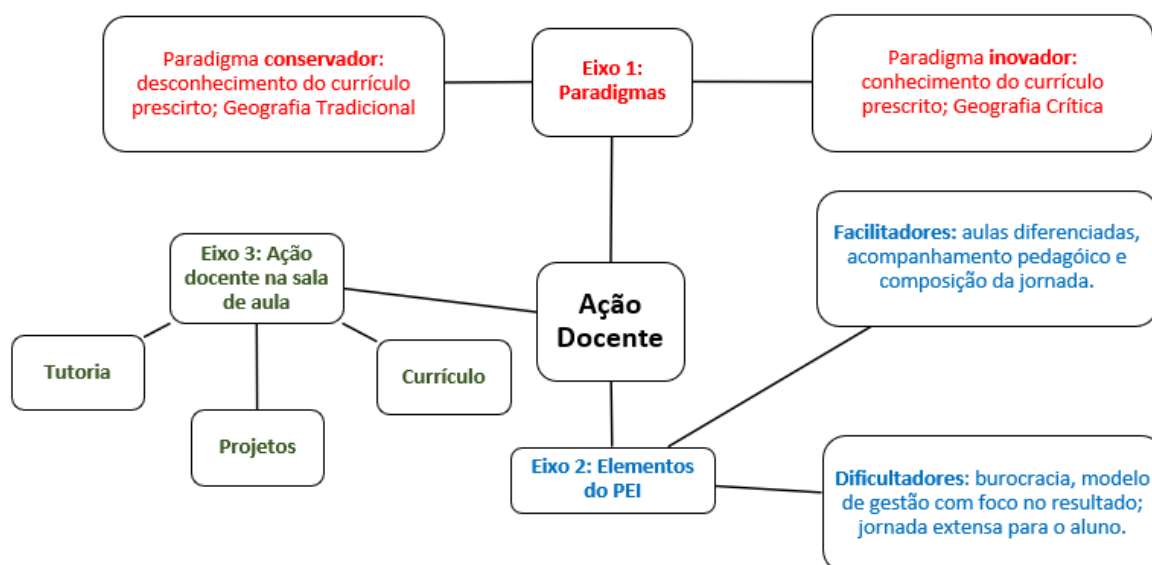
Segundo Gebran (2009, p. 135), o desenvolvimento do profissional docente requer sua formação “por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional”. Desta forma, ações como o trabalho interdisciplinar, a socialização de boas práticas através de Replicabilidade e a preocupação com o trabalho coletivo – a partir da corresponsabilidade – contribuem para um novo pensar da ação pedagógica em escolas participantes do PEI.

Em resumo, as falas dos docentes apontam para elementos que afetarão diretamente sua prática pedagógica. A **tutoria** aproxima os educadores dos

educandos, contribuindo para a formação de um ambiente propício de aprendizagens significativas e sólidas para ambos os lados. O trabalho com **projetos** permite o desenvolvimento de metodologias diferenciadas para a ação do professor garantindo uma interdisciplinaridade e um trabalho em equipe com os demais docentes da escola, incluindo-se neste grupo a sala de leitura. Já o trabalho com o **currículo** nas premissas fundamentais da PEI, permite um repensar e reconstruir do profissional docente, visando seu aprimorando para garantir a aprendizagem dos alunos.

Após as análises dos dados apresentados, procuramos sintetizar as discussões em um mapa conceitual, apresentado na figura 3, no qual produzimos com o objetivo de lançar luz sobre os elementos centrais de nossas análises com o objetivo de apresentar de forma mais clara os resultados para melhor compreensão do leitor.

Figura 3 – Mapa conceitual – Resultados dos Eixos Temáticos da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Destacamos que estes eixos não se configuram em situações isoladas entre si, mas apresentam profunda relação, uma vez que expressam ideias e concepções de docentes que atuam nas escolas do PEI no município de Araçatuba e devem ser considerados na sua totalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a trajetória de leituras, debates, análises e discussões chegamos ao passo final da pesquisa que teve como temática a ação docente frente ao currículo de Geografia em escolas do Programa Ensino Integral no município de Araçatuba/SP, bem como o intuito de fomentar discussões sobre as possibilidades para as práticas dos professores neste novo ambiente de trabalho.

Na introdução da dissertação, afirmou-se que o Programa Ensino Integral, em seus documentos norteadores, revela-se como um espaço alternativo frente à precarização das condições de trabalho verificadas nas escolas regulares da rede. Entretanto, os dados da pesquisa revelaram que, mesmo este espaço “inovador” apresenta problemas estruturais, em parte pelo pouco tempo de desenvolvimento, em parte pelas motivações que levaram o governo a adotar tais medidas.

Ao analisar o relato dos professores, constatou-se que coexistem no PEI docentes que desenvolvem um ensino pautado por uma Geografia Crítica, e outros que desenvolvem uma Geografia Tradicional. Os primeiros se preocupam em vencer um ensino consolidado na mera transmissão de conteúdos e sem sintonia com o cotidiano dos alunos. Eles buscam atrair a atenção dos discente com metodologias alternativas, aulas diferenciadas e aproximam a ciência geográfica de seu cotidiano. Desta forma, o ensino desperta maior atenção e torna-se mais significativo. Entretanto, mesmo em um ambiente inovador como o PEI, a pesquisa revelou que ainda há docentes que pautam sua ação em uma Geografia Tradicional, preocupada com a fixação de conteúdos e o desenvolvimento de metodologias clássicas – como a pintura de mapas para o desenvolvimento de conhecimentos cartográficos –, afastando a Geografia do cotidiano dos alunos e despertando pouco interesse nos mesmos.

Curioso notar que os docentes que se aproximam da Geografia Crítica em suas aulas não são licenciados na disciplina, mas sim professores de História que possuem habilitação para ministrar aulas de Geografia. Já os docentes que pautam sua ação em sala de aula aproximando-se de uma Geografia Tradicional possuem licenciatura plena em Geografia.

Os professores ouvidos relataram possibilidades e limitações para o desenvolvimento do currículo de Geografia nas escolas do PEI. Em relação às

possibilidades, os docentes destacaram o desenvolvimento de aulas diferenciadas e o trabalho com projetos, o que favorece o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Os sujeitos afirmaram que se constituem como fatores decisivos para o sucesso dessas ações a composição diferenciada da jornada, que possibilita a pesquisa e preparação destes projetos, bem como o diálogo com os demais docentes da área e da escola e o acompanhamento pedagógico, que é realizado pelo coordenador pedagógico geral e, principalmente, pelo professor coordenador de área. Esses elementos distanciam as escolas do PEI da realidade presente nas demais escolas regulares, seja porque a jornada do professor está distribuída em múltiplas unidades escolares, mantendo pouco contato com os demais docentes da escola, seja pela sobrecarga de trabalho, onde coordenador pedagógico acompanha todas as turmas e professores. Assim, o trabalho interdisciplinar acaba por limitar-se à projetos “apenas no papel” ou segmentados, onde não há a articulação de uma disciplina com a outra, apenas a realização de cada etapa por um professor.

Também foram apontados como elementos facilitadores da aprendizagem a proximidade com os alunos, possibilitada pela dedicação exclusiva a uma única escola e a tutoria, onde o professor tem a possibilidade de estabelecer maiores vínculos com a comunidade na qual atua, conhecendo-a e propondo projetos e atividades que encontrem respaldo na realidade da comunidade na qual a escola está inserida.

Como limitações para o desenvolvimento do currículo, o ponto comum na fala de todos os sujeitos da pesquisa foi o excesso de burocracia, que se materializa no preenchimento de inúmeros relatórios e no comprometimento de parte significativa da aula com registros e evidências. Tal característica se relaciona ao modelo de gestão do programa, com foco nos resultados em detrimento do processo. Os docentes relataram uma necessidade de evidenciar – comprovar – constantemente as atividades realizadas em sala de aula com possibilidade de prejuízo na avaliação para permanência no programa. Tal característica compromete um dos principais diferenciais que foi apontado como um dos facilitadores para o desenvolvimento do currículo no programa: a composição da jornada com parte significativa das aulas em atividades de planejamento e pesquisa. Segundo os docentes, os horários que poderiam ser utilizados para a elaboração de aulas mais atrativas e projetos que despertem a atenção dos alunos são comprometidos com o preenchimento de relatórios.

Outro ponto comum elencado como dificultador pelos docentes foi a jornada extensa para os alunos. Segundo apontaram, apesar das reformas físicas feitas na escola, a estrutura dos prédios pouco contribui para a utilização de espaços alternativos de aprendizagem, e os alunos acabam ficando – ainda que com metodologias mais ativas em algumas aulas – confinados a um mesmo ambiente durante quase nove horas diárias. Os docentes relataram que as aulas do período da tarde apresentam baixo rendimento, pois os alunos se mostram cansados e pouco dispostos a desenvolver as atividades, e apontaram como alternativa para melhoria a mudança na estrutura física com, por exemplo, salas ambientes para aulas diversificadas e outros espaços de aprendizagem, que não a sala de aula.

Chamou a atenção dos pesquisadores, em relação a composição da jornada discente, a dificuldade que as escolas pesquisadas apresentam em garantir a permanência do aluno na escola, uma vez que a quantidade de alunos diminuir significativamente conforme se avança nas séries escolares. Uma das escolas pesquisadas não conseguia montar turmas de terceira série do Ensino Médio e, as que conseguiam, tinham poucos alunos matriculados em comparação com as demais séries.

Em relação às percepções que os professores do PEI apresentaram sobre o desenvolvimento do currículo de Geografia, todos apontaram para uma maior facilidade de desenvolvê-lo, pois os elementos facilitadores da ação docente corroboram para tal, fazendo com o que o material interdisciplinar caminhe com os projetos desenvolvidos pela escola.

Entretanto, os professores que possuíam aulas no Ensino Médio relataram a dificuldade de “cumprir” o currículo pois, segundo afirmaram, são muitas as competências, habilidades e conteúdos para serem desenvolvidos em uma carga horária de apenas duas aulas semanais, o que os força a elencar habilidades mais importantes em detrimento de outras, pois o não comprimento do currículo acarreta em má avaliação ao final do programa. O elemento citado anteriormente – o cansaço dos alunos nas últimas aulas do período – também foi apontado pelos docentes como dificultador para o desenvolvimento do COESP.

Diante destas discussões, observou-se que o Programa Ensino Integral oferece elementos que possibilitam um melhor desenvolvimento do currículo de Geografia e favorece a ação docente pautada por um paradigma inovador. Entretanto, alguns elementos do programa exigem uma revisão para que possam

ser aprimorados e possibilitem aos professores uma maior reflexão sobre sua ação, desenvolvendo um ensino mais crítico e próximo aos anseios da sociedade atual.

É relevante ressaltar que a discussão acerca deste ambiente de pesquisa precisa ser aprofundada, e que os dados sejam discutidos, divulgados junto aos professores e gestores escolares da rede estadual para as melhorias que julgarem justas e necessárias, a fim de um aprimoramento constante do fazer pedagógico das escolas. Desta forma, acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir nas discussões e reflexões sobre as políticas para uma educação integral e valorização da ação docente.

Por fim, como sugestão de trabalho futuros sobre o tema, indica-se duas linhas de investigação: a primeira relacionada à dificuldade deste modelo em garantir a permanência do aluno do Ensino Médio no programa, mesmo caracterizando-se como uma “escola diferenciada” dentro da rede, e a segunda apresenta-se na mesma tendência temática, porém voltada para a ampliação da pesquisa em outras realidades díspares da pesquisada.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.77-89, jan./jun. 2002.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir (Org.) **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2009.
- BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, p.383-403, set./dez. 1999.
- BOURDIEU, P. Futuro de classe a causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos da educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 81-126.
- BRASIL. Lei n. 10.172 de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. Decreto n. 6094 de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- _____. Lei n. 13005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- CALLAI, H. C. **Geografia: certo espaço, uma certa aprendizagem**. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Ciências Humanas: Geografia Humana). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, 1995.
- CASTRO, A. de; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p.259-282, abr./jun. 2011.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.
- _____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 35, nº 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.
- COELHO, L.M.C. da C. História(s) da educação integral. Brasília: **Em Aberto**, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

CORRÊA, B. R. do P. G.; BEHERENS, M. A. Ser professor: teoria e prática numa nova visão paradigmática. In: FERREIRA, J. L. (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 51-72.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago.1996.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, may./ aug. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mai. 2018.

DUARTE, A. M. C.. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (Orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, M. J. da S.; BARBOSA, A. O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, p.117-142, jul./dez. 2014.

FODRA, S. M. **O Projeto de Vida no Ensino Médio**: O olhar dos professores de História. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FRIGOTTO, G et. al... Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economismo ao cinismo. **Folha dirigida**. Rio de Janeiro. 11.01.2011, Caderno Educação, p.4.

GALIAN, C. V. A; SAMPAIO, M. das M. F. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p.403-422, maio/ago. 2012.

GATTI, B. A.. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 fev. 2018.

GEBRAN, R. A. (Org.). **Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

_____. **Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo**. O ensino de Geografia nas séries iniciais do 1º grau. Campinas, 1990. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unicamp, Campinas.

_____. A Geografia no Ensino Fundamental: Trajetória Histórica e Proposições Pedagógicas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p.81-88, jun./dez. 2003.

_____. O novo currículo de geografia: uma análise crítica. **Revista Cocar**. Belém, vol. 9, n. 17, p. 273-283, jan./jul. 2015.

GIAVARA, Ana Paula. **Entre o discurso e a prática: a implementação do Currículo de História para o Ensino Médio no programa educacional "São Paulo Faz Escola"**. 2012. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - Unesp, Marília, 2012. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2012/giavara_ap_me_mar.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995. 140 p.

GOMES, A. A. Considerações sobre a pesquisa científica: em busca dos caminhos para a pesquisa científica. Presidente Prudente. **Intertemas: Associação Educacional Toledo**, v. 5, p. 61-81, 2001. Disponível em: <http://fct.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/AlbertoGomes/aula_consideracoes-sobre-a-pesquisa.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2018.

GÓMEZ, A. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. G.; GOMES, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-375.

HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KAERCHER, A. N. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. São Paulo, 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In. BARRA, V. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

- LOPES, M. F. A.; SERRA, M. H. M. D. Escolas de tempo integral no estado de São Paulo: características e princípios que norteiam o Programa de Ensino Integral. **Imagens da Educação**, [s.l.], v. 4, n. 3, p.85-91, 19 nov. 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORAES, A. C. R. **Geografia, Pequena História Crítica**. São Paulo: Hucitec – Vip, 1985.
- MORAES, M. C. **O paradigma emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994. 154 p.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MORIN, E.. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NÓVOA, A. Entrevista: pela educação. **Saber e Educar**, Porto, Portugal, v. 11, p. 111-126, 2006.
- OLIVEIRA, C. M. de S. **As implicações da implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola**. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp, Presidente Prudente, 2012.
- PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto. Porto Editora, 1995.
- PARO, V. H. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 11-20, mai. 1988.
- PEREZ, Cassiana de Souza. **O novo Currículo de Ciências Físicas e Biológicas do Estado de São Paulo (2008-2010): com a palavra os Professores do Ensino Fundamental de Ciclo II e da Diretoria Regional de Ensino Centro-Oeste**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13493>. Acesso em: 01 mai. 2018.
- PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n.2, p. 72-89, jul/dez 1996.

PINHEIRO, A. C. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil: 1972-2000.** 2003. 277 f. Tese (Doutorado em Ciências, Instituto de Geociências), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: Métodos e Técnicas.** 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

ROSSI, M. **A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo.** 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SACRAMENTO, A. C. R. **O Currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo.** Dissertação de Mestrado, FEUSP, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.

_____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. São Paulo: Artmed, 2000. 352 p.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005.

_____. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola.** Secretaria Estadual de Educação. CENP. São Paulo, 2008.

_____. **A educação paulista entre as melhores do mundo.** 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>>. Acesso em: 30 jan 2018.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas.** São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Tutorial de recursos humanos programa ensino integral: escola de tempo integral.** São Paulo: SEE, 2013.

_____. Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral: Caderno do Gestor.** Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2014.

SANTOS, L. M. dos. **O Currículo Oficial de Geografia do Estado de São Paulo e os Conceitos Geográficos Escolares.** Presidente Prudente: UNESP, 2013. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço.** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4 ed. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-76.

SILVA, M. de L. A docência é uma opção ética. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997. p.161-190.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SILVA, T. T. da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992. 188 p.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, A. N. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: Seminário da Redestrado, VII, 2008. **Anais eletrônicos...** Buenos Aires, 2008.

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

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO FILHO, E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 26., 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf>. Acesso em 3 fev 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, 2009. 259 p.

VESENTINI, J. W. **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Presidente Prudente: AGB, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para perfil docente

Parte 1 – Identificação pessoal

1.1 Sexo:

Masculino Feminino

1.2 Idade: _____ anos

1.3 Estado Civil

Solteiro (a) Casado(a) Viúvo(a) Separado(a) Divorciado(a) União Estável

1.4 Natural de (Cidade/UF): _____

1.5 Filhos:

Sim Não Se sim, quanto (s)? _____

Parte 2 – Formação acadêmica

2.1 Ensino Fundamental Ciclo 1 (1º ao 5º ano, antigo primário)

Público Privado

2.2 Ensino Fundamental Ciclo 2 (6º ao 9º ano, antigo ginásio)

Público Privado

2.3 Ensino Médio (antigo colegial)

Público Privado

2.4 Ensino Superior (Graduação)

Público Privado Curso: _____

Modalidade:

Licenciatura curta Licenciatura plena Bacharelado

Presencial EAD

2.5 Possui mais de uma graduação?

Sim Não Se sim, qual(is)? _____

Modalidade:

Licenciatura curta Licenciatura plena Bacharelado

Presencial EAD

Se sim, qual(is)? _____

Modalidade:

Licenciatura curta Licenciatura plena Bacharelado

Presencial EAD

2.6 Aperfeiçoamento (180 horas):
 Sim Não Curso(s): _____
 Modalidade:
 Presencial EAD

2.7 Especialização (360 horas):
 Sim Não Curso(s): _____
 Modalidade:
 Presencial EAD

2.8 Mestrado
 Sim Não Curso: _____

2.9 Doutorado
 Sim Não Curso: _____

2.10 Pós-Doutorado
 Sim Não Curso: _____

2.11 Participação em eventos científicos:
 Sim Não Eventos: _____

Parte 3 – Trajetória profissional

3.1 Ano de ingresso no magistério: _____

3.2 Ano de ingresso no magistério público paulista: _____

3.3 Situação funcional:
 Contrato temporário (Categoria O)
 Ocupante de Função Atividade (Categoria F)
 Titular de cargo (Efetivo)

3.4 Assinale a(s) modalidade(s) de ensino em que você já trabalhou como professor(a):
 Educação Infantil
 Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano
 Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano
 Ensino Médio
 Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Anos Iniciais
 Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Anos Finais e Ensino Médio
 Educação Profissional (Cursos técnicos)
 Graduação
 Pós-Graduação *lato sensu*
 Pós-Graduação *stricto sensu*

3.5 Trabalha na docência em outra instituição?
 Sim Não Se sim, quantas horas semanais você dedica a esta atividade? ____ horas.

3.6 Além da docência, você realiza outra atividade remunerada?
 Sim Não Se sim, qual atividade? _____
 Quantas horas semanais você dedica a esta atividade? ____ horas.

Parte 4 – Percepções e perspectivas sobre a carreira e o PEI

4.1 Assinale a alternativa que mais se aproxima de suas aspirações profissionais para os próximos 5 anos:

- Permanecer na atual função.
- Permanecer na atual função em outra instituição.
- Ocupar cargos de gestão.
- Investir na formação.
- Dedicar-se a outra profissão.
- Aposentar-se.
- Outro: _____

4.2 Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa muito baixo e 5 muito alto, responda:

4.2.1 Qual é o seu grau de satisfação com sua carreira enquanto docente?

- 1 2 3 4 5

4.2.2. Qual é o seu grau de satisfação com o Programa Ensino Integral?

- 1 2 3 4 5

4.3 Você acredita que o Programa Ensino Integral possa indicar um caminho que assegure a qualidade na educação paulista?

- Sim Não Por quê? _____
- _____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada

Eixo 1 – Trajetória profissional e o *Ser Docente*

- ✓ A docência foi sua primeira escolha de profissão?
- ✓ Por que você se tornou um(a) professor(a)?
- ✓ Para você, o que é ser professor e quais as características de um bom professor?
- ✓ Qual a sua opinião em relação à afirmação de que a melhoria da educação é uma ‘causa perdida’?

Eixo 2 – Formação inicial e continuada

- ✓ Como foi sua formação como docente?
- ✓ Você participa de algum programa de formação continuada?
- ✓ Em sua opinião, os espaços de ATPC cumprem a função de promover sua formação continuada enquanto docente?
- ✓ Existem reflexos de sua formação pessoal e profissional em sua ação docente? Exemplifique.

Eixo 3 – Percepção sobre o COESP

- ✓ Quando se deu o início de sua participação no processo de implantação do COESP?
- ✓ Qual é a sua visão sobre o COESP?
- ✓ Qual é a sua visão sobre o COESP de Geografia?
- ✓ Dê a sua opinião quanto à contribuição do COESP para a melhoria da educação pública.

Eixo 4 – Percepção sobre o PEI

- ✓ Por que você se candidatou a participar do PEI?
- ✓ Em sua opinião, existem os pontos fortes no programa? Se sim, quais?
- ✓ Existem pontos fracos? Se sim, Quais?
- ✓ Na sua opinião, qual a relação do PEI com a construção de uma “nova escola”?
- ✓ Qual é a sua opinião em relação aos objetivos propostos pelo programa?

Eixo 5 – O Ensino de Geografia no PEI

- ✓ Quais características do PEI você considera como facilitadoras e quais as limitações para o desenvolvimento do COESP?
- ✓ Você acredita que o COESP é melhor desenvolvido no PEI ou nas escolas que não participam do programa?

APÊNDICE C – Roteiro de observação de aula

1. Caracterização da turma

1.1 Data da observação: ___/___/_____

1.2 Aula/Horário: _____

1.3 Segmento de Ensino:

Ensino Fundamental Ensino Médio

1.2 Série/Ano: _____

1.3 Número de alunos presentes na sala: _____ alunos

2. Planejamento da aula

2.1 Conteúdo da aula: _____

2.2 Volume do Caderno/Situação de Aprendizagem: _____

3. Interação entre os alunos e o conteúdo

3.1 Levantamento de conhecimentos prévios

3.2 Participação dos alunos

3.3 Atividades desafiadoras

3.4 Adequação conteúdo x tempo.

3.5 Compreensão do conteúdo

4. Interação entre professor e aluno

4.1 Clareza nos objetivos e procedimentos

4.2 Compreensão da proposta da atividade

4.3 Intervenções do professor junto aos alunos

4.4 Consideração dos erros como instrumento da aprendizagem

5. Avaliação

5.1 Formas de avaliação

5.2 Apresentação da avaliação com os alunos

5.3 Devolutiva da avaliação.

6. O Currículo Oficial do Estado de São Paulo

6.1 Utilização do COESP pelo professor (Caderno do Professor e Caderno do Aluno).

6.2 Materiais complementares ao desenvolvimento do COESP (recursos midiáticos, livro didático, jornais, etc.).

6.3 Utilização de espaços de aprendizagem complementares (ambientes externos, sala de leitura, laboratório de informática, etc.).

6.4 Adequação das sequências de aprendizagem propostas à realidade da turma.